

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a interação da criança de 18 meses com o livro-objeto

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Sandra Maria Almeida Matos Lopes

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Rita Bettencourt Leal

Professora Doutora Clarinda Luís Ferreira Barata

Leiria, março de 2021

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Intervenientes nas Práticas Pedagógicas Supervisionadas

Prática Pedagógica em 1.º CEB | 1.º ano | 1.º e 2.º semestre

Doutora Hélia Gonçalves Pinto

Prática Pedagógica em creche e Jardim de Infância | 2.º ano | 1.º e 2.º semestre

Doutora Rita Bettencourt Leal

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos que sentiram a minha falta e faziam questão de o referir vezes sem conta. Nunca vou compensar os momentos em que faltei, mas os momentos em que estive e estou convosco são sempre a 100%.

Ao meu marido que esteve sempre presente no momento certo e no momento errado. Obrigado por seres o meu mentor e confidente.

Aos meus pais, nomeadamente ao meu pai por não estar entre nós, um obrigado nunca será suficiente para agradecer a coragem com que sempre me fizeram enfrentar a vida. Fizeram de mim aquilo que sou hoje e estarei eternamente grata.

À minha irmã, Carla, pela companhia ao longo desta caminhada, por todos os sorrisos, pela força e coragem nos momentos mais difíceis, quando parecia que esta jornada não tinha fim.

Às professoras supervisoras que acompanharam o meu percurso, muito obrigada por me ajudarem a crescer. Obrigada, a todas, por me fazerem refletir sobre as minhas ações, por toda a disponibilidade, compreensão e paciência quando a teimosia insistia em vir ao de cima!

À professora Doutora Rita Leal, pela sua dedicação, pelo excelente ser humano que é e me orientou e ajudou neste percurso.

Às educadoras e professores cooperantes, por me acolherem nos seus espaços e me ensinarem a vossa arte. Às crianças, obrigada por todo o amor e carinho, e por me desafiarem todos os dias a querer uma melhor educação para vocês!

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e pretende ilustrar o percurso vivenciado ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada.

Neste sentido encontra-se organizado em duas partes, sendo a primeira referente à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa.

Na primeira parte, apresenta-se uma reflexão crítica e fundamentada do percurso vivenciado ao longo das práticas pedagógicas, com evidências das aprendizagens decorrentes, com destaque para algumas experiências educativas implementadas e ainda com referência a algumas dificuldades que surgiram.

Na segunda parte, é apresentada a dimensão investigativa deste relatório, onde realizei um estudo em contexto de Creche. Esta investigação procura compreender como a criança de 18 meses interage com o objeto-livro, recorrendo a três tipologias de livros diferentes. Através de uma metodologia qualitativa, procedeu-se à recolha e análise de 12 vídeos. Os resultados obtidos revelam que as crianças, participantes no estudo, interagiram com os livros maioritariamente através da produção de vocalizações, do olhar e do mexer. A interação com o objeto-livro assume-se assim como importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, podendo surgir o livro como indutor.

Palavras chave

Livro, Interação, Experiências.

ABSTRACT

This report was written for the conclusion of the Master's degree in Pre-School Education and 1st Cycle Teaching of Basic Education and describes the Supervised Pedagogical Practice experience. It is organized in two parts, the first explains the reflective dimension and the second the research dimension.

The first part is a critical and reasoned reflection on: the pedagogical practices experience, with a testimony of the resultant learning, and the implemented educational experiences and its related difficulties.

This investigation seeks to understand how the 18-month-old child interacts with the book object, using three different types of books. Through a qualitative methodology, 12 videos were recorded and analysed. The results show that the child, participating in the study, reacted to the books mostly by cooing, looking and touching. It can be concluded that the interaction with the book - object assumes an important role for the learning and development of the child. Therefore, the book is a very positive stimulus for the child's cognitive progress.

Keywords

Book, Interaction, Experiences.

Índice geral

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Índice geral	xi
Índice de figuras	xvi
Índice de tabelas	xvii
Índice de quadros.....	xviii
Índice de gráficos.....	xix
ABREVIATURAS	xx
INTRODUÇÃO AO RELATÓRIO	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA.....	2
Introdução	2
1. Momentos vivenciados em 1.º CEB: uma experiência desafiante	3
1.1. Nota Introdutória.....	3
1.2. Contexto e intervenientes.....	3
1.3. Observação e reflexão.....	6
1.4. Planificação e intervenção	9
a) Introdução ao sentido da multiplicação - 2.º ano	11
b) Construção de figuras com eixo de simetria - 4.º ano	13
1.5. Avaliação	15
1.6. Considerações finais	16
2. Momentos vivenciados em creche: uma nova experiência	17
2.1. Nota introdutória.....	17
2.2. Contexto e intervenientes.....	17
2.3. Observação e reflexão.....	19
2.4. Planificação e intervenção	21

2.5. Avaliação	24
2.6. Considerações finais	25
3. Momentos vivenciados em jardim de infância: uma experiência em contexto de pandemia.....	25
3.1. Nota introdutória.....	25
3.2. Contexto e intervenientes.....	26
3.3. Observação e reflexão.....	30
3.4. Planificação e intervenção à distância	31
3.4.1. Tentativa de implementação da Metodologia de trabalho de projeto à distância.....	35
3.4.2. Desafio - vamos acampar na sala?.....	40
3.5. Avaliação	41
3.6. Considerações finais	42
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	43
1. Introdução.....	43
1.1. Problemática e questões de investigação	43
CAPÍTULO I - REVISÃO DE LITERATURA	44
1. Tipos de interações da criança com o meio ambiente	44
2. Como é que a criança se relaciona com o mundo e com os objetos.....	45
3. Características gerais dos livro-objeto.....	46
a) Livro pop up	47
b) Livro cartonado ou capa dura.....	48
c) Livro de pano	49
4. O livro em contexto de creche e o educador de infância.....	49
CAPÍTULO II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	52
1. Opções metodológicas.....	52
2. Contexto e participantes do estudo.....	53
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	54

4. Procedimentos	55
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	58
1. Apresentação da análise relativa ao 1º momento de interação	58
1.1. Apresentação da Análise da interação de cada criança com o livro I: 1.º momento de interação.....	58
1.2. Apresentação e análise da interação de cada criança com o livro II: 1.º momento de interação.....	63
1.3. Análise da interação de cada criança com o livro III: 1.º momento de interação	68
1.4. Análise da interação de cada criança com os livros I, II e III em simultâneo: 2.º momento de interação.....	73
1.4.1. Criança A: 2.º momento de interação (com os livros I, II e III)	73
1.4.2. Criança B: 2.º momento de interação (com os livros I, II e III)	75
1.4.3. Criança C: 2.º momento de interação (com os livros I, II e III)	76
1.5. discussão de resultados	77
a) Discussão quanto à forma de interação das crianças com os livros	77
b) Discussão quanto ao tipo de livro preferido para interagir	78
c) Discussão quanto ao papel do educador na forma de interação da criança com o livro.....	80
CAPÍTULO IV- CONCLUSÕES DO ESTUDO	82
Limitações	83
Conclusões.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
ANEXOS.....	1
Anexo 1 - Reflexão crítica 2.ª e 3.ª semana em contexto de 1.º CEB, de 2, 3 e 9, 10, 11 de outubro de 2017	2
Anexo 2 - Reflexão crítica da 5.ª semana em contexto de 1.º CEB, de 9, 10 e 11 de abril de 2018	5

Anexo 3 - Reflexão crítica 8.º semana em contexto de 1.º CEB, de 20, 21 e 22 de novembro de 2017	7
Anexo 4 - Reflexão crítica da 3.º semana em contexto de 1.º CEB, dias 7, 8 e 9 de março de 2018	8
Anexo 5 - Reflexão crítica 4.º semana em contexto de 1.º CEB, de 16,17 e 18 de outubro de 2017	10
Anexo 6 - Reflexão crítica em contexto de 1.º CEB, de 6 de junho de 2018.....	12
Anexo 7 - Planificação de 21 de novembro de 2017	14
Anexo 8 - Planificação de 11 de abril de 2018, 4.º ano	17
Anexo 9 - Planificação 1.º semana de intervenção conjunta, de 7, 8 e 9 de outubro de 2019	22
Anexo 10 - Planificação da 10.º semana de intervenção em creche, de 9, 10 e 11 de dezembro de 2019.....	27
Anexo 11 - planificação dos dias 6, 7 e 8 de janeiro de 2020	38
Anexo 12 - Reflexão crítica individual 2.º semana de observação em contexto de creche, de 30 de setembro de 2019.....	46
Anexo 13 - Reflexão crítica 8 correspondente à 15.ª semana, dias 06, 07 e 08 de janeiro de 2020	48
Anexo 14 - Reflexão crítica individual 2.º semana de observação em contexto de creche, de 30 de setembro.....	49
Anexo 15 - Notas de campo, 1.ª e 2.ª semanas de observação em contexto de JI, de 4 de 18, 19 de Fevereiro e 18, 19 de março de 2020	51
Anexo 16 - Reflexão crítica, 1.ª e 2.ª semanas de observação em JI, de 18 e 19 de fevereiro e 2 a 4 de março de 2020.....	52
Anexo 17 - Notas de campo 23 de abril de 2020, 4.ª semana de intervenção em contexto de JI, de 23 de abril de 2020	53
Anexo 18 - Reflexão de grupo I ,4.ª semana, de 16 a 18 de março de 2020	54
Anexo 19 - Planificação fictícia da 1.ª semana de intervenção, dias 16, 17 e 18 de março de 2020	55

Anexo 20 - Reflexão crítica, 6. ^a semana de intervenção em contexto de JI, 27 a 29 de abril de 2020	62
Anexo 21 - Reflexão crítica, 5. ^a semana de intervenção, em contexto de JI de 18 e 20 de maio	63
Anexo 22 - Planificação real referente à 8. ^a semana, dias 18, 19 e 20 de maio de 2020	64
Anexo 23 - Planificação da 10. ^a semana de intervenção em JI, em contexto real, mas à distância, dias 01, 02 e 03 de junho de 2020	73
Anexo 24 - Pedido de autorização de recolha de dados	83
Anexo 25 - Transcrição dos vídeos	84
Anexo 26 - Categorias de análise - Interação I.....	90
Anexo 27 - Categorias de análise - Interação II	97

Índice de figuras

Figura 1 - Sala do 2º ano (sala 2).....	5
Figura 2 - Sala do 4º ano (sala 10).....	5
Figura 3 - Tarefa "As cortinas".....	12
Figura 4 - Obra "Namoras Comigo?"	14
Figura 5 - Grelha de registo de observações de dados na turma do 2º ano	16
Figura 6 - Sala de atividades.....	19
Figura 7 - Imagem da primeira planificação	22
Figura 8 - Imagem da última planificação.....	22
Figura 9 - Estrutura da planificação fictícia	32
Figura 10 - Estrutura de planificação real	33
Figura 11 - Exemplo do power point que era enviado à família tendo em conta as atividades propostas na planificação	33
Figura 12 - Espaço de casa onde realizava as gravações.....	34
Figura 13 - Planificação em contexto real mas sem a nossa presença em sala	34
Figura 14 - Exemplo de evidência sobre o que já sabemos sobre as borboletas e o que queremos saber	37
Figura 15 - Proposta educativa "Desafio-vamos acampar na sala"	40
Figura 16 - Desafio "Vamos acampar na sala"	41
Figura 17 - Capa do livro I "A festa de anos do Bolinha"	59
Figura 18 - Capa do livro II "Os frutos"	64
Figura 19 - Capa do livro III "Os amigos animais - Estimação"	69

Índice de tabelas

Tabela 1 - Procura sistematizar estas estratégias (Nota: as respostas encontram-se exatamente como foram escritas pelos alunos)	12
Tabela 2 - Resultados obtidos quanto às interações que as três crianças tiveram com o livro I.	63
Tabela 3 - Resultados obtidos quanto às interações que as 3 crianças tiveram com o livro II.	68
Tabela 4 - Resultados obtidos quanto às interações que as três crianças tiveram com o livro III.....	73
Tabela 5 - Resultados obtidos quanto à interação da criança A com os livros I, II e III.	74
Tabela 6 - Resultados obtidos quanto à interação da criança B com os livros I, II e III.	75
Tabela 7 - Resultados obtidos quanto à interação da criança C com os livros I, II e III.	76

Índice de quadros

Quadro 1 - Construção de uma figura de simetria tendo em conta a obra "Namoras Comigo?"	14
Quadro 2 - Exemplo de atividade sensorial com a caixa de luz	23
Quadro 3 - Rotina do grupo de crianças da sala 5	27
Quadro 4 - Áreas espaciais da sala de atividades	28
Quadro 5 - Tentativa de implementar a Metodologia de Projeto	38
Quadro 6 -Tempo de interação momentos I e II.....	56
Quadro 7 - Categorias de análise.....	57
Quadro 8 - Excertos da transcrição dos registos vídeos gráficos para demonstração de evidências para cada uma das interações definidas.	57

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Resultados obtidos por categoria de análise da interação da criança A com o livro I.	60
Gráfico 2 - Resultados obtidos por categoria de análise da interação da criança B com o livro I.	61
Gráfico 3 - Resultados obtidos por categoria de análise interação da criança C com o livro I.	62
Gráfico 4 - Resultados obtidos por categoria de análise da interação da criança A com o livro II.	64
Gráfico 5 - Resultados obtidos por categoria de análise da interação da criança B com o livro II.	66
Gráfico 6 - Resultados obtidos por categoria de análise da interação da criança C com o livro II.	67
Gráfico 7 - Resultados obtidos por categoria de análise da interação da criança A com o livro III.	69
Gráfico 8 - Resultados obtidos por categoria de análise da interação da criança B com o livro III.	70
Gráfico 9 - Resultados obtidos por categoria de análise da interação da criança C com o livro III.	72
Gráfico 10 - Número total de interações por categoria.	77
Gráfico 11 - Preferência das crianças quanto ao tipo de livro.	79

ABREVIATURAS

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AAAF- Atividades de Animação e de Apoio à Família

CATL- Atividades de Tempos Livres

EB- Educação Básica

EI - Educação de Infância

ESECS- Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IPL- Instituto Politécnico de Leiria

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

JI- Jardim de Infância

LIJ- Lar de Infância e Juventude

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação de Infância

PP - Prática Pedagógica

PPS - Prática Pedagógica Supervisionada

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO AO RELATÓRIO

Este relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), Ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), nos anos letivos 2017/2018 a 2020/2021. O presente documento tem como principal objetivo de tentar ilustrar, de forma reflexiva, as minhas vivências nas Práticas Pedagógicas (PP) nos diferentes contextos: Educação de Infância (EI) - Creche e Jardim de Infância e em 1.º CEB, bem como apresentar um estudo exploratório desenvolvido em torno da interação da criança de 18 meses com três tipologias de livros em contexto de creche.

Deste modo, o relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira parte é referente à dimensão reflexiva, na qual são apresentados alguns momentos vivenciados durante a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), expondo, assim, as minhas aprendizagens, receios, expectativas e vivências mais significativas realizadas nos diferentes contextos.

Nesta parte, são realçados alguns aspetos considerados basilares para a formação de educadores e professores, como a importância da observação, da reflexão, da planificação/intervenção e da avaliação.

A segunda parte é referente à dimensão investigativa e corresponde à apresentação do trabalho de investigação desenvolvido no contexto de Creche. Pretende responder à questão que permitiu desencadear este estudo exploratório “De que modo a criança de 18 meses interage com 3 tipologias de livros diferentes?”. Para responder a essa questão, foi necessário iniciar um processo investigativo. Assim, a segunda parte, do presente relatório encontra-se dividida em quatro partes: no Capítulo I é apresentada a introdução ao ensaio investigativo onde é exposta a revisão de literatura; o capítulo II refere-se à metodologia de investigação adotada; no Capítulo III são apresentados, análise e discussão dos resultados; no Capítulo IV apresentam-se as conclusões do estudo; e seguem-se as limitações do estudo.

No final do relatório são apresentadas as conclusões gerais, na qual reflito sobre a importância de todo o percurso desenvolvido, compreendendo o seu contributo para a minha formação e crescimento profissional.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

INTRODUÇÃO

A presente dimensão reflexiva tem como principal objetivo dar a conhecer o percurso realizado ao longo das práticas pedagógicas (PP) integradas no Mestrado de Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, de forma reflexiva e fundamentada. Nela destaco situações e experiências vivenciadas que considere significativas e que constituíram, em conjunto com tantas outras, momentos de aprendizagem pessoal, social e profissional. Tive a oportunidade de realizar quatro práticas pedagógicas supervisionadas (PPS), duas no 1.º CEB e duas em contexto de Educação de Infância (creche e jardim-de-infância). Todas as PPS foram realizadas no distrito de Leiria, sendo que as PPS do 1.º CEB foram as duas realizadas em escolas públicas, já a PPS em contexto de creche foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e a PPS em contexto de Jardim de Infância (JI) foi realizada numa instituição pública.

Neste contexto, as práticas pedagógicas do 1.º CEB decorreram ao longo do ano letivo de 2017/2018 e foram divididas pelos dois semestres. No 1.º semestre realizei a minha PPS numa turma do 2.º ano de escolaridade (1.º CEB I) e, no 2.º semestre, numa turma do 4.º ano de escolaridade (1.º CEB II).

Prosseguindo, as PPS em Educação de Infância (Creche e Jardim de Infância) decorreram ao longo do ano letivo de 2019/2020 e foram divididas pelos dois semestres. No 1.º semestre realizei prática numa IPSS em contexto de creche e, no segundo semestre, a PPS foi realizada numa instituição pública em contexto de Jardim de Infância.

Desta forma a dimensão reflexiva encontra-se organizada pela ordem como decorreram as PPS, ou seja, num primeiro momento surge o contexto de 1.º CEB, segue-se o contexto de Creche e por último o contexto de Jardim de Infância.

Para um maior desenvolvimento, reparto esta parte do relatório inerente à dimensão reflexiva em cinco pontos, por contextos de prática pedagógica:

Contextos e intervenientes; Observação e reflexão; Planificação e intervenção; Avaliação; e Considerações finais.

Portanto as reflexões de PPS em 1.º CEB e em Educação de Infância encontram-se organizadas com o mesmo conjunto de referentes, uma vez que estes servem de fio condutor, com o intuito de espelharem o percurso vivenciado nos diferentes contextos. Assim, num primeiro momento é feita a apresentação dos locais da PPS, através da caracterização dos contextos de intervenção.

Seguidamente o discurso encontra-se relacionado com o ciclo interativo, começando por refletir sobre o papel da observação, seguido da planificação, da intervenção e ainda da reflexão/avaliação. Ciclo este essencial para a melhoria do desempenho nas práticas pedagógicas.

Por último, surgem as considerações finais, onde é feita uma retrospectiva de todo o meu percurso no contexto de 1.º CEB e de EI.

1. MOMENTOS VIVÊNCIADOS EM 1.º CEB: UMA EXPERIÊNCIA DESAFIANTE

1.1.NOTA INTRODUTÓRIA

Neste capítulo, dou a conhecer o ambiente educativo onde decorreram as PPS em contexto de 1.º CEB, onde são apresentadas algumas reflexões referentes aos contextos. Sendo que as respetivas práticas pedagógicas do 1.º CEB decorreram ao longo do ano letivo de 2017/2018 e foram divididas pelos dois semestres. No 1.º semestre realizei a PPS numa turma do 2.º ano de escolaridade (1.º CEB I) e, no 2.º semestre, numa turma do 4.º ano de escolaridade (1.º CEB II), sendo que ambas as PPS foram realizadas no concelho de Leiria em instituições públicas. Desta forma é uma apresentação do meu percurso onde procuro ilustrar o mesmo de forma crítica e fundamentada tendo como referentes os seguintes pontos: contextos e intervenientes; observação e reflexão; planificação e intervenção; avaliação; e considerações finais.

1.2.CONTEXTO E INTERVENIENTES

A minha primeira PPSI, em 1.º CEB, realizou-se numa instituição pública, situada na cidade de Leiria, tendo a prática pedagógica em cada contexto a duração de quinze semanas. A Prática Pedagógica Supervisionada, no primeiro contexto, foi realizada no

primeiro semestre com uma turma do 2.º ano de escolaridade do ano letivo 2017/2018 tendo início a 19 de setembro de 2017 e terminou a 9 de janeiro de 2018.

O edifício da EB 1, encontrava-se localizada na escola sede do agrupamento, era constituído por oito salas de aula, das quais, uma que se destinava à unidade de multideficiência e duas que pertenciam ao jardim-de-infância. O edifício EB1 era composto por vários espaços como: casas de banho, refeitório, sala de reprografia, uma sala para os professores almoçarem, uma sala de computadores, uma biblioteca e espaço interno destinado à recessão das crianças. Realizei esta primeira PPS I numa sala, com uma turma do 2.º ano de escolaridade, que se encontrava localizada ao nível do primeiro andar. Uma sala ampla e com muita luminosidade (natural e artificial). A turma em questão era constituída por vinte e três alunos com idades compreendidas entre os sete e os dez anos, sendo nove do sexo masculino e catorze do sexo feminino.

A **segunda PPSII**, em 1.º CEB, realizou-se numa instituição pública localizada numa zona limítrofe da cidade de Leiria. Esta decorreu no segundo semestre do ano letivo 2017/2018, tendo início a 21 de fevereiro de 2018 e terminou a 6 de junho de 2018.

O edifício era composto por um bloco único de dois pisos, tendo 4 salas em cada um deles. A comunicação entre pisos efetuava-se quer por elevador, quer por escadas. Realizei esta segunda PP numa sala, com uma turma do 4.º ano de escolaridade, que se encontrava localizada ao nível do primeiro andar. A sala era bastante ampla para o desenvolvimento das atividades, com bastante luz natural (janelas grandes) e também artificial. A turma era constituída por 24 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, 14 raparigas e 10 rapazes. Era uma turma sem retenções, onde os alunos apresentavam alguma maturidade para um 4.º ano.

No que refere à localização das salas, em ambos os contextos as salas estavam localizadas no primeiro piso, ambas tinham à disposição materiais e recursos para o desenvolvimento e aprendizagem dos vários domínios do currículo. É de salientar que no primeiro contexto (a) Imagem da sala do 2.º ano (fig. 1) no que refere à disposição das mesas, estas, encontravam-se paralelas relativamente ao quadro, já no segundo contexto (b) Imagem da sala do 4.º ano (fig. 2) as mesas estavam dispostas em forma de U e com uma “ilha” no meio. Ambas as salas dispunham de espaço para o desenvolvimento das atividades, usufruíam de bastante luz natural (janelas grandes) e também artificial.

Ambas as salas dispunham de zona multimédia, balcão de inox com lavatório com água corrente e dispunham de armários para arrumação de material. A sala do 2.º ano dispunha de três tipos de quadro sendo eles: o quadro interativo; quadro branco; e quadro preto. Quanto à sala do 4.º ano, esta, apenas dispunha de dois tipos de quadro interativo e quadro preto.

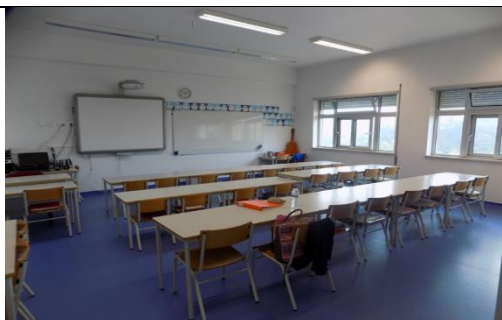


Figura 1 - Sala do 2º ano (sala 2)



Figura 2 - Sala do 4º ano (sala 10)

No que refere aos horários estes eram ligeiramente diferentes, no primeiro contexto, a sala 2, funcionava de manhã entre as 9 e as 12 horas e de tarde entre as 13h30 e as 17h00 respeitando os respetivos intervalos e atividades de enriquecimento curricular.

No segundo contexto, a sala 10 funcionava de manhã entre as 9 e as 12h30 horas e de tarde entre as 14h00 e as 17h00 respeitando os respetivos intervalos e atividades de enriquecimento curricular.

A escola, de acordo com Zabalza (1992, p.41) “[...] um ambiente criado para as aprendizagens com tudo o que isto supõe de possibilidades de o alterar, de o trabalhar de diversas maneiras, de o gerir, criando ambientes propícios aos diversos tipos de atividades.”, conforme as experiências educativas realizadas, a sala do 2.º ano foi sofrendo algumas alterações ao longo do semestre. Verifiquei que a sala de aula não pode ter uma organização rígida em termos de organização da sala, mas sim mutável de forma a oferecer aos alunos um ambiente adequado.

Ao longo deste percurso em 1.º CEB tive a oportunidade de contactar e aprender com um professor e uma professora cooperante, bem como com diversos profissionais de educação, assistentes operacionais, entre outros funcionários internos e externos às instituições, que foram cruciais para o meu crescimento profissional e pessoal.

1.3.OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO

O início das práticas pedagógicas teve sempre uma fase inicial de observação que tinha como objetivo reunir o maior número de informações acerca das instituições, meio envolvente, turmas, equipa de profissionais, técnicas, estratégias e metodologias utilizadas, desta forma inicialmente a observação começou por ser não participante com o objetivo a recolha de informação sobre todas as rotinas e dinâmicas desenvolvidas pela, dentro e fora da sala de aula, bem como conhecer individualmente, quer em momentos de aula, quer em momentos de lazer, por exemplo no intervalo.

Esta observação permitiu, ainda, conhecer o contexto onde estava inserida a comunidade escolar, bem como ficar a conhecer a turma em questão, conhecer os professores cooperantes e as suas opções metodológicas. Tal como De Ketele refere, “Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações” (1980, p. 27).

Logo nas primeiras semanas de observação, incluindo a semana de apoio à concretização das propostas de planificação do orientador cooperante, verifiquei que “(...) o professor faz uso das novas tecnologias usando o quadro interativo e os seus imensos recursos (visualização de iconografia, vídeo, áudio, correção dos exercícios, etc.)” (Lopes Sandra, (2017), reflexão crítica 2.^a e 3.^a em contexto de 1.º CEB I, de 2, 3 e 9, 10, 11 de outubro). Algo que me permitiu reconhecer a importância da observação e da reflexão ao longo do meu percurso académico, pois permite pensar nas opções que temos ao nosso dispor e aquelas a que realmente poderíamos recorrer.

Lopes Sandra (2017) afirma” (...) posso dizer que me sinto como estes alunos da turma do 2º ano, pois, estou no início de uma aprendizagem que me obriga a uma panóplia de estratégias de autonomia e por conseguinte, de muita responsabilidade, pois coloca a educação de alguém nas minhas “mãos” (Reflexão crítica 2.^a e 3.^a semana em contexto de 1.º CEB I, de 2, 3 e 9, 10, 11 de outubro).

No entanto, devo salientar que a recolha de informação foi realizada mobilizando diferentes recursos nomeadamente a utilização de grelhas para a recolha de dados. Estas foram preenchidas tendo em conta as informações que foram sendo facultadas pelos diferentes agentes da comunidade educativa. Desta forma, a informação recolhida,

permitiu que as minhas ações pudessem ter como foco a turma do 2.º ano, bem como, as diferentes crianças existentes na sala para, que eu pudesse compreender as suas necessidades educativas, mas também para perceber o meio e o seu contexto familiar. Desta forma a observação levou-me a ambicionar a aprender para ser uma professora motivadora e empenhada. Estrela (1994, p.128) refere que só a observação “permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das duas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados”.

Lopes (2017), refere “Aprendi, também, que o trabalho do professor se resume em repetir, persistir, incentivar, encorajar e ultrapassar as dificuldades que poderão surgir ao longo do percurso (esta aprendizagem é diária)” (reflexão crítica 2.ª e 3.ª semana em contexto de 1.º CEB I, turma de 2, 3 e 9, 10, 11 de outubro).

Foi o ato de refletir que me conduziu a ter um olhar crítico sobre os contextos no sentido de melhorar o meu desempenho e atuações. Como Lopes (2018) refere, “Poderia ter feito de outra forma, deixar a turma escolher os materiais ou mesmo desenhar primeiro e concluir com colagens numa fase posterior (algo a corrigir no futuro)” (reflexão crítica 13.º semana em contexto de 1.º CEB II, de 6 de junho). Assim, ao refletir, o professor pode obter informações autênticas sobre a sua ação, sobre as razões para as suas ações e sobre as consequências dessas ações ou simplesmente para justificar a ação (Oliveira & Serrazina, 2002).

Com o intuito de conseguir uma prática que me permitisse aprender e crescer, procurei observar, planificar, atuar e experimentar diferentes estratégias ou metodologias de maneira a estimular as aprendizagens dos alunos. Por isso, refletir foi fundamental para reconhecer as minhas limitações, aquando as intervenções, pois, existiram momentos em que “Não faria qualquer alteração ao plano, se alguma coisa correu mal, a culpa não foi do plano, mas, sim falta de empenho e de preparação da minha parte” (Lopes, (2018), reflexão crítica da 5.ª semana em contexto de 1.º CEB II, de 9, 10 e 11 de abril). Sobre este assunto Charlton e David (1993) citado por Carita e Fernandes (1997) referem que, por vezes, os professores tornam-se defensivos e incomodados quando confrontados com situações adversas por parte dos alunos, tendo dificuldade em identificar que alguns dos seus problemas advêm da sua própria postura, método e atitude.

Desta forma foi necessário adotar uma postura reflexiva sobre como ser uma professora motivadora, tinha de atuar junto das crianças, e rapidamente constatei que em ambos os anos (segundo e quarto ano) existia um ou outro aluno que gostava de conversar com o vizinho do lado e principiei a ponderar como iria precaver essas situações. Dou como exemplo que em ambos os contextos existiam regras para falar, para ir à casa de banho (o 4.º ano não tinha autorização de ir durante as aulas), mas observei que muitos alunos não lhes davam o devido valor, e por isso, existiam momentos de grande confusão. No entanto, nas semanas de observação e de intervenção foi preciso respirar e responder calmamente nos momentos mais desafiantes e compreendi que só através da observação e de uma reflexão constante é que o professor pode adequar as suas estratégias em sala de aula.

Observei ainda uma das estratégias dos professores cooperantes, tanto no 2º ano como no 4º ano, para manter alguma disciplina. Desta forma Reis (2011, p.12) sugere que “a observação das aulas permite aceder, entre outros aspectos, às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às actividades educativas realizadas”.

Cada vez que um aluno se portava mal, o seu nome era escrito no quadro preto e ao fim do dia, a professora registava na caderneta ou dava um trabalho extra escolar (dependendo da situação) e teria de levar para casa e mostrar aos pais. Algumas das crianças, nomeadamente o 4.º ano, não queriam ver o seu nome no quadro e por vezes até suplicavam à professora para que esta fosse tolerante (Dizendo por exemplo: “Por favor, o meu pai tira-me a *playstation*”). Eram quase sempre os mesmos nomes que podíamos ler diariamente no quadro, logo, cheguei à conclusão de que esta medida não chegava para acalmar os alunos. Tal como Zagury (1999, p.9) afirma que numa relação de amizade entre o professor e o aluno, mas também defende a hierarquia, onde cada um deva exercer o seu papel.

Nesta linha, Karmos e Jacko (1977, citados por Simões, 1996, p. 129) referem que “A prática pedagógica constitui uma experiência unificadora fundamental da maior parte dos contextos de formação de professores, dando possibilidade aos indivíduos de explorar e de integrar o que aprenderam, antes de se tornarem profissionais.”

O ato de refletir permitiu verificar, após a intervenção “(...) que a prática leva à perfeição e que por vezes é preciso errar para aprender a não errar” (Lopes, (2018), reflexão crítica da 3.º semana em contexto de 1.º CEB, dias 7, 8 e 9 de março).

Em jeito de conclusão, a observação e a reflexão tornaram-se instrumentos fundamentais, uma vez que através das mesmas tive a oportunidade de reunir uma enormidade de informação que foi fundamental, não só para a minha integração nas diferentes instituições escolares e turmas, mas também para identificar as metodologias e estratégias utilizadas pelos cooperantes, sentindo-me, assim, mais segura e confiante para iniciar esta nova etapa.

1.4. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO

Primeiramente começo por fazer referência à necessidade de conhecer e consultar com bastante regularidade o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, tendo em conta o ano de escolaridade em que fiquei a realizar a PPS I, procurando perceber quais os “(...) objetivos a atingir(...), quais os “(...) conhecimentos e as capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho que permitem avaliar a consecução dos objetivos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 3). Verifiquei que a verdadeira competência pedagógica está no fato de se relacionar os conteúdos aos objetivos e às situações de aprendizagem. Assim e de acordo com Perrenoud (2000, p.12) “é indispensável que o professor domine os saberes, que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados.”, de maneira a organizar e dirigir situações de aprendizagem. Constatei que é preciso “(...) saber planificar tendo em conta objetivos e conteúdos é algo que aspiro fazer e que pretendo melhorar retificando de forma a melhorar todos os dias como pessoa e como futura profissional em educação.” (Lopes, (2018), reflexão crítica da 3.º semana em contexto de 1.º CEB II, dias 7, 8 e 9 de março)

Constatei que para que a planificação funcione a mesma precisa de ter uma linha de orientação, uma especificidade na sua elaboração, algo que não foi tarefa fácil. Assim, e uma vez que a intervenção dependia da planificação, surgiram momentos em que era evidente a falta de segurança e, dessa forma, foram existindo alterações à última da hora. No entanto procurei utilizar estratégias que me ajudassem a ter alguma “independência”

e recorri-a à mesma apenas para me orientar ao longo da intervenção. Ferreira (2014, p.14) refere que, “(...) a planificação tem um carácter orientador das práticas educativas. É um esboço incompleto, sujeito a mudanças e ajustamentos que podem ser entendidos como um documento de apoio que facilita ao professor a sua ação”.

Ao longo das primeiras semanas de intervenção senti dificuldade em adequar a planificação às estratégias e às experiências diferenciadoras, bem como a intencionalidade educativa ao desenvolvimento e aprendizagem dos grupos de alunos (2.º e 4.º ano), pelo fato de os grupos serem diferentes quanto ao ritmo de aprendizagem, ao nível de desenvolvimento e até interesses.

Compreendi que ter um plano de aula é uma ferramenta auxiliar e preparado com antecedência permite ao professor uma melhor gestão de tempo em sala de aula e da turma. No entanto, não nos devemos “prender” à planificação, pois existiram situações que não estavam ao nosso alcance como no Dia Mundial da Alimentação em que “(...) A aula foi interrompida (10:00) para a celebração do Dia Mundial da Alimentação. A escola decidiu que as crianças iriam fazer pratos de fruta e comer à hora do intervalo da manhã (não havia horário fechado para esta atividade) e nós mestrandas auxiliávamos no que fosse necessário.” (Lopes, (2017) Reflexão crítica 4.º semana em contexto de 1.º CEB I, de 16,17 e 18 de outubro)

Quanto à intervenção, compreendi que uma boa intervenção é influenciada pela planificação, pois também permite uma boa gestão das turmas. Assim sendo, considero que apesar de alguns percalços e de falta de experiência, a gestão de ambas as turmas foi bastante positiva. Assim, e segundo Bullough, (citado por Ribeiro, 2010) certas atitudes e comportamentos podem ajudar a controlar a disciplina como, por exemplo,

- i) a planificação que deve ser feita com antecedência, adequando estratégias/actividades ao tipo de alunos a que se destina; ii) preocupar-se com o que fazer e como fazer; iii) adequar as actividades a desenvolver ao dia e às diferentes horas do dia; iv) usar o corpo e a voz em benefício do controle disciplinar, deslocando-se no espaço e usar uma voz firme e adequada a cada momento da sua acção; v) variar as estratégias/actividades e vi) deixar transparecer a sua forte motivação para o exercício da sua profissão. (p. 50).

Procurei adotar algumas destas atitudes e comportamentos em sala de aula. No entanto, existem sempre dias diferentes, em que as crianças estão mais agitadas, mais apáticas, o que para alguém inexperiente como eu se torna um desafio. Dou como exemplo o dia seguinte à viagem de finalistas da turma do 4.º ano, que decorreu nos dias 4 e 5 julho “Os alunos demonstravam alguma dificuldade de concentração pois, segundo os mesmos tinham dormido pouco e era visível perceber porque ao longo destes meses de PP permitiu-me conhecer melhor alguns deles e até os mais recetivos estavam apáticos à participação, à partilha e foi deveras um desafio conseguir que os alunos fizessem o que lhes era solicitado.” (Lopes, 2018, Reflexão crítica 13.º semana em contexto de 1.º CEB II, de 6 de junho) Tal como Freire (2007, p.19) refere “O professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os alunos a serem curiosos e críticos... e criativos”. Devendo, por isso, encorajar e incentivar mesmo nos momentos em que o cansaço os vence.

Em ambos os contextos, do 1.º CEB, tive, ainda, a oportunidade de propor experiências educativas diversificadas, articulando e interligando as várias áreas do conhecimento. Assim, foram propostas experiências educativas, que procurassem despertar a curiosidade dos alunos, que motivassem, que permitissem que chegassem ao conceito. Desta forma, surgiram em ambos os contextos, propostas educativas que considero pertinentes referir, a primeira a introdução ao sentido da multiplicação na turma do 2.º ano e a segunda a construção de figuras com eixo de simetria na turma do 4.º ano.

a) INTRODUÇÃO AO SENTIDO DA MULTIPLICAÇÃO - 2.º ANO

No que refere à intervenção com os alunos do 2.º ano, aquela que me pareceu mais desafiante, foi na área curricular de Matemática no Domínio Números e Operações (Multiplicação; multiplicar números naturais), na introdução ao sentido da multiplicação que se encontra na planificação, Planificação de 21 de novembro de 2017. A tarefa "As cortinas"(fig. 3), estava apresentada com uma sequência de janelas com cortinas enfeitadas com padrões retangulares. Tinha como intuito a introdução ao conceito de multiplicação, assim, usei uma tarefa exploratória realizada a pares, que exigia alguma atenção e raciocínio por parte dos alunos, uma vez que na imagem só era possível visualizar uma parte da cortina e eles tinham de calcular o total de flores da cortina.

Segundo Ponte & Serrazina, (2000, p.150) “Sabemos que normalmente o conceito da multiplicação é introduzido com experiências que incluem uma adição repetida de parcelas iguais”. Defendem, ainda que “(...) a multiplicação está relacionada com a adição, mas no raciocínio multiplicativo existem outros aspectos e relações que vão sendo trabalhados ao longo de toda a escolaridade” (ibidem). Desta forma a multiplicação deverá surgir com naturalidade, em situações simples do quotidiano onde os alunos possam dar sentido ao que vêm e ao que fazem, permitindo chegar ao conceito da multiplicação e naturalmente, desenvolverem o sentido da multiplicação.

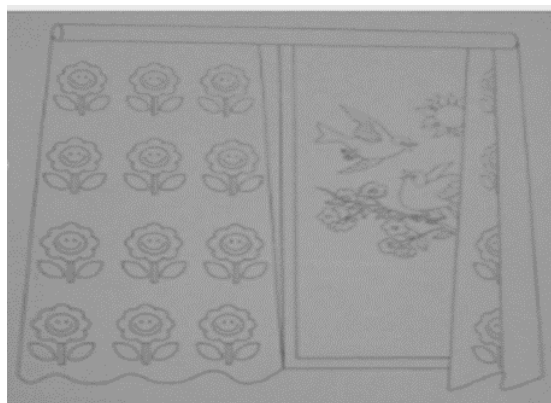


Figura 3 - Tarefa "As cortinas"

Na resolução desta tarefa, os alunos utilizaram duas estratégias: a contagem dos elementos da imagem e contagem seguida de duplicação. A tabela 1 procura sistematizar estas estratégias.

Tabela 1 - Procura sistematizar estas estratégias (Nota: as respostas encontram-se exatamente como foram escritas pelos alunos)

Estratégia dos grupos escolhidos para apresentar.	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Resposta tipo	“Contei de 3 em 3 porque se a 1. ^a cortina tem 12 a outra tambei tinha que ter 12 e depois ia dar 24”.	“Nós contamos as flores da primeira cortina” “A 24 flores”	“4 em 4”, “3 em 3” e “2 em 2”
Estratégias de contagem	$2+2+2+2+4=12$ $12+12=24$ $3+3+3+3=12$	$12+12=24$	$4+4+4=12$ $3+3+3+3=12$ $2+2+2+2+2=12$ $12+12=24$

De uma maneira geral dois grupos (grupo 1 e grupo 2) usaram a contagem dos elementos da imagem para saber o número de flores da parte da cortina exposta na imagem usando a adição com parcelas repetidas. O grupo 3 usou as duas estratégias a contagem dos elementos da imagem e a contagem seguida de duplicação. Desta forma verificou-se uma prevalência da resolução deste tipo de tarefa através da contagem das figuras representadas, no entanto o grupo 3 foi aquele que mais se debruçou em arranjar diferentes estratégias de contagem. Assim, considero que foi importante, a implementação desta tarefa e dar-lhes o tempo necessário para que conseguissem chegar autonomamente e, através dos resultados obtidos dar início ao conceito de multiplicação. Tendo em conta os resultados obtidos e quando comparados com os do estudo feito por Francisco (2011), com uma turma do 3.º ano de escolaridade, revelaram a utilização de estratégias diferentes, talvez pela diferença de idades. O referido estudo, (ibidem, 2011) menciona que para resolver o problema, os alunos usaram como estratégias: a contagem um a um; a Multiplicação aditiva com a contagem das flores de um lado da cortina com a representação de uma adição e um esquema ilustrativo do raciocínio e posteriormente adicionou o mesmo número de flores da outra cortina; apresentam também a Multiplicação aplicando a estrutura retangular. No entanto, e uma vez que se tratava de uma turma do 2.º de escolaridade, nenhum dos grupos da sala apresentou as estratégias acima mencionada.

b) CONSTRUÇÃO DE FIGURAS COM EIXO DE SIMETRIA - 4.º ANO

No que refere à tarefa que me pareceu pertinente referir quanto à turma do 4.º ano foi a construção de figuras com eixo de simetria, recorrendo à da história “Namoras Comigo?” (fig. 4), onde foi feita a interdisciplinaridade com outras áreas curriculares Português - apresentação da obra, leitura, reconto oral e pequena ilustração da capa; Matemática - Construção de figuras com eixo de simetria, Estudo do Meio - Apresentação do Património Imaterial Português e Expressões - criação de um molde do lenço, referente à planificação do dia 11 de abril de 2018.

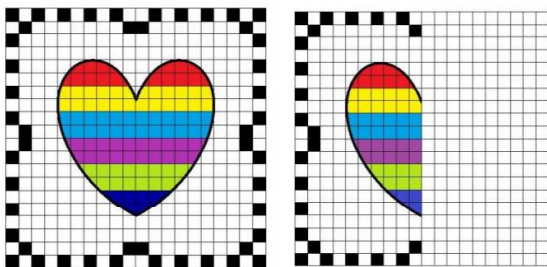
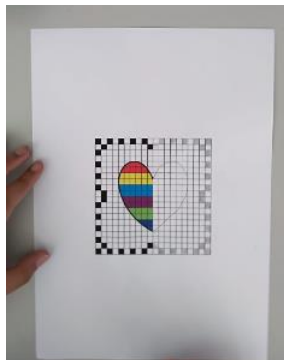


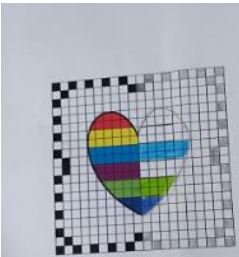
Figura 4 - Obra "Namoras Comigo?"

Na área curricular em que os alunos demonstraram mais interesse foi na Matemática no Domínio da Geometria e Medida que consistia na construção de uma figura com eixo de simetria, dando assim iniciação ao estudo de “À descoberta de sequências e padrões”, tendo em conta a obra “Namoras Comigo?”, recorrendo a uma imagem que criei usando como exemplo o lenço dos namorados apresentado na obra, exemplo na tabela (2), onde era suposto os alunos conseguirem completar a simetria em falta, usando as cores que a imagem por completar apresentava.

Na construção das figuras, apresento no quadro 1, a figura de simetria completa e incompleta, e, onde é apresentado a descrição que os três alunos apresentaram.

Quadro 1 - Construção de uma figura de simetria tendo em conta a obra "Namoras Comigo?"

Construção de figuras com eixo de simetria (criada pela mestrand). A imagem, por completar, foi projetada no quadro interativo”	
Matemática- Simetria 	
Descrição das estratégias de alguns alunos:	
Descrição do aluno 1: “Eu contei os quadrados e fiz as linhas que correspondiam a cores diferentes e, depois, é que desenhei o coração depois, contornei com os padrões que faltavam. Tive alguma dificuldade, mas depois percebi que estava a contar mal.”	

Descrição do aluno 2: “Eu comecei a desenhar a parte exterior dos padrões porque achei mais fácil e depois é que fui fazer a simetria do coração que achei mais complicado.”	
Descrição do aluno 3: “Eu fiz o coração porque, primeiro, achei que era mais fácil e depois comecei a contornar com os padrões que são mais complicados.”	

Como é possível verificar, os alunos recorreram às estratégias aleatoriamente. O aluno 1 sentiu a necessidade de completar a simetria primeiramente usando o lápis de carvão e posteriormente é que usou as cores. O aluno 2 e 3 usaram como justificção o grau de complexidade da construção da figura do eixo de simetria. Tal como Cortesão (2000, p.35) refere, “o bom professor é aquele que, para além de dominar os conteúdos, explica bem, e com clareza, os conteúdos disciplinares, numa ordenação e com um ritmo adequado ao nível etário médio dos alunos”.

1.5.AVALIAÇÃO

No que concerne à avaliação, sempre considerei um desafio, uma vez que sempre senti alguma dificuldade. No entanto, pessoalmente acredito que o maior problema é todo o processo que avaliar envolve. Se vou avaliar alunos devo ter em conta o desenvolvimento daquele determinado aluno (não existem duas crianças iguais), realçando o seu desempenho, dificuldades, progressos, mas acima de tudo, deve ser um procedimento que englobe toda a comunidade escolar e a família no processo de formação do aluno tendo como objetivo principal o aluno. Desta forma, cabe “(...) aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (Decreto-lei n.º 17/2016, p. 1125).

Inicialmente, não sabia bem quem avaliar. Seria a turma inteira? Ou só alguns? Não sabia o que avaliar ou ainda como avaliar. Depressa, apercebi-me de que não poderia avaliar todos os alunos da turma, pois o tempo era escasso e avaliar era um processo reflexivo algo moroso. Fernandes (2008), afirma que a “(...) principal função [da avaliação] é a de regular e melhorar as aprendizagens dos alunos (...) [para que] aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo” (p. 65). Tal como o Decreto-Lei 240/2001. refere o professor “utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação”.

Como refere Méndez (2002) uma das grandes falhas que se acarreta com este processo resulta da necessidade em querer saber como se faz antes de refletir sobre o porquê e o para quê fazê-la. Assim, e após refletir sobre as minhas dificuldades, aprendizagens e limitações quanto a este instrumento, optei por, no segundo contexto, construir grelhas de registo de observações e recolha de dados (fig.5) (planificação de 21 de novembro de 2017), com o intuito de espelhar o percurso destes durante o seu processo de avaliação.

Avaliação		
Como? Grelha de Observação. Quem avalia? A interveniente. O que avaliar? As aprendizagens feitas por cada aluno. Quando avaliar? Ao longo das atividades		
Atividade 1 (Matemática)	Sim	Não
Consegue apresentar a sua estratégia à turma		
Resolve problemas em grupo		
Explora as diferentes estratégias da multiplicação		
Explora estratégias em grande grupo		

Figura 5 - Registo de observações de dados na turma do 2º ano.

Verifiquei que o envolvimento do aluno no processo de avaliação é crucial, já que é através deste que os alunos têm consciência da aprendizagem a realizar e dos objetivos e metas a cumprir, levando-os a refletir sobre o seu próprio desempenho neste processo de ensino-aprendizagem.

1.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É com alguma melancolia que acabo este percurso que foi repleto de diferentes estratégias e vivências. Sinto que saí mais rica deste processo formativo onde não podemos subestimar a dimensão humana, afetiva e reflexiva, pois esta é uma constante na vida que escolhi seguir.

Fazendo uma retrospectiva, ao evocar o papel do professor, constato que é fundamental que este surja como um mediador de aprendizagens, criando e incitando nos alunos um espírito crítico face ao mundo que os rodeia, despertando a sua curiosidade e empenho através da criação de atividades dinâmicas e criativas que possibilitem o desenvolvimento das suas potencialidades.

Ao longo deste percurso académico, cresci enquanto pessoa, estudante e mãe, constatei que enquanto futura profissional em educação, será exigido de mim uma grande dedicação, trabalho em equipa, trabalho com a comunidade, com os colegas, e o mais importante, com as crianças. Concluo que existe um longo caminho a percorrer, sinto que levo ferramentas e instrumentos essenciais que me possibilitarão, dia após dia, tornar-me numa profissional mais competente, crítica e reflexiva.

2. MOMENTOS VIVENCIADOS EM CRECHE: UMA NOVA EXPERIÊNCIA

2.1. NOTA INTRODUTÓRIA

A presente parte do relatório visa espelhar o meu processo de desenvolvimento e aprendizagem realizado no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada (PSS), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Contexto de Educação de Infância - **Creche**. Esta decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), do concelho de Leiria, ao longo do primeiro semestre do ano letivo 2019/2020 sendo que decorreu entre o dia 17 de setembro 2019 e terminou a 8 de janeiro de 2020.

Esta reflexão encontra-se dividida em cinco pontos, são eles, contextos e intervenientes, observação, planificação e intervenção, avaliação e, por último, seguem-se as considerações finais.

2.2. CONTEXTO E INTERVENIENTES

Ao longo do terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB no âmbito da PPS em Educação de Infância- Creche, foi possibilitada a permanência numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), da região centro na zona de Leiria.

A (IPSS), com um desempenho social na ação social, tinha como principal objetivo dar respostas sociais à comunidade que a integram, Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL); Lar de Infância e Juventude (LIJ); Voluntariado; e Serviço Social - (Atendimento/Acompanhamento Social).

Quanto ao grupo de crianças, durante este percurso em creche pude interagir com um grupo de crianças composto por 14 crianças, com idades compreendidas entre os doze e os vinte meses, das quais oito eram do género feminino e seis do género masculino. Tratava-se de um grupo com um desenvolvimento cognitivo e motor considerado normal para a sua faixa etária, em que os seus interesses recaiam por objetos luminosos, livros, animais, caixas e elementos da natureza (madeira, pinhas, conchas, entre outros) com diferentes cores e texturas. As crianças demonstravam ser muito curiosas e persistentes, encontrando solução para os problemas com que se iam deparando através da tentativa-erro ou mesmo por imitação (por parte dos colegas ou adultos presentes na sala).

Assim, a entrada ocorre entre 8:30 e as 9:45 da manhã, sendo que existe uma tolerância até às 10h (durante esta tolerância, ficava ao cargo da diretora, a receção e entrega das crianças nas respetivas salas). A hora da saída ocorria entre as 17h e as 19:30. Os recursos humanos da sala de atividades era uma educadora, uma auxiliar de ação educativa e uma ajudante de auxiliar.

A sala apresentava diversos recursos físicos, nomeadamente, mesas; cadeiras; armários com porta (onde eram guardados os catres); estantes com livros e jogos; caixas de jogos; prateleiras com objetos pessoais de cada criança da sala; um fraldário; e um tapete no chão, que representa a zona de reunião do grupo.

A sala de atividades (fig. 6) encontrava-se dividida em cinco áreas: área do tapete e parede sensorial (a); área dos brinquedos tradicionais (b); área dos brinquedos de fim aberto (c); área da almofada (d); área do espelho (e) e, possui ainda, uma casa de banho (com uma sanita (pequena), um lavatório, uma janela, armário de primeiros socorros e produtos de limpeza que se encontram fora do alcance das crianças).

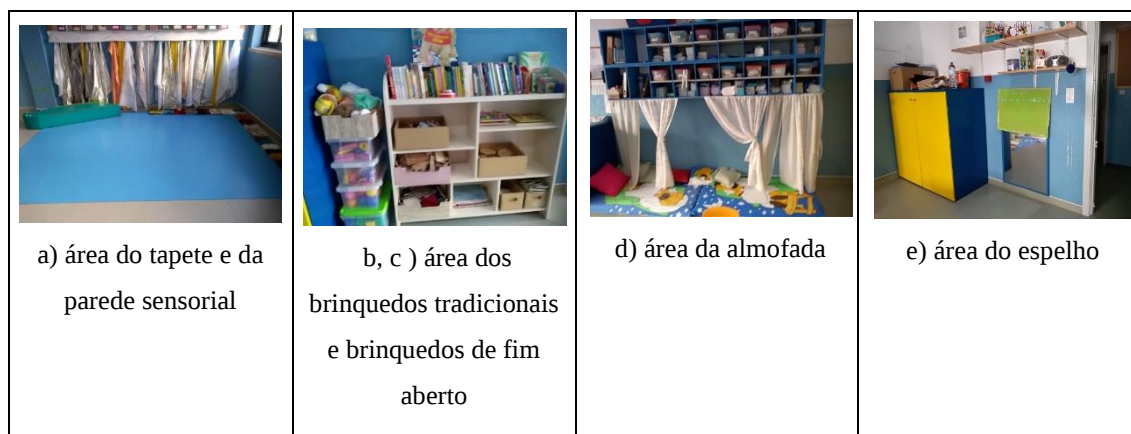


Figura 6 - Sala de atividades

A sala encontrava-se organizada de forma funcional, os catres só eram retirados do armário quando eram necessários, a mesa era desviada sempre que necessário, os brinquedos e os livros eram usados e explorados e, posteriormente, colocados no local adequado.

A este propósito Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) defende que a criação de áreas diferenciadas, com materiais próprios permite uma organização do espaço que facilita o desenvolvimento das crianças e por sua vez contribui para a construção de aprendizagens mais significativas. Assim a organização do espaço deve ser idealizada consoante as necessidades e interesses do grupo, de forma a facilitar as suas aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas (Portugal, 2011).

2.3.OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO

O início da PPS em contexto de creche, foi marcado por inúmeras ansiedades, emoções e aprendizagens. No entanto, ao longo deste processo fui compreendo a pertinência da observação e da escuta ativa, uma vez que me permitiu reunir informações cruciais acerca da instituição, meio envolvente, equipa profissional, grupo de crianças, técnicas, estratégias e metodologias utilizadas, possibilitando, assim, a minha integração na instituição e interação com o grupo de crianças. Porém com o passar dos dias e à medida que ia interagindo e observando a educadora e as crianças nos vários momentos do dia, senti que iria ser constantemente desafiada a vários níveis, partindo assim à descoberta de novos saberes e aprofundando o conhecimento adquirido ao longo deste processo de formação.

Durante as semanas de observação, estas permitiram:

Estas duas semanas de observação foram fundamentais para conhecer não só as crianças, mas também as dinâmicas, os ritmos, as rotinas diárias e muitas outras coisas que têm grande importância no dia-a-dia de uma criança. Notei que as rotinas são muito importantes nestas idades tão precoces, reparei que cada criança tem a sua personalidade e que estas se evidenciam quando chega a hora do almoço e na hora da sesta. (Lopes, (2019) reflexão crítica individual 2.º semana de observação em contexto de creche, de 30 de setembro)

Assim, a observação tornou-se num momento decisivo para a minha integração no grupo, uma vez que possibilitou construir relacionamentos, conhecer as particularidades de cada criança, que incluíam as suas capacidades, interesses, necessidades e dificuldades (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009).

Apreendi, ainda “ (...) que as rotinas são fundamentais para a organização do tempo que a criança vivência (dentro da creche ou fora dela) (Lopes (2020), reflexão crítica 8 correspondente à 15ª semana, dias 06, 07 e 08 de janeiro) e como refere Portugal (2010, p. 21) “ (...) não se trata, na creche de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmem segurança emocional e encorajamento, ou seja, as fundações “heart-start” para aprender em casa, na escola e ao longo da vida.”

Observar permitiu, ainda, a minha integração nas rotinas diárias do grupo e consequentemente as primeiras interações com as crianças, quer durante momentos de acolhimento, higiene e alimentação, como durante momentos de brincadeira livre, sendo, que as crianças necessitam de atenção nas suas necessidades físicas e psicológicas, o que pressupõe a construção de uma relação positiva com os pais e com as crianças, oportunidades de interação com outras crianças e liberdade para explorarem e descobrirem o mundo que as rodeia (Portugal, 2011).

A observação, no decorrer da PP em Educação de Infância- Creche tornou-se, assim, um instrumento crucial, uma vez que antes mesmo de planear o processo educativo, é necessário reunir informações de todos os aspetos inerentes ao grupo, de forma a perceber quais as estratégias que melhor se adequam, tendo em consideração as características do grupo. Tendo em conta que o conhecimento individualizado de cada criança molda, não só as interações que os educadores estabelecem com os pais e com as crianças, como

também a organização do espaço, horários e rotinas (Post e Homann, 2011), permitindo assim, a criação de um ambiente seguro, estimulante e criativo que desperte nas crianças a sua curiosidade natural face ao meio que as rodeia.

2.4.PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO

O período de planificação e intervenção em educação de infância- creche congregou a maioria das minhas aprendizagens. Partindo das informações recolhidas através da observação, iniciei esta nova etapa, que apesar de trazer alguns receios, demonstrou ser, mais, um momento de grandes aprendizagens, que me fizeram evoluir a nível profissional e pessoal, já que através da interação com os vários intervenientes pude adotar uma postura crítica e reflexiva face à minha intervenção, mas também quanto às atividades propostas às crianças, uma vez que estas teriam de ir ao encontro dos interesses, necessidades e dificuldades.

Muito embora, as semanas estivessem divididas por interveniente, eu e a minha colega optámos por trabalhar sempre em equipa, devido a ambas possuímos ideologias e pontos de vista diferentes, permitindo, desta forma, o surgimento de propostas pedagógicas mais diversificadas e originais. Como salienta Braga, Vilas- Boas, Alves, & Freitas (2004, p.23) “ (...) a pedagogia diferenciada exige muito trabalho, muita reflexão e união de esforços”, devendo ser uma atividade conjunta entre os educadores, participação das crianças, dos pais e da comunidade envolvente, tendo em consideração o resultado da observação de cada criança e do grupo de forma a garantir o desenvolvimento holístico das suas aprendizagens (Figueiredo, 2007).

Desta forma, o momento de planificação em creche constituiu um grande desafio, para mim, uma vez que nunca tinha contactado com crianças desta faixa etária.

O modo como o projeto pedagógico foi elaborado e apresentado aos pais, levou-me a refletir que “o envolvimento dos pais é uma variável importante na eficácia das escolhas e na melhoria da qualidade do ensino” (Marques,1991, p.19).

Ao longo da PPS em Creche, existiu a necessidade de ir melhorando a planificação, quer a nível de estrutura, através da introdução de novos parâmetros, da contextualização da intencionalidade educativa e da avaliação, como se pode observar na fig. 7 referente à planificação dos dias 7,8 e 9 de outubro de 2019.

Planificação – 7, 8 e 9 de outubro de 2019				
Intervenientes: Crianças da Sala (14) Educadora [REDACTED] A.A.E. [REDACTED] [REDACTED] Sala [REDACTED]				
Contextualização: Após as semanas de observação e auxílio à educadora cooperante, verificámos que as crianças da sala sentem curiosidade entre o tirar/esvaziar e colocar objetos das caixas, surgindo assim a ideia de explorar as caixas. Desta forma, respeitando os interesses das crianças, pensámos em proporcionar-lhes um momento do “faz de conta”, ou seja, o jogo simbólico através de um cenário imaginado em que estamos na cozinha, tal como a mãe, e preparamos uma refeição com recurso a alguidares e diversos elementos da natureza (folhas, paus, flores, etc.). Esta atividade irá ser concretizada durante os dias 7, 8 e 9 de outubro. Para esta atividade, optámos por planear e executar em pequeno grupo, visto que existem grandes diferenças ao nível do desenvolvimento, apesar de se encontrarem nas mesmas faixas etárias. Assim sendo, as atividades serão direcionadas a 5 crianças (no dia 7, primeiro dia de intervenção), 5 crianças (no dia 8, segundo dia de intervenção) e 4 crianças (no dia 9, terceiro e último dia de intervenção da semana). Para que a atividade aconteça conforme planeado, iremos solicitar a colaboração das auxiliares de educação educativa para levarem os outros meninos ao salão (se estiver a chover) ou ao jardim (se estiver sol e a relva seca). Registo de atividades de sala: Rotina da manhã “os alguidares da mãe” – para brincar com elementos da natureza.				
Duração	Intencionalidade educativa	Competências	Experiência educativa e estratégias utilizadas	Recursos

Figura 7 - Imagem da primeira planificação

Também na fig. 8, referente à planificação dos dias 6, 7 e 8 de janeiro de 2020, como se pode observar, existiu a necessidade de alterar os intervenientes para os recursos humanos existentes em sala, de desenvolver um pouco mais a contextualização e da intencionalidade educativa e, ainda de alterar os recursos para os recursos materiais.

Planificação – 06, 07 e 08 de janeiro de 2020				
Rotina Diária Atividade “Brincadeira livre”				
Recursos humanos: Crianças da Sala (14) Educadora [REDACTED] A.A.E. [REDACTED] Mestradas intervenientes: [REDACTED]				
Sala: [REDACTED] Faixa Etária: 12 a 18 meses				
Contextualização: Na primeira infância, as crianças demonstram interesse em experienciar situações e em desenvolver explorações que contribuam para a construção da sua identidade pessoal e para a construção das suas aprendizagens. Desta forma, na creche, cabe ao educador ser um intermediário e proporcionar essas situações de desenvolvimento, ocorrendo, maioritariamente, em pequeno grupo, visto que a criança tem a capacidade de se desenvolver e construir aprendizagens ao fortalecer ações partilhadas com outras crianças do seu meio próximo, apropriando-se progressivamente de saberes desenvolvidos em conjunto com os seus pares. (Horta, 2004, p.19). Com isto, é de referir que as planificações contempladas ao longo da prática pedagógica em contexto de creche terão sempre em atenção os interesses das crianças a partir de atividades de cariz exploratório, respeitando e acompanhando o projeto pedagógico da instituição, “Pedagogia do Imprevisível... mãos, olhos e boca”. Para esta última semana de intervenção, tivemos em atenção o tempo que estivemos sem contactar com as crianças e, por isso, pensámos que era importante uma readaptação à nossa presença. Assim, visto que serão apenas três dias de intervenção e que não será dada continuidade, pensou-se em focar nos momentos de brincadeira livre em grande grupo, uma vez que o simples ato de brincar facilita a construção das relações entre pares, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita e séria com o desenvolvimento global. Compreendemos que a brincadeira livre é um momento pertencente à rotina diária das nossas crianças e que é tão ou mais enriquecedora do que as atividades orientadas realizadas posteriormente pois, tal como refere Ribeiro (2002), “brincar é meio de expressão, é forma de se integrar no ambiente que a cerca. Através das actividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas do conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças, aprende a dar e receber ordens, a esperar a sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e maus, fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a socialização”. (p. 56) Para que a atividade aconteça conforme planeado, será solicitada a colaboração das auxiliares de ação educativa para levarem os outros meninos ao salão (se estiver a chover) ou ao jardim (se estiver sol e a relva seca). O presente documento pretende, ainda, aprofundar e melhorar a exposição das nossas estratégias em relação à rotina diária em creche, baseando-nos na tabela referente às necessidades asseguradas pelas experiências e rotinas diárias de Gabriela Portugal (2011, p.5), contando com uma maior observação e reflexão em relação às nossas atitudes durante a mesma, sendo esta bastante importante no desenvolvimento e integração das nossas crianças. Assim, sob proposta da educadora cooperante, todas as semanas, ao realizar a planificação, vamos desenvolvendo e aprofundando as nossas intencionalidades e estratégias num determinado momento da rotina diária da nossa sala.				
Duração	Intencionalidade educativa	Experiência educativa e estratégias utilizadas		Recursos materiais

Figura 8 - Imagem da última planificação

Quanto à intervenção, estas tiveram sempre em conta as orientações da educadora cooperante, mas existiu sempre alguma autonomia, para que as intervenções, fossem o mais apelativo possível tendo em conta o grupo de crianças.

Uma das experiências mais significativas foi dedicada à “dimensão mágica da luz”, referente à planificação dos dias 9, 10 e 11 de dezembro de 2019, pois proporcionou momentos de estimulação sensorial a partir de um ambiente de luminosidade reduzida

usando uma caixa de luz e sacos sensoriais. “como se pode ver nas imagens A e B do quadro 2.

Quadro 2 - Exemplo de atividade sensorial com a caixa de luz

Imagem A: A criança toca na folha, começa a seguir as linhas da folha com o dedo. A outra criança vai explorando as potencialidades dos elementos. O papel da mestrandia foi o de observar, verificar se não colocavam nada na boca, mediar conflitos e tentar explicar o que acontecia quando as crianças olhavam e vocalizavam qualquer som, parecendo questionar.	Imagem B: A criança quando toca no saco com o corante alimentar, observou que a bola azul se mexia e passou o tempo de atividade a tentar apanhar a bola azul com o dedo indicador ou com a mão. O papel da mestrandia foi o de observar, verificar se não colocavam nada na boca, e mediar conflitos, algo que aconteceu, porque ambas as crianças queriam o mesmo saco.
 Imagem A	 Imagem B

Esta intervenção, com a caixa de luz, surgiu de uma observação de outras atividades realizadas em sala como a “Caixa das surpresas” e “Cortina de luz” que ilustraram bem a pertinência de trabalhar a “dimensão mágica da luz” nestas idades.

Pessoalmente considero que esta atividade se tornou num momento único, tanto para as crianças como para toda a comunidade educativa, já que ao longo da semana várias educadoras da instituição assim como a diretora foram observar a forma como as crianças interagiam com a caixa de luz (algo que a instituição não tinha).

Devo salientar que planificar e intervir são um desafio, pois uma vez que nunca tinha estado neste contexto, também, nunca me tinha apercebido que não existiam Orientações Curriculares.

Reconheço que foi um desafio, existem aspetos que preciso de melhorar ao longo do meu percurso pessoal e profissional. Contudo, sinto que aprendi muito com este contexto, sendo, que planificar e intervir foram sem dúvida uma das minhas maiores aprendizagens, e como salienta o Ministério de Educação (1997, p.35) “(...) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem”.

Em suma, é importante que o educador valorize o processo e não o produto. Deve por isso adotar diferentes estratégias com o intuito de promover aprendizagens significativas e diversificadas para uma maior igualdade de oportunidades, respeitando sempre o tempo de maturação de cada criança.

2.5.AVALIAÇÃO

Apesar de reconhecer a importância da realização de uma avaliação regular, confesso que esta foi uma das minhas maiores dificuldades, nomeadamente em compreender o que era importante avaliar, como avaliar e quais os instrumentos mais adequados para o grupo com quem me encontrava a intervir. Como salienta o Decreto-Lei n.º 241/2001 o educador durante este processo “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”.

A este propósito Cardona (2007) refere que quando se fala em avaliação há que considerar cinco aspetos cruciais, nomeadamente: o que avaliar; qual o contexto; quem avalia; porque é que se avalia e como se avalia.

Avaliar, no contexto de creche, foi algo que me suscitou inúmeras dúvidas, no entanto, à medida que ia conhecendo o grupo de crianças e a instituição fui compreendendo melhor os seus princípios e ideologias, bem como debatendo e partilhando informações relevantes algo que me permitiu evoluir dia após dia.

Ao longo do semestre foram usadas notas de campo, recorrendo à observação e numa fase posterior foi feita a interpretação desses mesmos dados recolhidos.

No entanto, senti algumas dificuldades, nomeadamente estas prenderam-se com a necessidade de uma focalização por parte do observante em determinada criança e no tempo necessário para que esta observação requeria. Outra dificuldade, foi o tempo que existe para o registo, senti que algumas notas de campo perderam detalhes por falta de registo (no momento exato), no entanto, quando existiram vídeos estes foram um grande auxílio.

Em suma, sinto que poderia ter explorado mais o processo de avaliação e ter adotado uma postura mais reflexiva, como refere Parente (2002) citada por Cardona (2007, p.10) é a avaliação “ (...) que possibilita aos profissionais refletir e tomar decisões fundamentais sobre as suas práticas educativas”, contribuindo assim para um acompanhamento mais personalizado de cada criança, mas também compreender se as estratégias adotadas se adequam ao grupo e quais os aspetos a melhor de forma a desenvolver práticas educativas mais inclusivas.

2.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma retrospectiva do meu percurso, ao longo da PPS em contexto e Creche, posso concluir, que procurei dar o meu melhor, observando, escutando, interagindo, avaliando e refletindo sobre as situações que iam surgindo ao longo desta caminhada, vendo as adversidades como aprendizagens, tentando sempre ter uma atitude crítica face às minhas ações e aceitando as críticas de forma construtiva. Contudo, considero que existe um longo caminho a percorrer, sendo que levo as ferramentas e instrumentos essenciais que me permitiram dia após dia tornar-me numa profissional mais competente, crítica e reflexiva.

3. MOMENTOS VIVENCIADOS EM JARDIM DE INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE PANDEMIA

3.1. NOTA INTRODUTÓRIA

Quanto ao percurso realizado na Prática Pedagógica em Jardim Infância, este foi realizado, ao longo do quarto semestre do ano letivo 2019/2020 no concelho da Marinha Grande, Leiria, sendo que decorreu entre os dias 18 de fevereiro e o dia 08 de junho de 2020.

Esta reflexão encontra-se dividida em cinco pontos. São eles: contextos e intervenientes; observação; planificação e intervenção; avaliação e, por último, seguem-se as considerações finais

3.2.CONTEXTO E INTERVENIENTES

No que refere ao contexto e aos intervenientes, a presente PPS em Educação de Infância-Jardim de Infância decorreu numa instituição pública localizada na cidade da Marinha Grande, no distrito de Leiria, que tem como valências o Jardim de Infância e o 1.º CEB.

O JI é a “(...) primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 670), é, por isso, importante que o futuro educador desenvolva várias competências e adquira conhecimentos profissionais no seu estágio curricular, para que na sua prática profissional possa compreender e desenvolver práticas que permitam atingir os objetivos gerais pedagógicos propostos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, e como refere o artigo 10 da Lei acima citado. São eles:

- “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar para a curiosidade e para o pensamento crítico;
- Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

- Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.”

Para esta etapa da educação não existe um programa curricular, no entanto o Ministério da Educação e a Direção-Geral da Educação publicaram um documento orientador em 1997, sendo que o mesmo foi revisto em 2016, designado de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), da autoria de Isabel Lopes da Silva, Liliana Marques, Lourdes Mata e Manuela Rosa.

O JI onde a prática foi realizada encontrava-se no edifício da Escola Básica, um edifício de tipologia P3 com rés do chão e 1º andar. Neste edifício existiam mais quatro salas de pré-escolar e quatro salas de 1º CEB.

Assim, durante o início do percurso em JI pude interagir com um grupo composto por 20 crianças, 8 do género feminino e 11 do género masculino com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Existia uma criança que usufruía de algumas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018, por lhe ter sido diagnosticado autismo. A criança em questão frequentava sessões semanais de musicoterapia, terapia da fala e terapia ocupacional.

Quanto à autonomia, o grupo de crianças aparentava ser autónomo na maioria das tarefas. Ao longo das semanas de observação verificou-se que algumas crianças ainda, precisavam de orientação na hora da higiene pessoal e existia uma que usava fralda. Existiam no grupo 8 crianças que usufruíam do prolongamento atividades de animação e de apoio à família (AAAF).

No que refere à rotina, foi possível verificar que o grupo de crianças tinha um horário bem definido, que se encontra no quadro (3) abaixo:

Quadro 3 - Rotina do grupo de crianças da sala 5

Horário	Manhã /tarde
Entrada no jardim de Infância	9h(tolerância de 5’)
Acolhimento no tapete	9h- 9:30h

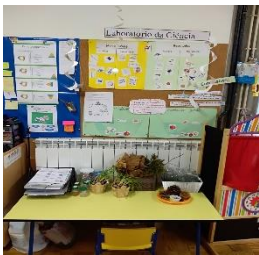
Trabalho em grande grupo	9.30h – 10h
Trabalho individual/em grupo	10h – 10.15h
lanche /recreio	10.15h
Trabalho individual/em grupo	11h – 12h
Almoço	12h
Reinício das atividades (individuais /grupo)	13.30 – 15h
Atividades livres/leite escolar	15h- 15.30h
Saída	15.30h

Os recursos humanos da sala de atividades eram uma educadora, uma auxiliar de ação educativa e nós estagiárias.

A sala de atividades encontrava-se dividida por áreas/cantinhos, onde as crianças tinham à sua disposição diversos materiais que lhe permitiam dar aso à sua criatividade e imaginação (quadro 4): área da biblioteca (a); área da oficina da escrita (b); área dos jogos/construções (c); área do projeto “amigos do mundo” (. d); área da casinha/loja (e); área de acolhimento/tapete (f); área do registo de presenças (. g); a área da ciência (f h) e a área da pintura/modelagem (i). É de salientar que estas áreas não eram estanques e que poderiam ser alteradas consoante os interesses e necessidades das crianças.

Quadro 4 - Diferentes áreas da sala de atividades

 a) Área da biblioteca	 b) área da “oficina de escrita”	 c) Área de jogos /construções
--	--	--

 d) Projeto “Amigos do Mundo”	 e) Área da casinha / loja	 f) Área do acolhimento / tapete
 g) Área do registo das presenças	 h) Área da ciência	 i) Área da pintura /modelagem

Era neste espaço que a criança interagiu com os seus pares e em conjunto vivenciavam histórias da vida real ou do seu imaginário. Por outro lado, também tinham à sua disposição diferentes materiais de desgaste, que lhe permitiam o desenvolvimento da gestão dos mesmos e consequentemente uma certa autonomia. Todas estas opções pedagógicas permitem à criança aprender a partilhar e a fazer a gestão de conflitos.

Existiam, ainda, vários quadros de cortiça onde estavam afixados os trabalhos das crianças, a tabela de presenças, tabela do tempo, quadro de idades, calendário de aniversários e marcadores (de presença) em cada uma das áreas da sala onde, as crianças, colocavam um cartão com o seu nome que servia para gestão do espaço.

Ao longo deste percurso foram vivenciadas algumas situações atípicas e foi-nos imposto um confinamento obrigatório. Assim, existiu a necessidade de nos adaptarmos a esta situação, de planificar à distância umas vezes em contexto fictício e outras em contexto real. Foi um desafio gravar vídeos com canções, histórias, receitas, propostas educativas com linguagem acessível aos pais, que de um momento para o outro se viram “obrigados” a dar assistência aos filhos, quase que como educadores (sendo que as propostas educativas não eram de carácter obrigatório), algo que foi sem dúvida desafiante.

Após o desconfinamento, continuámos a planificar, pois as crianças voltaram à sala, mas nós mestradas estagiárias não, algo que entendi perfeitamente, pois existiam orientações

específicas para esta nova realidade do pré-escolar. No entanto foi um trajeto que requereu imaginação, quanto a recursos didáticos e diversidade de recursos, pois era preciso adaptar as planificações à realidade de contexto casa. Exigiu, ainda, uma capacidade reflexiva e inovação pedagógica com recursos às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

3.3.OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO

Tal como no contexto de Creche, também em Jardim de Infância existiu um período inicial de observação, destinado a observar a sala de atividades, as crianças, a equipa educativa, as rotinas e a dinâmica. Assim, foi possível observar que a instituição se encontra localizada numa zona privilegiada de transportes públicos, de zonas verdes, estádio, zona ribeirinha e de uma zona de praça comunitária.

Ao longo deste período foi possível ficar a conhecer o grupo de crianças e recolher dados relativamente ao seu desenvolvimento ao longo do tempo assim como observar as interações com a comunidade educativa. Procurei conhecer os seus interesses, necessidades e motivações, para conseguir planificar propostas educativas que fossem ao encontro do que as crianças gostavam, sabiam ou queriam saber. Durante os intervalos constatei que as crianças gostavam do espaço verde no exterior, onde iam interagindo com elementos da natureza (pequenos animais, flores, erva, entre outros), demonstrando interesse pelo que encontravam. Em alguns momentos questionavam sobre as cores da borboleta (“ Olha, as borboletas são todas da mesma cor?”), sobre o caracol (diziam : “o grande é o pai e o pequeno é o filho...”), sobre os pássaros (“ voam muito rápido, parecem que estão cheios de pressa...”) e sobre o barulho que ouviam (as obras que decorriam, logo ao lado), pode ler-se em Lopes (2020) (notas de campo, 2.^a semana de observação em contexto de JI, de 4 de 18, 19 de fevereiro e 18, 19 de março (anexo14).

Foi possível observar que era um grupo de crianças que mantinha uma grande atividade motora, sendo notória uma certa evolução ao nível da motricidade. Aparentavam gostar de explorar as áreas existentes na sala de atividades, em especial as áreas do faz-de-conta, jogos e construções. Existiam momentos vivenciados no canto das ciências, em colaboração com o 1.º CEB onde, eram, dinamizadas atividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas

dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional (Martins et al., 2009, p. 15, citando Zabala & Arnau, 2007).

Durante as semanas de observação, estas permitiram, segundo Lopes (2020):

(...) conhecer não só as crianças, mas também as dinâmicas, os ritmos, as rotinas diárias e muitas outras coisas que têm grande importância no dia-a-dia de uma criança. Para finalizar, penso que as primeiras semanas correram bem, fui bem recebida por ambas as partes (educadora, crianças, auxiliar e nova colega de PP) e que foi um bom ponto de partida para o estágio no Jardim de Infância. Fiquei a conhecer a instituição, as pessoas que nela trabalham, as crianças e a rotina, com a ajuda da educadora e também através da recolha de dados, embora reconheça que ainda estamos no início e que a aprendizagem vai ser uma constante ao longo deste estágio. (Reflexão crítica individual, 1.^a semana de observação em JI, de 18 e 19 de fevereiro e 2.^a semana de observação 2 a 4 de março)

Assim, o período de observação foi pertinente: a) quer para conhecer no ambiente, b) quer para uma integração educativa no grupo (havia um menino que ia sempre para a cozinha com as meninas, outro que tinha preferência pela área das construções; e os gémeos faziam birras para estar no computador de jogos), e c) para perceber a organização do ambiente educativo. Tudo isto permitiu-me concluir que a observação é fundamental, numa perspetiva de procurar refletir nas estratégias usadas para que ao planificar essas estratégias possam ser reajustadas. Desta forma, o educador deverá observar cada criança como um ser único, individual e inserido num grupo/sociedade para assim adquirir um conhecimento global das crianças e, posteriormente, planificar propostas educativas que irão auxiliar e contribuir para o desenvolvimento integral destas.

3.4. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO À DISTÂNCIA

A PP em JI foi realizada num contexto atípico de educação à distância algo que me fez refletir nas estratégias e, também, sobre esta metodologia de ensino.

Assim, partindo das informações recolhidas através da observação, iniciei esta nova etapa, que apesar de trazer alguns receios, demonstrou ser mais um momento de grandes aprendizagens, que me fizeram evoluir a nível profissional e pessoal. Através da interação com os vários intervenientes pude adotar uma postura crítica e reflexiva face à minha

intervenção, mas também quanto às atividades propostas às crianças, uma vez que estas teriam de ir ao encontro dos seus interesses, necessidades e dificuldades das crianças e, neste contexto à distância, também, ir ao encontro das famílias e dos seus ambientes. “Desta forma e tendo por base, as exigências mencionadas, a nossa planificação teve em conta as preferências do grupo de crianças (...)” (Lopes & Silva, 2008, p. 8).

Ao longo do processo de planificar, existiram algumas alterações. Inicialmente a planificação era fictícia à qual se seguiu a planificação real e após o desconfinamento surgiram as planificações em contexto real, mas sem a nossa presença.

A planificação fictícia era uma planificação onde as atividades eram pensadas no seu todo seguindo as OCEPE, numa fase posterior eram enviadas para a educadora cooperante, mas não eram implementadas. Inicialmente a planificação fictícia identificava a instituição, sala, intervenientes, professora supervisora, educadora cooperante o número de crianças, recursos humanos. Era feita a contextualização teórica e metodológica como se pode ver na figura abaixo (fig. 9) referente à planificação fictícia da 1.ª semana de intervenção, dias 16, 17 e 18 de março de 2020, onde era feita uma breve descrição das propostas educativas e das respetivas intencionalidades das rotinas sendo elas a receção, acolhimento, lanche, brincadeira livre, higiene, relaxamento e lanche da tarde e, por último as propostas educativas por dia e a respetiva descrição.

Contextualização teórica e metodológica: Uma vez que na próxima semana se vai comemorar o Dia do Pai, a nossa planificação será dedicada a esta comemoração. Na segunda-feira as crianças irão ter oportunidade de escutar a história “O Meu Pai” de Philippe Dupasquier, uma vez que “(a)través das histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar seu vocabulário, permitir a sua auto-identificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquirir valores para a sua vida” (Santos, 2014, p. 25). Durante a tarde será realizada a atividade experimental em articulação com o 1.º CEB no âmbito das ciências experimentais “Laboratório de Ciência” a atividade denomina-se “O peso da água”, esta atividade será realizada com 50/50 da turma do 2.º ano e os 50% das crianças da sala 5. Na terça-feira (estava prevista a ida à biblioteca, mas por ordens superiores todas as saídas foram canceladas), desta forma as crianças irão realizar o jogo “Brinco ou trabalho?” que poderá ser um levantamento das profissões “do pai e irão fazer a recreação de uma profissão (à sua escolha) em um puzzle em branco e decorar com diferentes materiais. Esta atividade será realizada em pequeno grupo uma vez que desta forma as crianças têm oportunidade de trabalhar com os materiais à sua própria maneira e ao seu próprio ritmo, fazendo escolhas e tomando decisões sobre o que fazer com os materiais. Este tipo de exploração dá às crianças “uma oportunidade diária de experimentarem as suas próprias ideias e as dos outros num ambiente seguro e com um adulto atento nas proximidades” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 374). Na quarta-feira, durante o período de manhã as crianças têm patinagem e após o lanche da manhã e da higiene têm a hora da leitura na biblioteca da escola. Durante o dia (quarta-feira) as crianças vão realizar um cartão para dar no Dia do Pai. *Nota: Patinagem esta atividade estende-se até ao final do mês de março uma vez por semana (cerca de 45 minutos no âmbito do desporto escolar).				
Rotina				
Atividade	Intencionalidade Educativa	Competências a desenvolver	Descrição	Recursos

Figura 9 - Estrutura da planificação fictícia

Seguidamente, foi proposto que realizássemos planificações reais, que eram planificadas, e enviadas à educadora cooperante. Este novo contexto fez com que a estrutura da planificação real referente à 8.ª semana, dias 18, 19 e 20 de maio de 2020, mudasse (fig. 10), pois em confinamento as rotinas eram aquelas que cada família tinha e não as da instituição. Assim, as rotinas foram retiradas da planificação. A restante estrutura era

idêntica à anteriormente mencionada, foram colocadas o número de crianças e as idades a quem a planificação se destinava, seguida da contextualização teórica e metodológica e das atividades/estratégias propostas.

Propostas educativas			
Segunda-feira – 18 de maio de 2020			
Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a desenvolver	Atividades/Estratégias	Recursos
- Favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo); - Promover o canto e a reprodução das letras das canções (desenvolvimento cognitivo); - Promover a independência e autonomia da criança (desenvolvimento cognitivo).	<u>A criança:</u> - Desenvolve a comunicação oral (área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita); - Canta a canção de Bom dia com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsação e acentuação) e da respiração (domínio da educação artística – subdomínio da música).	<u>1 Canção dos bons dias</u> Os pais podem começar por cantar com as crianças a canção dos bons dias que as crianças já conhecem (visualizando o vídeo). Canção “Um bom dia” Letra: Lourdes Custódio “Um bom dia e um sorriso não me custam nada a dar,	Humanos: Adultos presentes na residência e criança/as. Materiais: Computador /tablet/telemóvel Vídeo do Youtube da mestrandia (Sandra) do “Um Bom Dia” in: https://youtu.be/7IbYCdxsvjs

Figura 10 - Estrutura de planificação real

Foi, ainda, elaborado um power point que serviu como guia orientador de elo de ligação entre mestrandia, crianças/família. No power point eram apresentadas as atividades, com linguagem clara, acessível, onde as famílias eram convidadas a seguir um link que redirecionava para a atividade proposta. Procurei ter em conta o contexto real das crianças, ou seja, o espaço casa, eram atividades simples que procuravam ter em conta os recursos existentes em casa.

Os documentos eram enviados atempadamente para a educadora cooperante que os fazia chegar aos encarregados de educação.

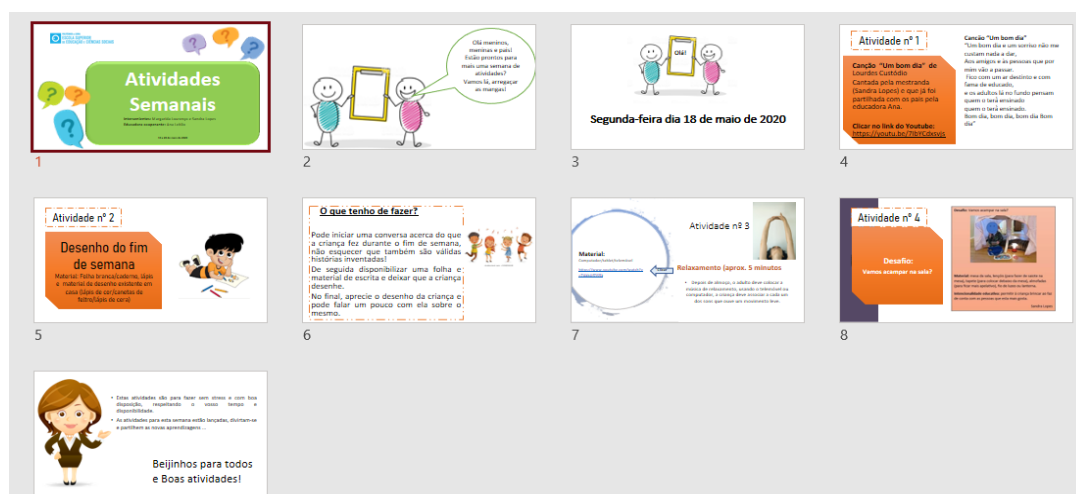


Figura 11 - Exemplo do power point que era enviado à família tendo em conta as atividades propostas na planificação

Para enriquecer as atividades propostas, e superar a barreira comunicativa que sentia (pois eu não tinha acesso às crianças), senti a necessidade de construir um espaço (figura

12) apelativo visualmente, onde pudesse continuar a ter “contato” com as crianças através da gravação de histórias de curta duração, canções e diversas propostas educativas adequadas ao contexto casa.



Figura 12 - Espaço de casa onde realizava as gravações

Por último, e após o desconfinamento, surgiram as planificações em contexto real (fig. 13) planificação da 10.^a semana de intervenção em JI, em contexto real, mas à distância, dias 01, 02 e 03 de junho de 2020, mas sem a nossa presença em sala, onde as planificações eram elaboradas e enviadas à educadora cooperante, no entanto ficava ao critério da mesma se estas eram implementadas ou não.

A estrutura era idêntica à anteriormente mencionada, mas era destinada às crianças que estavam presentes em sala (onze crianças), e também aquelas que os pais optaram por ficar com elas em casa (nove crianças).

Assim, procurei manter a rotina da gravação de histórias no Youtube a pensar nas crianças que por opção, dos pais, se mantinham em casa, colocando o link na planificação e a educadora cooperante fazia chegar aos pais.

Rotina				
Atividade	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a desenvolver	Descrição	Recursos
Receção das crianças (9h - 9h30)	- Permitir à criança a brincadeira entre pares e adultos (desenvolvimento psicossocial); - Promover um momento onde	<u>A criança:</u> - Brinca com os seus pares quando está na área do tapete (área de formação pessoal e social); - Regista a sua presença no quadro das presenças	As crianças devem ser entregues à porta do estabelecimento de educação pré-escolar pelo seu encarregado de educação, ou por pessoa por ele designada, e recebidas por um profissional destacado para o efeito, evitando assim a circulação de pessoas externas no interior do recinto. As crianças, são orientadas para o local onde devem trocar o calçado que levam de casa por outro apenas utilizado no espaço do Jardim de Infância. Este calçado extra permanece no estabelecimento de educação, devendo ser higienizado, todos os dias, antes da saída da criança	Humanos: 11 Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, ambas equipadas com máscara cirúrgica.

Figura 13 - Planificação em contexto real, mas sem a nossa presença em sala

Desta forma e tendo por base, as exigências das Orientações da DGS para a reabertura da Educação Pré-Escolar, a planificação continha estratégias que contemplavam o

distanciamento físico entre pares e onde as propostas planificadas, foram pensadas para que pudessem ser implementadas maioritariamente ao ar livre. Assim, procurou-se planificar seguindo as recomendações de imposta que privilegiavam o “(...)distanciamento físico (...)” quer na sala, quer nas mesas, procurar “(...)”, privilegiar as atividades que decorram no exterior (pátios, logradouros, jardins), em regime rotativo dos grupos.”, mas também, “Definir circuitos de circulação interna, permitindo uma melhor orientação espacial de crianças e adultos e, ao mesmo tempo, uma higienização mais eficaz do espaço e dos equipamentos.”(Orientações para a reabertura do Pré-Escolar, 2020, p.6)

Porém o momento de planificação em jardim de infância constitui um grande desafio, para mim, uma vez que nunca tinha contactado com crianças desta faixa etária e ainda em regime à distância. Nestas condições, procurei seguir as orientações que nos foram dadas pela educadora e pela realidade do grupo de crianças, mas também pela realidade atípica que todos vivenciámos.

3.4.1. TENTATIVA DE IMPLEMENTAÇÃO DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO À DISTÂNCIA

Tendo em conta as circunstâncias em que esta PP foi vivenciada, e seguindo sempre as orientações da educadora cooperante, tentou-se trabalhar através da Metodologia de trabalho de projeto através do projeto “As Borboletas”. Aquando da observação, nos intervalos da manhã e da tarde, enquanto as crianças brincavam no jardim iam demonstrando alguma curiosidade sobre as mesmas.

Assim, procurou-se desenvolver atividades que permitissem recolher algumas evidências sobre se a implementação do trabalho de projeto, era viável à distância. Foram planificadas atividades recorrendo à literatura, neste caso “A Lagartinha Muito Comilona” de Eric Carle.

Uma vez que a aquisição linguística é fundamental na Educação Pré-Escolar e de acordo com as OCEPE, (2016),

(...) o desenvolvimento da linguagem oral (nos domínios lexical, sintático e pragmático) ocupa um lugar central, postulando-se que: (...) a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-

escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam (...) (p,66); [...] esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações (...) (p.67).

Uma das atividades contemplava a canção “borboleta do amor” adaptada, por Sandra Lopes, da letra “Cowboy do amor” da Turma do Balão Mágico, que as crianças iriam ouvir e dramatizar através de palmas e dança de roda já que “estas atividades permitem à criança desenvolver as suas capacidades motoras e de expressão bem como a apropriação e o domínio do espaço (...) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 48)”. Outra vantagem é que

trabalhar as letras das canções relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original. Também a linguagem oral, utilizada de forma expressiva e ritmada, pode ser considerada uma forma de desenvolvimento musical (ibidem, 2016, p.55).

Também foi criado um mapa mental, no início do projeto, com recurso à ferramenta MendMeister, para que através do mesmo, os pais ou o adulto responsável conseguisse orientar as crianças na aprendizagem, fazendo as questões: “ O que sabemos sobre as borboletas? O que queres saber (descobrir)sobre as borboletas?” Permitindo à criança a formulação da resposta e até de novas perguntas.

Apenas foram recolhidas evidências do trabalho de uma criança, figura abaixo (fig.14):



Figura 14 - Exemplo de evidência sobre o que já sabemos sobre as borboletas e o que queremos saber

Continuando com a área de Conhecimento do Mundo foi planificado a construção do ciclo de vida da borboleta, através da expressão plástica, usando quatro tipos de massas (pevide para o ovo, espiral para a larva, buzio para a pupa (casulo) e um laço para a borboleta) e folhas, pois “(o) contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças.(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 90)” Além das crianças terem aptidão natural para a expressão plástica, estas parecem gostar de descobrir e demonstram sempre muita curiosidade sobre as borboletas. Segundo a área do Conhecimento do Mundo a criança ao contatar com o método científico “(...) apropria-se progressivamente da metodologia científica, compreender a necessidade de construir conceitos mais rigorosos e a dotar uma atitude de pesquisa na sua procura de compreensão do mundo” (ibidem, 2016, p. 89).

Foi, ainda, feita a planificação da construção de uma borboleta através da expressão plástica com recurso a material não estruturado e estruturado, sendo que é reconhecida a importância de consciencializar para a ecologia desde cedo. As OCEPE referem que “o respeito e a valorização pelo ambiente natural e social e pelo património paisagístico são ainda abordados na Formação Pessoal e Social, numa perspetiva de corresponsabilização do que é de todos no presente e tendo em conta o futuro.” Refere, ainda, que “o desenvolvimento destes valores articula-se e concretiza-se através de aprendizagens realizadas noutras áreas e domínios, nomeadamente a Educação Artística e o Conhecimento do Mundo. (ibidem, p. 40)”. Esta atividade, de expressão plástica, está, ainda, interligada com a matemática, nomeadamente na Área de Geometria e Medida, nas figuras geométricas irá permitir trabalhar a forma do círculo e o tamanho (grande-

pequeno) e algumas relações espaciais (por cima- por baixo, acima- abaixo, à frente-atrás), já que

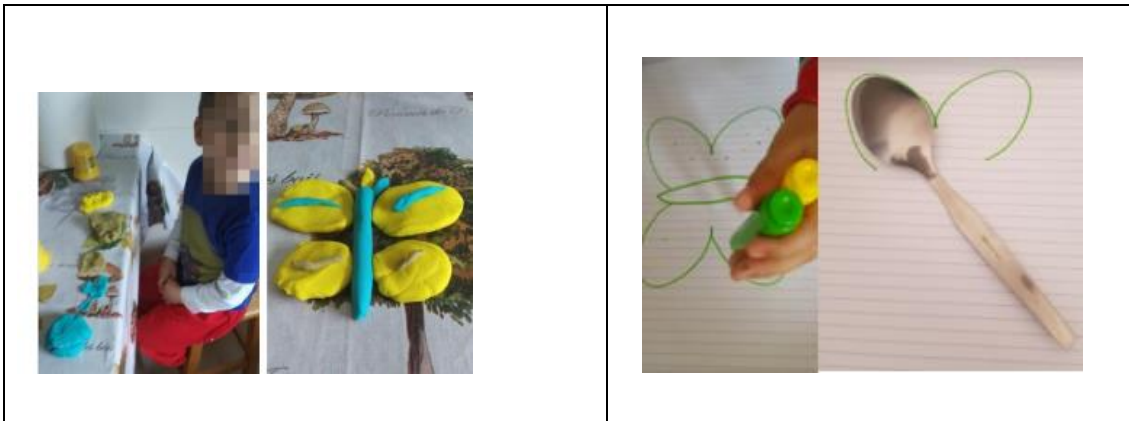
no seu quotidiano, a criança contacta e experiêcia inúmeras situações onde a geometria e a medida estão presentes e que poderão ser mobilizadas para o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos matemáticos, permitindo assim que a criança se aperceba da utilidade da matemática no dia a dia (ibidem, 2016, p.79).

Desde cedo se percebeu que, apesar da importância de a metodologia de trabalho de projeto em contexto de sala ser uma mais valia em JI, no contexto à distância pareceu não fazer sentido, não se tornando tão significativa no processo de aprendizagem nestas condições. Foram escassas as evidências (fotografias) que os pais faziam chegar à educadora cooperante e a nós, o que não nos permite afirmar que a metodologia foi implementada com sucesso ou se falhou no seu todo.

Algumas atividades pareciam ser realizadas pelas crianças, mas outras estavam demasiado perfeitas, pondo em reflexão os princípios desta metodologia, e dou como exemplo de duas borboletas realizada por duas crianças distintas, como se pode verificar no quadro 5, referente às notas de campo 23 de abril de 2020, 4.^a semana de intervenção em contexto de JI, de 23 de abril de 2020 (anexo 16).

Quadro 5 - Tentativa de implementar a metodologia de Projeto

Criança 1	Criança 2
As evidências mostram uma criança que aparenta estar a moldar uma borboleta com recurso à plasticina, onde a criança está sentada na cadeira e à sua frente estava uma mesa, que aparentava ser o local onde a criança se encontrava a moldar a borboleta. O resultado aparece na segunda fotografia.	As evidências da criança 2 revelam que a criança está a pegar num marcador e que em nenhum momento é visível a criança a desenhar a borboleta na imagem apresentada.



Na minha opinião arrisco a afirmar que esta tentativa de implementação da metodologia de trabalho de projeto falhou, pois não se pode averiguar o interesse da criança, nem do grupo, na realização das propostas e, também, é difícil perceber se a criança é a interveniente no processo de concretização.

A metodologia de trabalho de projeto é entendida como “(...) uma metodologia para resolução de problemas” (Gonçalves & Trindade, 2010, p. 23) que emergem do grupo. Envolve o “(...) estudo em profundidade de um determinado tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 3), partindo este, de um interesse ou de uma necessidade do grupo de crianças, ou seja, parte-se de questões ou problemas pertinentes e relevantes para aqueles que se vão envolver no trabalho, sendo levado a cabo pelo grupo de crianças, pelo educador de infância, pelos pais e comunidade, conjeturando uma investigação coletiva e cooperativa, podendo, este, resultar de entre um período curto ou longo dependendo da faixa etária das crianças (ibidem).

Apesar de não ser viável a realização do mesmo neste contexto, optou-se, seguindo as orientações da educadora cooperante, por continuar a trabalhar as borboletas como temática relacionada com a Primavera, alargando assim o foco do trabalho desenvolvido.

Assim aquando da “(...) planificação, procurámos planificar atividades que promovam a interação familiar sem que estas se tornem numa obrigatoriedade quer para pais como para as crianças, assim os desafios eram simples, adequados e acessíveis aos pais e à sua realidade (quer estejam em teletrabalho ou não). “ (Lopes, (2020), reflexão crítica, 6.ª semana de intervenção em contexto de JI, 27 a 29 de abril)

Quanto às intervenções procurou-se dar resposta ao contexto que era vivenciado o de confinamento. Assim,

quanto às opções metodológicas foram aquelas que, na altura, pensámos que melhor se adequavam à situação e uma vez que estão em casa, optámos por usar o PPT como documento orientador para os pais, as canções têm link no Youtube, história com vídeo da mestrandia tem link no Youtube e a explicação da construção dos binóculos para investigar no jardim com link no Youtube (Lopes, (2020), reflexão Individual- 5.^a semana de intervenção, em contexto de JI de 18 e 20 de maio).

3.4.2. DESAFIO - VAMOS ACAMPAR NA SALA?

Ao longo deste processo à distância percebi que era muito importante incluir os pais nas atividades propostas, desenvolver laços afetivos com as coisas mais básicas como acampar: se não podemos acampar na natureza, porque não acampar na sala? E foi assim que surgiu este desafio (fig. 15) - Vamos acampar na sala?



Figura 15 - Proposta educativa "Desafio-vamos acampar na sala"

Assim “A proposta educativa que escolhi para refletir foi o **Desafio- Vamos acampar na sala?** uma vez que estas experiências (com imitação ao real) promovem na criança a vivencia de momentos de criatividade, fantasia de prazer e satisfação pessoal, pois “(...) implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros (...)”(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.88)” (Lopes, (2020), reflexão crítica, 5.^a semana de intervenção, em contexto de JI de 18 e 20 de maio)

Verifiquei que ao planificar propostas que envolvessem a família, existiu uma maior



partilha de evidências e exemplo disso, foram as evidências referentes ao desafio de acampar na sala (fig. 16), a família criou o ambiente para que a criança vivenciasse esta proposta educativa.

A criança aparentava estar à vontade e poder observar o seu rosto em pose fotográfica permite inferir que parece estar feliz e satisfeita na sua atividade com a mãe.

Figura 16 - Desafio "Vamos acampar na sala"

Considero que esta proposta se tornou num momento único, tanto para as crianças como para toda a família que vivenciou o processo, mas acima de tudo para mim que senti o valor que a proposta teve na vida daquela criança específica.

No entanto, devo salientar que planificar em JI foi um desafio, ainda mais em tempos tão excecionais como os de confinamento. Admito que procurei inovar através de estratégias e de recursos a novas ferramentas, mas sei que não aprendi tudo, que posso evoluir e crescer enquanto futura profissional. Aprendi principalmente que é importante que o educador valorize o processo e não o produto, não existem duas crianças iguais, logo, é preciso adotar diferentes estratégias com o intuito de promover aprendizagens significativas e diversificadas para uma maior igualdade de oportunidades, respeitando sempre o tempo de maturação de cada criança.

3.5.AVALIAÇÃO

Apesar de reconhecer a importância da realização de uma avaliação em Educação Pré-Escolar, confesso que esta foi uma das minhas maiores dificuldades, nomeadamente pela falta de evidências e pela falta de crianças em contexto sala.

No que refere ao processo de avaliar, Roldão (2003) citado por Gaspar (2010, p.65) afirmam que “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”.

Uma das finalidades da avaliação em Educação Pré-Escolar é permitir ao educador reconhecer os progressos das crianças, comparando cada criança consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo. Esta avaliação tem de ser “formativa”, a criança deve ser envolvida, descrevendo o que faz como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo.

Assim, avaliar em JI, tendo em conta a situação em que decorreu a PP, foi um processo difícil, uma vez que o feedback dos pais foi muito reduzido e o pouco que nos foi feito chegar foram escassas fotografias, que não permitiam tirar conclusões quanto ao processo de aprendizagem das crianças, pois apenas continham o produto final da proposta.

3.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que o meu processo de aprendizagem pelo contexto de Educação de Infância - Jardim de Infância foi extraordinariamente enriquecedor e gratificante, porque me possibilitou um crescimento tanto pessoal como profissional.

Enquanto profissional de educação é essencial uma constante reflexão e investigação para desenvolver práticas educativas de qualidade. Entendo que, ao longo deste semestre, a minha evolução enquanto futura educadora de infância foi bastante positiva. Também, posso afirmar que planificar, criar/ procurar estratégias em educação à distância, neste caso de JI, foi muito diferente de uma PP presencial, pois exigiu muito mais de mim, senti a necessidade de pensar no outro, nos seus recursos, nos seus receios e como poderia facilitar todo este processo de transição na vida da criança, mas também na vida dos pais.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. INTRODUÇÃO

Na segunda parte do presente relatório apresento um estudo exploratório desenvolvido em torno da interação da criança de 18 meses com três tipologias de livros em contexto de creche. Com este estudo pretende-se identificar e refletir sobre o tipo de interação que 3 crianças de 18 meses de idade tinham ao contactar com 3 tipos de livros diferentes em momentos distintos. O presente estudo deu origem à construção e publicação de um artigo¹ (Lopes & Leal, 2020).

Neste sentido, esta dimensão investigativa encontra-se organizada em quatro capítulos centrais: capítulo I, onde é exposta a revisão de literatura; capítulo II, onde se apresenta a metodologia de investigação adotada; capítulo III, onde são apresentados, analisados e discutidos os resultados; capítulo IV, onde se apresentam as conclusões do estudo e, ainda, as suas limitações.

1.1. PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O que motivou este estudo foi a valorização que a investigadora passou a dar ao livro, enquanto ferramenta pedagógica, que até então não valorizava, e também perceber a mais-valia que a mesma poderia oferecer. Para desenvolver esta problemática, surgiu a seguinte questão de investigação:

Como é que a criança de 18 meses interage com o livro-objeto em contexto de creche?

Os objetivos de investigação são: (i) identificar os tipos de interação da criança de 18 meses com o livro-objeto (com 3 tipologias de livros diferentes); (ii) refletir sobre a interação da criança de 18 meses com os livros em contexto de creche e (iii) problematizar

¹ This work was accepted to the IX International Conference on Research, Practice, and Contexts in Education (IPCE2020) and will be published in the conference proceedings' e-book during the first trimester of 2021.

o papel do educador na promoção da interação da criança de 18 meses com o livro-objeto em contexto de creche.

CAPÍTULO I - REVISÃO DE LITERATURA

Tendo em conta a questão de investigação e os objetivos definidos para a investigação, apresento o enquadramento teórico que visa sustentar a presente investigação e que se encontra organizado em quatro tópicos que considere fundamentais, são eles: tipos de interação da criança pequena com o meio envolvente; relação da criança pequena com o mundo e com os objetos; características gerais do livro-objeto; e o livro em contexto de creche e o papel do educador.

1. TIPOS DE INTERAÇÕES DA CRIANÇA COM O MEIO AMBIENTE

São várias as formas de interação da criança pequena com o ambiente que a envolve: olhar, mexer, levar à boca, sentir, explorar, mais ou menos desordenado e aparentemente repetitivo (Santos, 1997). Posteriormente, e ao fim do primeiro ano de vida, essa interação vai, progressiva e rapidamente, dando lugar a comportamentos cada vez mais variados, controlados e inventivos.

Vasconcelos, Amorim, Anjos e Ferreira (2003) partilham da opinião que é através da interação, da criança, com o meio e que a mesma pode ocorrer através do olhar, entendendo este facto como contacto social. Também Amorim, dos Anjos, & Rosetti-Ferreira (2012), afirmam que o olhar enquanto forma de interação compreende uma procura constante da criança com o meio em que se encontra inserido. Os autores anteriormente citados aludem que “através do olhar podem surgir outras formas de interação, sobretudo (...) vocalizações, movimentos de aproximação ou afastamento, emoções expressão de alegria, susto ou apreensão, ou ações semelhantes àquela que o outro realiza como se colocar ou tirar objetos de uma caixa (p.380).

Belini e Fernandes (2007) citados por Amorim, dos Anjos e Rossetti-Ferreira (2012, p.381) referem que “ (...) o olhar vai além da visão, atingindo a esfera relacional”.

De acordo com os autores citados anteriormente (2012, p. 387), os processos interativos de acordo surgem através “(...) dos gestos, do olhar, da postura corporal, do choro, dos

sorrisos, das vocalizações e das emoções. Nos entrelaçados processos, um e outros se envolve e transforma as (re)ações do outro”.

Quanto às interações com o adulto, a criança deve ser apoiada e cuidada com respeito (Post & Hohmann, 2011). Ao sentir-se segura, a criança concretiza explorações sensório-motoras que lhe permitem compreender a sociedade em que está inserida (ibidem).

2. COMO É QUE A CRIANÇA SE RELACIONA COM O MUNDO E COM OS OBJETOS

Desde cedo que a conexão da criança com o objeto, neste caso livro, sendo de destacar o álbum puro e o livro largamente ilustrado assumem junto dos mais novos, um papel determinante “possibilitando uma primeira relação com o objecto livro, constituem igualmente um primeiro contacto com as representações do mundo” (Bastos, 1999, p. 249).

É no seio familiar que muitas vezes ocorre o primeiro contato que da criança com o livro. A criança ouve os seus familiares a contar ou a ler histórias, suscitando-lhe assim o interesse e a curiosidade pelos livros e pela leitura (Santos, 2010).

A interação com o objecto-livro vai ser explorada dependendo do leitor, mas também dependendo da tipologia, pois é algo que vai definir o tipo de manipulação, viabilizando o objeto através da brincadeira e aprendendo a valorizar as linguagens do mesmo.

Sempre que uma criança se encontra na posse de um livro é necessário que o adulto a ensine “(...) a servir-se desse livro, a consultá-lo, a achar uma referência, a relacionar os dados” (Olivier, 1976, p. 66), auxiliando a formação de um futuro bom leitor.

O livro brinquedo é denominado por alguns autores como Coelho (2000) de “livro-objeto”. Desta forma Silva (1991, p. 37) aludiu que “O encontro com o livro implica para a criança um brincar permanente com o seu imaginário.” Só o livro tem a capacidade de levar a criança a viajar até onde a sua imaginação o permitir. Antes da criança perceber o que é um livro ou a sua história, a criança “(...) vive-o pela relação, pela afectividade” (ibidem, p.36). O livro é um dos meios que estimula a relação e a interação entre o ser humano na partilha de momentos, vivenciados apenas pelo imaginário, deixando em aberto inúmeras possibilidades que só o livro possibilita. Assim, o contacto precoce com o livro

(...) é muito saudável e um verdadeiro investimento dar livros aos bebés; ao aprenderem a folheá-los, a olhá-los, a manipulá-los, ao sentirem a presença e apoio dos mediadores, ao chamarem a si aqueles objectos «estranhos» onde se escondem histórias e ilustrações, as crianças estão a realizar uma socialização fundamental para o seu desenvolvimento. (Veloso, 2010, p. 6)

Assim sendo, inicialmente o livro é visto pela criança como um objeto. Segundo Taquelim, (2010, p. 18) “O livro (...) mistura-se com o brinquedo e torna-se um objecto de encontro (...)”, entre a criança e o adulto que a acompanha neste momento de descoberta. Algo que vai ao encontro das ideias defendidas por Veloso (2010), quando, este, afirma que devem ser criadas condições para que as crianças contactem com o livro e que o sintam sempre ao seu alcance para ser descoberto, clarificando assim o seu olhar sobre o mundo. O gosto pelos livros surge prematuramente na vida da criança e vai-se desenvolvendo à medida que esta encontra neles um alimento imprescindível.

Desta forma, através da manipulação/interação, a criança aprende a valorizar o livro, enquanto objeto, explora a criatividade, a imaginação e simultaneamente desenvolve competências linguísticas.

3. CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS LIVRO-OBJETO

A diversidade de livros que existe atualmente no mercado dedicado aos pequenos leitores é muito grande e segundo Viana e Batista, (2014, p. 158) “(...) estão disponíveis livros-brinquedo, que podem apresentar uma variedade considerável de formatos e modelos (livros de pano, livros de imagens, livros tridimensionais, interativos, de atividades, etc.)”. Os autores acima citados referem que “para pequenos “leitores” que ainda não sabem ler (...) os (...) livros permitem vários tipos de exploração, sendo as mais comuns as atividades de identificação de objetos, de os nomear e relacionar, para além da colaboração da criança no reconto de pequenas histórias” (ibidem).

Segundo Linden (2007), citado por Romani (2011, p. 15), existem 6 categorias atribuídas aos livros infantis de acordo com a apreensão da relação texto, imagem e objeto:

Primeiras leituras- designação editorial que é dirigida especificamente aos leitores iniciantes, sendo a paginação assemelhada às das histórias ilustradas, imagens enquadradas ao lado do texto, muito aproximado do álbum infantil.

Álbum- é um livro no qual a imagem se encontra espacialmente preeminente em relação ao texto, podendo o restante estar ausente. A narração é realizada de maneira articulada: texto e imagem.

Bandas desenhadas- é caracterizada pela imagem solta e desarticulada, imagem isolada e aparece de forma compartimentada.

Livros animados – é uma tipologia de livro que contem um mecanismo de esconderijos, de dobras para trás, de puxar/fazer correr, de levantar que permite a mobilidade dos elementos ou mesmo uma apresentação em três dimensões (Pop-up).

Livro-objeto - objeto híbrido, situado entre o livro e o brinquedo, corresponde ao objeto e assemelha-se ao livro que acolhe um objeto em três dimensões (de pelúcia, boneco de plástico).

Livros de atividades- tipologia de livro serve como suporte de atividades, autocolantes, para colorir, construções, recortes, entre outras propostas recreativas, podendo acolher materiais necessários para as atividades manuais.

Desta forma, o livro enquanto objeto é, inicialmente, criado de vários tamanhos, formas, suportes e materiais para atender cada vez mais aos interesses do público-alvo, podendo ser dividido em categorias distintas.

Em seguida, são abordados mais especificamente os diferentes tipos de livro utilizados na presente investigação: livro pop-up, cartonado ou de capa dura e de pano

a) LIVRO POP UP

O Pop-up é antes de mais um livro interativo e a sua definição é um termo de origem anglófona que significa, literalmente, “saltar para frente” (Pelachaud, 2010). De acordo com Starost (2005, p. 14), quando cita o Longman Dictionary of Contemporary English para definir Pop-up, este é “ a book, card, toaster etc. that is designed to make something suddenly spring out of it.”

Em design gráfico, o termo pop-up é usado para apresentar livros no qual ao abrir uma página dupla estimula um movimento que vai fazer com que as imagens ou elementos

visuais se levantem e originem uma figura tridimensional e ao fechar a figura volta ao aspeto original (Leitão, 2016).

Algumas das características que definem os livros pop-up são a tridimensionalidade, o movimento e o caráter lúdico, exigindo do leitor uma interação além do simples passar de páginas (Carralón, 2016, citado por Assad, 2018, p. 10). Esta interação pode dar-se inconscientemente, ao folhear o livro, ou requerer intervenção do leitor, seja pelo uso de mecanismos físicos ou indicações textuais que levam à leitura não-convencional (Costa, 2016). Por conseguinte, o livro torna-se um objeto, composto de formas lúdicas, dinâmicas, criativas e complexas (Desnoues, [s.d.])

Existem variados mecanismos que pressupõem diferentes técnicas empregadas nos livros pop-up e que podem ser agrupadas de acordo com a natureza da interação. Existindo ainda mecanismos volantes com imagens deslizantes, imagens deslizantes com pivôs, aba que levanta, joelho, cascata, persiana, persiana circular, íris, animação por grade de barras, telescópio, animação automática, dobras paralelas, dobras em ângulo, dobra em V, dobra sanfona, dobra em M, tenda, tenda fechada, camada flutuante, camada flutuante diagonal, plataforma, caixas paralelas, caixas diagonais, cilindros, formas cónicas, barco, pirâmides, cone, tiras de ativação automática, fendas, treliças, braços, disco automático, serpentina, torção, palcos, explosão e serrote (Assad, 2018) .

Aquela que aqui é relevante é a animação manual onde a criança vai interagir com o livro Pop-up ao nível do abrir/levantar/deslocar uma aba do livro.

b) LIVRO CARTONADO OU CAPA DURA

O livro cartonado contém uma ilustração apelativa, pois de acordo com Santana, Rodrigues e Júnior (s.d., p. 5) quando citam Crenzel e Claro (2006) “ (...) a ilustração é um instrumento de associação, no qual a criança identifica uma determinada ação ou um objeto que o autor está descrevendo”.

A alfabetização visual começa desde cedo, na vida da criança, através das sensações que as ilustrações cultivam através da imagem. Grande parte do interesse demonstrado por livros, de capa dura e não só, tem o fator ilustração, pois, “As imagens dos livros infantis são meios de mexer com a imaginação da criança, é por meio delas que o pequeno leitor consegue compor a história em sua cabeça” (Silva, 2015, p. 18).

O livro cartonado é uma tipologia usada por profissionais da educação de infância pela durabilidade e com uma apresentação bastante adequada a “pequenos leitores”. Os livros cartonados têm como característica as folhas grossas, algo que permite à criança alguma autonomia conseguindo assim, através da imitação folhear o livro com maior facilidade.

c) LIVRO DE PANO

O livro de pano é uma das categorias que possuem características muito peculiares, pois estes livros geralmente são recomendados para crianças com idade compreendida entre os 0 e os 3 anos de idade, possuindo aspetos físicos que facilitam o contato da criança com esses objetos. Contudo, no seu aspeto textual, grande parte destas obras apresentam narrativas simples ou com um conteúdo didático/informativo, sem muita preocupação com a perspectiva da literatura como arte. De acordo com Sandroni (2003) citado por Moreira (2017, p.3) “o livro pode ser tratado como qualquer outro brinquedo para a criança, pois ele permite essa função lúdica”. Assim, o livro de pano apresenta potencialidades para a criança porque são fáceis de manusear, leves, podem ser de diferentes materiais, sensoriais que permitem uma exploração sensorial através da brincadeira. Possibilitam, ainda, ir além do sentido literário a que são destinados, pois além das histórias, jogos simbólicos, podem ainda testar os sentidos das crianças de todas as idades nomeadamente nas mais novas.

4. O LIVRO EM CONTEXTO DE CRECHE E O EDUCADOR DE INFÂNCIA

A importância da utilização do livro em contexto educativo é defendida por Mota, (2016) quando refere que a leitura e interpretação de imagens deveriam constituir uma forte aposta atual, uma vez que as crianças se encontram expostas ao contacto frequente com livros ilustrados e outros possíveis suportes.

Segundo Craidy e Kaercher, (2001, p. 83) é dos 0 aos 2 anos de idade que deve ser construída “(...) uma relação com o objeto livro, no sentido de torná-lo próximo das crianças, tanto quanto um brinquedo (...)”. Acrescentam ainda que “a importância que este objeto o livro tem em nossa cultura só será compreendida pela criança muito mais tarde, se o adulto for um contador de histórias competente (dando vida às histórias e personagens) e cativante (compartilhando emoções).” Consideram pertinente que os educadores/pais devam ser “(...) alguém que saiba construir com a criança a crença de

que o livro é um “brinquedo” que pode divertir, emocionar, educar, auxiliar a organizar emoções (como o medo, a angústia, a alegria, o ciúme, o sentimento de perda, etc.).”

Deste modo, e citando Salgado, (2010, p. 43) “(...) é importante a familiarização precoce [com o livro], incorporando-o como um objecto do quotidiano, estimulando o hábito da sua utilização e o treino do seu manuseamento (pegar, abrir, folhear, apontar) (...)” Também Wilson e Hockenberry (2014, p.182), afirmam que “as crianças de 1 a 3 anos inspecionam visualmente um objeto virando-o, elas podem colocá-lo na boca, cheirá-lo e tocá-lo várias vezes antes de se sentirem satisfeitas com a exploração.” Também segundo Ainda, segundo Salgado (2010, p.43), o livro vai permitir à criança a aprendizagem de novas formas de representação, de repetição, de reforço e ampliação do real e também a representação de outras formas de linguagem. O autor acima citado refere, ainda, que o livro estimula a imaginação, a fantasia, a associação de ideias, a atenção e a capacidade de concentração. Auxilia a criança a lidar com medos e emoções, aponta comportamentos, normas e ideologias. Proporciona uma interação positiva entre criança-adulto, pois ajuda a desenvolver um sentimento de segurança e ternura, tornando os momentos de exploração do livro relaxantes.

O educador pode e deve ler e contar histórias às crianças. É preciso elucidar, contudo, que a criança deve manipular o objeto livro por meio de ações, tateando-o, levantando hipóteses e fazendo antevisões de/na/pela leitura literária, para ir concebendo a sua identidade enquanto leitora.

[...] tudo deve ser provocador de leitura. Conforme as crianças vão crescendo, o local vai mudando de configuração e outros objetos são inseridos neste contexto: as almofadas se transformam em pequenas poltronas, há cadeirinhas e também estantes baixas com rodinhas. Os livros estão sempre na altura das crianças, à disposição e ao alcance de suas mãos. (Souza, 2014, p. 3)

Assim, o educador planifica e propõe situações de interação entre as crianças com os livros, ajudando-as na infinda exploração que apenas a literatura oferece. Desta forma quando se trabalha com crianças até aos dois anos de idade, Craidy e Kaercher (2001, p. 84) referem que “(...) precisamos perceber que é através dos sentidos, e das informações aprendidas através deles, que ela irá compreender o mundo que a cerca (e a literatura faz

parte deste mundo). Assim, tudo o que puder ser cheirado, ouvido, visto, tocado ou saboreado terá uma grande importância.”

No entanto os livros só serão aliciantes e desafiadores, para as crianças se, de algum modo, conseguirem atender a essa forma de compreender o mundo (Craidy & Kaercher, 2001). Assim o livro-brinquedo, usado em creche, convida as crianças à exploração de ler brincando. Segundo Paiva e Carvalho (2011, p. 32), o livro tem a função objetiva-comunicativa expressiva, talvez porque tem como objetivo interferir com as inclinações infantis (ver, olhar, tocar, sentir), projetando de forma harmoniosa o entusiasmo da criança. Assim, o livro torna-se um objeto desejado como um brinquedo e não como algo expressamente educativo. A criança aprende ao brincar, porque se afeiçoa e diverte ao manusear o livro.

Assim, quanto mais cedo a criança se familiarizar com os livros maior será a sua curiosidade sobre a escrita. Cabe, por isso, aos intervenientes que interagem com a criança, pais, educadores e encarregados de educação responderem a essa curiosidade, e assim, progressivamente, a criança ganhará intimidade com o livro impresso, “(...) revelando conhecimentos como: cada livro tem um início e um final, uma capa e uma contracapa, os livros arrumam-se com a lombada voltada para o exterior, as folhas devem ser manipuladas cuidadosamente (...)” (Viana, Sucena, Ribeiro & Cadime, 2014, p. 24).

Desta forma, para incentivar a curiosidade das crianças pelos livros, estes podem ser escolhidos tendo em conta alguns critérios: as histórias devem ser escolhidas tendo em conta o grupo de crianças a que são dirigidas, respeitando sempre os seus interesses, para assim se tornarem apelativas, sendo que para as crianças com mais de 12 meses de idade os livros mais adequados são aqueles com formatos e registos visuais diferentes, estimulando a leitura das imagens. Assim,

Para pequenos “leitores”, que ainda não sabem ler, sugerimos álbuns, livros de imagens, livros-brinquedo, livros interativos (livros com “imagens que saltam” ou livros “pop-up”, livros com tiras de papel para puxar ou livros “pull-the-tab”, livros com janelas para abrir e espreitar, etc.), todos com muitas e sugestivas ilustrações e quase sempre dominados por temáticas ligadas ao universo animal, às rotinas do bebé, aos seus brinquedos, aos objetos da casa, aos alimentos, às

peças de vestuário, aos números e às letras (abecedários ilustrados, por exemplo), ou contendo já narrativas muito simples. (Ramos & Silva, 2014, p. 158)

Na creche, os livros devem estar ao alcance das crianças, sempre com a supervisão do adulto, para que elas tenham oportunidade de os observar e manipular livremente, de forma intuitiva e lúdica: “Sugere-se, assim, a arrumação de livros no baú dos brinquedos ou na prateleira mais baixa da estante (...).(Ramos & Silva, 2014, p. 156)

Assim, são os adultos com quem a criança interage, na creche, ou na conjuntura familiar, que desempenham um papel fundamental na promoção do contacto da criança com o livro e além disso têm a tarefa de estimular à leitura, transformando-a numa rotina diária, o que mais tarde se vai refletir na aprendizagem da leitura (ibidem).

CAPÍTULO II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente ensaio investigativo caracteriza-se por ser um estudo qualitativo, de carácter descritivo. É um estudo qualitativo pois pressupõe “(...) o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente” (Almeida & Freire, 2008, p. 110). Permite também investigar e refletir sobre a ação de forma a melhorar a prática nos vários contextos da ação (Sousa & Baptista, 2011).

A metodologia tem por objetivo definir o conjunto de métodos e técnicas que irão guiar a recolha de dados para a elaboração da componente investigativa. Assim sendo, a metodologia engloba: opções Metodológicas; contexto e participantes do estudo; técnicas e instrumentos de recolha de dados; e por último os procedimentos.

1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Pretendendo dar resposta à questão “ Como é que a criança de 18 meses interage com o livro-objeto em contexto de creche? definiram-se os seguintes objetivos de investigação : (i) identificar os tipos de interação da criança de 18 meses com o livro-objeto (com 3 tipologias de livros diferentes); (ii) refletir sobre a interação da criança de 18 meses com os livros em contexto de creche e (iii) problematizar o papel do educador na promoção da interação da criança de 18 meses com o livro-objeto em contexto de creche.

Reconhecida a importância cultural, social e formativa dada ao livro e à literatura infantil que este encerra, escolhi realizar o ensaio investigativo centrado na observação da interação das crianças com diferentes tipologias de livros. Os autores anteriormente aludidos na fundamentação teórica referem que a criança deve criar laços afetivos com o livro, sendo que nestas idades o livro deve ser considerado como algo lúdico, como um brinquedo. Segundo Taquelim, (2010, p. 18) “No seu longo processo de formação enquanto leitora, a criança vai também necessitar de se relacionar com as formas de representação do Mundo pela imagem e escrita. O livro agora mistura-se com o brinquedo (...).”

2. CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

O presente estudo desenrolou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social de Leiria, na “Sala dos coelhinhos”, no ano letivo 2019/2020

A “Sala dos coelhinhos” destinava-se a 14 crianças com idades compreendidas entre 1 e 18 meses de idade. Tinha uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e uma ajudante de auxiliar. Com um espaço amplo, tinha uma casa de banho separada por uma porta, fraldário e vários espaços divididos. Num dos cantos da sala tinha um tapete onde as crianças se sentavam em roda, uma pequena mesa-redonda com as respetivas cadeiras e junto ao fraldário existia uma zona com almofadas.

Para a realização do estudo, recorri a uma amostra de três crianças do grupo de 14 crianças da Sala dos coelhinhos (população), ou seja, a criança A, a criança B e a criança C. Destas três crianças, duas eram do género masculino e uma do género feminino. Em dezembro de 2019, as três crianças tinham 18 meses de idade com separação de dias entre si. Foi usada uma amostra por conveniência tendo como critérios a assiduidade e o fato de estas crianças chegarem mais cedo à instituição (tendo ficado definido esse o momento de recolha de dados, no momento de acolhimento, antes da chegada da educadora de infância responsável pelo grupo).

As crianças em questão já todas tinham adquirido marcha e algumas vocalizações eram perceptíveis. As três crianças, apesar de terem a mesma idade, os seus ritmos de desenvolvimento eram distintos, interagiam de forma consciente com os seus pares e com os adultos, procurando descobrir mais sobre si e sobre os outros. No que respeita à

frequência destas crianças na instituição, todas elas já tinham frequentado a instituição no ano anterior na sala do berçário.

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Neste estudo exploratório de carácter descritivo optou-se por realizar uma investigação baseada no paradigma qualitativo, uma vez que se pretendia observar, descrever e analisar a interação que a criança de 18 meses tinha com o livro -objeto através de três tipologias de livros diferentes.

Para recolher os dados que permitiram a concretização deste estudo e uma vez que existiu o envolvimento do investigador na vida daqueles que se pretendem estudar, recorreu-se à observação participante. Esta determina-se pelo facto de o investigador ser um “ator social”, que vive as mesmas situações dos indivíduos que está a observar e que “ (...) deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990, p. 155). O investigador torna-se tão próximo do grupo, que se integra no mesmo, participando nas atividades deste (Lakatos & Marconi, 1985).

Desta forma, e ainda de acordo com Sousa, (2009, p. 113) este tipo de observação “ (...) consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro.” Assim a observação, da investigadora, foi participante, porque interagiu com as crianças e elas com a investigadora, neste período de observação, integrando-se no grupo de crianças como seu membro Gil, 1999).

A observação possibilitou “(...) efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2009, p. 109). Esta observação foi direta pois pressupunha o ambiente natural da criança e estagiária, ou seja, a vida diária em sala em creche. A investigadora recorreu à observação naturalista, pois a fonte direta de dados foi o contexto próprio das crianças, isto é, a sala dos coelhos (Carmo & Ferreira, 1998).

Os instrumentos e as técnicas de recolha de informação selecionados correspondem aos que melhor se adaptaram à realidade observável e à natureza do estudo e aos objetivos propostos.

Assim, recorreu-se à gravação audiovisual (através da câmara de filmar do telemóvel), que concretiza um registo dos acontecimentos e possibilita a sua posterior análise, revisão e repetição do que se pretende conhecer (Sousa, 2009). Sendo este um estudo de carácter descritivo, os dados provenientes da recolha audiovisual foram transcritos analisados e interpretados, garantindo uma compreensão favorável daquilo que se pretende estudar (Freixo, 2010).

Desta forma, a implementação das tarefas foi feita em momentos diferentes, existindo um primeiro momento, interação I - momento individual de interação das crianças com cada livro selecionado e um segundo momento, interação II - interação da criança com os três tipos de livros selecionados ao mesmo tempo. Desta forma, selecionaram-se três tipologias de livros diferentes, sendo que o Livro I era um livro Pop Up “Hoje é a festa de anos do Bolinha”; o livro II “Os frutos” era um livro de pano e, por último o livro III “Os amigos animais – Estimação” era um livro todo cartonado com imagens reais.

Os dados foram então recolhidos com recurso a vídeos que posteriormente foram transcritos. Recorreu-se ainda a algumas fotos e notas de campo, com o objetivo de procurar dar resposta à pergunta de partida, onde a investigadora procurou descrever e interpretar a experiência realizada, adotando uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa.

Os dados obtidos, durante a fase de recolha de dados, foram posteriormente, analisados recorrendo a uma grelha de análise de conteúdo, com a finalidade de retirar as informações mais importantes para a concretização do ensaio investigativo. Deste modo, tive de identificar “categorias e unidades de análise”, com base nas informações recolhidas relativamente aos objetivos do meu estudo (Sousa, 2009).

4. PROCEDIMENTOS

Para a realização deste estudo foi importante, numa primeira fase, realizar uma revisão de literatura acerca da importância da interação da criança com o livro-objeto e a relevância da exploração deste tipo de objeto em contexto de creche. Partindo da pesquisa,

e já com conhecimento do contexto de prática pedagógica, foi possível definir a metodologia a seguir (questão de investigação, objetivos, participantes e instrumentos de recolha e análise de dados). Com os participantes do estudo definidos, e de forma a poder iniciar-se a recolha de dados, solicitou-se a autorização à educadora cooperante, à diretora técnica da instituição e aos pais das crianças.

Com as autorizações necessárias, procedeu-se à recolha de dados, que se iniciou a 04/11/2019 e terminou a 04/12/2019.

Foram estipulados para observação, no primeiro momento, 3 dias por semana que correspondiam aos dias de prática pedagógica (um por criança e por livro), perfazendo no total 9 momentos distintos de recolha e análise. No segundo momento, recolheram-se dados durante 3 dias (um por criança). As interações foram realizadas, entre as 08.00 e as 8.30 e o critério da escolha das crianças, como já referido, teve em conta a hora da sua chegada à instituição.

Depois de analisados os registos audiovisuais recolhidos, compreendeu-se que era necessário registar também o tipo de livro (I, II, III), a hora, dia, mês e ano, e o tempo de interação de cada criança com cada livro (1º momento de interação) e o tempo de interação de cada criança com todos os livros anteriormente explorados (2º momento de interação). O tempo de interação de cada criança com cada livro está explícito no quadro seguinte. Por fim também foi alvo de análise os vídeos e o tempo de interação.

Quadro 6 -Tempo de interação momentos I e II

1º MOMENTO DE INTERAÇÃO						
	Livro I		Livro II		Livro III	
	Data de recolha	Duração do Vídeo	Data de recolha	Duração do Vídeo	Data de recolha	Duração do Vídeo
Criança A	04-11-2019	4 min 27 seg	11-11-2019	2 min 13 seg	18-11-2019	5 min 57 seg
Criança B	05-11-2019	3 min 51 seg	12-11-2019	2 min 48 seg	26-11-2019	6 min 35 seg
Criança C	06-11-2019	5 min 36 seg	13-11-2019	4 min 35 seg	27-11-2019	7 min 28 seg
2º MOMENTO DE INTERAÇÃO						
	Livro I / II / III					
	Data da recolha			Duração do Vídeo		
Criança A	02-12-2019			5 min 49 seg		
Criança B	03-12-2019			11 min 51 seg		
Criança C	04-12-2019			10 min 56 seg		

Com os dados recolhidos em 12 momentos diferentes ao longo de aproximadamente 4 semanas, iniciou-se a transcrição dos registos videográficos e posteriormente procedeu-se à análise de conteúdo.

A informação obtida foi organizada, num quadro (7), tendo em conta o tipo de interação entre a criança e três tipologias de livros diferentes tendo em conta as seguintes categorias: i) olhar ii) mexer; iii) folhear; iv) produzir vocalizações; e v) emitir expressões faciais.

Quadro 7 - Categorias de análise

Categoria de análise	Definição
Olhar	Dirigir a vista para o livro, fitar os olhos no livro, ter a vista voltada para o livro.
Mexer	Pôr as mãos no livro, usar o dedo para apontar ou fazer festinhas.
Folhear	Usar os dedos para mudar de página, virar as folhas do livro.
Produzir vocalizações	Fazer exercícios de voz ou produzir sons sem pronunciar palavras.
Emitir expressões faciais	Fazer movimentos com os músculos da face como sorrir, abrir os olhos, levantar as sobrancelhas e chorar.

A título de exemplo, no quadro (8) apresentam-se excertos de transcrições dos registos videográficos da criança A com o livro I, que denotam evidências da interação entre a criança e o livro.

Quadro 8 - Excertos da transcrição dos registos vídeos gráficos para demonstração de evidências para cada uma das interações definidas.

Categoria de análise	Identificação da situação	Excerto de transcrição
Olhar	Momento I: Livro I /criança A	“olha para a capa fixamente”; “e observa uma planta”; “e fixa o olhar durante alguns momentos.”...

Mexer	Momento I: Livro I /criança A	“A criança pega no livro”; “A criança aponta para o balão e logo de seguida aponta”; “usando os dedos em forma de pinça, toca e levanta a ponta do casaco parecendo espreitar debaixo do mesmo.”
Folhear	Momento I: Livro I /criança A	“A criança muda de página”
Produzir vocalizações	Momento I: Livro I /criança A	“vocalizando: “bau”.”; “ão”. ; “tee”
Emitir expressões faciais	Momento I: Livro I /criança A	“sorrindo aparentando estar a brincar às escondidas com as imagens”.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ao longo deste capítulo apresentam-se os resultados obtidos organizados em tabelas e gráficos por criança e por cada livro em análise. No total foram realizados 12 vídeos (4 relativos à criança A, 4 da criança B e 4 da criança C, dependendo do livro com que estavam a interagir e um com todos os livros com que já tinham interagido anteriormente).

1. APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE RELATIVA AO 1º MOMENTO DE INTERAÇÃO

O primeiro momento de interação consistiu no primeiro contato de cada criança com cada um dos livros. Aconteceu em momentos e dias distintos, ou seja, com o livro I, num segundo momento o livro II e num terceiro momento com o livro III.

1.1. APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DA INTERAÇÃO DE CADA CRIANÇA COM O LIVRO I: 1.º MOMENTO DE INTERAÇÃO

O livro I (fig. 17) intitula-se “Hoje é a festa de anos do Bolinha”, data de 2012, e é da autoria de Eric Hill e editado por Editorial Presença. É considerado um livro-brinquedo de capa dura, colorido, com 32 páginas e cujas dimensões são 22,1 cm x 21,5cm x 1cm.

Tem características de livro pop up, uma vez que tem abas nas páginas que se levantam, escondendo animais ou objetos por baixo de cada aba. A história retrata um cão de nome Bolinha que faz anos e a sua mãe prepara-lhe uma festa de aniversário com balões e muitos amigos animais e todos juntos vão brincar às escondidas dentro de casa. Os animais retratados no livro são: dois cães (o Bolinha e a mãe), um crocodilo debaixo do tapete, um urso atrás do cortinado, uma cobra dentro do guarda- loiça, um rinoceronte dentro da banheira, dois pinguins atrás do casaco, um leão atrás da folha, um macaco dentro da dispensa, a mãe do Bolinha debaixo da mesa e uma tartaruga escondida debaixo da almofada do sofá. Por fim, os animais aparecem todos juntos a desejar feliz aniversário (na imagem todos têm um chapéu festivo, alguns têm prendas e o bolinhas parece estar a desembrulhar presentes e ler cartões).

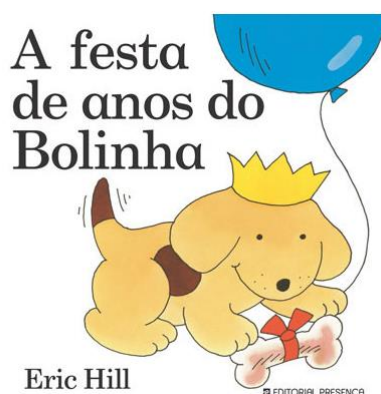


Figura 17 - Capa do livro I "A festa de anos do Bolinha"

Os gráficos 1, 2, e 3 revelam os resultados de interação de cada criança com este livro.

A **criança A** interagiu com o **livro I** no dia quatro de novembro de dois mil e dezanove, pelas 8h da manhã. O tempo de interação foi de 04 minutos e 27 segundos, sendo que, após este tempo, a criança fechou o livro, pegou num brinquedo e dirigiu-se a outro espaço da sala de atividades. Registaram-se as seguintes evidências por categoria (Gráfico. 1)

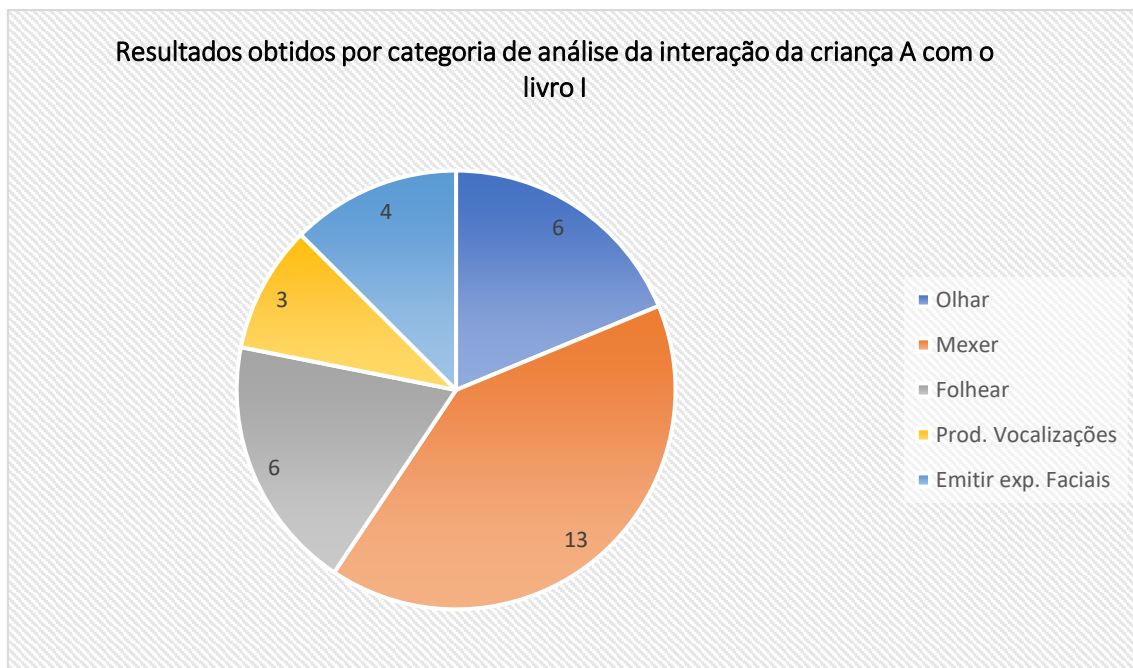


Gráfico 1 - Resultados obtidos por categoria de análise da interação da criança A com o livro I.

Dos resultados obtidos, pode-se constatar que o maior número de interações se deu ao nível do *mexer* (13 evidências). A criança pegou no livro várias vezes, explorou-o através do toque, levantou as imagens e apontou com o dedo indicador para as mesmas.

Nas categorias *olhar* e *folhear* registaram-se 6 evidências em cada uma. A criança fixou o olhar várias vezes em páginas diferentes durante aproximadamente 15 segundos. Também folheou as páginas do livro, mudando de página e avançando e recuando na história.

Registaram-se várias produções de vocalizações durante a exploração do livro (3 evidências), como “bau”, “ão” e “tee” ao aparecerem determinadas imagens que a criança parecia conhecer e identificar (como por exemplo: balão, cão...). Quanto à categoria *emitir expressões faciais* registaram-se 4 evidências. Os resultados apontam para várias situações em que a criança sorriu e algumas vezes utilizou a gargalhada.

A interação da **criança B** com o **livro I** ocorreu no dia cinco de novembro de dois mil e dezanove, pelas 8h da manhã e corresponde à duração do vídeo 03minutos e 51 segundos, sendo que, após este tempo, a criança fechou o livro, pegou num brinquedo (a criança trazia sempre um brinquedo de casa) e dirigiu-se a outro espaço da sala. Registaram-se as seguintes evidências por categoria (Gráfico 2):

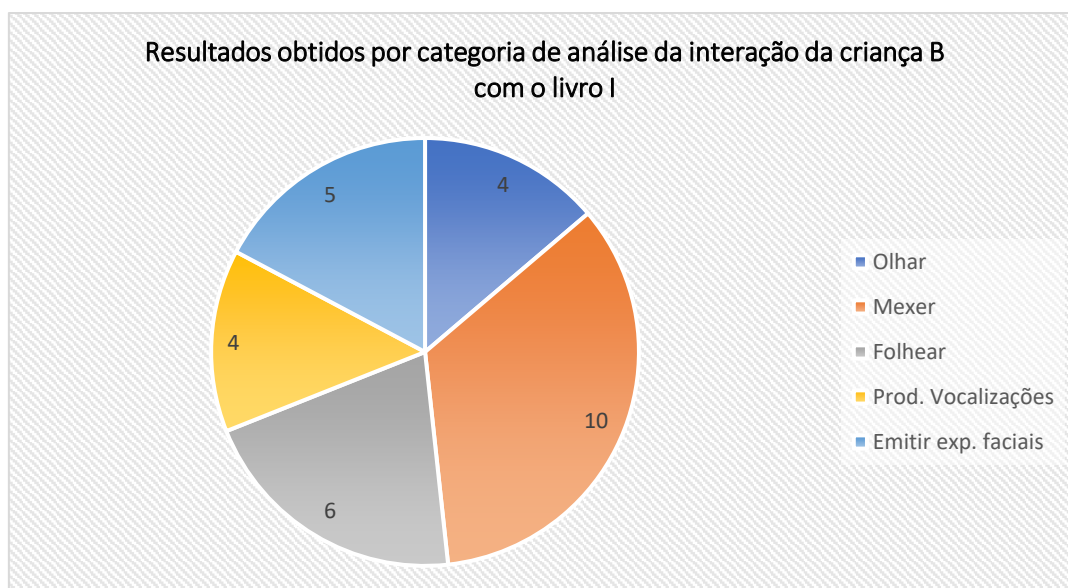


Gráfico 2 - Resultados obtidos por categoria de análise da interação da criança B com o livro I.

Dos resultados obtidos, pode-se constatar que o maior número de interações se deu ao nível do *mexer* (10 evidências). A criança pegou no livro, explorou-o através do *toque*, levantava as imagens com o dedo indicador, empurrou o cortinado com o dedo médio, explorou as imagens com os dedos em forma de pinça, abriu e fechou a porta com o dedo médio, com o dedo médio toca na imagem, aponta com o dedo médio e com os dedos em forma de pinça levanta a imagem.

Na categoria *olhar* registaram-se 4 evidências onde a criança fixou o olhar/observar várias vezes em páginas diferentes durante aproximadamente 20 segundos. Na categoria *folhear* registaram-se 6 evidências onde a criança foi sempre mudando de página.

Registaram-se várias produções de vocalizações durante a exploração do livro, ou seja, um total de 4 evidências, como “ão, ão”, “te, te”, “ão, ão” e “ão, ão”, ao aparecerem determinadas imagens (como por exemplo: quando o cão Bolinha descobre o urso atrás do cortinado, a cobra dentro do guarda-loiça...), que a criança parecia conhecer e identificar. Quanto à categoria *emitir expressões faciais* registou-se 5 evidências. Os resultados apontam para várias situações em que a criança sorriu.

Quanto à interação da **criança C** com o **livro I**, esta ocorreu no dia seis de novembro de dois mil e dezanove, pelas 8h da manhã e corresponde à duração do vídeo de 05 minutos e 36 segundos. Sendo que, após este tempo, a criança atirou o livro para o colchão e

dirigiu-se a outro espaço da sala de atividades. Registraram-se as seguintes evidências por categoria (Gráfico. 3):

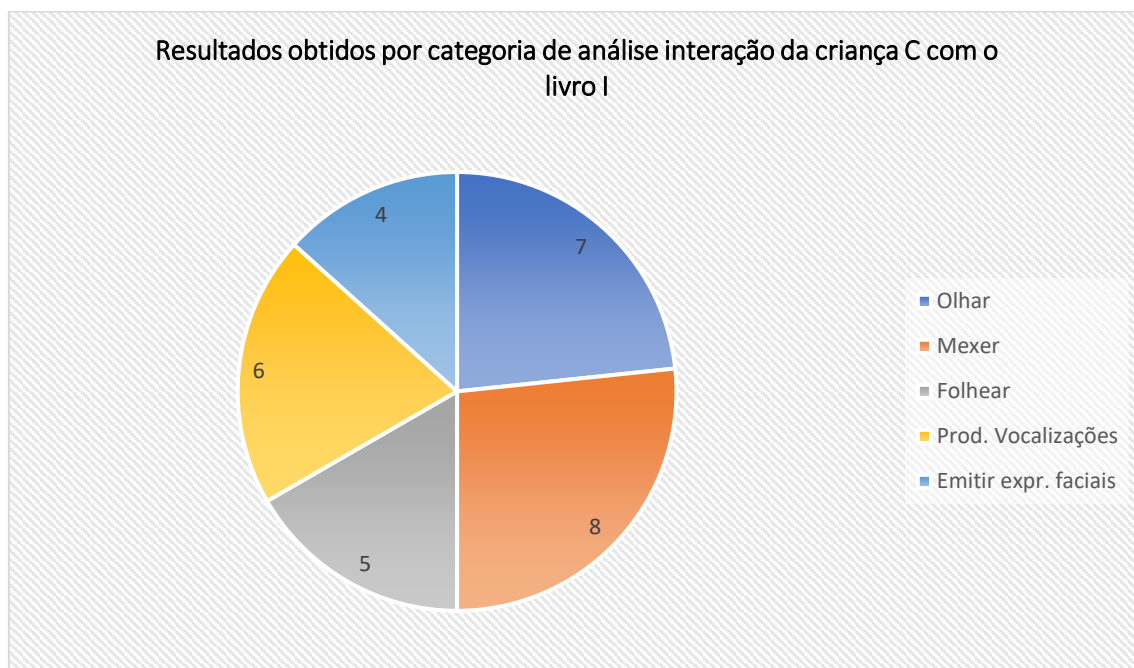


Gráfico 3 - Resultados obtidos por categoria de análise interação da criança C com o livro I.

Dos resultados obtidos, pode-se constatar que o maior número de interações se deu ao nível do *mexer* onde se registaram 8 evidências. A criança apontou para o balão, abriu a porta com os dedos em forma de pinça e simulou espreitar atrás da porta movendo a porta no sentido abre e fecha aproximadamente 10 segundos, levanta a porta, abre e fecha a porta (duas vezes simula levantar o tapete onde está escondido o crocodilo, levanta quatro vezes a cortina onde está escondido o urso), usa os dedos e vai tocando nas imagens com as quais consegue interagir, abre e fecha os elementos do livro, aponta com o dedo indicador para a imagem e atirou o livro para o colchão.

Na categoria *olhar* registaram-se 7 evidências onde a criança fixou o olhar/observa várias vezes em páginas diferentes, parece centrar a sua atenção na imagem aproximadamente 60 segundos. Registraram-se várias produções de vocalizações durante a exploração do livro, ou seja, um total de 6 evidências, como “ão”, “ão, ão”, “onde tá”, “ão”, “ão” e “nana”, ao aparecerem determinadas imagens que a criança parecia conhecer e identificar (como por exemplo: o cão, a banana que o macaco estava a comer...). Na categoria *folhear* registaram-se 5 evidências onde a criança foi sempre mudando de página, com os dedos em forma de pinça, umas vezes para a frente outras vezes para trás. Quanto à

categoria *emitir expressões faciais* registou-se 4 evidências. Os resultados apontam para situações em que a criança sorriu, parece espantada, parece estar surpresa e por vezes fica imóvel.

Em síntese, e de acordo com as interações que as 3 crianças tiveram com o livro I, construiu-se a tabela (2) seguinte:

Tabela 2 - Resultados obtidos quanto às interações que as três crianças tiveram com o livro I.

Categorias de análise (Livro I)	Criança A	Criança B	Criança C	Total
Olhar	6	4	7	17
Mexer	13	10	8	31
Folhear	6	6	5	17
Produzir vocalizações	3	4	6	13
Emitir expressões faciais	4	5	4	13
Tempo de interação	04,27''	03,51''	05,36''	13,14''

Analisando o tipo de interações das 3 crianças ao livro I, como demonstra a tabela 2, podemos referir que a forma de interação mais expressiva com o livro A é o mexer (31 evidências). As restantes formas de interação apresentam um número de evidências muito próximas, tendo o *olhar* e o *folhera* 17 evidências cada um, sendo que a categoria *produzir vocalizações* e *emitir expressões faciais*, também apresentaram o mesmo número de evidências, ou seja 13 evidências cada um. Quanto ao tempo de interação verificou-se que o maior tempo de interação foi a criança C. A diferença do tempo de interação entre a criança A e a criança B foi de 76 segundos. Já a diferença do tempo de interação entre a criança B e a criança C foi de 1,85 segundos.

1.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA INTERAÇÃO DE CADA CRIANÇA COM O LIVRO II: 1.º MOMENTO DE INTERAÇÃO

O livro II (fig. 18) intitula-se “Os frutos”, pertence à coleção “O meu livro de pano” da editora Europrice. É considerado um livro de pano, com um canto sensorial (borracha para mordedura) e som de plástico ao toque. As páginas são maleáveis e a ilustração é com base em cores vivas. Tem 6 páginas, cujas dimensões são 15X15cm. A capa

apresenta algumas frutas (morango laranja, maçã e banana) e no seu interior, o livro apresenta imagens de frutas e os respectivos nomes (pera, morango, laranja, maçã, cerejas e bananas).



Figura 18 - Capa do livro II "Os frutos"

Os gráficos 4, 5 e 6 revelam os resultados de interação de cada criança com este livro.

A **criança A** interagiu com o **livro II** no dia onze de novembro de dois mil e dezanove, pelas 8h da manhã e corresponde à duração do vídeo de 02 minutos e 13 segundos, sendo que, após este tempo, a criança largou o livro e dirigiu-se a outro espaço da sala. Registraram-se as seguintes evidências por categoria (gráfico 4):

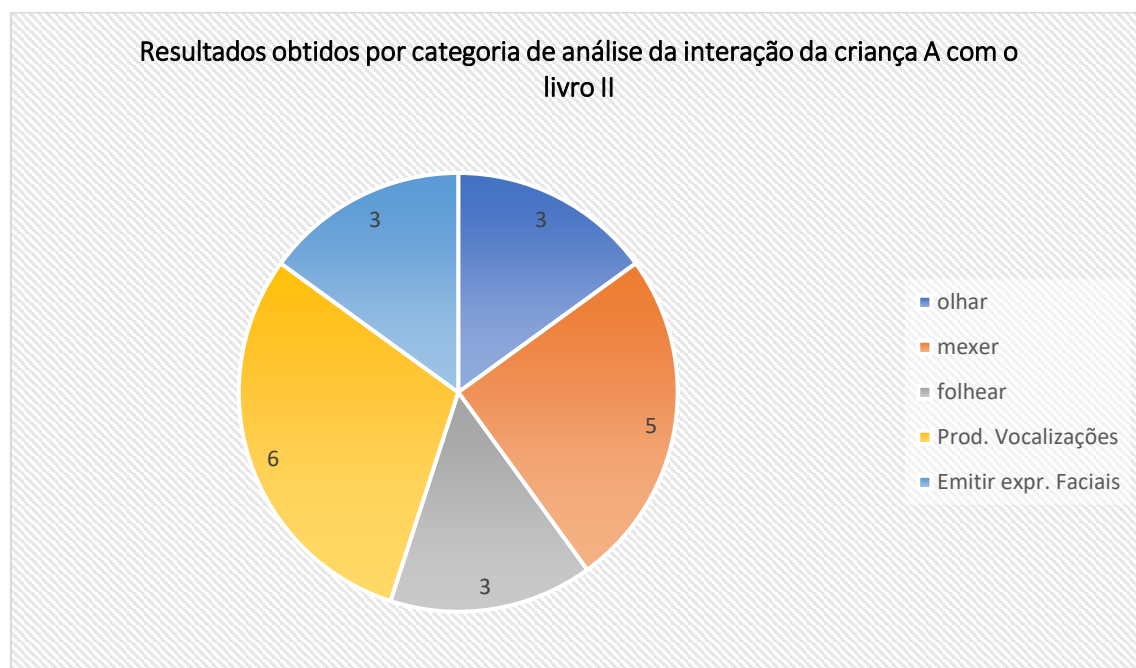


Gráfico 4 - Resultados obtidos por categoria de análise da interação da criança A com o livro II.

Dos resultados obtidos, pode-se constatar que o maior número de interações se deu ao nível da *produção de vocalizações* onde se registaram 6 evidências, vocaliza dois sons não perceptíveis e sons como “nana”, “que”, “anja” e “que” ao aparecerem imagens em determinadas páginas que a criança parecia conhecer e identificar (por exemplo: a banana, a laranja...).

Na categoria toque ao nível do *mexer* registram-se 5 interações onde a criança aponta com o dedo indicador para a imagem, amarrota as páginas de pano ficando o livro amachucado na mão, a criança larga o livro e vai brincar.

Na categoria *olhar* registaram-se 3 evidências onde a criança fixou o olhar várias vezes em páginas diferentes, onde centra a sua atenção na imagem aproximadamente 4 segundos.

Na categoria *folhear* registaram-se 3 evidências onde a criança foi sempre mudando de página, com os dedos em forma de pinça sempre em direção ao final do livro. Quanto à categoria *emitir expressões faciais* registaram-se 3 evidências. Os resultados apontam para situações em que a criança parece admirada, abana a cabeça parecendo dizer que sim e parece querer ouvir o barulho do plástico do livro.

O tempo de interação da **criança B** com o **livro II** ocorreu no dia doze de novembro de dois mil e dezanove, pelas 8h da manhã e corresponde à duração do vídeo 02 minutos e 48 segundos, sendo que, após este tempo, a criança fechou o livro e dirigiu-se a outro espaço da sala. Registaram-se as seguintes evidências por categoria (gráfico 5):

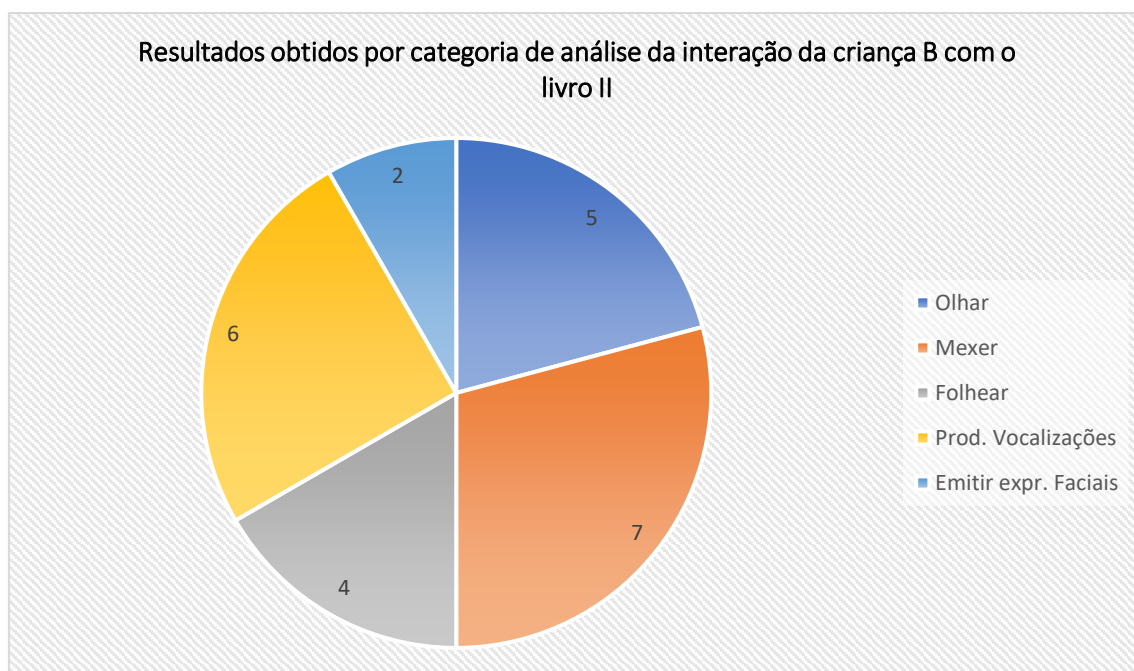


Gráfico 5 - Resultados obtidos por categoria de análise da interação da criança B com o livro II.

Dos resultados obtidos, pode-se constatar que o maior número de interações se deu ao nível do *mexer* onde se registaram 7 evidências, onde a criança aponta diversas vezes com o dedo médio para a capa e imagens que vai encontrando, aperta o livro com força encostando à sua barriga e volta a pousar o livro aberto nas suas pernas esticadas.

Na categoria *produção de vocalizações* registaram-se 6 interações, onde a criança vocalizou sons como “nana”, “pe”, “anjo”, “açã”, “som não perceptível”, “nana, nana, nana”, aparentando estar a vocalizar o som das frutas que ia encontrando no livro (como por ex: banana, pera, laranja, maçã...). Na categoria *olhar* registaram-se 5 evidências onde a criança fixou o olhar várias vezes, olhando para o livro ora para o investigador sorrindo esta situação ocorreu em cinco situações distintas de aproximadamente 6 segundos. Quanto à categoria *folhear* registaram-se 4 evidências onde a criança foi mudando de página, com os dedos em forma de pinça sempre em direção ao final do livro. No que refere à categoria *emitir expressões faciais* registaram-se 2 evidências. Os resultados apontam para uma situação em que a criança evidencia alguma admiração e outra em que a criança sorri.

O tempo de interação da **criança C** com o **livro II** ocorreu no dia treze de novembro de dois mil e dezanove, pelas 8h da manhã e corresponde à duração do vídeo de 04 minutos e 35 segundos, sendo que, após este tempo, a criança fechou o livro e dirigiu-se a outro espaço da sala. Registaram-se as seguintes evidências por categoria (gráfico 6):

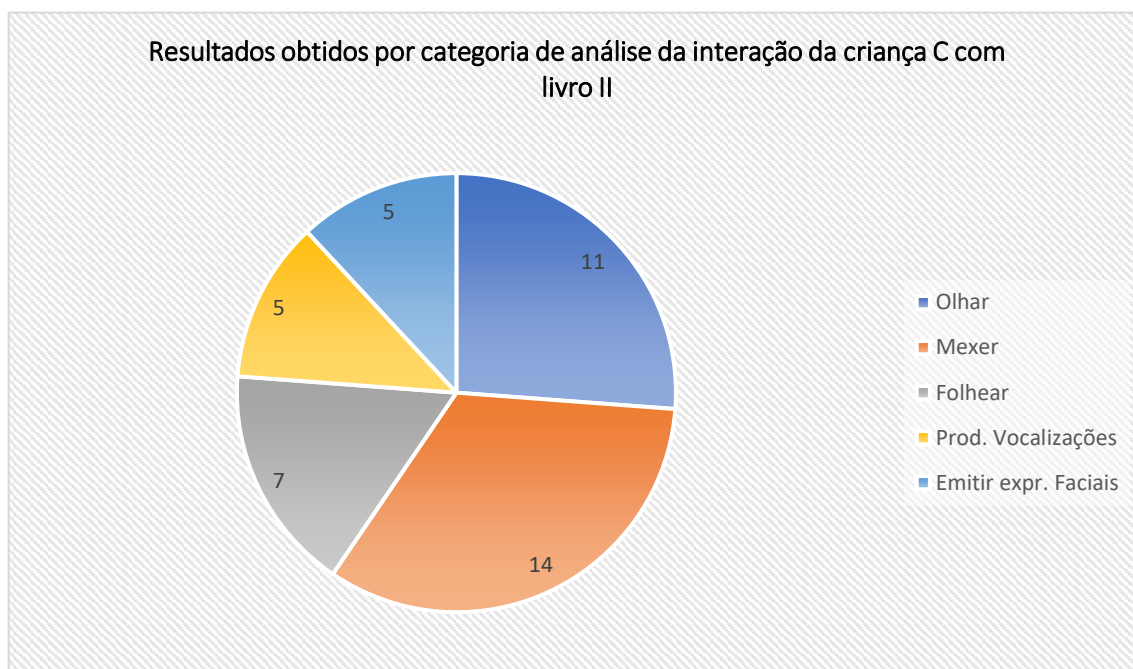


Gráfico 6 - Resultados obtidos por categoria de análise da interação da criança C com livro II.

Dos resultados obtidos, pode-se constatar que o maior número de interações se deu ao nível do *mexer* onde se registaram 14 evidências, onde a criança aponta para a imagem, apalpa o livro, aperta o livro, pousa o livro, aponta com o indicador, pega no livro, amacha a capa, coloca o livro junto do ouvido parecendo querer ouvir o barulho, atira o livro para o colchão.

Na categoria *olhar* registaram-se 11 evidências onde a criança fixou o olhar várias vezes no livro e nas imagens, de vez em quando parece que se desconcentra e volta a fixar o olhar novamente no livro aproximadamente 4 segundos.

Na categoria toque ao nível do *folhear* registaram-se 7 interações, onde a criança foi mudando de página, com os dedos em forma de pinça, abre e fecha sempre em direção ao final do livro. Quanto à produção de *vocalizações* registaram-se 5 interações onde a criança vocalizou os sons “nana”, “o qué?”, “quem é?”, “anja” e “nana, nana”. Na categoria *emitir expressões faciais* registaram-se, também, 5 evidências. Os resultados

apontam para uma situação em que a criança evidencia alguma admiração pelo barulho que o livro faz.

Assim e analisando o número de interações que as 3 crianças tiveram com o livro II construiu-se a tabela (3) seguinte:

Tabela 3 - Resultados obtidos quanto às interações que as 3 crianças tiveram com o livro II.

Categorias de análise (Livro II)	Criança A	Criança B	Criança C	Total
Olhar	3	5	11	19
Mexer	5	7	14	26
Folhear	3	4	7	14
Produzir vocalizações	6	6	5	17
Emitir expressões faciais	3	2	5	10
Tempo de interação	02.13''	02.48''	04.35''	08.96''

Analisando o tipo de interações das 3 crianças ao livro II, como demonstra a tabela 3, podemos referir que a forma de interação mais expressiva com o livro de pano é o *mexer* (26 evidências). As formas de interação *olhar* e *produzir vocalizações* apresentam um número de evidências muito próximas (19 e 17 evidências respetivamente). Por fim, com 10 evidências a categoria *emitir expressões faciais*. Quanto ao tempo de interação verificou-se que o maior tempo de interação com o livro II foi da criança C. A diferença do tempo de interação entre a criança A e a criança B foi de 35 segundos. Já a diferença do tempo de interação entre a criança B e a criança C foi de 1,87 segundos.

1.3. ANÁLISE DA INTERAÇÃO DE CADA CRIANÇA COM O LIVRO III: 1.º MOMENTO DE INTERAÇÃO

O livro III (fig. 19) intitula-se “Os amigos animais - Estimação” e pertence a uma coleção de 3 livros. É editado por YOYO BOOKS Portugal. É um livro com capa cartonada e as 10 páginas do miolo são feitas de peças de cartão rígida. O livro apresenta imagens de animais de estimação reais no seu habitat natural e os respetivos nomes (a capa tem a imagem de um gato e no interior encontra-se um pintainho, cachorro, tartaruga, gato,

peixinho dourado, pónei, canário, papagaio, coelho e galinha). As dimensões são 18,5cm de altura e 16,5 cm de largura.



Figura 19 - Capa do livro III "Os amigos animais - Estimação"

Os gráficos 7, 8 e 9 revelam os resultados de interação de cada criança com o livro. O tempo de interação da **criança A** com o **livro III** ocorreu no dia dezoito de novembro de dois mil e dezanove, pelas 8h da manhã e corresponde à duração do vídeo de 05 minutos e 57 segundos, sendo que, após este tempo, a criança fechou o livro e dirigiu-se a outro espaço da sala. Registaram-se as seguintes evidências por categoria (gráfico 7):

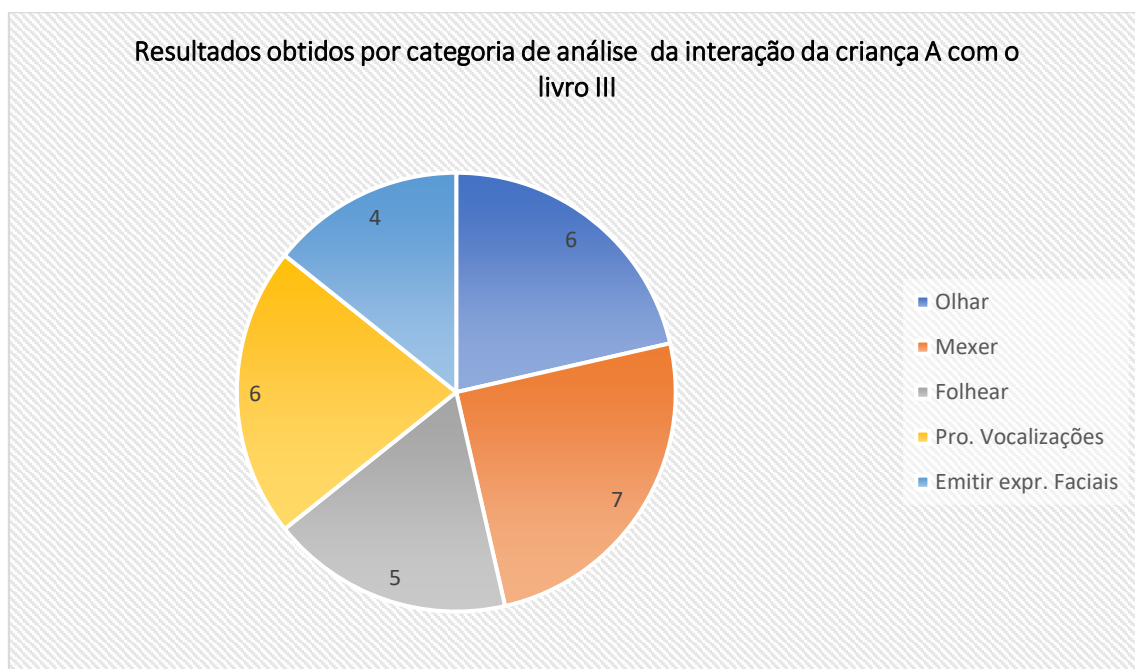


Gráfico 7 - Resultados obtidos por categoria de análise da interação da criança A com o livro III.

Dos resultados obtidos, pode-se constatar que o maior número de interações se deu ao nível do *mexer* onde se registaram 7 evidências, onde a criança toca na capa, aponta diversas vezes para as páginas com o dedo indicador e pousa o livro.

Na categoria *olhar* registaram-se 6 evidências onde a criança olhou para a capa, olhou para as imagens do livro, olha novamente para a capa aproximadamente 10 segundos. Na categoria *produzir vocalizações* registaram-se 6 evidências onde a criança vocalizou sons como “miau” (gato), “ga”, “tata” (tartaruga), “ão, ão” (cão), “iii” (pônei) e “pee” (peixe). Parece indicar que a criança vocaliza sons dos animais que a criança já conhece. Na categoria *folhear* registaram-se 5 interações, onde a criança foi mudando de página, com os dedos em forma de pinça, abriu e fechou o livro. Quanto à categoria *emitir expressões faciais* registaram-se 4 interações. Os resultados apontam para uma situação em que a criança evidencia algum entusiasmo na voz, levanta e abana a cabeça sorrindo e abana a cabeça parecendo dizer que sim.

Quanto à **criança B**, o tempo de interação da criança com o **livro III** ocorreu no dia vinte e seis de novembro de dois mil e dezanove, pelas 8h da manhã e corresponde à duração do vídeo de 06 minutos e 35 segundos, sendo que, após este tempo, a criança fechou o livro e dirigiu-se a outro espaço da sala. Registaram-se as seguintes evidências por categoria (gráfico 8):

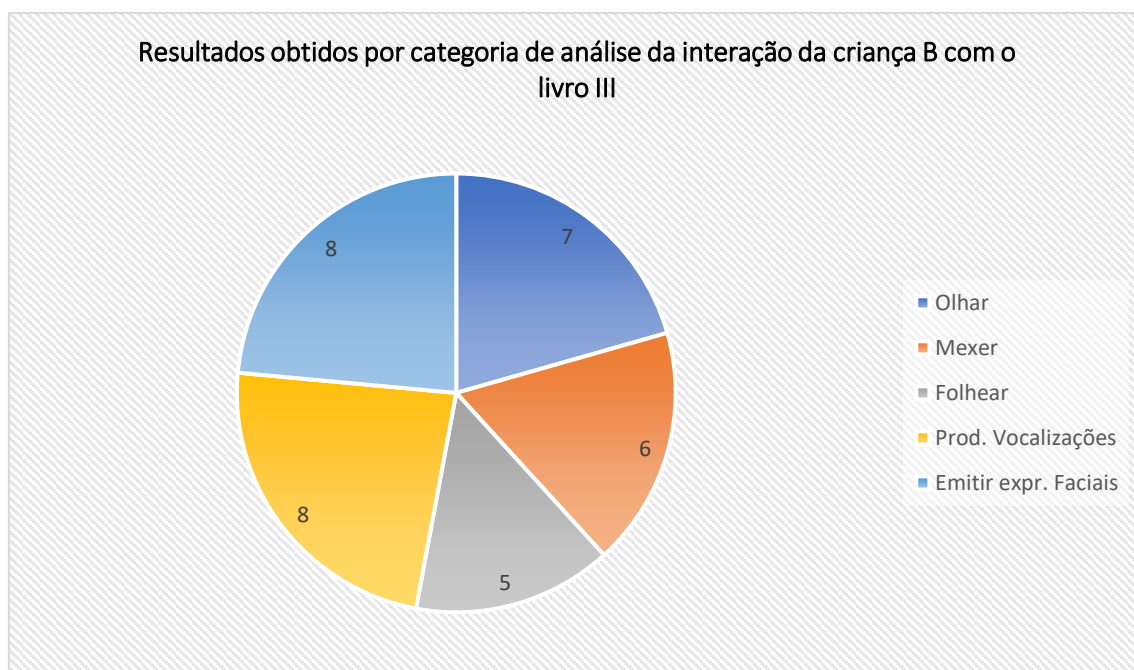


Gráfico 8 - Resultados obtidos por categoria de análise da interação da criança B com o livro III.

Dos resultados obtidos, pode-se constatar que o maior número de interações estas deram-se ao nível das categorias *produzir vocalizações* e *emitir expressões faciais* onde se registaram 8 evidências em cada uma das categorias. Sendo que ao nível das vocalizações a criança imitiu sons como “mau, mau” (gato), “piu, piu” (canário), “piu, piu”(papagaio), “ão, ão, ão”(cão), “iii”, “iii”, “iii”(pónei) e simulou fazer bolas com a boca parecendo querer imitar o peixe. Os resultados parecem evidenciar que a criança demonstra algum entusiasmo no tom de voz parecendo conhecer os animais.

Ao nível da categoria *emitir expressões faciais* registaram-se 8 evidências, onde a criança aparentava estar admirada, sorriu em vários momentos para o livro, sorriu abanando a cabeça e encolhe os ombros e parece estar surpreso. Na categoria *olhar* registaram-se 7 evidências onde a criança observou a capa e as imagens parecendo interagir com as mesmas aproximadamente 11 segundos. Quanto à categoria *mexer* ao nível do mexer registaram-se 6 interações, em várias situações a criança aponta para as imagens com o dedo médio e a criança simula fazer festas na imagem. Ao nível do *folhear* registaram-se 5 evidências, onde a criança por diversas vezes mudou de página, usando os dedos em forma de pinça e fechou o livro.

O tempo de interação da **criança C** com o **livro III** ocorreu no dia vinte e sete de novembro de dois mil e dezanove, pelas 8h da manhã e corresponde à duração do vídeo 07 minutos e 28 segundos, sendo que, após este tempo, a criança fechou o livro e dirigiu-se a outro espaço da sala. Registaram-se as seguintes evidências por categoria (gráfico 9):

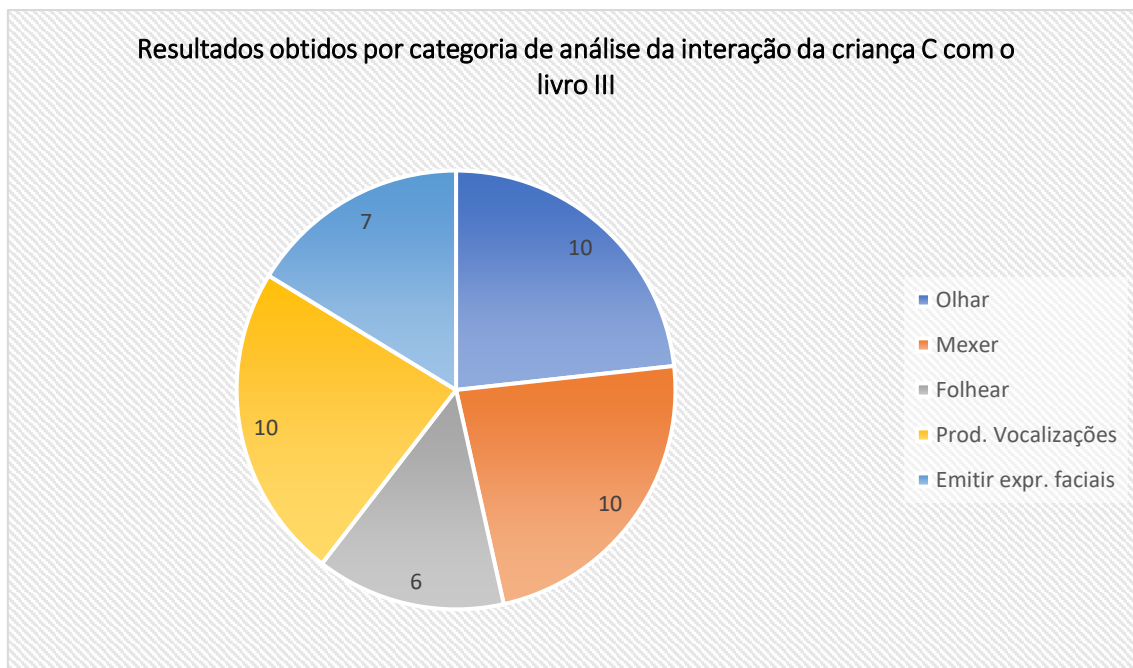


Gráfico 9 - Resultados obtidos por categoria de análise da interação da criança C com o livro III.

Dos resultados obtidos, pode-se constatar que o maior número de interações se deu ao nível do *olhar*, *mexer* e *produzir vocalizações* com o mesmo número, ou seja 10 interações para cada uma das categorias. Ao nível da categoria *olhar* a criança fixou o olhar na capa do livro como que admirada, observou as imagens várias vezes aproximadamente 10 segundos.

Na categoria *mexer* a criança aponta com o dedo indicador diversas vezes, simula fazer festas na imagem diversas vezes, dá três palmadas no livro (parecendo imitar o cavalgar), a criança pousa o livro no chão e vai brincar. Quanto à categoria *produzir vocalizações*, a criança imitiu sons como “cóco” (pintainho), “mae” (mãe), “cóco” (galinha), “já tá” (já está), “ão, ão”(cão), “tarta”(tartaruga), “iii” (pônei), “mau, mau”(gato) e “ma, que é?”(mãe o que é?). Os resultados parecem evidenciar que a criança conhece alguns animais e aqueles que não conhece questiona o adulto presente para obter resposta.

Ao nível da categoria *emitir expressões faciais* registaram-se 7 evidências, onde a criança aparentava estar admirada, sorriu em vários momentos para o livro, arregalou os olhos e franziu a testa. Na categoria toque ao nível da categoria *folhear* registaram-se 6 interações, onde em várias situações a criança muda a página do livro usando os dedos como pinça.

Assim e analisando o número de interações que as 3 crianças tiveram com o livro III construiu-se a tabelas (4) seguinte:

Tabela 4 - Resultados obtidos quanto às interações que as três crianças tiveram com o livro III.

Categorias de análise (Livro III)	Criança A	Criança B	Criança C	Total
Olhar	6	7	10	23
Mexer	7	6	10	23
Folhear	5	5	6	16
Produzir vocalizações	6	8	10	24
Emitir expressões faciais	4	8	7	19
Tempo de interação	05.57''	06.35''	07.28''	19.2''

Analisando o tipo de interações das 3 crianças ao livro III, como demonstra a tabela (4), podemos referir que existem diferentes formas de interação bastante expressivas - produzir vocalizações (24 evidências), olhar e mexer (23 evidências cada). Com 19 evidências está a categoria *emitir expressões faciais* e 16 evidências no *folhear*. Quanto ao tempo de interação verificou-se que o maior tempo de interação com o livro II foi da criança C. A diferença do tempo de interação com o livro III entre a criança A e a criança B foi de 78 segundos. Já a diferença do tempo de interação entre a criança B e a criança C foi de 93 segundos.

1.4. ANÁLISE DA INTERAÇÃO DE CADA CRIANÇA COM OS LIVROS I, II E III EM SIMULTÂNEO: 2.º MOMENTO DE INTERAÇÃO

Num segundo momento de interação, foi observado qual a interação das crianças com os três livros, ou seja, os livros explorados no primeiro momento e foi observado: qual o livro que a criança escolhe primeiro e qual o tempo e o tipo de interação que a criança tem com cada um dos livros.

1.4.1. CRIANÇA A: 2.º MOMENTO DE INTERAÇÃO (COM OS LIVROS I, II E III)

O tempo de interação da criança A com os três tipos de livros ocorreu no dia dois de dezembro de dois mil e dezanove, pelas 8h da manhã e corresponde à duração do vídeo

de 05 minutos e 49 segundos, sendo que, após este tempo, a criança fechou o livro III que foi aquele que escolheu para interagir maioritariamente e dirigiu-se a outro espaço da sala. Registaram-se as seguintes evidências, na tabela (5) abaixo, por categorias:

Tabela 5 - Resultados obtidos quanto à interação da criança A com os livros I, II e III.

Criança A	Olhar	Mexer	Folhear	Produzir de vocalizações	Emitir Expressões faciais	Total
Livro I	2	1	0	1	1	4
Livro II	2	1	0	1	1	5
Livro III	4	4	4	5	2	19
Total	8	6	4	7	3	28

Dos dados obtidos e descritos anteriormente relativamente às interações da criança A com cada livro, emerge agora uma análise sobre as interações da criança com todos os livros.

Nesse sentido, e como a tabela (5), demonstra, no que refere às interações com três tipos de livros, a criança optou por interagir maioritariamente com o livro III -“Os amigos animais -estimação” (19 evidências), fazendo muitas vocalizações, olhando, mexendo e folheando o livro. Na categoria *emitir expressões faciais* foi onde menos evidências se demonstram, estando a criança a sorrir e demonstrando algum entusiasmo (talvez por rever o livro novamente). Quanto aos restantes livros (livro I e livro II), o número de evidências de interações é muito semelhante, sendo que olhou para as imagens da capa do livro (2 evidências cada respetivamente), parecendo manter-se concentrado e mexeu e produziu vocalizações (1 evidência cada livro). É de salientar que a criança A não folheou nem o livro I, nem o livro II. Parecendo estar relacionado com o tipo de livro a que a criança A dá preferência, neste caso o livro III continha imagens de animais reais que a criança, talvez, reconhecesse do seu contexto vivenciado.

1.4.2. CRIANÇA B: 2.º MOMENTO DE INTERAÇÃO (COM OS LIVROS I, II E III)

Quanto ao tempo de interação da criança B com os três tipos de livros, esta exploração ocorreu no dia três de dezembro de dois mil e dezanove, pelas 8h da manhã e corresponde à duração do vídeo de 11 minutos e 51 segundos, sendo que, após este tempo, a criança fechou o livro que escolheu e dirigiu-se a outro espaço da sala. A tabela (6) abaixo apresenta as seguintes evidências por categoria:

Tabela 6 - Resultados obtidos quanto à interação da criança B com os livros I, II e III.

Criança B	Olhar	Mexer	Folhear	Produzir vocalizações	Emitir Expressões faciais	Total
Livro I	1	0	0	0	0	1
Livro II	1	0	0	0	0	1
Livro III	17	16	7	16	7	63
Total	19	16	7	16	7	65

Dos dados obtidos e descritos anteriormente relativamente às interações da criança B com cada livro, emerge agora uma análise sobre as interações da criança com todos os livros.

Nesse sentido, e como a tabela (6) demonstra, no que refere às interações com três tipos de livros a criança optou por interagir maioritariamente com o livro III - “Os amigos animais -estimação” (63 evidências), ao nível das categorias olhar, mexer e Produção de vocalizações. Na categoria emitir expressões faciais e folhear foi onde menos evidências se demonstram (7 evidências cada categoria), a criança muda de página diversas vezes, demonstra estar surpreso e sorri diversas vezes. Quanto aos restantes livros (livro I e livro II), o número de evidências de interações é semelhante, sendo que olhou para as imagens da capa do livro (1 evidência cada respetivamente), parecendo manter-se concentrado e não mexeu. É de salientar que a criança B não folheou, não mexeu, não vocalizou, nem demonstrou qualquer expressão facial, na interação com o livro I nem com o livro II. Parecendo estar relacionado com o tipo de livro a que a criança B dá preferência (os avós tinham uma quinta), neste caso o livro III continha imagens de animais reais que a criança, talvez, reconhecesse do seu contexto vivenciado.

1.4.3. CRIANÇA C: 2.º MOMENTO DE INTERAÇÃO (COM OS LIVROS I, II E III)

O tempo de interação da criança C com os três tipos de livros ocorreu no dia quatro de dezembro de dois mil e dezanove, pelas 8h da manhã e corresponde à duração do vídeo de 10 minutos e 56 segundos, sendo que, após este tempo, a criança fechou o livro que escolheu e dirigiu-se a outro espaço da sala. Registraram-se as seguintes evidências, na tabela (7) abaixo, por categoria:

Tabela 7 - Resultados obtidos quanto à interação da criança C com os livros I, II e III.

Criança C	Olhar	Mexer	Folhear	Produzir vocalizações	Emitir expressões faciais	Total
Livro I	6	4	1	2	0	13
Livro II	0	4	0	0	0	4
Livro III	11	18	5	5	6	45
Total	17	25	6	7	6	61

Dos dados obtidos e descritos anteriormente relativamente às interações da criança C com cada livro, emerge agora uma análise sobre as interações da criança com todos os livros.

Nesse sentido, e como a tabela (7) demonstra, no que refere às interações com três tipos de livros a criança optou por interagir maioritariamente com o livro III - “Os amigos animais -estimação” (45 evidências), muitas vezes olhando, mexendo e emitindo expressões faciais para o livro. Na categoria *folhear* e *produzir vocalizações* registaram-se o mesmo número de evidências (5 evidências cada uma): abriu, folheou, fechou o livro e vocalizou os sons dos animais que visualizava na imagem. Quanto ao livro I o número de total de evidências de interação com o livro foi de 13 evidências: a criança olhou, mexeu e produziu vocalizações. É de salientar que no folhear registou-se apenas uma evidência. Ao nível da categoria *emitir expressões faciais* não houve qualquer evidência (a criança interagiu com o livro pouco tempo). Quanto ao livro II registaram-se 4 evidências onde a criança tocou na capa, pegou no livro, amachucou-o e voltou a pousar. É de salientar que a criança C não parou a olhar o livro, não folheou, não vocalizou e não emitiu qualquer expressão facial. Parecendo que a criança queria, apenas, ouvir os

barulhos que o livro fazia (talvez pela interação anterior). É possível verificar que a criança C interagiu menos expressivamente com o livro I E II e mais com o livro III, parecendo estar relacionado com o tipo de livro que a criança prefere, ou seja, imagens de animais reais que a criança, talvez, reconhecesse do seu contexto vivenciado.

1.5.DIUSSÃO DE RESULTADOS

Após a apresentação e análise dos resultados obtidos, emerge agora a necessidade de os discutir à luz dos referentes teóricos. Para tal iremos fazer esta discussão dividida em três partes: (a) quanto à forma das crianças interagirem com os livros nos momentos de interação, (b) quanto ao tipo de livro preferido para a interação no segundo momento de interação e (c) quanto ao papel do adulto nos momentos de interação das crianças com os livros.

a) DISCUSSÃO QUANTO À FORMA DE INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM OS LIVROS

Partindo dos dois momentos de interação das crianças com os livros, e olhando do ponto de vista das categorias de análise (formas de interação) construiu-se o gráfico (10) seguinte baseada numa perspectiva quantitativa dessa interação:

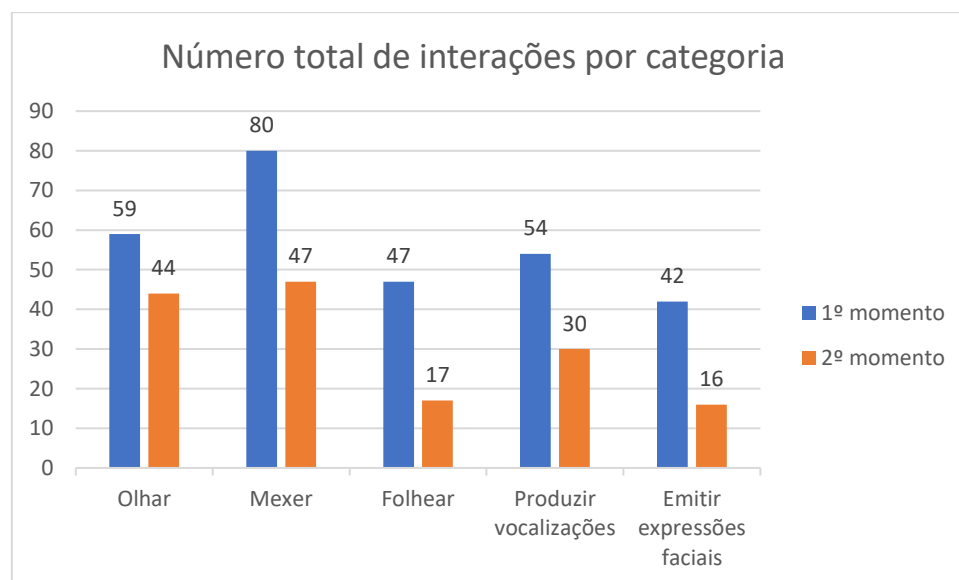


Gráfico 10 - Número total de interações por categoria.

Analisando os resultados obtidos relativos à forma de interação das crianças com os livros nos dois momentos de interação (gráfico 10) constata-se que olhar, mexer e vocalizar parecem ser as formas de interação preferidas pelas crianças para interagir com os

diferentes tipos de livros. Esta forma de interação preferida parece corroborar o que referem Wilson e Hockenberry (2014), uma vez que crianças de 1 a 3 anos exploram um objeto virando-o, colocando-o na boca, cheirando-o e tocando-o várias vezes. Tudo o que puder ser cheirado, ouvido, visto, tocado ou saboreado terá uma grande importância para a criança pequena (Craidy e Kaercher, 2001).

Aqui o livro é visto pela criança como um objeto e um brinquedo e, por isso, se fala em livro-brinquedo (Paiva, 2011). O autor refere, ainda, que o livro-brinquedo é belo e surpreendente, tornando-se desejado na dimensão do brinquedo, explorando-o a criança de diversas formas. A criança aprende pelo brincar, porque se afeiçoa, se diverte e deslumbra maravilhas lúdicas, orientando a experiência não ao contemplativo mediado, mas ao aprender usando. Isto acontece porque os livros-brinquedo mexem com tendências infantis, impulsos/pulsões, afetos, sentimentos, prazer sensorial, vontades primárias (ver, olhar, tocar, sentir), acolhe e ressoa anseios em projeções de entusiasmo enlaçador (ibidem). Nesta linha de pensamento, Ramos e Silva (2014) mencionam que, para os pequenos leitores que não sabem ler, sugerem álbuns, livros de imagens e livros-brinquedo interativos (livros com “imagens que saltam” ou livros “pop-up”, livros com tiras de papel para puxar ou livros “pull-the-tab”, livros com janelas para abrir e espreitar, etc.), características presentes no livro I.

Também Salgado (2010) refere a importância de uma familiarização precoce com o livro, olhando-o como um objeto do quotidiano, capaz de estimular o hábito da sua utilização e o treino do seu manuseamento (pegar, abrir, folhear, apontar). Neste sentido, Veloso (2010) mostra que o contacto precoce com o livro é essencial e é um verdadeiro investimento, pois as crianças pequenas aprendem a folheá-los, a olhá-los, a manipulá-los, e a sentirem a presença e o apoio dos mediadores.

b) DISCUSSÃO QUANTO AO TIPO DE LIVRO PREFERIDO PARA INTERAGIR

Analisando transversalmente os resultados deste 2.º momento de interação das crianças com os 3 tipos de livros, denota-se que a interação com o livro C é a que representa mais evidências em todas as crianças (gráfico 11)

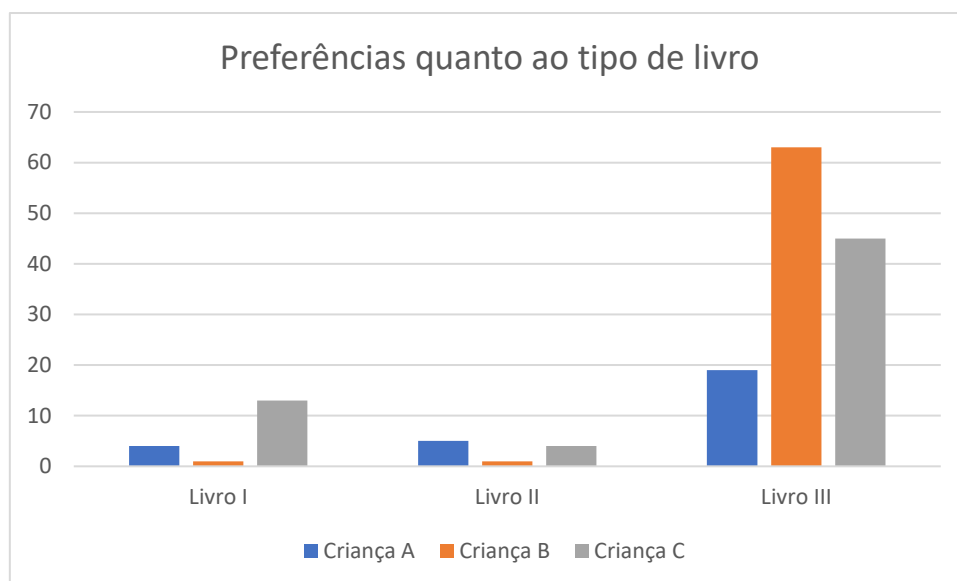


Gráfico 11 - Preferência das crianças quanto ao tipo de livro.

Relembrando o formato e estrutura dos livros, é importante referir que o livro I dá oportunidade para a criança experimentar o abrir, espreitar, tapar, destapar através da técnica pop-up, o livro II é de pano com desenhos de frutos e o livro III é sobre animais de estimação com ilustrações reais dos animais.

Todos os livros recorrem à imagem e como refere Guerra (1984) a imagem como a conhecemos gira em torno da vida social, cultural e profissional das atuais sociedades. A realidade vai-se-nos progressivamente sendo apresentada através da imagem. Pensemos que uma criança conhece muitas mais coisas através da imagem do que na sua mesma realidade.

As imagens presentes nos livros fazem-nos pensar no despertar do desenvolvimento psicológico da criança, no intuito de poder produzir imaginações para o seu bem estar, integrando um dos recursos mais importantes para o seu desenvolvimento, provocando nesta, o interesse e a curiosidade. É importante ainda dizer, que por serem “pequenos leitores”, a união entre imagem – texto pode estimular na criança o sentido de compreensão, pois são dois elementos textuais expressivos, sem falar que esta associação (imagem-texto) pode alfabetizar a criança que ainda não sabe ler nem escrever. A linguagem visual assume, também uma importância na seleção dos livros, sendo que a ela também se liga às funções poética e expressiva, ou seja, através da imagem também passamos sensações, emoções, sentimentos. (Calado, 1994).

Nesta sequência, e como mencionado anteriormente, Ramos e Silva (2014) sugerem, para os pequenos leitores que ainda não sabem ler, álbuns, livros de imagens, livros-brinquedo, livros interativos, todos com muitas e sugestivas ilustrações. O livro-brinquedo torna-se, assim, desejado na dimensão do brinquedo, porque a criança não precisa reconhecê-lo nem pela dimensão de mercadoria nem pela da arte, muito menos por seu valor expresso educativo. É a busca do prazer, da segurança, do bem-estar físico e mental que leva ao contacto com o livro (Paiva, 2011; Fontes, Botelho & Sacramento, s.d.)

Os resultados obtidos também parecem corroborar o que referem Craidy e Kaercher (2001) pois é preciso compreender que é através dos sentidos, e das informações aprendidas através deles, que a criança irá compreender o mundo que a cerca e a literatura faz parte deste mundo. É através do livro que a criança estimula a imaginação, a fantasia, a associação de ideias, a atenção e a capacidade de concentração, uma vez que o livro permite a aprendizagem de formas de representação, de repetição, de reforço e ampliação do real e de outras formas de linguagem (Salgado, 2010).

O livro mistura-se com o brinquedo e torna-se num objeto que deve, assim, ser próximo das crianças, tanto quanto um brinquedo, valorizando a importância que este objeto-livro tem na nossa cultura (Craidy & Kaercher, 2001; Taquelim, 2010). O livro é, neste sentido, uma fonte de prazer, porque permite à criança contemplar imagens e admirar as personagens, o que auxilia também o desenvolvimento da imaginação (Olivier, 1976). Coelho (2000) afirma que antes de tudo a literatura é arte, desenvolve a criatividade, funde o imaginário e o real, os ideais e a sua exequível/inexequível realização.

Em síntese, pode-se afirmar como Olivier (1976) que livro ocupa um lugar importante no desenvolvimento da criança, porque desempenha ao mesmo tempo um papel educativo, recreativo e cultural.

c) DISCUSSÃO QUANTO AO PAPEL DO EDUCADOR NA FORMA DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM O LIVRO

Embora este tópico não seja o cerne da investigação desenvolvida e aqui apresentada, achou-se relevante refletir um pouco sobre o papel do educador na forma de interação da criança com o livro. Ao longo da presente investigação, a investigadora assumiu o papel de observadora e facilitadora da interação da criança com o livro na medida em que

disponibilizou os livros e permaneceu a observar não intervindo ou intervindo apenas quando solicitado pela criança no momento de interação com o livro.

Mas qual será o papel do educador nestes momentos? Esta questão também se colocou ao longo do momento de recolha de dados e discussão dos mesmos, daí que a coloquemos aqui também como um complemento à já presente discussão.

Taquelim (2010) refere que o livro ao se confundir com um brinquedo torna-se num objeto de união entre a criança e o adulto que a acompanha neste momento de descoberta. O adulto torna-se, assim, num mediador entre o objeto e a ação da criança. Ramos e Silva (2014) defendem que são os adultos com quem a criança interage, na creche ou mesmo em ambiente familiar, que desempenham um papel fundamental na promoção do contacto da criança com o livro e além disso têm a tarefa de estimular a leitura, transformando-a numa rotina diária, o que mais tarde se vai refletir na aprendizagem da leitura.

Também Veloso (2010) fala do contacto precoce com o livro, referindo que este é muito saudável e é um verdadeiro investimento dar livros aos bebés, pois ao aprenderem a folheá-los, a olhá-los, a manipulá-los, ao sentirem a presença e apoio dos mediadores, as crianças estão a realizar uma socialização fundamental para o seu desenvolvimento. Esteves (2010, p. 67), vai ao encontro de Veloso (2010) quando afirma que “se as crianças estiverem acostumadas a conviver com livros e que, também, observem os adultos de referência a utilizá-los, este comportamento irá despertar o interesse por este objeto e a criança passará a manipular o livro como se este fosse algo precioso e mágico que lhe desperta a curiosidade e a sua imaginação.”

Cabe, por isso, ao educador arranjar um canto de leitura e que o mesmo esteja adaptado quer ao nível do expositor, mas também quanto à seleção dos livros, pois estes devem ter em conta os critérios específicos e a melhor referência que o educador tem ao seu dispor encontram-se descritas no Plano Nacional de Leitura. Estes critérios, de acordo com Viana, Ribeiro e Baptista (2014, p.155) devem “(...) ter em conta os interesses leitores das crianças, aspeto decorrente da etapa evolutiva em que se encontram. Sendo que “As singularidades do bebé/criança dos 0-3 anos determinam a seleção criteriosa e apropriada dos livros a oferecer-lhes”. Ainda de acordo com os autores acima citados, dos 0-6 meses deverão ser macios e moles (exemplo de tecido) facultando uma manipulação segura; 6-12 meses livros jogo (peças de encaixar) com preferência aos que apresentem imagens de

animais, objetos, pessoas, entre outros; 1-2 anos livros com formatos e com registos visuais diversos (no estilo e na técnica de ilustração; e aos 2-3 anos o nível de complexidade aumenta sendo que são apresentadas as primeiras narrativas sequenciais.

Cabe, por isso, ao educador não descurar o acesso aos livros tendo em conta a variedade dos livros, personalização, acessibilidade, sensorial, ludicidade, promoção de surpresa, provocação surpresa e deve haver repetição destas rotinas (Viana, Ribeiro, & Baptista, 2014, p.170).

CAPÍTULO IV- CONCLUSÕES DO ESTUDO

Concluída as fases da investigação e analisados os resultados obtidos, posso concluir que as crianças que participaram no mesmo mostraram-se interessadas e motivadas na exploração dos três tipos de livros, quer através da produção de vocalizações de sons (tais como imitar animais), quer pegando no livro (como mexer abrindo e fechando as janelas Pop up), folheando-o ou olhando para ele e emitindo expressões faciais (como sorrir). Posso concluir que as interações com as três tipologias de livros estimularam as crianças e fomentaram algumas interações verbais (vocalização de sons) entre criança/livro e criança/investigadora.

Neste sentido, posso concluir que a exploração das três tipologias de livros, naquele grupo de três crianças estimulou e fomentou interações verbais, sendo que pude escutar crianças a querer verbalizar palavra. É, por isso, essencial, que o educador de infância procure colocar ao dispôr das crianças uma grande variedade de tipologias de livros, com o intuito de estas os olharem como objetos do quotidiano e os observarem recorrendo a todos os sentidos. Segundo Rigolet (2009) deve existir uma diversidade de livros quanto ao tamanho, forma, texturas, conteúdos e ilustrações. Desde tenra idade, é fundamental que a criança contacte com livros, com o objetivo de adquirir competências para o desenvolvimento de linguagem oral e escrita – literacia emergente (Salgado, 2010).

A criança ao contactar com o livro, explorando-o, vai adquirindo o prazer pela manipulação do mesmo e simultaneamente vai contactando com os diferentes códigos escritos, que progressivamente vão estimulando comportamentos emergentes da leitura e da escrita, numa fase posterior. O gosto da criança pelo livro vai desabrochar, conquistando assim um novo mundo cheio de descobertas e experiências vindouras.

Considero que este estudo foi pertinente, contudo para futuras investigações seria adequado alargar o número de crianças intervenientes e até incluir as concepções dos educadores de infância sobre os resultados obtidos.

LIMITAÇÕES

No decorrer do ensaio investigativo foram sentidas algumas limitações, tais como:

*a disponibilidade horária de recolha de dados para a investigação face às outras tarefas inerentes à prática pedagógica. Assim optou-se por seleccionar para a investigação as crianças que chegavam primeiro (mais cedo) à instituição, definindo-se como tempo de recolha de dados o momento inicial do dia, ainda antes do início do horário da prática pedagógica.

*a falta de experiência da investigadora na recolha e na interpretação dos dados, tendo sido esta a primeira experiência de investigação.

CONCLUSÕES

Este relatório contempla o percurso das minhas aprendizagens enquanto discente do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Efetivamente, devo confessar que elaborar o presente documento foi uma mais-valia enquanto futura professora/educadora, pois levou-me a pensar e refletir sobre as PPS que tive o privilégio de realizar, as dificuldades que fui encontrando e de todas as aprendizagens que resultaram dessas, mesmo das dificuldades. Acima de tudo, aprendi a pertinência e a influência que a investigação tem nesta área de trabalho e o quanto a mesma se reflete e potencia a melhoria da prática educativa. Conquanto, também, me fez refletir nas opções pedagógicas que executei, bem como nas implicações que as mesmas tiveram no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com quem interagi. Constatei que, em contexto educativo, o educador/professor têm um papel importante, que tem vindo a se alterar com o passar dos tempos. Assim o educador/professor já não têm a função de mero transmissor de conhecimentos e procedimentos de forma técnica e mecanizada, apresentando-se, hoje, com uma postura de orientador ajudando as suas crianças a construir os conhecimentos. Segundo Dolk (2008) “quando os investigadores, os responsáveis pelo desenvolvimento curricular e os professores começam a ver o aluno como um construtor activo do conhecimento, o papel do professor altera-se” (p.35).

Assim ao longo do meu percurso formativo aprendi a observar a criança, a escutar no sentido lato, adequando a minha ação educativa aos interesses das crianças, para permitir que seguissem os seus interesses, ideias e motivações, algo que nem sempre foi tarefa fácil.

Atesto que foi preciso encarar muitos desafios e obstáculos que foram aparecendo ao longo deste percurso, algo que fui interpretando como possíveis aprendizagens ao invés de barreiras.

Ao efetuar o meu ensaio investigativo, constatei que a área da educação tem, ainda, muito para desenvolver, sobretudo no que refere a investigações em creche na área da exploração literária. Pretendo que o presente estudo possa ser considerado um contributo para esse desenvolvimento necessário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições. p. 110.
- Amorim, K. , dos Anjos, A. M., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). *Processos Interativos de Bebês em Creche*. (pp.378-389). Consultado em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n2/a20v25n2.pdf>.
- Assad, D. (2018). *Pop-Up-Édia: Um livro Pop-Up sobre Pop-Up*. Panamá. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Braga, F., Vilas-Novas, F., Alves, M., & Freitas, M. (2004). *Planificação – novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições ASA.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Calado, I. (1994). *A utilização Educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (2006). *Educação de Infância – Formação e desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cardona, M. (2007). *A avaliação na educação de infância: As paredes das salas também falam!* Exemplos de alguns instrumentos de apoio. In *Cadernos de Educação de Infância*, (81). Lisboa: Edições de APEI., pp. 10-15.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção? Reflexões Sobre Práticas Educativas face à Diversidade, no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, S. L. (2016). *O Livro Móvel: Adaptação do livro "Onde moram as casas" a multiliteracias*. Porto: Universidade do Porto.

- Craidy, C. M., & Kaercher, G. E. (2001). *Educação Infantil: Para que te quero?* Porto Alegre: ARTMED.
- De Ketele, J. M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne, Peter Lang (Ed).
- Decreto Lei n.º 17/2016 de 04 de abril. Diário da República n.º 65/2016 – I Série.
- Decreto-Lei n. 54/2018. Presidência do Conselho de Ministros, Educação. Diário da República, 1ª série n.º 129 – 6 de junho de 2020, pp. 2918-2928.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001 – Perfis específicos de desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Desnoues, G. (s.d.). *De l'intérêt du livre animé*. Livres animés. France.
- Dolk, M. (2008). Problemas realistas: um ponto de partida para uma sequência de oportunidades de aprendizagem entrecruzam teoria e prática. In J. Brocardo, L. Serrazina, & I. Rocha (Eds.), *O Sentido do Número: reflexões que entrecruzam teoria e prática* (pp. 35-53). Lisboa: Escolar Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Práticas de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, M. (2010). *A Relação Escola- Família no Pré-Escolar: Contributos para uma Compreensão*. (Dissertação de mestrado). Porto. Universidade Fernando Pessoa.
- Fontes, V., Botelho, M. L., & Sacramento, M. (s.d). *A Criança e o Livro: Aspetos Psicológicos, Pedagógicos e Literários*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Francisco, M. I. R. (2011). *Sentido de número na multiplicação- um Estudo de Caso com alunos de 3.º ano/Reflexão sobre a Prática Pedagógica*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Freire, P. (2007). *Educação e mudança*. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freixo, M. J. (2010). *Metodologia científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação*. Universidade do Minho, Minho.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5.ª ed.). São Paulo: Editora ATLAS S.A.

- Gonçalves, E., & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem. In E. Gonçalves, & R. Trindade. *Atas do IX Colóquio sobre questões curriculares/ V Colóquio luso-brasileiro* (pp. 2062-2073). Porto: Universidade Lusófona do Porto. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10216/35075>.
- Jablon, J., Dombro, A., & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da Observação| do nascimento aos 8 anos* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. D. (1985). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora ATLAS S.A.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – I Série A. Lisboa.
- Leitão, C. (2016). *A saltar do livro: livros pop up*. Biblioteca Nacional de Portugal: Lisboa.
- Lessard, E. M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, S., & Leal, R. (2020). A interação da criança de 18 meses com o livro em contexto de creche: Uma experiência educativa. In D. Alves, H. Pinto, I. Dias, M. Abreu, & R. Gillain (Orgs.). Livro de Atas. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2020*. Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (aceite para publicação).
- Lopes, J., & Silva, S. H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa* para o jardim-de-infância. Porto. Areal Editores.
- Marques, R. (1991). *A escola e os pais - Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira, S. (2017). Livro de Pano: Possibilidades de Interação com o Universo Literário desde a primeira Infância. IN S. Moreira (ed). *Anais do XII Jogo do Livro e II*

- Seminário Latino Americano* (pp. 1-17). Palavras em deriva Belo Horizonte. Universidade Federal Fluminense .
- Mota, C. (2016). *Viagem exploratória pela atual literatura infantil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In I. Oliveira, & L. Serrazina, GTI (Ed.). *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em Participação. IN J. Formosinho, L. Serrazina (orgs). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Olivier, C. (1976). *A criança e os tempos livres*. Mem Martins: Europa- América.
- Orientação para a reabertura do pré-escolar (2020). Consultado em: <file:///C:/Users/sandr/Desktop/Orientações%20para%20o%20desconfinamento%20pré-escolar.pdf>.
- Paiva, A. P., & Carvalho, A. C. M. (2011). *Livro-brinquedo, muito prazer. Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 32.
- Pelachaud, Gaëlle. (2010). *Livrés Animés: du papier au numérique*. Paris L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da Matemática no 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (2010). *No âmago da educação em creche: o primado das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS-Confederação Nacional das instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar- sistema de acompanhamento das crianças*. Porto. Porto Editora LDA.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. M. & Silva, R. da S. (2014). Leitura do Berço ao Recreio-Estratégias de Promoção da Leitura com bebés. In F. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, (ed.), *Ler para Ser- Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 153-174). Coimbra: Edições Almedina.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Da Investigação às Práticas, I (3), pp. 21-43.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças. Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Romani, E. (2011). *Design do livro-objeto infantil*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Salgado, R. (2010). *A literacia infantil, o educador de infância e o médico de família*. Cadernos de Educação de Infância (92). Lisboa: Edições de APEI., pp. 42-44.
- Sandroni, L. (2003). *Ao longo do caminho*. São Paulo: Moderna, 2003.
- Santana, N. L, Rodrigues, J. T. B., & Júnior, S. S. E. J. (s.d.). Design Gráfico e Livros Didáticos: Percepções de Alunos do Ensino Fundamental Acerca de sua Importância e Deficiências. Consultado em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/5169/1545> .
- Santos, V. (2010). *Promoção da leitura na Educação Pré-Escolar*. In Cadernos de Educação de Infância. (92). Lisboa: Edições de APEI., pp. 30-31.
- Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, A. (1991). *Livros para a Infância e suas leituras*. In Cadernos de Educação de Infância(20). Lisboa: Edições de APEI., pp. 36-38.

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, J. G. A. (2015). *Design de livros infantis. Grau de tecnológico em Comunicação Social- Design Gráfico*. Centro Universitário de Brasília. Brasília.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação (2.ª ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. J., & Batista, C.S. (2001). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha (2.ª ed.)*.Lisboa: Pactor.
- Souza, R. J. (2014). *As crianças e os livros na Educação Infantil: entre a prosa e a vivência estética*. Revista Desenredo, p. 3.
- Starost, N. (2005). *Alles Buch Studien der Erlanger Buchwissenschaft XIV*. Universität Erlangen-Nürnberg: Buchwissenschaft.
- Taquelim, C. (2010). Mediadora de leitura. *Cadernos de Educação de Infância*, 2010 (92), 18-19.
- Vasconcelos, C. R., Amorim, K. d., Anjos, A. M., & Ferreira, M. C. (2003). *A incompletude como virtude: Interação de bebês em creche*. Psicologia: Reflexão e Crítica, pp. 293-301.
- Veloso, R. M. (2010). Os grandes leitores do pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância* , 2010 (92.), 4-8.
- Viana, L., F., Sucena, A., Ribeiro, I. & Cadime, I., (2014). Alicerces da Aprendizagem da Leitura e da Escrita (Cap.1). in In F. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, (ed.), *Ler para Ser- Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp.15-32).Coimbra: Edições Almedina.
- Wilson, D., & Hockenberry, M. (2014). *Wongs Fundamentos: Enfermagem Pediátrica* (9 ed.). Rio Janeiro: Elsevier.
- Zabala, A., Arnau, L. (2007). *11 ideas clave como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.

Zagury, T. (1999). Relação educador/aluno, disciplina e saber. IN T. Zagury. *Revista Pátio* nº8 (pp.9-12).

ANEXOS

Reflexão Individual

«Apoio à concretização das propostas de planificação do orientador cooperante»

A presente reflexão refere-se à semana em que estivemos a coadjuvar o professor orientador cooperante nas atividades letivas referentes aos dias 2, 3 e 4 de outubro de 2017 na EB1 Dr. Correia Mateus em Prática Pedagógica.

De acordo com o livro, Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (2017), *“O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e a aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações. Isto mesmo obriga a colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade- Pela compreensão das múltiplas tensões que condicionam a evolução humana”*. Então, eu posso dizer que me sinto como estes alunos da turma do 2º ano, pois, estou no início de uma aprendizagem que me obriga a uma panóplia de estratégias de autonomia e por conseguinte, de muita responsabilidade, pois coloca a educação de alguém nas minhas “mãos”.

No que concerne ao apoio ao professor, ao longo das duas semanas de observação, foi possível perceber que o professor faz uso das novas tecnologias usando o quadro interativo e os seus imensos recursos (visualização de iconografia, vídeo, áudio, correção dos exercícios, etc.).

E segundo o, Referencial de Educação para os Media, *“...a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem desenvolvido esforços no sentido de fazer convergir a Educação para os Media e a Literacia da Informação, trabalhando o conceito de literacia Informativa e Mediática e sublinhando os muitos aspetos comuns e as especificidades de uma e outra tradição. Neste processo, aquela organização das Nações Unidas conferiu especial realce a uma faceta que, também no caso português, constitui um ponto crítico e decisivo para a efetivação e tradução prática deste Referencial- a formação de professores e educadores.”*

O professor optou por mandar trabalhos para casa (TPC) apenas ao fim de semana e por isso à segunda-feira o dia começa pela correção dos mesmos.

Os TPC consistiam numa ficha de português do caderno de apoio ao aluno da PLIM (pág. 2 e 3). A ficha abordava o domínio da Leitura e da Escrita (Alfabeto e grafemas), os ditongos orais (ex.: ai, ei, oi, ui, au, eu...) e nasais (ex.: ão, ãe, ões...), e servia, também, para lembrar o uso da letra maiúscula e minúscula. Foi possível constatar que existem meninos com dificuldade quer no uso dos ditongos quer a fazer o uso das regras das letras maiúscula e minúscula.

Foi reproduzido um filme sobre “A bailarina” de Cecília Meireles e posteriormente o professor pediu para abrirem o livro de português (pág. 16) para fazer a iniciação dos alunos à Educação Literária, perguntou se alguém conseguia ler o poema em menos de 1 minuto, e sim, foi possível. Como TPC o professor pediu aos alunos que levassem o livro para casa treinassem com os pais para lerem em menos de 1 minuto e no dia seguinte (dia 3) alguns alunos iriam ler o poema e o professor cronometrava.

No domínio da Iniciação à Educação Literária, foi abordado o poema, “A bailarina”, o professor solicitou, aos alunos que fizessem a ficha e nós auxiliámos na correção da mesma no quadro interativo. Na ficha pedia que os alunos copiassem ditongos com o mesmo som.

Posteriormente, depois do intervalo (11:00), passou-se para o Estudo do meio (pág. 15) Unidade 2. Aqui, foi abordado Confúcio e a importância que o mesmo teve na ciência (descobriu que a terra girava à volta do sol). Os alunos fizeram exercícios e nós, orientadas pelo professor cooperante fomos auxiliando os que sentiam mais dificuldades. Foi abordado também a data e os meses do ano.

Seguiu-se a matemática onde o Domínio (NO2) da (pág.15) do manual do aluno onde foram abordados conteúdos Adição/Subtração respetivamente e o cálculo mental. Estes exercícios consistiam em que o aluno calculasse mentalmente vários exercícios, com maior ou menor grau de dificuldade, por exemplo:

- $24-12=12$ (Tiram-se 2 unidades e tira-se 1 dezena)
- $4 \text{ unidades}-2\text{unidades}=2 \text{ unidades}$
- $2 \text{ dezenas}-1 \text{ dezena}= 1 \text{ dezena}$

O professor explicou a Regra da subtração: Não se pode tirar aquilo que não se tem! exemplo: $(0-10=)$

Como existiam algumas dificuldades no cálculo mental o professor usou a reta numérica como recurso pedagógico e funcionou muito bem. Aqui o nosso papel foi passivo pois estávamos a assistir a uma explicação que também a nós nos interessava.

Foram abordados alguns métodos de subtração, o professor falou no aditivo, subtrativo e no resto ou diferença, e para consolidar a matéria foi-lhes pedido que completassem algumas igualdades. Fizeram alguns exercícios para subtrair um nº por ele próprio. A nossa intervenção na sala, passou por verificar o que os alunos iam fazendo, seguindo, sempre as orientações do cooperante.

Após o intervalo da tarde, o professor deu aos alunos e a nós estagiárias, a letra da música (com áudio e visual) Regresso às aulas, onde alguns alunos foram cantar ao quadro (ao mesmo tempo que treinavam a leitura tinham música), esta é a parte que os alunos gostam mais.

O dia teve início com leitura cronometrada do texto “A bailarina” e foi possível constatar quais são os alunos que realmente leem em casa. Posteriormente passou-se para a Organização e Tratamento de Dados (ODT). Foram abordados a representação de conjuntos, foi falado o Diagrama de Venn e o que era a união e interseção de conjuntos.

Foi-lhes solicitado que resolvessem um exercício e nós estagiárias, estivemos em circulação pela sala a verificar os exercícios dos alunos. É possível constatar que o uso da iconografia como recurso didático é uma mais valia para a aquisição

de conhecimentos. Segundo, Lencastre J., Chaves J. (2003) em *Ensinar pela Imagem*, “*Todos os professores, qualquer que seja a área de ensino, reconhecem as potencialidades do ensino pela imagem.*” Posso afirmar que é verdade, existem imensas potencialidades de exploração deste recurso em sala de aula.

No Estudo do Meio (O PASSADO MAIS LONGÍNQUO DA CRIANÇA) reconhecer unidades de tempo: dia e semana; nomear os dias da semana, meses e ano (bissexto e comum). Os alunos tiveram que preencher um calendário anual para ver se memorizam os meses e os respetivos dias e foi bom dar a volta à sala e auxiliar os alunos com mais dificuldade.

Posteriormente o português. O domínio da Leitura e da Escrita esteve na ordem do dia com o texto “Aprender a Respeitar” onde se falou de respeito, os alunos fizeram uma ficha e tivemos a oportunidade de auxiliar o professor e os alunos.

O professor explicou-nos que quando o professor fala não pode haver dedos no ar, porque significa que os alunos não estão com atenção, estão sim a pensar na história que querem contar. As histórias são precisas e eles devem contar, mas na devida altura.

Iniciação à Educação Literária, foi treinada a Memorização e recitação com a leitura do poema. Passou-se para o domínio da Leitura e da escrita com a leitura do texto “De quem é a bola” e passou-se à respetiva ficha sobre o texto, onde o nosso papel foi ativo. Aqui, reparei que existem alunos que quase não leem, tem muitas dificuldades em responder às questões e quando o fazem copiam pelo vizinho do lado que padece do mesmo mal, e mesmo auxiliando e orientando eles ficam à espera de que o professor lhes dê a resposta.

Às quartas-feiras a professora Isabel (2º CEB), vai passar uma hora para coadjuvar o professor com os alunos na resolução de problemas. Segundo a mesma, as crianças quando chegam ao 5º ano tem grandes dificuldades na resolução de problemas e cabe à escola resolver ou tentar resolver este problema.

Senti algumas dificuldades porque considerei que alguns exercícios são muito complexos que até eu tenho dificuldades em interpretar quanto mais alunos. Verifiquei, que existem crianças muito diferentes, diferentes ritmos e também constatei que não se podem planear aulas muito longas pois, são os alunos que ditam o ritmo (a falta de vontade é o pior inimigo do professor).

Aprendi, também, que o trabalho do professor se resume em repetir, persistir, incentivar, encorajar e ultrapassar as dificuldades que poderão surgir ao longo do percurso (esta aprendizagem é diária).

3.ª Reflexão: 9, 10, 11 de outubro de 2017

Esta observação refere-se ao dia 9, 10 e 11 de outubro de 2017 onde a mestrande [REDACTED] foi a Participante e a Mestranda Sandra foi a observante.

Primeiramente, considero que a mestrande [REDACTED] fez o que estava proposto no plano, embora com um ligeiro desvio (que é citado mais à frente), os alunos estavam receptivos o que foi uma mais valia.

Reconheço que as tarefas foram bem explicadas porque foram momentos de partilha e de discussão coletiva sobre a realização da mesma.

Um ponto, para a mestrande atuante (espero que não me aconteça o mesmo com os nervos) a melhorar é não esquecer de escrever o nº de alunos na sala (plano de emergência) e a data no quadro.

No que se refere às planificações das propostas educativas para a área curricular de Português tiveram de sofrer alterações pois houve uma troca dos dias (a mestrande trocou o dia de segunda com o de terça) mas, quando se deu conta reagiu com bastante naturalidade e não se atrapalhou continuando a fazer um bom trabalho.

É importante referir que a situação acima mencionada, apenas ocorreu ao nível da área curricular de Português, pelo que, as restantes propostas educativas planificadas para as remanescentes áreas curriculares decorreram na normalidade e tempo previsto.

A tarefa das profissões foi a que deixou mais a desejar, não porque a tarefa fosse difícil, mas porque os alunos demonstraram alguma dificuldade na escrita (escrevem como falam) e na leitura, usando desculpas para não realizar a tarefa justificando com o desconhecimento das profissões. Revelam muitas dificuldades no Português no domínio da Leitura e da Escrita (ainda dão muitos erros). Acredito que, na minha intervenção vá ter as mesmas dificuldades em passar a mensagem porque se não sabem ler um texto, não conseguem ler o enunciado das questões, quanto mais responder (alguns dos meninos com grandes dificuldades no Domínio da Leitura e da Escrita são: Iara, Bianca, Aminadabe, Danilo, Tiago e o Alberto)

Na área curricular de Estudo do meio no Domínio - À descoberta dos outros e das instituições, Subdomínio - O passado mais próximo, (localizar numa linha de tempo, datas e factos significativos) constatei que existiam muitas dificuldades porque os alunos, se não sabem a data de nascimento também não sabem quando caiu o 1.º dente, quando foram para o infantário, etc. Esta tarefa é pertinente, no entanto, nem todos os alunos a conseguiram fazer, por sugestão do professor cooperante o manual iria para casa para completarem as datas em falta.

No que se refere à área da matemática, a mestrande Catarina explicou muito bem. Considero que foi aquela a área curricular em que os alunos estiveram mais à vontade, quer no domínio da Organização e Tratamento de Dados no que refere à interceção de conjuntos, nomeadamente o Diagrama de Venn, quer no Domínio dos Números e Operações no que alude aos números naturais. Mesmo os alunos com um ritmo diferente acompanharam, para meu espanto.

Não achei que o comportamento dos alunos fosse pior com a mestrande atuante, alguns alunos estavam bastante entusiasmados com as tarefas que foram sendo propostas. No entanto são muito vagarosos na resolução de tarefas, foi preciso a mestrande Catarina auxiliar e a pedido do professor cooperante eu acabei por ir auxiliar os que não conseguiam terminar as tarefas para que a aula continuasse como planeado.

Não acredito que haja necessidade de fazer de maneira diferente a minha intervenção, no entanto acredito que é possível melhorar a todos os níveis, e é para isso que as intervenções servem, para nos dar bases. Constatei que aquando da realização de uma tarefa em grande grupo ou de uma discussão acerca de determinada temática, os alunos demonstram vontade de participar na sua realização e motivação, talvez porque a proposta educativa se torne mais dinâmica. Foi também possível denotar que quando um aluno está com dificuldades em partilhar a sua opinião/ideia, os restantes aprontam se para o

auxiliar, criando-se um clima de entreajuda. Futuramente, na minha opinião, seria relevante planificar e realizar experiências educativas menos complexas, mais dinâmicas e privilegiar os momentos em grande grupo. De acordo com Cosme e Trindade (2007, p.23) “*As aprendizagens não são, contudo, a finalidade primeira dos contextos educativos não formais, embora estas possam acontecer como um fenómeno decorrente do envolvimento dos sujeitos naquelas experiências*”. Nas próximas semanas, talvez, para tentar colmatar esta dificuldade, tentaremos construir alguns materiais (ou trazer materiais) para que os alunos em determinados momentos possam treinar e dessa forma diminuir as suas dificuldades.

Bibliografia

Cosme, A. & Trindade, R. (2007). Escola a Tempo Inteiro – Escola para que te quero? Maia: Prof edições in: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf, consultado a 4 de outubro de 2017. In: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf, consultado a 4 de outubro de 2017. In: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf, consultado a 4 de outubro de 2017.

Lencastre J., Chaves J. (2003), Ensinar pela imagem, Revista Galego- Portuguesa de e educación, nº 8- volume 10 ISSN: 1138-1663

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, República Portuguesa/Educação 2017, pág. 1.

ANEXO 2 - REFLEXÃO CRÍTICA DA 5.ª SEMANA EM CONTEXTO DE 1.º CEB, DE 9, 10 E 11 DE ABRIL DE 2018

Intervenção

Esta reflexão surge no âmbito da quarta semana da unidade curricular de Prática Pedagógica II, do Mestrado em 1º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB que decorre no Centro Escolar dos Parceiros na turma do 4ºA sendo que esta semana assumi um papel de interveniente.

A tarefa que, na minha opinião, correu menos bem foi realizada na área de português, no domínio da Educação Literária, estudo da obra “Namoras Comigo?” realizada no dia 11 de abril. Creio que a estratégia que usei não foi a mais adequada para os alunos produzirem o reconto. No entanto, acredito, apesar de o concretizarem como era suposto, considero que existiu uma dificuldade acrescida sem uma linha orientadora.

Como Cortesão (2000, p.35) refere, “o bom professor é aquele que, para além de dominar os conteúdos, explica bem, e com clareza, os conteúdos disciplinares, numa ordenação e com um ritmo adequado ao nível etário médio dos alunos”.

Os alunos registaram o sumário no caderno diário de português. Seguidamente, foi explicada a origem da obra a estudar, a sua importância enquanto transmissora de património imaterial português onde, foi explicado também o que era o património imaterial e foram, também, dados alguns exemplos.

Logo de seguida foi feita a apresentação da obra “Namoras comigo?” e leitura da mesma foi feita um reconto coletivo oral e após, foi proposto aos alunos a realização de um reconto no seu caderno diário de português.

Seguindo as seguintes linhas orientadoras:

- Nome da obra
- Quem era a personagem principal?
- O que queria a personagem?
- Qual era o seu problema?
- Como é que a personagem resolveu o seu problema?
- Como acaba a história?

Posto isto, e como foi mencionado anteriormente, verifiquei que as linhas orientadoras que defini não foram tão eficientes mesmo que os alunos tenham concretizado o reconto com bastante interesse mesmo os que não são muito adeptos deste tipo de tarefas de português.

Deparei-me com algumas dificuldades nomeadamente no que concerne à correção dos recontos, uma vez que têm de ser feitos individualmente e senti muita pressão porque os alunos estavam sempre a solicitar a minha presença.

Quanto à gestão de tempo, também não correu bem, os alunos também não apresentaram o seu reconto como estava na planificação. Após realizarem o reconto escrito os alunos registaram no caderno de obras literárias lidas em sala as seguintes informações: título, autor, ilustrador e editora.

Como poderia ter melhorado? Aquando da planificação, criei um esquema de reconto (figura 1), que acabei de retirar do plano (por insegurança) e constatei, por isso, que errei ao não usar o esquema pois, teria grande utilidade como ferramenta pedagógica.

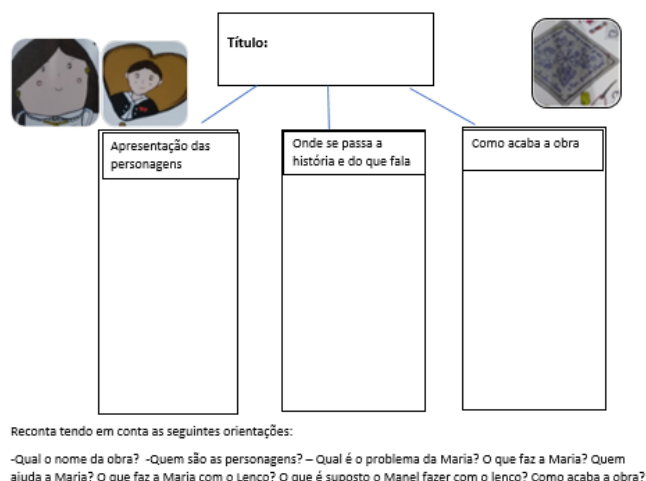


Figura 20 - Esquema de reconto

Em suma, considero que poderia ter feito mais e melhor algo que espero melhorar.

Quanto à aula que correu melhor, penso que foi a aula do dia 11 de matemática no domínio da Geometria e Medida que consistia na construção de uma figura com eixo de simetria. No âmbito de trabalhar a transdisciplinaridade, usando a obra “Namoras comigo?”, na iniciação ao estudo de “À descoberta de sequências e padrões”:

Os alunos registaram o sumário no caderno diário de matemática e de seguida foi-lhes explicado que iriam visualizar um power point, sobre simetrias com o objetivo de relembrar a matéria dada em anos anteriores.

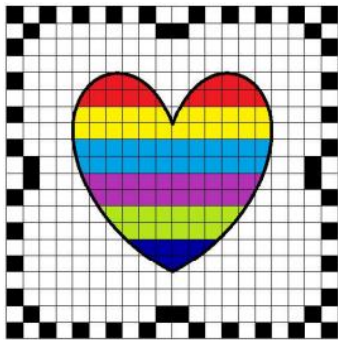


Figura 22 - Sequências e padrões

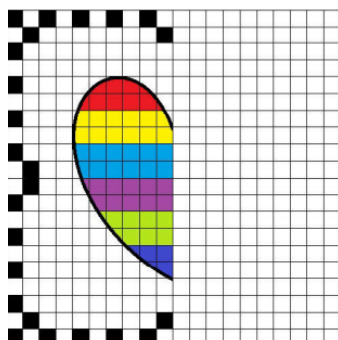


Figura 21 - Simetria para concluir

Após a visualização foi apresentada uma tarefa de sequências e padrões, criada por mim (figura 2), para que os alunos trabalhassem a obra “Namoras comigo?”. Foi solicitado aos alunos para concluírem uma simetria (figura 3) usando os padrões de repetição e as sequências apresentadas que foram projetadas no quadro interativo. Os alunos demonstravam estar motivados e empenhados na concretização do que lhe foi proposto por mim, como se pode ver nas seguintes imagens e descrições:

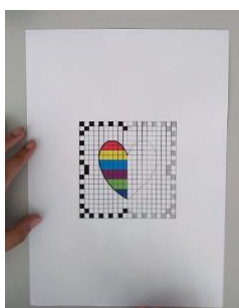


Figura 23 - Simetria do Aluno 1

Descrição do aluno 1: Eu contei os quadrados e fiz as linhas que correspondiam a cores diferentes, e depois é que desenhei o coração, depois contornei com os padrões que faltavam. Tive alguma dificuldade, mas depois percebi que estava a contar mal.

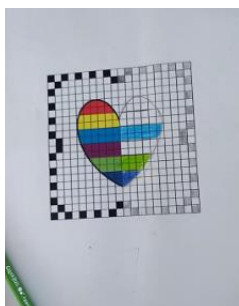


Figura 24 - Simetria do Aluno 2

Descrição do aluno 2: Eu comecei a desenhar a parte exterior dos padrões porque achei mais fácil e depois é que fui fazer a simetria do coração que achei mais complicado.



Figura 25 - Simetria do Aluno 3

Descrição do aluno 3: Eu fiz o coração porque, primeiro, achei que era mais fácil e depois comecei a contornar com os padrões que são mais complicados.

Concluindo, não senti dificuldades na implementação desta tarefa, talvez, porque fui eu quem criou as ferramentas usadas, em sala de aula, e desenhei-a imensas vezes (até chegar ao produto final) o que me ajudou a concretizar, a explicar a tarefa com alguma facilidade.

Bibliografia

Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção? Reflexões Sobre Práticas Educativas face à Diversidade, no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

ANEXO 3 - REFLEXÃO CRÍTICA 8.ª SEMANA EM CONTEXTO DE 1.º CEB, DE 20, 21 E 22 DE NOVEMBRO DE 2017

A presente reflexão está inserida no âmbito das atividades da unidade curricular de Prática Pedagógica, do Mestrado em 1º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB e tem como objetivo vivenciar experiências no âmbito das metodologias de ensino/aprendizagem, em contextos diversificados, desenvolver a curiosidade, o gosto individual pelo saber e pela investigação aplicada aos contextos de prática profissional para que a mestranda (eu) possa fortalecer no processo de formação.

A atual reflexão refere-se à 10.ª semana em que fui a mestranda atuante nas atividades letivas referentes aos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2017.

Não faria qualquer alteração ao plano, se alguma coisa correu mal, a culpa não foi do plano, mas, sim falta de empenho e de preparação da minha parte.

A atividade que correu melhor, penso ter sido a aula de matemática no Domínio Números e Operações (Multiplicação; multiplicar números naturais), na introdução ao sentido da multiplicação.

Para introduzir o conceito de multiplicação pensei em atribuir uma tarefa exploratória a pares que exigia alguma atenção e raciocínio por parte dos alunos, uma vez, que só conseguiam visualizar uma parte da cortina a outra parte tinham que calcular qual o total das flores da cortina (dos dois cortinados).

Na resolução desta tarefa, os alunos utilizaram várias estratégias usando o sentido da adição (adição repetida de parcelas iguais), como se verifica no fig. 1:

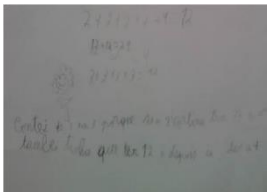
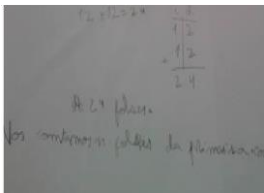
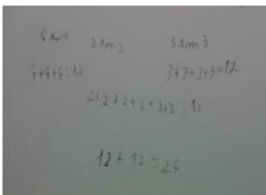
Estratégia dos grupos escolhidos para apresentar.	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Resposta tipo	“Contei de 3 em 3 porque se a 1.ª cortina tem 12 a outra também tinha que ter 12 e depois ia dar 24”. 	“Nós contamos as flores da primeira cortina” “A 24 flores” 	“4 em 4”, “3 em 3” e “2 em 2” 
Estratégias de contagem	“2+2+2+2+4=12 12+12=24 3+3+3+3=12”	“12+12=24”	“4+4+4=12 3+3+3+3=12 2+2+2+2+2+2=12 12+12=24”

Figura 1- quadro 1 procura sistematizar estas estratégias (Nota: as respostas encontram-se exatamente como foram escritas pelos alunos).

Após os 10 minutos para conclusão da tarefa exploratória verifiquei que de uma forma ou de outra os alunos fizeram a contagem das flores da primeira cortina, no entanto, 2 grupos (4 alunos), não conseguiram chegar à segunda cortina.

Os alunos usaram a contagem como estratégia então, questionei: “Como é que contaram se apenas está representada uma parte da cortina?”

Um dos alunos do grupo que foi ao quadro, respondeu: “Contei de 3 em 3 porque se a 1.ª cortina tinha 12 a outra também tinha que ter 12 e juntei 12+12 e deu 24 flores”.

Segundo Ponte & Serrazina, (2000) “Sabemos que normalmente o conceito da multiplicação é introduzido com experiências que incluem uma adição repetida de parcelas iguais”.

Bibliografia

Ponte, J. P., Serrazina, M. L. (2000) Didática da Matemática no 1º Ciclo. Lisboa: Universidade Aberta.

ANEXO 4 - REFLEXÃO CRÍTICA DA 3.ª SEMANA EM CONTEXTO DE 1.ª CEB, DIAS 7, 8 E 9 DE MARÇO DE 2018

Esta reflexão surge no âmbito da nona semana da unidade curricular de Prática Pedagógica II, que decorre no Centro Escolar dos Parceiros na turma do 4ºA sendo que esta semana assumi um papel de interveniente.

Para refletir, sobre esta intervenção, procurei incidir sobre os pontos que considerei essenciais na prática pedagógica e a sua pertinência.

Karmos & Jacko (1977, citados por Simões, 1996, p. 129) referem que “A prática pedagógica constitui uma experiência unificadora fundamental da maior parte dos contextos de formação de professores, dando possibilidade aos indivíduos de explorar e de integrar o que aprenderam, antes de se tornarem profissionais. A verdade é que cada vez mais verifico que a prática leva à perfeição e que por vezes é preciso errar para aprender a não errar.

Neste sentido e com o intuito de iniciar as principais atividades económicas na área curricular de Estudo do Meio, vou referir dois momentos desta semana em que um correu menos bem (dia 7) e outro, que, na minha perspetiva correu como planeiei ou talvez ainda melhor (dia 9).

Quanto à aula que correu menos bem, agora de cabeça fria, constatei que troquei as tarefas (de português e estudo do meio) que eram semelhantes, no Estudo do Meio era suposto distribuir uma imagem aos alunos e os mesmos comentarem a imagem oralmente (na área curricular de Português era suposto os alunos observarem e comentarem a imagem).

Esta troca teve início quando comecei por distribuir as imagens e solicitei aos alunos que a pares observassem (ler a imagem) e comentassem a leitura que faziam das mesmas. Como é óbvio os alunos sentiram dificuldade em analisar porque ainda não tinham conhecimentos suficientes e eu também não lhes tinha dado linhas orientadoras para...

Notei que os alunos estavam bloqueados, devo confessar que eu também (que não é suposto acontecer), por orientação da cooperante escrevi linhas orientadoras no quadro para que os alunos pudessem iniciar a sua leitura a pares. Inicialmente verifiquei que existiram bloqueios, mas logo que começaram a escrever foram conseguindo descodificar a mensagem que a imagem lhe transmitia ainda que muito superficial.

Isabel Calado (1994:18) “Assim, e no que diz respeito à formação de professores, se os docentes querem recorrer às imagens como auxiliar didático, têm de dominar a sua gramaticalidade, senão para escreverem imagens, pelo menos para escolherem aquelas que dizem aquilo que eles desejam que seja dito.” Concordo com a autora pois, senti de todo, que me faltou o domínio da gramaticalidade das mesmas.

Quanto à aula que na minha perspetiva correu bem foi, também ela, na área curricular de estudo do meio. Nesta aula os alunos iriam trabalhar a atividade económica mais concretamente a agricultura.

Após a rotina habitual (registo do sumário), a tarefa foi explicada aos alunos, segundo o plano: “irão ser distribuídas imagens que se refere a uma atividade económica e é suposto que trabalhem em grupos de 4 para que consigam ler o que a imagem transmite”.



Figura 26 - Imagem distribuída ao Grupo 2

Seguidamente, foram distribuídas imagens distintas referentes à agricultura, umas a cores e outras a preto e branco (iguais).

Creio que os alunos perceberam o que lhes foi pedido porque aquando da apresentação aos colegas, uns grupos conseguiram ir mais longe (como era suposto) outros não foram tão longe, mas considero que correu melhor que o esperado, dou como exemplo da figura 1, referente ao grupo 2.

“Prof.- Então qual foi a imagem que vos calhou?

Aluna1- Calhou-nos um trator a lavrar a terra e a colher sementes.

Prof.- Então, acham que um trator consegue lavrar e colher sementes ao mesmo tempo?

Aluna 1- Sim...

Aluno 2- Não...

Prof.- Têm a certeza daquilo que estão a dizer? Olhem o terreno...

Aluno 3- Ele não está a lavrar ele só está a colher as sementes.

Prof.- Exatamente só está a colher sementes...

Aluno 1- podemos ler o que escrevemos (figura 2)?

Prof.- Podem!

Aluna 1- Nós vemos na imagem um agricultor, um campo, árvores ao fundo, um trator sementes a cair para o trator. A imagem é uma foto, o céu está limpo e é outono.

Prof. - Muito obrigada!”

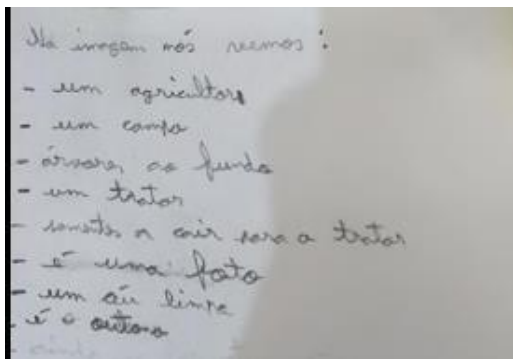


Figura 27 - Descrição da Imagem do Grupo 2

Durante a apresentação os alunos foram sendo questionados sobre o que iam dizendo para auxiliar numa melhor leitura e descodificação da imagem. Para perceber se estava a fazer um bom trabalho, procedi à gravação oral da apresentação oral.

Isabel Calado (1994:19) “...*quase todos os educadores reconhecem as potencialidades da imagem enquanto auxiliar da comunicação pedagógica...*” sem dúvida que a imagem é essencial à aprendizagem e que a mesma está presente desde cedo na vida da criança ainda que esta (criança/aluno) não a reconheça como ferramenta cabe, por isso, ao educador/professor uma apropriação adequada deste auxiliar didático.

Bibliografia

Calado, Isabel (1994). A utilização Educativa Das Imagens. Colecção Mundo de Saberes 8. Porto Editora. Porto (pp.18 e 19)

Simões M. Carlos.(1996). O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico. Universidade de Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães. Aveiro.

ANEXO 5 - REFLEXÃO CRÍTICA 4.º SEMANA EM CONTEXTO DE 1.º CEB, DE 16,17 E 18 DE OUTUBRO DE 2017

A atual reflexão refere-se à semana em que fui a mestrandia interveniente nas atividades letivas referentes aos dias 16, 17 e 18 de outubro de 2017 na [REDACTED] em Prática Pedagógica enquanto a mestrandia [REDACTED] foi a Observante. Primeiro, começo por dizer que o plano de aula decorreu consoante a disponibilidade das atividades que foram propostas pelo agrupamento para o dia da alimentação.

A receção aos alunos não correu mal. O plano de emergência teve de ser reescrito 3 vezes, pois alguns alunos não chegaram a horas.

Começaram por abrir o livro de estudo do meio para ver se tinham feito os trabalhos de casa (orientações dadas pelo professor cooperante) e sim, tinham feito, apenas o Tiago não fez.

Seguidamente, na área curricular de português foi feita a leitura do texto “tarte de mamute” foi muito interessante porque os alunos estiveram atentos à leitura. Quando questionados se já tinham visto algum mamute, uma menina disse que tinha visto no jardim zoológico. Ao que lhe respondi que ela deve ter feito confusão com o elefante pois, este é muito semelhante ao mamute (só que mais pequeno) porque os mamutes já estão extintos há milhares de anos (significa que desapareceram do planeta).

Quanto aos objetivos, no que respeita ao português acredito que os alunos associaram bem o conteúdo do texto à imagem, pois lembraram-se do filme “A idade do gelo”, que também tem os homens (das cavernas) que caçam mamutes. O texto fazia referência à palavra “escanzelado” ao que eu questionei se, alguém sabia o significado, como a resposta foi negativa eu expliquei que escanzelado era muito magro (com o aspeto de quem passa fome) penso que foi uma oportunidade para a compreensão do texto e de novo vocabulário. Quanto à interação discursiva foi muito positiva, os alunos foram respondendo de acordo com o que estava no texto, uns melhores, outros precisaram de um reforço da minha parte.

A aula foi interrompida (10:00) para a celebração do Dia Mundial da Alimentação. A escola decidiu que as crianças iriam fazer pratos de fruta e comer à hora do intervalo da manhã (não havia horário fechado para esta atividade) e nós mestrandas participámos auxiliando no que fosse necessário.

Sendo que o professor cooperante propôs que eu mantivesse a planificação, adiando para terça-feira o que não for possível fazer na segunda.

Na hora de estudo do meio, no domínio “À descoberta dos outros e das instituições”; a atividade era curta, mas foi explorada. Foi feita uma eleição para escolher entre duas cores (vermelho e amarelo), a cor de uma camisola. Após a conclusão da votação, da qual resultou um empate, verifiquei que poderia explorá-la a outros níveis, embora não o tivesse feito na aula, poderia solicitar aos alunos que chegassem a um consenso, mas considere que eles perceberem o que era uma votação já era importante e, se misturasse as duas (votação e consenso seria mais complicado porque talvez ficassem baralhados).

Após o almoço a escola encerrou devido às condições que resultaram do excesso de incêndios na região que deixaram o ar irrespirável.

A receção aos alunos correu bem e como de costume o plano de emergência teve que ser reescrito pois, os alunos não são muito pontuais.

A planificação usada foi a de segunda-feira porque o professor cooperante considerou que não se iria saltar a matéria.

Os objetivos propostos foram atingidos de uma maneira geral. No que diz respeito ao domínio Organização e Tratamento de Dados nomeadamente ao diagrama de Carroll, os alunos conseguiram construir e interpretar os diagramas apresentados no seu caderno de fichas. Comecei por ler os enunciados e a ficha foi feita coletivamente. Os alunos, uns com mais facilidade que outros, conseguiram classificar os objetos de acordo com os critérios exigidos, conseguiram construir e interpretar os diagramas de Carroll apresentados, classificaram objetos de acordo com um ou dois critérios, organizaram conjuntos de dados em diagrama de Carroll, operaram com conjuntos e conseguiram (uns melhores que outros) interpretar as representações de conjuntos de dados que lhes foram apresentados.

Após a matéria que era suposto ser dada na segunda-feira (13:30 às 15:30) passou-se para Números e operações mais concretamente para os números naturais onde os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e utilizar corretamente os números ordinais até ao vigésimo.

Quero acreditar que a aula correu bem e os alunos aparentaram gostar desta matéria. Usei o plano de emergência para fazer a ligação entre os números ordinais e comecei por referir quem tinha sido o vigésimo aluno a entrar na sala (Airton) e o Danilo prontamente respondeu:

-Eu fui o décimo nono!

Conseguiram responder aos exercícios. A correção foi feita no quadro, aplicaram corretamente os números ordinais na ficha assim como os disseram oralmente.

No estudo do meio À Descoberta dos Outros e das Instituições, a vida em sociedade e a relação com os outros era uma atividade em que os alunos completavam adivinhas e posteriormente tinham que preencher balões com expressões usadas no dia-a-dia na relação com o outro (olá, obrigado, bom dia, boa tarde, até amanhã, etc.).

No que refere ao português, seguimos a planificação que ficou por concluir na segunda-feira, leitura do texto “tarte de mamute” e a conclusão da respetiva ficha, posteriormente passou-se para o que estava no plano para terça-feira.

Quanto aos objetivos, no que refere ao domínio da Oralidade, os alunos conseguiram escutar (adoram ouvir os outros ler), apropriam-se de novas palavras (uns mais que outros), conseguem resumir um texto ouvido, produzem um discurso oral

(ainda que não muito cuidado) e uns fazem uso de vocabulário adequado ao tema e à situação enquanto outros sentem mais dificuldade. No domínio da leitura e da escrita, os alunos conseguiram ler o poema, uns com mais fluência que outros. Pessoalmente não mudava a minha intervenção de terça-feira em nada porque considero que os objetivos propostos na planificação foram atingidos.

O dia começou com a área curricular de português onde se concluiu a ficha referente do poema “ O que somos uns aos outros” leitura e conclusão da respetiva ficha.

No domínio da Oralidade os alunos conseguem escutar discursos breves (adoram ouvir histórias), alguns têm mais facilidade na aquisição de novo vocabulário, conseguem recontar uma história. Uns têm mais facilidade que outros na produção oral e usam o vocabulário adequado ao tema (uns conseguem perguntar, responder, pedir com mais facilidade que outros).

Quanto ao domínio da leitura e da escrita, o fato de na terça-feira terem lido o poema, ajudou a aula de dia 18, porque notou-se que os alunos conseguiam identificar as informações do que tinham lido no dia anterior e também leram relativamente melhor.

No que refere a oferta complementar- Cidadania no domínio Educação para os direitos humanos – tema solidariedade mais concretamente a “Amizade” os alunos realizaram a atividade proposta, no entanto não sei se adquiriram o que estava previsto. Interpretei que a solidariedade inclui desde a ajuda a um amigo até “lutar” por um ideal coletivo da sociedade.

Senti que não desdobrei o objetivo, e desta forma, a exploração da atividade ou o conteúdo em si ficou aquém do esperado. Constatei que poderia apenas ter usado a palavra amizade e trabalhar o conceito, no entanto quando planifiquei a atividade pensei que a Cidadania servia para promover valores e que estes valores eram adquiridos ao longo da vida (mas, sendo crianças têm que ser esclarecidas e esse foi o meu erro) não considerei que tinha que criar uma discussão coletiva sobre o que era a amizade (porque pensei que era algo pessoal).

Considerarei que a cidadania para crianças teria que ser adaptada às mesmas e pelos vistos não é, tenho que repensar melhor como desenvolver este tema numa abordagem futura.

Segundo Regina Haydt, “*Ensinar e aprender são dois verbos indissociáveis, duas faces da mesma moeda.*” Quanto a factos não há argumentos, se eu senti dificuldades na concretização e planificação desta atividade, a aquisição da parte das crianças também não foi rentável.

Bibliografia:

Haydt, C., Regina. (1995). Avaliação do processo Ensino- Aprendizagem, 5.ª Edição, São Paulo. Editora ásia

ANEXO 6 - REFLEXÃO CRÍTICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB, DE 6 DE JUNHO DE 2018

Esta reflexão surge no âmbito da décima terceira semana da unidade curricular de Prática Pedagógica II, que decorre no [REDACTED] na turma do 4ºA sendo que esta semana assumi um papel de interveniente.

Para refletir, sobre esta intervenção, procurei focar sobre os pontos que considerei essenciais na prática pedagógica e a sua pertinência.

Primeiramente começo por referir que o plano foi pensado (tendo em conta as orientações da prof. cooperante) tendo em conta o cansaço dos alunos pois, estes fizeram a sua viagem de finalistas nos dias 4 e 5 de junho o que fez com que alguns alunos faltassem, outros chegaram mais tarde e os presentes foram demonstrando cansaço (deitando a cabeça em cima da mesa, olheiras salientes, apáticos) para realizar o que lhes era solicitado.

Vou refletir sobre a relação professor aluno uma vez que esta foi a minha última intervenção e as meninas sempre demonstraram alguma empatia por mim o que leva a que fiquem alguns momentos nostálgicos.

Vou refletir sobre a aula de português que tinha objetivo uma partilha de momentos sobre a viagem de finalista e a criação de uma notícia sobre a viagem de finalistas.

Os alunos demonstravam alguma dificuldade de concentração pois, segundo os mesmos tinham dormido pouco e era visível perceber porque ao longo destes meses de PP permitiu-me conhecer melhor alguns deles e até os mais recetivos estavam apáticos à participação à partilha e foi deveras um desafio conseguir que os alunos fizessem o que lhes era solicitado.

Constanei que “*O professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os alunos a serem curiosos e críticos... e criativos*”. Freire (2007, p.19) mesmo nos momentos em que o cansaço os vence.

Após um diálogo tirado a “ferros” passei a explicar aos alunos que iriam criar uma notícia e questionei os alunos se algum deles se estavam recordados do que era uma notícia e qual a estrutura da mesma.

Um dos alunos afirmou que achava que se tratava de um texto que servia para informar. Então, eu completei a notícia é uma narrativa curta de carácter informativo, serve para informar, de forma simples e concisa e desperta o interesse do leitor. A linguagem usada deve ser formal, voz ativa, verbos de ação, frases curtas, é impessoal sempre na 3.º pessoa e tem a função referencial.

Questionei novamente os alunos se alguns deles se lembrava quais eram essas regras e...nada os alunos estavam de cabeça deitada em cima da mesa. Confesso que esta aula foi um teste à paciência e tentei confortar quando se queixavam que só queriam dormir.

Como refere Aquino (1996, p. 34), “*a relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta. A força da relação professor-aluno é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos*”.

Tentei motivá-los questionando se já tinham reparado nas notícias dos jornais e se alguma coisa se destacava e um deles lá respondeu: O título!

Ora, aí está...A notícia tem de ter um título que deve ser expressivo para chamar a atenção ao leitor ...e depois? Alguém se lembra?

Então passei a explicar que após o título faz-se a abertura da notícia que corresponde ao 1.º parágrafo, no qual se escreve o essencial da notícia, respondendo às seguintes questões: quem? O quê? Onde? Quando? E finalizando damos forma ao corpo da notícia que é o desenvolvimento da notícia descreve o como? Porquê?

Informei os alunos que uma vez que já tinham falado e não estavam recordados poderiam consultar o manual de português do aluno na página 27.

Transmiti que iriam contruir uma notícia sobre a sua viagem de finalistas e uma vez que os alunos não estavam todos a professora cooperante sugeriu para que a concretizassem em pares e assim foi.

Os alunos começaram a mesma, alguns acabaram outros não demonstravam grande vontade, mas lá foram fazendo.

Não atesto que a aula tenha sido um sucesso, mas penso que os objetivos foram de uma certa forma alcançados (muito lentamente) os grupos criaram a sua notícia, outros tiveram de refazer uma vez que se encontravam a descrever as atividades como se de um resumo dos dois dias se tratasse e, alguns grupos conseguiram fazer a sua apresentação da mesma, como se vê na figura 1.

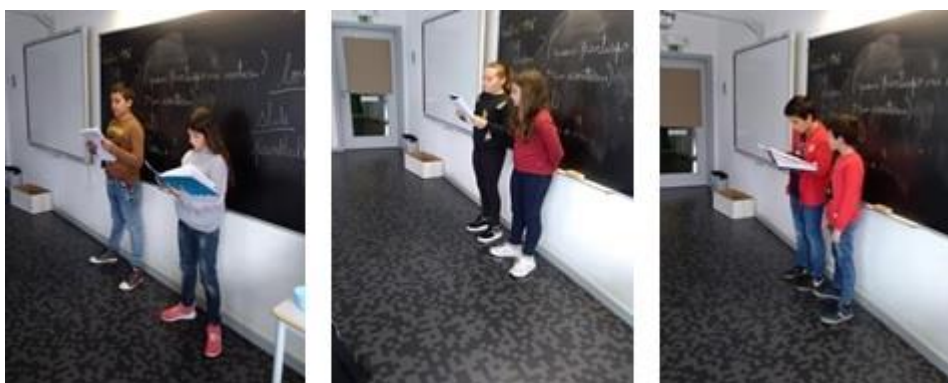


Figura 28 - Grupos na apresentação

Em suma, considero que eles perceberam que eu compreendi o seu cansaço e dei-lhes mais tempo para a realização e esta compreensão também, permitiu que ao longo do dia nos intervalos vinham dar o seu abraço (à procura de mimo) e confidenciar que estavam muito cansados. Estas confidencias demonstram que existe uma relação de proximidade aluno/professor. No entanto é preciso impor limites e Zagury (1999, p.9) afirma que numa relação de amizade entre o professor e o aluno, mas também defende a hierarquia, onde cada um deva exercer o seu papel.

Bibliografia

Aquino, Julio Gropa. (1996). A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional. São Paulo: Summus.

Zagury, Tânia. (1999). Relação educador/aluno. Disciplina. Saber. Revista Pátio, ano 2, nº 8.

ANEXO 7 - PLANIFICAÇÃO DE 21 DE NOVEMBRO DE 2017

Interveniente: Sandra Lopes		Horário: 9:00h – 15:30h		3.ª feira – 21/11/2017		
Horário	Áreas Disciplinares	Conteúdos	Objetivos	Atividades Estratégias	Horário/ Duração	Recursos Materiais
Contextualização						
Rotina: Esperar que a maioria dos alunos chegue a sala de aula, vá buscar os seus materiais e se sente no respetivo lugar (15’) “Abrir o dia” (no quadro branco), data, dia da semana e plano de emergência.						
Matemática (09:00 -10:30)	Matemática	<u>Unidade 3</u> -Números e Operações - Multiplicação - Multiplicar números naturais;	- Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até 10, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos no sentido aditivo. - Introdução do sentido da multiplicação (usando o modelo retangular);	Atividade 1: - A professora distribuiu pelos alunos uma tarefa exploratória para introduzir a multiplicação; - A tarefa exploratória irá ser realizada em 10 minutos e por grupos de 2 alunos;  - A professora circula pela sala para verificar as diferentes estratégias usadas; - Após os 10 minutos solicita aos grupos com estratégias diferentes que as apresentem à turma no quadro;	90’	- Ficha sobre a tarefa da multiplicação (usando o modelo retangular) (anexo 1) - Manual; - Manual Interativo PLIM 2.º ano – matemática, Unidade 3; pp. 54/55; - Computador; - Projetor; - Colunas;

Matemática (09:00 -10:30)	Matemática	- Resolver problemas;	- Resolver problemas de um ou mais passos envolvendo situações multiplicativas no sentido aditivo. - Problemas envolvendo a multiplicação.	- Após a conclusão da tarefa exploratória e das estratégias apresentadas a professora verifica se os alunos chegaram à multiplicação como estratégias de resolução das tarefas; (20) - Se sim, dá os parabéns ao grupo em questão. Se não, é feita uma breve explicação sobre o uso da multiplicação com subtração sucessiva; - Seguidamente, solicita aos alunos que abram o manual de matemática nas páginas 54 e 55; - São projetadas no quadro as páginas a trabalhar do “Manual Interativo 2.º ano – matemática, Unidade 3”; - A professora orienta os alunos na exploração das diferentes fases de resolução das tarefas e problemas em questão; - Orientar os alunos para que, os mesmos, identifiquem o que precisam de descobrir para resolver as tarefas e problemas; - A correção é feita coletivamente com a ajuda do quadro interativo (60 minutos).		- Quadro branco; - Marcador do quadro branco; - Material de escrita dos alunos;
Intervalo e lanche da manhã (30’)						
Rotina: os alunos lancham dentro da sala de aula e, quando terminarem, saem para o exterior. Após o intervalo, os alunos regressam aos seus lugares e retomam o trabalho.						

Avaliação

Como? Grelha de Observação. **Quem avalia?** A interveniente. **O que avaliar?** As aprendizagens feitas por cada aluno. **Quando avaliar?** Ao longo das atividades

Atividade 1 (Matemática)	Sim	Não
Consegue apresentar a sua estratégia à turma		
Resolve problemas em grupo		
Explora as diferentes estratégias da multiplicação		
Explora estratégias em grande grupo		

Bibliografia:

Ministério da Educação. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*.

Disponível em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf, consultado a 14 de novembro de 2017.

Ministério da Educação. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*.

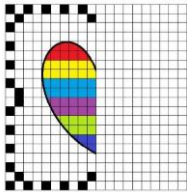
Disponível em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf, consultado a 14 de novembro de 2017

ANEXO 8 - PLANIFICAÇÃO DE 11 DE ABRIL DE 2018, 4.º ANO

Interveniente: Sandra Lopes			Horário: 9:00h – 17:00h			4.ª feira – 11/04/2018
Horário	Áreas Disciplinares	Conteúdos	Objetivos	Atividades Estratégias	Horário/ Duração	Recursos Materiais
Português (09:00 -11:00)	Português	Oralidade Leitura e Escrita Educação Literária	Produzir um discurso oral com correção: - Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor; Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor: - Debater ideias (por exemplo, por solicitação do professor, apresentar “prós e contras” de uma posição).	Sumário: Educação Literária: Iniciação ao estudo da obra “Namoras comigo?” Antes de ler (capa, título...), apresentação da intenção do estudo da obra; Reconto oral da história; Apresentação de um esquema para completar, reconstruindo a história; Será feita uma apresentação do livro à turma onde será referida a intenção do estudo da obra: Nome da obra: Namoras comigo? Autora: Catarina Saavedra Ilustração: Sílvia Abreu Edição: Bicho Bravo	120’	- Folha de escrita do aluno; - Material de escrita do aluno; - Material para desenho e pintura do aluno; - Quadro / Giz; - Esquema para o reconto;

Português (09:00 -11:00)	Português		Redigir corretamente; Utilizar uma caligrafia legível; Respeitar as regras de ortografia e de pontuação; Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto; Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos. Planificar a escrita de textos; Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos; Recontar histórias lidas, distinguindo introdução, desenvolvimento. Recontar uma história a partir do ponto de vista de uma personagem; e conclusão;	Será explicado que esta obra tem como intenção dar a conhecer o património imaterial – neste caso o artesanato; O património é o conjunto de bens materiais e/ou imateriais que contam a história de um povo e sua relação com o meio ambiente. É o legado que herdamos do passado e que transmitimos às gerações futuras. Quando falamos em património imaterial falamos de: Linguagem; Costumes; Religiões; Lendas; Mitos; Música; Artesanato; etc. Será feita a leitura da obra “Namoras Comigo” que retrata a histórias dos lenços dos namorados e a sua origem. Será feita a leitura da obra; Após a leitura da obra os alunos irão fazer o reconto da obra de acordo com as seguintes questões: • Nome da obra • Quem era a personagem principal? • O que queria a personagem? • Qual era o seu problema? • Como é que a personagem resolveu o seu problema? • Como acaba a história? Após o reconto escrito os alunos irão fazer a leitura do seu reconto; Os alunos irão registar no seu caderno de obras lidas em sala: • Título: • Autor: • Ilustrador: • Editora: Pequena ilustração sobre a capa da obra.	
--------------------------	-----------	--	---	---	--

Matemática (14:00 -15:00)	Matemática	Geometria e medida	- Construção de figuras com eixo de simetria; - Regularidades, sequências, padrões de repetição, composição de figuras quanto à reflexão;	Sumário: - Transdisciplinaridade, usando a obra “Namoras comigo?”, iniciação ao estudo de “À descoberta de sequências e padrões”: - Sequências e regularidades - Padrões de repetição - Simetrias - Os alunos irão visualizar um power point, sobre simetrias com o objetivo de relembrar a matéria. - Após a visualização será apresentada uma tarefa de sequências e padrões para que os alunos trabalhem a obra “Namoras comigo?”; - Será solicitado aos alunos para concluir uma simetria, usando os padrões de repetição e as sequências apresentadas.  - Após a sua conclusão deverá ficar exatamente com a mesma simetria:	60'	Material de escrita do aluno; Quadro / Giz; Power point; Fotocópia a trabalhar;
---------------------------	------------	---------------------------	--	---	-----	--

AVALIAÇÃO FORMATIVA		
Matemática	Sim	Não
Os alunos respeitam as regras de participação coletiva		
Os alunos participam na atividade		
Os alunos constroem figuras com eixo de simetria		
Intervalo		

Estudo do Meio (15:00 -15:30)	Estudo do Meio	O passado do meio local	- Conhecimento do património (através da Educação literária);	Sumário: - Continuação do trabalho sobre o estudo da obra “Namoras comigo?”: conhecimento do património imaterial. - Apresentação de um power point sobre o património imaterial. - Com base na obra “Namoras comigo?” Os alunos irão visualizar um PPT onde é feita uma breve apresentação do património imaterial português; - Após a visualização do power point será feito um pequeno diálogo com os alunos com o intuito de aprofundar tema.	30’	Material de escrita do aluno; Power point;
Intervalo						
Expressões * (16:00 -17:00)	Expressões	Descoberta e organização progressiva de superfícies	- Desenho de expressão livre ~Utilizar suportes de diferentes texturas, diferentes cores	Sumário: - Apresentação do projeto lenço dos namorados. - Atividades relacionadas com o projeto. Será distribuído pelos alunos um cartão: Os alunos deverão criar o seu molde de lenço, para utilizar na criação do seu lenço dos namorados.	60’	Material de desenho e pintura do aluno; Quadro / Giz; Cartão; Canetas coloridas para tecido;
AVALIAÇÃO FORMATIVA						
Expressões					Sim	Não
Os alunos respeitam as regras de participação e interesse coletivo						
Os alunos participam na atividade desenhando e pintando						

* Esta atividade será realizada, se a professora cooperante não for substituída pela professora de apoio, devido às horas destinadas à coordenação.

Referências bibliográficas:

Metas curriculares de Português – Ensino Básico – 1º Ciclo – O Domínio da Oralidade: Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_oralidade.pdf Acedido em 04/04/2018

Metas curriculares de Português – Ensino Básico – 1º Ciclo – O Domínio da Leitura e da Escrita: Disponível em :

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_leitura_escrita.pdf Acedido em 04/04/2018

Metas curriculares de Português – Ensino Básico – 1º Ciclo – O Domínio da Educação Literária: Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_educacao_literaria.pdf

Metas curriculares de Matemática – Ensino Básico – 1º ciclo: Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf Acedido em 04/04/2018

Metas curriculares de Estudo do Meio – Ensino Básico – 1º ciclo: Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf Acedido em 04/04/2018

Metas curriculares de Expressões – Ensino Básico – 1º ciclo: Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_Fisico-Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf Acedido em 04/04/2018.

ANEXO 9 - PLANIFICAÇÃO 1.ª SEMANA DE INTERVENÇÃO CONJUNTA, DE 7, 8 E 9 DE OUTUBRO DE 2019

Planificação – 7, 8 e 9 de outubro de 2019				
Intervenientes: Crianças da Sala (14) Educadora [REDACTED] A.A.E. [REDACTED] e Ajudante Aux.-[REDACTED] Estagiárias [REDACTED] e Sandra Lopes Sala: Coelho				
Contextualização: Após as semanas de observação e auxílio à educadora cooperante, verificámos que as crianças da sala sentem curiosidade entre o tirar/esvaziar e colocar objetos das caixas, surgindo assim a ideia de explorar as caixas. Desta forma, respeitando os interesses das crianças, pensámos em proporcionar-lhes um momento do “faz de conta”, ou seja, o jogo simbólico através de um cenário imaginado em que estamos na cozinha, tal como a mãe, e preparamos uma refeição com recurso a alguidares e diversos elementos da natureza (folhas, paus, flores, etc.). Esta atividade irá ser concretizada durante os dias 7, 8 e 9 de outubro. Para esta atividade, optámos por planejar e executar em pequeno grupo, visto que existem grandes diferenças ao nível do desenvolvimento, apesar de se encontrarem nas mesmas faixas etárias. Assim sendo, as atividades serão direcionadas a 5 crianças (no dia 7, primeiro dia de intervenção), 5 crianças (no dia 8, segundo dia de intervenção) e 4 crianças (no dia 9, terceiro e último dia de intervenção da semana). Para que a atividade aconteça conforme planeado, iremos solicitar a colaboração das auxiliares de educação educativa para levarem os outros meninos ao salão (se estiver a chover) ou ao jardim (se estiver sol e a relva seca).				
Registo de atividades de sala: Rotina da manhã “os alguidares da mãe “- para brincar com elementos da natureza.				
Duração	Intencionalidade educativa	Competências	Experiência educativa e estratégias utilizadas	Recursos
8h30 -9h20 Acolhimento das crianças e brincadeira livre	Domínio Psicossocial - Promover à criança um ambiente de segurança, confiança e conforto para uma melhor adaptação; - Proporcionar o contacto com as outras crianças para desenvolver a socialização; - Dar oportunidade de brincar livremente para ganhar independência através da experiência ativa; Domínio Cognitivo - Proporciona à criança um formato diferente de um objeto real.	- A criança mostra confiança na educadora e estagiárias, pedindo colo ou aproximando-se de nós; - A criança partilha objetos com os outros; - A criança escolhe onde, como e com o que quer brincar; - A criança entra dentro do caixote. - A criança explora livros; - A criança explora materiais da natureza existentes em sala (p.e. troncos).	- Às 8:30 as estagiárias vão buscar as crianças que se encontram no berçário com a educadora; - As estagiárias e a educadora recebem as crianças com a ajuda, tranquilizando os pais mais ansiosos; - Durante este momento, as estagiárias irão observar as crianças a fim de registarem as suas interações. - A estagiária sorri para a criança que chega, tentando acolher a criança de forma tranquila; - Faz saber à criança que outras crianças já estão na sala e que esta os pode cumprimentar; - A estagiária pergunta à mãe/pai se está tudo bem, com a criança, se existirem recados estes são anotados; - As estagiárias vão mediando as interações criança/criança; - As estagiárias vão gerindo os materiais	- Sala de atividades; -- Objetos disponíveis na sala para brincar.

	Domínio da linguagem - Proporcionar momentos em que a criança se expresse de forma verbal ou não verbal.		(uma coisa de cada vez) de maneira a que não exista muita confusão na sala;	
9h20 - 9h30 Arrumação da sala	Domínio Psicossocial - Promover hábitos de cooperação entre criança e os vários intervenientes que se encontram na sala.	- As crianças arrumam, após as brincadeiras, os objetos no seu devido local	- As estagiárias incentivam as crianças a participar na arrumação dos objetos nos sítios correspondentes.	- Sala de atividades; - Objetos disponíveis na sala para brincar.
9h30 - 9h45 Hora da fruta	Domínio Psicossocial - Promover o autoconhecimento; - Proporcionar a interação entre crianças.	- A criança identifica-se quando é cantado o seu nome, apontando para si, rindo e batendo palmas; - A criança estende a mão para receber a fruta quando é chamada pelo nome;	- As estagiárias pedem para as crianças se sentarem na manta, encaminhando e auxiliando-as; - A estagiária canta a canção dos bons dias. - A estagiária chama pelo nome da criança e entrega-lhes a fruta.	- Fruta.
9h45-10h15 Atividade planificada	Domínio Cognitivo - Proporcionar à criança momentos de noção espacial (dentro e fora); -- Promover a apropriação do reconhecimento de objetos do quotidiano e de elementos da natureza; - Promover momentos de desenvolvimento sensorial (através do toque e/ou manipulação). Domínio da Linguagem - Proporcionar momentos em que a criança se expresse de forma verbal ou não verbal; - Proporcionar à criança a consciência de novo vocábulos. Domínio Psicossocial	- A criança pronuncia a palavra mãe/mamã, pai/papá, associando-a/o ao objeto a trabalhar e interpretando a ação como “fazer a papa”; - A criança coopera pondo os elementos da natureza dentro do alguidar; - A criança diferencia “dentro” e “fora”, mesmo sem recurso à linguagem; - A criança identifica o alguidar como uma das tarefas de uso da mãe.	- O grupo de crianças é levado para a manta, onde encontram alguidares vazios e uma caixa com elementos da natureza no centro; - A estagiária diz às crianças: “Hoje vamos brincar com o alguidar como a mãe tem lá em casa.” “Sabem o que está na manta?” “Pois é, vamos então descobrir o que podemos fazer com o alguidar da mãe e com estes elementos da natureza. Vamos explorar?” - Desta forma, as estagiárias devem auxiliar as crianças na colocação dos elementos da natureza no alguidar, simulando que estão a lavar legumes ou a cozinhar (trata-se meramente de um exemplo pois a ação vai depender da criança e da sua criatividade); - As estagiárias observam esta apropriação de conhecimentos e este desenvolvimento social coletivo. - As estagiárias falam pausadamente para captar a atenção das crianças e para estimular o desenvolvimento da	-Alguidares e caixa de cartão; - Colher de pau; - Elementos da natureza (depende do que arranjar na natureza e tendo em conta a idade das crianças) - Máquina fotográfica (se as autorizações já estiverem assinadas).

	- Promover a cooperação entre pares; - Promover a partilha entre pares.		linguagem; -As estagiárias irão tentar dar uma importância individualizada a cada criança de forma a privilegiar cada momento (interação criança- adulto), visto que as crianças ainda se encontram numa fase em que o “eu-eu” é predominante; - Esta atenção individualizada vai também permitir às estagiárias desenvolver um vínculo afetivo com as crianças e uma melhor compreensão quanto ao nível de desenvolvimento destas; - As estagiárias exploram com as crianças os vários elementos da natureza e as suas potencialidades, dando ênfase aos objetos alguidar e caixa. - As estagiárias vão incentivando as crianças nas suas ações para que estas não dispersem a sua atenção.	
10h15-10h45 Brincadeira livre no salão ou jardim	Domínio Psicossocial - Proporcionar o contacto com as outras crianças; -Dar oportunidade de brincar livremente.	- A criança sabe partilhar objetos com os outros; - A criança escolhe onde, como, com o que quer brincar	- As crianças, com a iniciativa das estagiárias, levantam-se da manta para seguirem para o salão ou para o jardim (depende do tempo) para brincarem com os brinquedos disponíveis; - É possível decorrerem atividades planeadas, de forma individual ou em pequenos grupos, enquanto as restantes crianças brincam.	Salão ou jardim (dependendo da meteorologia); - Objetos disponíveis para brincar.
10h45-11h00 Hora da água, higiene e preparação para o almoço	Domínio Psicossocial - Promover hábitos de cooperação entre a criança e a estagiária; - Promover o respeito pelo outro; - Promover hábitos de higiene;	-A criança arruma, após as brincadeiras, os objetos no seu devido local. - A criança é encaminhada para a higiene pessoal ou vai espontaneamente; - A criança identifica o seu par para a ida ao refeitório	- As estagiárias incentivam as crianças a arrumarem os objetos nos sítios correspondentes; - As estagiárias seguem com as crianças para a sala para que seja feita a higiene pessoal necessária (lavar as mãos e mudar a fralda, se necessário); - As crianças sentam-se na manta para as estagiárias colocarem os babetes; - As crianças, após autorização, deverão dirigir-se para a porta (sendo que as que gatinham vão ao colo) para irem para o refeitório.	- Sala de atividades; - Babetes; - Casa de Banho.
11h - 11h45 Almoço	Domínio Psicossocial - Promover e incentivar ao cumprimento de regras;	- A criança identifica o seu lugar na mesa; - A criança usa corretamente a colher, agarrando-a com a mão e	- As crianças deverão sentar-se no seu lugar, viradas para a frente, sendo que as mais pequenas têm o auxílio das estagiárias, da educadora e do pessoal auxiliar da sala;	- Refeitório; - Almoço

	- Promover a autonomia das crianças; - Proporcionar uma refeição tranquila às crianças.	fazendo o movimento do prato até à boca; - A criança mastiga os alimentos sólidos.	- As estagiárias, a educadora e as auxiliares ajudam as crianças mais novas, dando-lhes a comida à boca e, ao mesmo tempo, auxiliam a pegar na colher; - As estagiárias, a educadora e o pessoal auxiliar auxiliam as crianças mais velhas, nomeadamente a manusearem a colher corretamente, incentivando-as a comerem; - Terminada a refeição, as crianças dirigem-se para a porta e voltam para a sala dos coelhos, acompanhadas pelas estagiárias, educadora e pessoal auxiliar.	
11h45 - 12h Higiene e preparação para a sesta	Domínio Psicossocial - Promover hábitos de higiene. Domínio cognitivo - Proporcionar à criança momentos para conhecer o seu corpo.	- A criança é encaminhada para a higiene pessoal ou vai espontaneamente; - A criança predispõe-se e aceita permanecer no catre para a hora da sesta.	- As crianças são encaminhadas pelas estagiárias para a higiene pessoal, que é feita com a ajuda do pessoal auxiliar.; - Primeiramente, uma a uma, é feita a lavagem de mãos e a cara. Seguidamente, é realizada a muda das fraldas, verifica-se se existe roupa suja ou molhado do almoço e, se sim, esta é trocada e são retirados os sapatos. (Nesta sala encontra-se uma estagiária a cantar com as crianças, enquanto a outra auxilia as crianças na casa de banho).	- Casa de banho; - Sala de atividades
12h - 15h Descanso (hora da sesta)	Domínio Psicossocial - Promover a autonomia das crianças na preparação do momento de sesta; - Promover um ambiente favorável ao descanso e bem-estar das crianças.	- A criança reconhece o catre como o seu espaço de dormir; - A criança tapa-se com o lençol; - A criança desprende-se dos objetos de transição, chupeta ou outro; - A criança adormece de forma autónoma.	- As estagiárias pedem aos meninos para se deitarem no respetivo catre, auxiliando-os (sempre contando com a ajuda da educadora e do pessoal auxiliar); - As estagiárias, a educadora e as auxiliares distribuem os objetos de transição pelas crianças, nomeadamente chupetas, fraldas e peluches pessoais; - As estagiárias, a educadora e o pessoal auxiliar colocam os lençóis por cima das crianças; - Quando uma criança acorda antes das 14h30, as estagiárias incentivam-na a permanecer no catre de forma a descansarem mais tempo.	Sala de atividades; - - Catres; - Lençóis; - Objetos de transição: chupetas, peluches, etc.).
15h – 15h30 Higiene, brincadeira livre e preparação para o lanche	Domínio Psicossocial - Promover hábitos de higiene. - Promover o respeito pelo outro. Domínio Motor - Promover a autonomia da criança	- A criança pede para mudar a fralda gesticulando; - A criança já reconhece a sua roupa; - A criança encaminha-se para a manta;	- As estagiárias e o pessoal auxiliar auxiliam na muda de fraldas; - As estagiárias, a educadora e o pessoal auxiliar recolhem os objetos de transição, guardando-os na prateleira de cada criança;	- Sala de atividades; - Babetes; - Caixa de pertences pessoais das crianças.

		- A criança identifica o seu babeto quando é chamada pelo nome;	- Seguidamente, as estagiárias solicitam às crianças que se sentem na manta para serem colocados os babetes pedindo ajuda à educadora e ao pessoal auxiliar; - As crianças, após autorização, deverão dirigir-se para a porta de modo a serem encaminhadas para o refeitório; - As estagiárias, educadora e pessoal auxiliar auxiliam os que não conseguem andar ou gatinhar;	
15h45-16h15 Lanche	Domínio Psicossocial - Promover e incentivar ao cumprimento de regras; - Promover a autonomia das crianças; - Proporcionar uma refeição tranquila à criança	- A criança identifica o seu lugar na mesa; - A criança come o lanche de forma autónoma (agarrando no biberão ou na colher de modo a comer a papa ou o iogurte); - A criança mastiga os alimentos sólidos (pão).	- As crianças sentam-se nos lugares respetivos, sendo que as mais pequenas são auxiliadas pelas estagiárias, educadora e pessoal auxiliar a fazê-lo; - Assim que os lanches são colocados na mesa, as estagiárias, educadora e pessoal auxiliar incentivam as crianças mais velhas a comerem sozinhas e apoiam as crianças mais pequenas, ou com mais dificuldades a comer o lanche; - Assim que as crianças terminem de lanchar, as estagiárias, a educadora e o pessoal auxiliar chamam as crianças e dirigem-se até à sala de atividades	- Refeitório; - Lanche.
16h15-16h30 Higiene	Domínio Cognitivo - Promover hábitos de higiene; - Promover a autonomia da criança	- A criança dirige-se para a casa de banho para lavar as mãos;	- Quando as crianças chegam à sala dirigem-se, com as estagiárias, educadora e pessoal auxiliar, são encaminhadas para a casa de banho para lavar as mãos; - Posteriormente, é-lhes mudada a fralda, se necessário;	- Casa de banho; - Sala de atividades.
16h30- 17h Brincadeira livre até à chegada dos pais (na sala de atividades, no salão ou jardim) .	Domínio Psicossocial - Proporcionar o contacto com as outras crianças; - Dar oportunidade de brincar livremente. Domínio da linguagem - Proporcionar momentos em que a criança se expresse de forma verbal ou não verbal.	- A criança sabe partilhar objetos com os outros; - A criança escolhe onde, como e com o que quer brincar.	- Terminado o momento da higiene, as crianças brincam livremente; - As estagiárias, a educadora e o pessoal auxiliar ficam com as crianças até às 17h, fazendo a entrega das crianças aos pais que venham até essa hora. .	- Sala de atividades, salão ou jardim; - Objetos existentes na sala.

Bibliografia

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Portugal, G. & Carvalho, C. M. (2017). *Avaliação em Creche – CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora, S. A. (2002). *Livro Guia 0-2 anos Projecto Creche- Educação Para a Primeira infância*. Sintra: Rafa editora LDA.

ANEXO 10 - PLANIFICAÇÃO DA 10.ª SEMANA DE INTERVENÇÃO EM CRECHE, DE 9, 10 E 11 DE DEZEMBRO DE 2019

Planificação – 9, 10 e 11 de dezembro de 2019
Rotina Diária Atividade “Dimensão mágica da luz”
Recursos humanos: Crianças da Sala (14) Educadora [REDACTED] A.A.E. [REDACTED] e Ajudante Aux. [REDACTED] Mestranda observadora: [REDACTED] <u>Mestranda interveniente:</u> Sandra Lopes
Sala: Coelhoinhos Faixa Etária: 12 a 18 meses
Contextualização: Na primeira infância, as crianças demonstram interesse em experienciar situações e em desenvolver explorações que contribuam para a construção da sua identidade pessoal e para a construção das suas aprendizagens. Desta forma, na creche, cabe ao educador ser um intermediário e proporcionar essas situações de desenvolvimento, ocorrendo, maioritariamente, em pequeno grupo, visto que a criança tem a capacidade de se desenvolver e construir aprendizagens ao fortalecer ações partilhadas com outras crianças do seu meio próximo, apropriando-se progressivamente de saberes desenvolvidos em conjunto com os seus pares. (Horn, 2004, p.19). Com isto, é de referir que as planificações contempladas ao longo da prática pedagógica em contexto de creche terão sempre em atenção os interesses das crianças a partir de atividades de cariz exploratório, respeitando e acompanhando o projeto pedagógico da instituição, “Pedagogia do Imprevisível... mãos, olhos, boca”. Dando continuidade à atividade realizada na semana anterior, onde foram exploradas as luzes de natal, esta semana foi pensada uma atividade que proporcione momentos de estimulação sensorial a partir de um ambiente de luminosidade reduzida usando a caixa de luz (contruída pelas mestrandas) e sacos sensoriais. A mesa ou caixa de luz caracteriza o ambiente físico do modelo pedagógico Reggio Emilia, uma vez que os pontos de luz artificial, permitem evidenciar as características dos materiais. (Thornton & Brunton, 2005). Sendo que a caixa de luz: deve ser colocada num local mais escuro da sala, desta forma as crianças, serão atraídas para observar de perto os objetos naturais e transparentes que estão colocados na caixa de luz. As crianças podem investigar padrões, cores e podem explorar, através do toque, como são feitas, como estes se comportam em contato com a luz e ao toque. (Thornton & Brunton, 2007:45). Os sacos sensoriais encaixam-se no ambiente Montessoriano de acordo com Montessori (1965, p.99), “(...)desenvolve seus sentidos: sua atenção, em decorrência, vê-se atraída para a observação do ambiente(...)” deve-se, por isso, “(...)dosar metodicamente os estímulos sensoriais, a fim de que as sensações se desenvolvam racionalmente; prepara-se, assim, a base sobre a qual construir-se-á uma mentalidade positiva”. (Montessori, 1965, p. 99) Este tipo de atividade vai permitir à criança explorar a transparência permitindo uma perceção das cores e das texturas através dos sacos sensoriais, proporcionando à criança o contato com uma grande variedade de recursos do quotidiano que irão permitir estimular a vertente cognitiva através da criatividade e imaginação.

Para esta atividade, optou-se por planejar e executar em pequeno grupo, visto que existem grandes diferenças ao nível do desenvolvimento, apesar de se encontrarem nas mesmas faixas etárias. Assim sendo, as atividades serão direcionadas a 5 crianças (no dia 9, primeiro dia de intervenção), 5 crianças (no dia 10, segundo dia de intervenção) e 4 crianças (no dia 11, terceiro e último dia de intervenção da semana).

Para que a atividade aconteça conforme planeado, será solicitada a colaboração das auxiliares de educação educativa para levarem os outros meninos ao salão (se estiver a chover) ou ao jardim (se estiver sol e a relva seca).

O presente documento pretende, ainda, aprofundar e melhorar a exposição das nossas intencionalidades em relação à rotina de brincadeira livre contando, para isso, com uma maior observação e reflexão em relação às nossas atitudes durante a mesma, sendo esta bastante importante no desenvolvimento e integração das nossas crianças. Assim, sob proposta da educadora cooperante, todas as semanas, ao realizar a planificação, vamos desenvolvendo e aprofundando as nossas intencionalidades e estratégias num determinado momento da rotina diária da nossa sala.

Duração	Intencionalidade educativa	Experiência educativa e estratégias utilizadas	Recursos materiais
8h30 -9h20 Acolhimento das crianças e brincadeira livre	Domínio sócio afetivo - Proporcionar à criança um ambiente de segurança, confiança e conforto para uma melhor integração; - Proporcionar o contacto com as outras crianças de forma a promover a socialização; - Dar oportunidade de brincar livremente para ganhar autonomia através da experiência ativa; Domínio cognitivo - Promover o desenvolvimento da criatividade.	Às 8:30, as mestrandas vão buscar as crianças que se encontram no berçário; <u>Acolhimento</u> (Com base na tabela referente às necessidades asseguradas pelas experiências e rotinas diárias de Gabriela Portugal, 2011, p. 5) Desenvolver sentimentos de competência Durante a hora do acolhimento, as crianças serão recebidas pelos adultos responsáveis na sala; A mestrandas (ou outros intervenientes) transmite segurança à criança e aos pais, para que estes também demonstrem tranquilidade, segurança, conforto e confiança aos filhos, facilitando, assim, o processo de acolhimento para que haja uma melhor “separação positiva” por parte das crianças; A mestrandas vai questionando os pais se está tudo bem com a criança e, caso haja informações pertinentes, como questões de saúde e alimentação, esta será registada para que todos os adultos intervenientes tenham acesso à mesma. Desenvolver competências de significados e valores	- Objetos disponíveis na sala para brincar.

		A mestranda observa e tem o papel de mediadora em pequenos conflitos que possam existir entre as crianças; A mestranda articula atos com palavras para que as crianças adquiram, assim, outras formas de comunicação mais complexas; A mestranda está atenta ao que se passa, procurando transmitir sentimentos positivos em relação a si próprio e em relação aos outros/mundo, de forma a que as crianças possam desenvolver a autoestima e o autoconceito; A mestranda respeita as crianças enquanto pessoas de valor e ajuda-as a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos; A mestranda procurar mediar as situações de conflito criança/criança, modelando o seu comportamento com gentileza para o comportamento que pretende ensinar; A mestranda proporciona à criança momentos de atividades livres e brincadeira, de forma a que a criança desenvolva interações e relações de qualidade que assegurem o seu bem-estar.	
9h20 - 9h30 Arrumação da Sala	Domínio socio afetivo - Promover hábitos de cooperação entre a criança, pares e adultos.	As mestrandas incentivam as crianças a participar na arrumação dos objetos nos sítios correspondentes; As mestrandas elogiam a participação na tarefa.	-Objetos disponíveis na sala para brincar.
9h30 - 9h45 Hora da história e hora da fruta	Domínio socio afetivo - Promover o desenvolvimento do autoconceito; - Proporcionar a interação adulto-criança. Domínio cognitivo - Promover a curiosidade e as potencialidades de vários espaços;	A mestrandas, que vai intervir nesta semana, pede para as crianças se sentarem na manta, encaminhando e auxiliando-as a sentarem-se em meia lua; A mestrandas apresenta a história que irá contar às crianças, começando por mostrar a capa e interrogando do que se tratará; A mestrandas explora a história e o seu conteúdo, utilizando diferentes tons de voz, gestos e expressões que a acompanhem; Na hora da fruta, a mestrandas chama pelo nome da criança e entrega-lhes a fruta.	- Livro “Os amigos animais selvagens”; - Fruta.

	- Promover o desenvolvimento da atenção e da concentração; Apropriação de novo vocabulário a partir do relacionamento com a história.		
9h45- 10h15 Atividade orientada	Domínio cognitivo - Promover a curiosidade e a motivação intrínseca; - Estimular a criatividade e a imaginação; - Promover momentos de desenvolvimento sensorial (observar, manipular e tocar nos sacos sensoriais). Domínio socio afetivo - Proporcionar a interação entre pares; - Promover a capacidade de iniciativa; - Promover um ambiente de calma e silêncio para uma exploração mais rica.	(Dada a ausência da nossa educadora esta atividade foi pensada, previamente, de forma a dar continuidade à exploração da luz) - A mestranda a realizar a intervenção irá trabalhar em pequeno grupo. Assim, previamente é estabelecido o grupo de crianças com que irá trabalhar no dia. (A sua lógica recai sobre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, diferentes faixas etárias e, ainda, crianças que “puxam” umas pelas outras a fim de um bom desenrolar da atividade); Assim, seleciona um número reduzido de crianças para cada dia de intervenção, de modo a que todos usufruam da atividade; Com o auxílio do par da PP, mobiliza o pequeno grupo para a mesa em meia lua que irá buscar ao refeitório, onde irá colocar a caixa de luz, que será apresentada às crianças (ainda sem sacos sensoriais); A mestranda vai baixando os estores das janelas (para criar um ambiente) procurando criar um ambiente propício e favorável à atividade; A mestranda vai buscar os sacos sensoriais e coloca-os sobre a caixa de luz; -A mestranda, com o par de pp, procura colocar as crianças estrategicamente posicionadas para que todas possam explorar as potencialidades da caixa de luz observando, manipulando e tocando nos sacos sensoriais; A partir daí, a mestranda é apenas uma mediadora, não interferindo nem guiando a atividade a fim de não quebrar o cariz exploratório; A mestranda observa os comportamentos e reações das crianças durante a atividade, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento social coletivo; A mestranda fala pausadamente e com um tom calmo para captar a atenção das crianças e para estimular o desenvolvimento da linguagem;	- Caixa de luz (construção em anexo); - Sacos de congelação; - Óleo de amêndoas doces; - Purporina; - Glitter; - Fita-cola; - Corante alimentar (várias cores); - Elementos da natureza; - Telemóvel; - Máquina fotográfica.

		A mestranda irá tentar dar uma importância individualizada a cada criança de forma a privilegiar cada momento (interação criança-adulto), visto que as crianças ainda se encontram numa fase em que o “eu-eu” é predominante; - Esta atenção individualizada vai também permitir à mestranda desenvolver um vínculo afetivo com as crianças e uma melhor compreensão quanto ao nível de desenvolvimento destas; A mestranda vai incentivando as crianças nas suas ações a fim de transmitir segurança e para que estas não dispersem a sua atenção.	
10h15- 10h45 Brincadeira livre no salão ou jardim	Domínio socio afetivo - Proporcionar o contacto com as outras crianças.	- As crianças, com a iniciativa das mestrandas, levantam-se da manta para seguirem para o salão ou para o jardim (depende do tempo) a fim de momentos de brincadeira livre. <u>Brincadeira livre</u> (Com base na tabela referente às necessidades asseguradas pelas experiências e rotinas diárias de Gabriela Portugal, 2011, p. 5) Desenvolver a capacidade de reconhecimento e afirmação A mestranda procura desenvolver a interação entre crianças procurando, desta forma, que a criança se sinta aceite e apreciado, escutado e respeitado perante o grupo. A mestranda permite que a criança crie momentos de empatia com os seus pares; A mestranda procura desenvolver o eixo de pertencimento e da participação como uma forma de criação de laços, usando a brincadeira como indutor. Desenvolver sentimentos de competência A mestranda procura incentivar a criança a sentir que é capaz, que é capaz de alcançar objetivos, que é capaz de ter sucesso e de procurar desafios. Exemplo: “Tu és capaz!”, “ Tu consegues!”, “Vamos, está quase!”	- Objetos disponíveis nos espaços exteriores

		A mestranda incentiva a criança a explorar e comunicar respeitando a pluralidade exploratória e comunicacional da criança; (exemplo: escutando e respeitando as intencionalidades exploratórias do grupo de crianças); Desenvolver competências de significados e valores A mestranda auxilia a criança a desenvolver um sentimento positivo no que refere à relação da criança com o outro e com ela própria, procurando gerir/mediar conflitos na escolha do mesmo objeto; A mestranda procura criar um ambiente onde a criança sinta segurança em brincar com o outro de forma a que as crianças interajam com as outras dando o espaço necessário para que estas brinquem utilizando todos os seus sentidos; A mestranda respeita a criança, os sentimentos da criança e o direito de ela os expressar, bem como deve dar-lhe apoio sem exagerar e estar disponível; A mestranda investe tempo e energia na criança contribuindo assim para o seu desenvolvimento intelectual, ajudando a criança a crescer física, social e emocionalmente.	
10h45 - 11h00 Hora da água, higiene e preparação para o almoço	Domínio socio afetivo - Promover hábitos de cooperação entre a criança e a estagiária; - Promover o respeito pelo outro; - Promover hábitos de higiene; Promover um sentimento de segurança e bem-estar às crianças.	<u>Hora da água</u> (Com base na tabela referente às necessidades asseguradas pelas experiências e rotinas diárias de Gabriela Portugal, 2011, p. 5) Promover sentimento segurança e bem-estar Durante a hora da água as crianças são auxiliadas pelos intervenientes adultos presentes na sala, uma vez que ainda não são autónomas; Seguidamente, os adultos presentes irão limpar cada criança com toalhetes molhados e secos para uma sensação de bem-estar físico. A mestranda legenda todo este processo para facilitar a interação com cada criança. <u>Muda da fralda</u> (Com base na tabela referente às necessidades asseguradas pelas experiências e rotinas diárias de Gabriela Portugal, 2011, p. 5) Desenvolver sentimento de afetividade	- Babetes; - Copos com água.

		A mestranda articulando atos com palavras, e desta forma, legenda a muda da fralda para que a criança perceba todo o processo e desta forma esta também se sinta envolvida; A mestranda brinca com a criança para fortalecer a ligação afetiva e de proximidade (adulto/criança) investindo tempo de qualidade com a mesma; A mestranda, investe tempo e energia para que aquela criança especifica sinta que aquele é um momento só seu; Após o processo de higiene, as crianças sentam-se na manta para as mestrandas colocarem os babetes; As crianças, após autorização, deverão dirigir-se para a porta (sendo que as que gatinham vão ao colo) para irem para o refeitório.	
11h - 11h45 Almoço	Domínio socio afetivo - Promover e incentivar ao cumprimento de regras; - Promover a autonomia nas crianças; - Proporcionar uma refeição tranquila às crianças. Domínio motor - Desenvolver a capacidade de coordenação motora.	<u>Hora do almoço</u> (Com base na tabela referente às necessidades asseguradas pelas experiências e rotinas diárias de Gabriela Portugal, 2011, p. 5) Promover as necessidades físicas da criança A mestranda procura investir tempo e energia na construção da criança enquanto “pessoa”, visto que esta deve comer um pouco de tudo a fim de construir os seus gostos em relação à comida; A mestranda não obriga a criança a comer, porém insiste durante breves momentos explicando-lhe que a comida é importante para que esta possa crescer e ter força; A mestranda procura desenvolver o eixo de ser-estar procurando salvaguardar o bem-estar físico durante a hora da refeição. Proporcionar sentimentos de segurança e autonomia A mestranda permite que a criança se sente (no caso de a criança já ter adquirido a marcha) ou sentando-a (no caso de ainda não ter adquirido a marcha); A mestranda procura modelar comportamentos que se pretendem ensinar como a autonomia na hora da refeição, para que a criança consiga desenvolver as	- Almoço.

		aprendizagens de conseguir estar sentado na cadeira à espera da comida; conseguir pegar no talher e comer autonomamente; não tirar a comida de outra criança; entre outras. A mestranda auxilia a criança ao dar-lhe a comida (se necessário), para que esta sinta que pode contar com o adulto e que este lhe vai satisfazer as suas necessidades num curto espaço de tempo para que sinta segurança física e emocional. Desenvolver sentimentos de competência A mestranda incentiva a criança dizendo: “- Tu és capaz!”; “- Pega na colher.”; “- Engole a comida, tu consegues.”; “- Mastiga com os dentes.” (exemplificando o ato de mastigar); A mestranda dá tempo à criança para que esta não se sinta ansiosa e com aversão a este momento da rotina; A mestranda vai valorizando cada etapa que a criança vai conseguindo fazer sozinha, congratulando-a por isso; No final do momento da hora de almoço, a mestranda incentiva a criança a arrumar a cadeira antes de voltar para a sala. Desenvolver competências físicas A mestranda incentiva as crianças que ainda não adquiriram a marcha a caminhar com a ajuda do adulto até ao refeitório e/ou sala, incentivando-a através da fala e demonstrando que está ali e que pode confiar na mestranda bem como nos restantes intervenientes adultos.	
11h45 - 12h Higiene e preparação para a sesta	Domínio socio afetivo - Promover hábitos de higiene. Domínio cognitivo - Proporcionar à criança momentos para conhecer o seu corpo.	As crianças são encaminhadas pelas mestrandas para a higiene pessoal, que é feita com a ajuda do pessoal auxiliar.; Primeiramente, uma a uma, é feita a lavagem de mãos e a cara. Seguidamente, é realizada a muda das fraldas, verifica-se se existe roupa suja ou molhado do almoço e, se sim, esta é trocada e são retirados os sapatos. (Nesta sala encontra-se uma mestranda a interagir com as crianças, enquanto a outra auxilia-as na casa de banho).	- Catres; - Lençóis; - Objetos de transição: chupetas, peluches, etc.).

12h - 15h Descanso (hora da sesta)	Domínio socio afetivo - Promover a autonomia das crianças na preparação do momento de sesta; - Promover um ambiente favorável ao descanso e bem-estar das crianças.	As mestrandas dizem aos meninos para se deitarem no respetivo catre, auxiliando-os (sempre contando com a ajuda da educadora e do pessoal auxiliar); - As mestrandas, a educadora e o pessoal auxiliar colocam os lençóis por cima das crianças, aconchegando-as. <u>Momento da sesta</u> (Com base na tabela referente às necessidades asseguradas pelas experiências e rotinas diárias de Gabriela Portugal, 2011, p. 5) Proporcionar as funções básicas de dormir (regular a temperatura e descansar) A mestrandas procura proporcionar momentos de tranquilidade e segurança de forma a acalmar as crianças, distribuindo os objetos de transição que estas utilizam (chupeta, fralda, bonecos e/ou peluches pessoais, etc); A mestrandas auxilia a criança agitada a sentir segurança, procurando dizendo-lhe: “- Tu estás cansado/a e, por isso, precisas de dormir, eu vou ajudar-te!”; “- Está na hora de descansar o corpo!”; “- O x (dizendo o nome) sabe, está na hora de dormir!”. Promover momentos de afetividade A mestrandas procura promover um ambiente favorável à proximidade física de forma a criar um vínculo afetivo para com as crianças (através do mimo, dos abraços e dos beijinhos); A mestrandas vai aconchegando a criança, tapando e confortando da maneira específica que cada uma gosta (dado o conhecimento que o adulto já tem das características pessoais de cada uma). Promover sentimentos de segurança A mestrandas transmite na criança uma sensação de tranquilidade, dizendo que está ali para a ajudar a acalmar e que necessita de descansar o corpo naquele momento;	
--	--	--	--

		A mestranda promove confiança para que a criança consiga ter domínio sobre o próprio corpo; A mestranda procura modelar comportamentos com gentileza para que a criança saiba que, na hora da sesta, existem comportamentos aceitáveis e outros que não o são.	
Criança H – hora da sesta	Domínio socio afetivo - Promover a autonomia e hábitos de sono da criança; . Promover um ambiente favorável ao descanso e bem-estar da criança;	- Aquando a hora da sesta da criança H, a mestranda procura falar pausadamente para que a criança perceba que este é um momento de calma; - Caso a criança comece a vocalizar os seus “gritos” ou a levantar-se, a mestranda posiciona-se junto do mesmo e, procura assegurar as suas necessidades físicas, dizendo-lhe: “- Tu sabes tens de descansar - Caso o comportamento se mantenha a mestranda levanta-o um pouco procurando securizá-lo e confortá-lo e volta a deitá-lo.	
15h - 15h30 Higiene, brincadeira livre e preparação para o lanche	Domínio socio afetivo - Promover hábitos de higiene. - Promover o respeito pelo outro. Domínio motor e cognitivo -Promover a autonomia da criança.	As mestrandas e o pessoal auxiliar auxiliam na muda de fraldas; As mestrandas, a educadora e o pessoal auxiliar recolhem os objetos de transição, guardando-os na prateleira de cada criança; Seguidamente, as mestrandas solicitam às crianças que se sentem na manta para serem colocados os babetes pedindo ajuda à educadora e ao pessoal auxiliar; - As crianças, após autorização, deverão dirigir-se para a porta de modo a serem encaminhadas para o refeitório; As mestrandas, educadora e pessoal auxiliar ajudam os que não conseguem andar ou gatinhar.	- Babetes; - Caixa de pertences pessoais das crianças.
15h45-16h15 Lanche	Domínio socio afetivo - Promover e incentivar ao cumprimento de regras; - Promover a autonomia das crianças; Proporcionar uma refeição tranquila à criança	As crianças sentam-se nos lugares respetivos, sendo que as mais pequenas são auxiliadas pelas mestrandas, educadora e pessoal auxiliar a fazê-lo; Assim que os lanches são colocados na mesa, as mestrandas, a educadora e o pessoal auxiliar incentivam as crianças mais velhas a comerem sozinhas e apoiam as crianças mais pequenas, ou com mais dificuldades a comer o lanche; assim que as crianças terminem de lanchar, as mestrandas, a educadora e o pessoal auxiliar chamam as crianças e dirigem-se até à sala de atividades.	- Lanche.

16h15- 16h30 Higiene	Domínio cognitivo - Promover hábitos de higiene; - Promover a autonomia da criança.	Quando as crianças chegam à sala dirigem-se, com as mestrandas, a educadora e o pessoal auxiliar, são encaminhadas para a casa de banho para lavar as mãos; Posteriormente, é-lhes mudada a fralda, se necessário;	
16h30- 17h Brincadeira livre até à chegada dos pais (na sala de atividades, no salão ou jardim)	Domínio socio afetivo - Proporcionar o contacto com as outras crianças; - Dar oportunidade de brincar livremente. Domínio cognitivo - Proporcionar momentos em que a criança se expresse de forma verbal ou não verbal.	Terminado o momento da higiene, as crianças brincam livremente; As mestrandas, a educadora e o pessoal auxiliar ficam com as crianças até às 17h, fazendo a entrega das crianças aos pais que venham até essa hora.	- Objetos existentes na sala ou espaços exteriores.

Bibliografia

Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche – CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.

Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos – o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.

Horn, M. d. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.

Livro Guia 0-2 anos. Projecto Creche - Educação Para a Primeira infância. (2002). Sintra: Rafa editora Montessori, M., (1965). *Pedagogia Científica: a descoberta da criança*. São Paulo, Flamboyant.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto:

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Thornton, L. & Brunton, P. (2005). *Understanding the reggio approach: reflections on the early childhood experience of reggio emilia*. London: David Fulton Publishers.

Thornton, L. & Brunton, P. (2007). *Bringing the reggio approach to your early years practice*. New York: Routledge.

ANEXO 11 - PLANIFICAÇÃO DOS DIAS 6, 7 E 8 DE JANEIRO DE 2020

Planificação – 06, 07 e 08 de janeiro de 2020
Rotina Diária Atividade “Brincadeira livre”
Recursos humanos: Crianças da Sala (14) Educadora [REDACTED] A.A.E. [REDACTED] e Ajudante Aux. [REDACTED] Mestradas intervenientes: [REDACTED] e Sandra Lopes
Sala: Coelhinhos Faixa Etária: 12 a 18 meses
Contextualização: Na primeira infância, as crianças demonstram interesse em experienciar situações e em desenvolver explorações que contribuam para a construção da sua identidade pessoal e para a construção das suas aprendizagens. Desta forma, na creche, cabe ao educador ser um intermediário e proporcionar essas situações de desenvolvimento, ocorrendo, maioritariamente, em pequeno grupo, visto que a criança tem a capacidade de se desenvolver e construir aprendizagens ao fortalecer ações partilhadas com outras crianças do seu meio próximo, apropriando-se progressivamente de saberes desenvolvidos em conjunto com os seus pares. (Horn, 2004, p.19). Com isto, é de referir que as planificações contempladas ao longo da prática pedagógica em contexto de creche terão sempre em atenção os interesses das crianças a partir de atividades de cariz exploratório, respeitando e acompanhando o projeto pedagógico da instituição, “Pedagogia do Imprevisível... mãos, olhos e boca”. Para esta última semana de intervenção, tivemos em atenção o tempo que estivemos sem contactar com as crianças e, por isso, pensámos que era importante uma readaptação à nossa presença. Assim, visto que serão apenas três dias de intervenção e que não será dada continuidade, pensou-se em focar nos momentos de brincadeira livre em grande grupo, uma vez que o simples ato de brincar facilita a construção das relações entre pares, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita e séria com o desenvolvimento global. Compreendemos que a brincadeira livre é um momento pertencente à rotina diária das nossas crianças e que é tão ou mais enriquecedora do que as atividades orientadas realizadas posteriormente pois, tal como refere Ribeiro (2002), “brincar é meio de expressão, é forma de se integrar no ambiente que a cerca. Através das actividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas do conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças, aprende a dar e receber ordens, a esperar a sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a partilhar momentos bons e maus, fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a socialização”. (p. 56) Para que a atividade aconteça conforme planeado, será solicitada a colaboração das auxiliares de ação educativa para levarem os outros meninos ao salão (se estiver a chover) ou ao jardim (se estiver sol e a relva seca). O presente documento pretende, ainda, aprofundar e melhorar a exposição das nossas estratégias em relação à rotina diária em creche, baseando-nos na tabela referente às necessidades asseguradas pelas experiências e rotinas diárias de Gabriela Portugal (2011, p.5), contando com uma maior observação e reflexão em relação às nossas atitudes durante a mesma, sendo esta bastante importante no desenvolvimento e integração das nossas crianças. Assim, sob proposta da educadora cooperante, todas as semanas, ao realizar a planificação, vamos desenvolvendo e aprofundando as nossas intencionalidades e estratégias num determinado momento da rotina diária da nossa sala.

Duração	Intencionalidade educativa	Experiência educativa e estratégias utilizadas	Recursos materiais
8h30 -9h20 Acolhimento das crianças e brincadeira livre	Domínio socioafetivo -Proporcionar à criança um ambiente de segurança, confiança e conforto para uma melhor integração; -Proporcionar o contacto com as outras crianças de forma a promover a socialização; - Dar oportunidade de brincar livremente para ganhar autonomia através da experiência ativa; Domínio cognitivo -Promover o desenvolvimento da criatividade.	- Às 8:30, as mestradas vão buscar as crianças que se encontram no berçário; <u>Acolhimento</u> (Com base na tabela referente às necessidades asseguradas pelas experiências e rotinas diárias de Gabriela Portugal, 2011, p. 5) Desenvolver sentimentos de competência Durante a hora do acolhimento, as crianças serão recebidas pelos adultos responsáveis na sala; A mestrada (ou outros intervenientes) transmite segurança à criança e aos pais, para que estes também demonstrem tranquilidade, segurança, conforto e confiança aos filhos, facilitando, assim, o processo de acolhimento para que haja uma melhor “separação positiva” por parte das crianças; A mestrada vai questionando os pais se está tudo bem com a criança e, caso haja informações pertinentes, como questões de saúde e alimentação, esta será registada para que todos os adultos intervenientes tenham acesso à mesma. Desenvolver competências de significados e valores A mestrada observa e tem o papel de mediadora em pequenos conflitos que possam existir entre as crianças; A mestrada articula atos com palavras para que as crianças adquiram, assim, outras formas de comunicação mais complexas; A mestrada está atenta ao que se passa, procurando transmitir sentimentos positivos em relação a si próprio e em relação aos outros/mundo, de forma a que as crianças possam desenvolver a autoestima e o autoconceito; A mestrada respeita as crianças enquanto pessoas de valor e ajuda-as a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos; A mestrada procurar mediar as situações de conflito criança/criança, modelando o seu comportamento com gentileza para o comportamento que pretende ensinar; A mestrada proporciona à criança momentos de atividades livres e brincadeira, de forma a que a criança desenvolva interações e relações de qualidade que assegurem o seu bem-estar.	-Objetos disponíveis na sala para brincar.

9h20 - 9h30 Arrumação da sala	Domínio socioafetivo - Promover hábitos de cooperação entre a criança, pares e adultos.	- As mestrandas incentivam as crianças a participar na arrumação dos objetos nos sítios correspondentes; - As mestrandas elogiam a participação na tarefa.	-Objetos disponíveis na sala para brincar.
9h30 - 9h45 Hora da história e hora da fruta	Domínio socioafetivo - Promover o desenvolvimento do autoconceito; - Proporcionar a interação adulto-criança. Domínio cognitivo - Promover a curiosidade e as potencialidades de vários espaços; - Promover o desenvolvimento da atenção e da concentração; - Apropriação de novo vocabulário a partir do relacionamento com a história.	- A mestranda que irá intervir neste momento específico pede para as crianças se sentarem na manta, encaminhando e auxiliando-as a sentarem-se em meia lua; - A mestranda apresenta a história que irá contar às crianças, começando por mostrar a capa e interrogando do que se tratará; - A mestranda explora a história e o seu conteúdo, utilizando diferentes tons de voz, gestos e expressões que a acompanhem; - Na hora da fruta, a mestranda chama pelo nome da criança e entrega-lhes a fruta.	- Livro “O Tobias”; - Fruta.
9h45- 10h45 Atividade Orientada -brincadeira livre no salão	Domínio socioafetivo - Proporcionar o contacto com as outras crianças.	- As crianças, com a iniciativa das mestrandas, levantam-se da manta para seguirem para o salão ou para o jardim (depende do tempo) a fim de momentos de brincadeira livre. - Durante este momento, as mestrandas têm em atenção a readaptação das crianças às suas presenças, interagindo e brincando com estas. Para isso, é dado espaço às crianças para que estas decidam qual a sua vontade durante o momento de brincadeira livre, interagindo com estas apenas se estas se mostrarem predispostas para tal. <u>Brincadeira livre</u> (Com base na tabela referente às necessidades asseguradas pelas experiências e rotinas diárias de Gabriela Portugal, 2011, p. 5) Desenvolver a capacidade de reconhecimento e afirmação A mestranda procura desenvolver a interação entre crianças procurando, desta forma, que a criança se sinta aceite e apreciado, escutado e respeitado perante o grupo. A mestranda permite que a criança crie momentos de empatia com os seus pares; A mestranda procura desenvolver o eixo de pertencimento e da participação como uma forma de criação de laços, usando a brincadeira como indutor. Desenvolver sentimentos de competência	-Objetos disponíveis nos espaços destinados a este momento.

		A mestranda procura incentivar a criança a sentir que é capaz, que é capaz de alcançar objetivos, que é capaz de ter sucesso e de procurar desafios. Exemplo: “Tu és capaz!”; “ Tu consegues!”; “Vamos, está quase!” A mestranda incentiva a criança a explorar e comunicar respeitando a pluralidade exploratória e comunicacional da criança; (exemplo: escutando e respeitando as intencionalidades exploratórias do grupo de crianças); Desenvolver competências de significados e valores A mestranda auxilia a criança a desenvolver um sentimento positivo no que refere à relação da criança com o outro e com ela própria, procurando gerir/ mediar conflitos na escolha do mesmo objeto; A mestranda procura criar um ambiente onde a criança sinta segurança em brincar com o outro de forma a que as crianças interajam com as outras dando o espaço necessário para que estas brinquem utilizando todos os seus sentidos; A mestranda respeita a criança, os sentimentos da criança e o direito de ela os expressar, bem como deve dar-lhe apoio sem exagerar e estar disponível; A mestranda investe tempo e energia na criança contribuindo assim para o seu desenvolvimento intelectual, ajudando a criança a crescer física, social e emocionalmente.	
10h45 - 11h00 Hora da água, higiene e preparação para o almoço	Domínio socioafetivo - Promover hábitos de cooperação entre a criança e a estagiária; - Promover o respeito pelo outro; - Promover hábitos de higiene; - Promover um sentimento de segurança e bem-estar às crianças.	<u>Hora da água</u> (Com base na tabela referente às necessidades asseguradas pelas experiências e rotinas diárias de Gabriela Portugal, 2011, p. 5) Promover sentimento segurança e bem-estar Durante a hora da água as crianças são auxiliadas pelos intervenientes adultos presentes na sala, uma vez que ainda não são autónomas; Seguidamente, os adultos presentes irão limpar cada criança com toalhetes molhados e secos para uma sensação de bem-estar físico. A mestranda legenda todo este processo para facilitar a interação com cada criança. <u>Muda da fralda</u> (Com base na tabela referente às necessidades asseguradas pelas experiências e rotinas diárias de Gabriela Portugal, 2011, p. 5) Desenvolver sentimento de afetividade	- Babetes; - Copos com água.

		A mestranda articulando atos com palavras, e desta forma, legenda a muda da fralda para que a criança perceba todo o processo e desta forma esta também se sinta envolvida; A mestranda brinca com a criança para fortalecer a ligação afetiva e de proximidade (adulto/criança) investindo tempo de qualidade com a mesma; A mestranda, investe tempo e energia para que aquela criança especifica sinta que aquele é um momento só seu; - Após o processo de higiene, as crianças sentam-se na manta para as mestrandas colocarem os babetes; - As crianças, após autorização, deverão dirigir-se para a porta (sendo que as que gatinham vão ao colo) para irem para o refeitório.	
11h - 11h45 Almoço	Domínio socioafetivo - Promover e incentivar ao cumprimento de regras; - Promover a autonomia nas crianças; - Proporcionar uma refeição tranquila às crianças. Domínio motor - Desenvolver a capacidade de coordenação motora.	<u>Hora do almoço</u> (Com base na tabela referente às necessidades asseguradas pelas experiências e rotinas diárias de Gabriela Portugal, 2011, p. 5) Promover as necessidades físicas da criança A mestranda procura investir tempo e energia na construção da criança enquanto “pessoa”, visto que esta deve comer um pouco de tudo a fim de construir os seus gostos em relação à comida; A mestranda não obriga a criança a comer, porém insiste durante breves momentos explicando-lhe que a comida é importante para que esta possa crescer e ter força; A mestranda procura desenvolver o eixo de ser-estar procurando salvaguardar o bem-estar físico durante a hora da refeição. Proporcionar sentimentos de segurança e autonomia A mestranda permite que a criança se sente (no caso de a criança já ter adquirido a marcha) ou sentando-a (no caso de ainda não ter adquirido a marcha); A mestranda procura modelar comportamentos que se pretendem ensinar como a autonomia na hora da refeição, para que a criança consiga desenvolver as aprendizagens de conseguir estar sentado na cadeira à espera da comida; conseguir pegar no talher e comer autonomamente; não tirar a comida de outra criança; entre outras. A mestranda auxilia a criança ao dar-lhe a comida (se necessário), para que esta sinta que pode contar com o adulto e que este lhe vai satisfazer as suas necessidades num curto espaço de tempo para que sinta segurança física e emocional.	-Almoço.

		Desenvolver sentimentos de competência A mestranda incentiva a criança dizendo: “- Tu és capaz!”;”- Pega na colher.”; “- Engole a comida, tu consegues.”; “- Mastiga com os dentes.” (exemplificando o ato de mastigar); A mestranda dá tempo à criança para que esta não se sinta ansiosa e com aversão a este momento da rotina; A mestranda vai valorizando cada etapa que a criança vai conseguindo fazer sozinha, congratulando-a por isso; No final do momento da hora de almoço, a mestranda incentiva a criança a arrumar a cadeira antes de voltar para a sala. Desenvolver competências físicas A mestranda incentiva as crianças que ainda não adquiriram a marcha a caminhar com a ajuda do adulto até ao refeitório e/ou sala, incentivando-a através da fala e demonstrando que está ali e que pode confiar na mestranda bem como nos restantes intervenientes adultos.	
11h45 - 12h Higiene e preparação para a sesta	Domínio socioafetivo - Promover hábitos de higiene. Domínio cognitivo -Proporcionar à criança momentos para conhecer o seu corpo.	- As crianças são encaminhadas pelas mestrandas para a higiene pessoal, que é feita com a ajuda do pessoal auxiliar.; Primeiramente, uma a uma, é feita a lavagem de mãos e a cara. Seguidamente, é realizada a muda das fraldas, verifica-se se existe roupa suja ou molhado do almoço e, se sim, esta é trocada e são retirados os sapatos. (Nesta sala encontra-se uma mestranda a interagir com as crianças, enquanto a outra auxilia-as na casa de banho).	
12h - 15h Descanso (hora da sesta)	Domínio socio afetivo - Promover a autonomia das crianças na preparação do momento de sesta; - Promover um ambiente favorável ao descanso e bem-estar das crianças.	- As mestrandas dizem aos meninos para se deitarem no respetivo catre, auxiliando-os (sempre contando com a ajuda da educadora e do pessoal auxiliar); - As mestrandas, a educadora e o pessoal auxiliar colocam os lençóis por cima das crianças, aconchegando-as. <u>Momento da sesta</u> (Com base na tabela referente às necessidades asseguradas pelas experiências e rotinas diárias de Gabriela Portugal, 2011, p. 5) Proporcionar as funções básicas de dormir (regular a temperatura e descansar) A mestranda procura proporcionar momentos de tranquilidade e segurança de forma a acalmar as crianças, distribuindo os objetos de transição que estas utilizam (chupeta, fralda, bonecos e/ou peluches pessoais, etc);	- Catres; - Lençóis; - Objetos de transição: chupetas, peluches, etc.).

		A mestranda auxilia a criança agitada a sentir segurança, procurando dizendo-lhe: “- Tu estás cansado/a e, por isso, precisas de dormir, eu vou ajudar-te!”; “- Está na hora de descansar o corpo!”; “- O x (dizendo o nome) sabe, está na hora de dormir!”. Promover momentos de afetividade A mestranda procura promover um ambiente favorável à proximidade física de forma a criar um vínculo afetivo para com as crianças (através do mimo, dos abraços e dos beijinhos); A mestranda vai aconchegando a criança, tapando e confortando da maneira específica que cada uma gosta (dado o conhecimento que o adulto já tem das características pessoais de cada uma). Promover sentimentos de segurança A mestranda transmite na criança uma sensação de tranquilidade, dizendo que está ali para a ajudar a acalmar e que necessita de descansar o corpo naquele momento; A mestranda promove confiança para que a criança consiga ter domínio sobre o próprio corpo; A mestranda procura modelar comportamentos com gentileza para que a criança saiba que, na hora da sesta, existem comportamentos aceitáveis e outros que não o são.	
Criança L e J – hora da sesta	Domínio socioafetivo - Promover sentimentos de segurança e confiança; - Promover o autodomínio; - Proporcionar momentos de vinculação afetiva.	- A mestranda pede à criança que se vá deitar no seu catre, auxiliando-a a tapar-se. - A mestranda dá espaço à criança para que esta tenha o seu momento e se vá acomodando. - Caso haja agitação, a mestranda permanece perto da criança e tenta acalmá-la através de contacto físico e falando com esta. - A mestranda diz “Está na hora de descansar o corpo.” ; “O x sabe que tem de descansar.” ; “Os outros meninos querem dormir, temos de fazer silêncio.”, permanecendo sempre em contacto físico com a criança. - A mestranda vai transmitindo um ambiente de sossego, segurança e conforto à criança para que esta se acalme e relaxe. - A mestranda permanece junto da criança até que esta consiga, efetivamente, adormecer.	
15h - 15h30 Higiene, brincadeira livre e preparação para o lanche	Domínio socioafetivo - Promover hábitos de higiene. - Promover o respeito pelo outro. Domínio motor e cognitivo - Promover a autonomia da criança.	- As mestrandas e o pessoal auxiliar auxiliam na muda de fraldas; - As mestrandas, a educadora e o pessoal auxiliar recolhem os objetos de transição, guardando-os na prateleira de cada criança; - Seguidamente, as mestrandas solicitam às crianças que se sentem na manta para serem colocados os babetes pedindo ajuda à educadora e ao pessoal auxiliar; - As crianças, após autorização, deverão dirigir-se para a porta de modo a serem encaminhadas para o refeitório;	- Babetes; - Caixa de pertences pessoais das crianças.

		- As mestrandas, educadora e pessoal auxiliar ajudam os que não conseguem andar ou gatinhar.	
15h45-16h15 Lanche	Domínio socioafetivo - Promover e incentivar ao cumprimento de regras; - Promover a autonomia das crianças; - Proporcionar uma refeição tranquila à criança.	- As crianças sentam-se nos lugares respetivos, sendo que as mais pequenas são auxiliadas pelas mestrandas, educadora e pessoal auxiliar a fazê-lo; - Assim que os lanches são colocados na mesa, as mestrandas, a educadora e o pessoal auxiliar incentivam as crianças mais velhas a comerem sozinhas e apoiam as crianças mais pequenas, ou com mais dificuldades a comer o lanche; - Assim que as crianças terminem de lanchar, as mestrandas, a educadora e o pessoal auxiliar chamam as crianças e dirigem-se até à sala de atividades.	- Lanche.
16h15- 16h30 Higiene	Domínio cognitivo - Promover hábitos de higiene; - Promover a autonomia da criança.	- Quando as crianças chegam à sala dirigem-se, com as mestrandas, a educadora e o pessoal auxiliar, são encaminhadas para a casa de banho para lavar as mãos; - Posteriormente, é-lhes mudada a fralda, se necessário;	
16h30- 17h Brincadeira livre até à chegada dos pais (na sala de atividades, no salão ou jardim)	Domínio socioafetivo - Proporcionar o contacto com as outras crianças; - Dar oportunidade de brincar livremente. Domínio cognitivo - Proporcionar momentos em que a criança se expresse de forma verbal ou não verbal.	- Terminado o momento da higiene, as crianças brincam livremente; - As mestrandas, a educadora e o pessoal auxiliar ficam com as crianças até às 17h, fazendo a entrega das crianças aos pais que venham até essa hora.	- Objetos existentes na sala ou espaços exteriores.

*ANEXO 12 - REFLEXÃO CRÍTICA INDIVIDUAL 2.ª SEMANA DE OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO
DE CRECHE, DE 30 DE SETEMBRO DE 2019*

Referentes para a Reflexão: Receios e expectativas iniciais, interação com as crianças e com os intervenientes.

Ao iniciar esta Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche, foram-se levantando novos receios, novas dúvidas, tais como: “Como será o primeiro contacto com o Jardim de Infância- Creche “O Ninho”?”; “Como será que vou ser recebida?”; “Como é que as crianças vão reagir à minha presença na sala?”.

Conquanto estes receios se tenham mantido até ao dia em que me apresentei no jardim de infância, não me deixei dominar pelos mesmos, pois só de pensar que ia ter a oportunidade de trabalhar e aprender com as crianças e com toda a equipa pedagógica desta IPSS, foram-me deixando muito feliz.

O meu primeiro contacto com alguns dos intervenientes educativos do “Ninho” foi bastante positivo, fui muito bem recebida por todos, senti-me a fazer parte de algo maior, o que me permitiu estar mais à vontade, e verifiquei que os receios iniciais não tinham qualquer fundamento.

A educadora é alguém que segue os fundamentos e princípios educativos, reconhecendo o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis segundo as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (2016, pág.13) enquanto educadora “Tem em conta as características da criança, criando oportunidades que lhe permitem realizar todas as suas potencialidades”; vê que “Cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias”.

No que concerne ao primeiro contacto com as crianças, inicialmente, também estava com alguma expectativa, ansiosa e com algum receio. Foram surgindo algumas interrogações iniciais “Como é que as crianças vão reagir à minha presença na sala?”. No entanto, após ter conhecido o grupo de crianças com o qual vou estar, durante este semestre, este receio não se confirmou, pois todas elas se adaptaram à minha presença. No meu ponto de vista, as crianças reagiram desta forma, também pelo facto de eu começar a interagir com as mesmas e a querer saber um pouco mais sobre elas, não me limitando apenas a observá-las. Esta interação com as crianças foi fantástica, existiu uma empatia desde início, no entanto existe sempre aquela criança mais resistente, mas que no final do dia já retribuiu com um sorriso mágico.

Desta forma, aos poucos, foi-se gerando um clima de afetividade e empatia entre todos e, sem me aperceber, fui ganhando a confiança e conquistando os seus sorrisos.

Ao contactar com um grupo de crianças tão heterogéneo com estes (com idades compreendidas entre os 1 e os 18 meses (onde 6 meses de diferença é muito)), interroguei-me novamente a mim mesma: “Como é que me vou organizar para responder às necessidades, interesses e curiosidades de todas estas crianças?”; será que vou ser capaz de agir conforme o que me é solicitado, tanto por parte das crianças, pela Educadora Cooperante como pela escola?”.

Quero acreditar que muitos destes receios só vão desaparecer com a prática e, certamente que, os mesmos irão diminuir ao longo da minha ação educativa, quer com a minha experiência, quer com a ajuda dos outros. Penso que, se clarificarão algumas perguntas, mas certamente que, outras irão surgir. No entanto, no meu entender, estas dúvidas que nos provocam receios, medos, angústias e algumas expectativas fazem-nos crescer tanto a nível pessoal como a nível profissional. Desta forma, entendo que não devemos dar muita importância aos receios, pois o que importa é viver um dia de cada vez. Dar sempre o nosso melhor para que amanhã não nos arrependamos do que fizemos, ou pelo contrário, do que não fizemos, quer por falta de tempo, ou pior, por receio.

Independentemente, dos receios ou expectativas que tenhamos, de uma coisa estou certa, não o devemos transmitir às crianças, pois elas procuram em nós um reforço, seja ele positivo ou negativo. Assim sendo, é fulcral estarmos atentas ao comportamento que tomamos. Atualmente, estou a gostar imenso de estagiar na sala dos Coelhoinhos, pois apesar de estar nesta instituição há apenas 5 dias, já é notável a relação de proximidade, colaboração, partilha, afetividade, amizade e respeito, que estabelecemos uns com os outros. Desta forma, posso referir que todos nós estamos a trabalhar para o mesmo objetivo: contribuir para o desenvolvimento global das crianças.

Estas duas semanas de observação foram fundamentais para conhecer não só as crianças, mas também as dinâmicas, os ritmos, as rotinas diárias e muitas outras coisas que têm grande importância no dia-a-dia de uma criança. Notei que as rotinas são muito importantes nestas idades tão precoces, reparei que cada criança tem a sua personalidade e que estas se evidenciam quando chega a hora do almoço e na hora da sesta.

Para finalizar, espero que ao longo deste estágio em jardim de infância-creche, consiga promover o desenvolvimento geral destas crianças, de forma a ir ao encontro de um dos objetivos das Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (Pág. 9), « O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social». Também espero, ainda, enriquecer um pouco mais os meus

conhecimentos relativos à creche, com todos os intervenientes educativos desta IPSS, de forma a “abrir-me” portas mais vastas para a realidade educativa.

Referências

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, in:
file:///C:/Users/sandr/Desktop/mestrado%20pre-escolar/Orientacoes_CurricularesPré%20escolar.pdf,
consultado a 23 de setembro de 2019.

ANEXO 13 - REFLEXÃO CRÍTICA 8 CORRESPONDENTE À 15ª SEMANA, DIAS 06, 07 E 08 DE JANEIRO DE 2020

Para esta 15ª semana (última semana de intervenção), enquanto par pedagógico e aquando a planificação, tivemos em conta, as semanas que o grupo de crianças esteve sem contactar connosco. Desta forma planificámos uma semana onde fosse possível valorizar a readaptação das crianças à nossa presença (e nós a elas), como tal contemplámos a brincadeira livre em grande grupo.

Fazendo agora uma retrospectiva da planificação, considero que foi o mais adequado, pois no primeiro dia (dia 6) algumas das crianças demonstraram insegurança à nossa presença, choramingaram e mantinham alguma distancia. Este comportamento, talvez se deva ao fato de algumas das crianças tiveram, também uma interrupção da creche, desde o dia 23 de dezembro até ao dia 6 de janeiro e para eles, também, foi uma readaptação a tudo a adultos, rotinas, entre outros.

Aprendi que as rotinas são fundamentais para a organização do tempo que a criança vivência (dentro da creche ou fora dela) e como refere Portugal (2010, p. 21) “ (...) não se trata, na creche de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmem segurança emocional e encorajamento, ou seja, as fundações “heart-start” para aprender em casa, na escola e ao longo da vida”.

Enquanto futura educadora, procurei ter o cuidado de dar o espaço que as crianças precisavam, sem nunca forçar nada, permitindo às crianças que fossem elas a dar esse passo e desta forma fosse uma interação tranquila. Procurei facultar interações de qualidade quer nos cuidados de rotina quer nas atividades livre e brincar e demonstrei sempre disponibilidade para com as crianças (e adultos).

Quanto à brincadeira no salão, creio que foi bastante pertinente, uma vez que a brincadeira permitiu às crianças desenvolver interações e relações de qualidade, com colegas de sala, crianças de outras salas e adultos presentes que foram assegurando, desta forma, o seu bem-estar. Tal como Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p 15) referem “As experiências que desejamos providenciar às crianças mais novas, quando definimos este eixo, compreendem experiências no âmbito de estas sentirem as semelhanças e as diversidades entre si e as outras crianças, e entre si e os adultos”

Verifiquei que enquanto futuros educadores devemos ter uma sensibilidade, acima da média, ser calorosos, procurar estimular a criança e promover a sua autonomia.

Observar e intervir, durante esta última semana permitiu concluir que duas semanas, nestas idades (entre 12 meses e 20 meses) são muito no desenvolvimento das crianças, pois notei que o vocabulário de algumas crianças estava desenvolvido, todas as crianças já tinham adquirido a marcha, demonstraram mais autonomia à hora da refeição (algumas crianças tinham cadeira para adaptar à mesa e, agora, já se sentavam nas cadeiras normais).

Carvalho & Portugal (2017) referem que “É através da observação que o educador tem possibilidade de tomar decisões mais acertadas no que concerne à resposta das necessidades e interesses das crianças, sendo que esta deve ser realizada em ambientes naturais e conduzida por adultos de referência, contando sempre com o apoio familiar”.

Desta forma, concluo que, esta última semana de PP, na minha perspetiva, teve um sabor agri-doce porque se por um lado, pude observar a evolução das crianças durante a “nossa” interrupção letiva, por outro lado eu tive de me despedir de cada uma das crianças de coração apertado porque, ao longo do semestre fomos criando vínculos e por vezes gerir as emoções não é fácil.

Referências bibliográficas

- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche- CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira -Formosinho, J., & Araújo, B.S. (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2010). *No âmago da educação em creche: o primado das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNISConfederação Nacional das instituições de Solidariedade.

*ANEXO 14 - REFLEXÃO CRÍTICA INDIVIDUAL 2.ª SEMANA DE OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO
DE CRECHE, DE 30 DE SETEMBRO*

Referentes para a Reflexão: Receios e expectativas iniciais, interação com as crianças e com os intervenientes.

Ao iniciar esta Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche, foram-se levantando novos receios, novas dúvidas, tais como: “Como será o primeiro contacto com o Jardim de Infância- Creche “O Ninho”?”; “Como será que vou ser recebida?”;” Como é que as crianças vão reagir à minha presença na sala?”.

Conquanto estes receios se tenham mantido até ao dia em que me apresentei no jardim de infância, não me deixei dominar pelos mesmos, pois só de pensar que ia ter a oportunidade de trabalhar e aprender com as crianças e com toda a equipa pedagógica desta IPSS, foram-me deixando muito feliz.

O meu primeiro contacto com alguns dos intervenientes educativos do “Ninho” foi bastante positivo, fui muito bem recebida por todos, senti-me a fazer parte de algo maior, o que me permitiu estar mais à vontade, e verifiquei que os receios iniciais não tinham qualquer fundamento.

A educadora é alguém que segue os fundamentos e princípios educativos, reconhecendo o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis segundo as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (2016, pág.13) enquanto educadora “Tem em conta as características da criança, criando oportunidades que lhe permitem realizar todas as suas potencialidades”; vê que “Cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias”.

No que concerne ao primeiro contacto com as crianças, inicialmente, também estava com alguma expectativa, ansiosa e com algum receio. Foram surgindo algumas interrogações iniciais “Como é que as crianças vão reagir à minha presença na sala?”. No entanto, após ter conhecido o grupo de crianças com o qual vou estar, durante este semestre, este receio não se confirmou, pois todas elas se adaptaram à minha presença. No meu ponto de vista, as crianças reagiram desta forma, também pelo facto de eu começar a interagir com as mesmas e a querer saber um pouco mais sobre elas, não me limitando apenas a observá-las. Esta interação com as crianças foi fantástica, existiu uma empatia desde início, no entanto existe sempre aquela criança mais resistente, mas que no final do dia já retribuiu com um sorriso mágico.

Desta forma, aos poucos, foi-se gerando um clima de afetividade e empatia entre todos e, sem me aperceber, fui ganhando a confiança e conquistando os seus sorrisos.

Ao contactar com um grupo de crianças tão heterogéneo com estes (com idades compreendidas entre os 1 e os 18 meses (onde 6 meses de diferença é muito)), interroguei-me novamente a mim mesma: “Como é que me vou organizar para responder às necessidades, interesses e curiosidades de todas estas crianças?”; será que vou ser capaz de agir conforme o que me é solicitado, tanto por parte das crianças, pela Educadora Cooperante como pela escola?”.

Quero acreditar que muitos destes receios só vão desaparecer com a prática e, certamente que, os mesmos irão diminuir ao longo da minha ação educativa, quer com a minha experiência, quer com a ajuda dos outros. Penso que, se clarificarão algumas perguntas, mas certamente que, outras irão surgir. No entanto, no meu entender, estas dúvidas que nos provocam receios, medos, angústias e algumas expectativas fazem-nos crescer tanto a nível pessoal como a nível profissional. Desta forma, entendo que não devemos dar muita importância aos receios, pois o que importa é viver um dia de cada vez. Dar sempre o nosso melhor para que amanhã não nos arrependamos do que fizemos, ou pelo contrário, do que não fizemos, quer por falta de tempo, ou pior, por receio.

Independentemente, dos receios ou expectativas que tenhamos, de uma coisa estou certa, não o devemos transmitir às crianças, pois elas procuram em nós um reforço, seja ele positivo ou negativo. Assim sendo, é fulcral estarmos atentas ao comportamento que tomamos.

Atualmente, estou a gostar imenso de estagiar na sala dos Coelhoinhos, pois apesar de estar nesta instituição há apenas 5 dias, já é notável a relação de proximidade, colaboração, partilha, afetividade, amizade e respeito, que estabelecemos uns com os outros. Desta forma, posso referir que todos nós estamos a trabalhar para o mesmo objetivo: contribuir para o desenvolvimento global das crianças.

Estas duas semanas de observação foram fundamentais para conhecer não só as crianças, mas também as dinâmicas, os ritmos, as rotinas diárias e muitas outras coisas que têm grande importância no dia-a-dia de uma criança.

Notei que as rotinas são muito importantes nestas idades tão precoces, reparei que cada criança tem a sua personalidade e que estas se evidenciam quando chega a hora do almoço e na hora da sesta.

Para finalizar, espero que ao longo deste estágio em jardim de infância-creche, consiga promover o desenvolvimento geral destas crianças, de forma a ir ao encontro de um dos objetivos das Orientações Curriculares para o Pré Escolar (Pág. 9), « O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social». Também espero, ainda, enriquecer um pouco mais os meus conhecimentos relativos à creche, com todos os intervenientes educativos desta IPSS, de forma a “abrir-me” portas mais vastas para a realidade educativa.

Referências

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, in: file:///C:/Users/sandr/Desktop/mestrado%20pre-escolar/Orientacoes_Curriculares-Pré%20escolar.pdf, consultado a 23 de setembro de 2019.

*ANEXO 15 - NOTAS DE CAMPO, 1.ª E 2.ª SEMANAS DE OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO DE JI,
DE 4 DE 18, 19 DE FEVEREIRO E 18, 19 DE MARÇO DE 2020*

Notas de campo (18, 19 de fevereiro e 2, 3 e 4 de março de 2020)

Ao longo desta quinzena de observação, foi possível observar que o grupo de crianças interage entre si, no entanto demonstram alguma resistência em lidar com frustrações, levando a reações de vitimização (fazendo queixa dos colegas ou mesmo agredir).

Desta forma, procurei observar o grupo de crianças na sua brincadeira a fim de perceber melhor os seus interesses pessoais.

No que refere às preferências das crianças, estas têm gostos muito distintos e verificou-se que as meninas e alguns meninos, optam por escolher a áreas da casinha/cozinha. Simulam estar a fazer a refeição, usam o fogão, a frigideira, servem o pequeno almoço aos colegas que se sentam na mesa e estes simulam, mesmo, estar a comer. O grupo de crianças dá particular atenção ao local onde os utensílios se encontram e devem ficar quando acabam de brincar.

A área das construções é uma área usada maioritariamente pelos meninos, estes gostam de brincar entre si, parece existir alguma rivalidade no que concerne à escolha dos carros com que querem brincar.

O grupo de crianças sabe que existe regras para estar nas áreas e demonstram alguma maturidade durante as brincadeiras de maneira a não serem retirados do local interagindo entre si.

No dia em que foram brincar para o parque (o parque estava em construção) o grupo de crianças demonstrou curiosidade em experimentar os novos equipamentos, exploraram os equipamentos demonstrando alguma ansiedade quando o mesmo estava ocupado e tinham de esperar para experimentar.

A educadora privilegiava os espaços verdes que tinham ao seu dispor, onde foram interagindo com elementos da natureza (pequenos animais, flores, erva, entre outros), pareciam demonstrar interesse pelo que encontravam. Em alguns momentos questionavam sobre as cores da borboleta (“ -Olha, as borboletas são todas da mesma cor?”), sobre o caracol (diziam : “-o grande é o pai e o pequeno é o filho...”), sobre os pássaros (“ -voam muito rápido, parecem que estão cheios de pressa...”) e sobre o barulho que ouviam (as obras que decorriam, logo ao lado).

O papel do educador é o de mediador, deixando alguma autonomia às crianças para que as mesmas aprendam a lidar com as suas frustrações. A mediação do educador permite às crianças lidar com as dificuldades que advém da diferença de idades. Possibilitando, assim, às crianças uma aprendizagem participativa, mas construtivista onde a mesma constrói o seu conhecimento.

ANEXO 16 - REFLEXÃO CRÍTICA, 1.ª E 2.ª SEMANAS DE OBSERVAÇÃO EM JI, DE 18 E 19 DE FEVEREIRO E 2 A 4 DE MARÇO DE 2020

Esta reflexão foi realizada no âmbito das duas primeiras semanas da unidade curricular de Prática Pedagógica- valência de Jardim de Infância, referente ao segundo semestre do 1.º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, irei refletir sobre as primeiras impressões acerca do local de estágio e grupo de crianças.

Sendo esta Prática Pedagógica realizada em contexto de Jardim de Infância, também neste contexto se tornou importante compreender o que é o Jardim de Infância. Este é a “(...) primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 670), sendo entendido como um espaço educativo destinado a todas as crianças com idades compreendidas entre os três anos e a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (que se dá, por norma, aos seis anos de idade). Tem como intuito, em parceria com as famílias, promover o desenvolvimento global das crianças.

Inicialmente, assim que fiquei a saber onde iria ficar, fiquei um pouco apreensiva com o local de estágio, pois conhecia ligeiramente o meio envolvente da instituição e sabia que era uma realidade bem diferente da anterior e o único termo que tenho para comparar em contexto de Jardim de Infância é o contexto anteriormente vivenciado (em creche). No entanto tentei pôr de lado essas expectativas iniciais para que pudesse começar a observação como uma “folha em branco”, sem julgamentos ou ideias pré-concebidas.

As expectativas que tinha antes das duas primeiras semanas de observação no Jardim de Infância de Casal de Malta não divergiram muito daquilo que encontrei, pois encontrei um grupo de crianças dos 3 aos 6 anos de diferentes culturas (interculturalidade) e uma criança com autismo (algo com que nunca me tinha deparado). Tentei assimilar e procurei refletir no contexto que tinha à minha frente, para perceber os aspetos positivos e os obstáculos que irei enfrentar. Quanto aos obstáculos, percebi que o grupo tem problemas com o cumprimento de regras (exceto na presença da educadora Ana), outro obstáculo é a barreira linguística, verifiquei que algumas crianças (oriundas de outros países) não falam português e os que falam alguns demonstram alguma dificuldade em comunicar ou mesmo perceber. Deparei, também, com algumas dificuldades na área de formação pessoal e social, mais precisamente ao nível do respeito pelo outro e na resolução de problemas (ex: têm alguma dificuldade em esperar para falar e ouvir o outro e, também, apresentam dificuldade na resolução de conflitos (partem para a agressão.)). Quanto aos aspetos positivos, é um grupo que demonstra bastante interesse, são curiosos e gostam de participar nas atividades propostas pela educadora. Constatei que algumas crianças são completamente autónomas enquanto outras dependem muito do adulto.

No entanto, ainda não conhecia este contexto e, também não tinha a noção das rotinas em Jardim de Infância e o quanto divergiam do contexto anterior. As crianças têm uma rotina em que entram na sala de atividade às 9h e saem às 15h30 enquanto que na Creche ficavam até às 17h, têm mais tempo de atividade do que na creche, não têm a hora da cesta e em vez disso continuam com atividades, mas tal como na creche, têm a sala dividida por áreas e algumas áreas são comuns a ambos os contextos.

Verifiquei que a educadora é alguém com muitos anos de serviço, mantém uma ligação especial com as crianças, logo a sua experiência irá com certeza trazer uma riqueza a esta nova aprendizagem.

Estas duas semanas de observação foram fundamentais para conhecer não só as crianças, mas também as dinâmicas, os ritmos, as rotinas diárias e muitas outras coisas que têm grande importância no dia-a-dia de uma criança. Para finalizar, penso que as primeiras semanas correram bem, fui bem recebida por ambas as partes (educadora, crianças, auxiliar e nova colega de PP) e que foi um bom ponto de partida para o estágio no Jardim de Infância. Fiquei a conhecer a instituição, as pessoas que nela trabalham, as crianças e a rotina, com a ajuda da educadora e também através da recolha de dados, embora reconheça que ainda estamos no início e que a aprendizagem vai ser uma constante ao longo deste estágio.

Referências Bibliográficas

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – I Série A. Lisboa.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, in: file:///C:/Users/sandr/Desktop/mestrado%20pre-escolar/Orientacoes_Curriculares-Pré%20escolar.pdf, consultado a 23 de setembro de 2019.

*ANEXO 17 - NOTAS DE CAMPO 23 DE ABRIL DE 2020, 4.ª SEMANA DE INTERVENÇÃO EM
CONTEXTO DE JI, DE 23 DE ABRIL DE 2020*

Nome da criança: Algumas crianças da sala 5

Observadora: [REDACTED] e Sandra

Data: 23 de abril de 2020

Local: Reunião no ZOOM e interpretação das evidências

Ao longo desta semana o feedback que tivemos dos pais e da educadora cooperante foi bastante positivo. Aquando a reunião do dia 23 de abril, às 17 horas, agendada pela educadora Ana, onde os participantes da Reunião foram: a educadora, a auxiliar de ação educativa, nós mestradas, crianças e os pais. Esta decorreu via ZOOM e permitiu às crianças que estas se pudessem rever e falar umas com as outras, democraticamente.

Para que esta reunião decorresse sem percalços a educadora estabeleceu regras logo de início, pediu para desligarem os microfones e quando uma criança quisesse falar com os colegas que levantasse o dedo, pois desta forma não se atropelavam a falar.

No nosso ponto de vista foi bastante positivo para as crianças e para os pais pois, era algo que as crianças pareciam ansiar por este reencontro.

É de salientar que o grupo de crianças não esteve todo presente, havia crianças que não puderam assistir à reunião, (gémeos, M, S...), existiram algumas que ao início estavam ligadas, mas não se viam e rapidamente saíram da reunião (talvez por falta de equipamentos adequados).

Durante a reunião foi possível constatar que as crianças não mudam hábitos e aquelas que são mais participativas no seu dia a dia em sala, também o demonstraram ao longo da reunião, pediam para falar sucessivamente com alguma impaciência, parecendo estar sedentas para se expressarem perante os colegas.

Os meninos evidenciavam estar mais à vontade, no entanto não conseguiam ficar quietos com as mãos o que ostentava alguma agitação. Também, foi possível, observar que muitas das participações dos meninos eram influenciadas pelos pais, pois quando a criança x pedia para falar o adulto parecia não estar a permitir à criança que se expressasse livremente. Um dos meninos quis explicar aos colegas porque é que não podia ir à rua, porque andava aí o Corona que era um bicho muito mau e que ele nem ao Pingo Doce podia ir. Aparentava notar-se alguma vergonha por parte das meninas, pareciam estar mais acanhadas, poucas quiseram participar e quando participaram foi para responder ou para perguntar algo à educadora, ou ainda pareciam ser “orientadas” pelos pais a fazê-lo.

O C abria a boca constantemente mostrando os dentes (ou a falta deles), parecendo querer algo. Até que a educadora Ana lhe perguntou:

- Caíram-te mais dentes?

Ao que a criança sorriu dizendo:

- Sim, dois dentes!

A criança C parecia estar satisfeita, porque consegui contar as novidades aos colegas e à educadora.

Houve uma menina que foi buscar o Livro que foi trabalhado durante a semana, parecendo querer mostrar aos colegas que tinha o livro, quis, também mostrar que tinha realizado o ciclo da borboleta com folhas verdadeiras e com as diferentes massas. A educadora Ana pediu ao pai para colocar na página da sala 5, mas parece-me que não colocou uma vez que essa evidência não chegou até nós.



Quanto à interpretação das evidências que a educadora Ana nos fez chegar, algumas das evidências a que tivemos acesso não foram realizados autonomamente pelas crianças uma vez que estavam demasiado perfeitas.

A criança que realizou a borboleta com plasticina foi aquela que parece ter tido mais autonomia. Dado que tivemos acesso ao registo gráfico da criança (fotografias), sentada na cadeira à sua frente estava uma mesa e era aí que a criança se encontrava a moldar a borboleta.



Quanto à interpretação da evidência do mapa mental “o que queremos saber sobre as borboletas” esta requeria o auxílio dos pais, pelos que o registo escrito foi feito pelos pais e o registo gráfico aparentava ter sido realizado pela criança uma vez que os riscos (registo gráfico) parecem ser os de uma criança.

ANEXO 18 - REFLEXÃO DE GRUPO I, 4.ª SEMANA, DE 16 A 18 DE MARÇO DE 2020

Tendo em conta o plano de contingência da escola ESECS, foi-nos proposto a elaboração de uma planificação fictícia com base na observação e caracterização de todo o contexto e do grupo de crianças. A reflexão deve contemplar as opções metodológicas e fundamentando didática e cientificamente uma das propostas apresentadas na dita planificação.

Desta forma e tendo por base, as exigências mencionadas, a nossa planificação teve em conta as preferências do grupo de criança que apesar de se ajudarem entre si e por vezes existe falta de cooperação, talvez pelo egocentrismo uma vez que “*As crianças em educação pré-escolar não desenvolveram ainda, plenamente, algumas das capacidades cognitivas que facilitam a interação com os outros*” (Lopes & Silva, 2008, p. 8), desta forma planificámos um jogo “Brinco ou trabalho?” como forma do levantamento de ideias das profissões e jogos que as crianças conhecem e que contempla o trabalho de grupo e a cooperação entre os pares.

Tal como mencionam Lopes & Silva, (2008, p.14) “A cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas e discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais (...)”. É preciso que o grupo de crianças siga algumas regras e como refere Lopes & Silva, (2008, p.14) citando (Jonhson & Jonhson e Holubec, 1993): “Para que se realize um trabalho de grupo cooperativo, é necessário que estejam presentes cinco elementos essenciais ou básicos da aprendizagem cooperativa: a interdependência positiva; a responsabilidade individual; a interação estimuladora preferencialmente face a face; as competências sociais; e o excesso de avaliação do grupo.”

Este tipo de exploração dá às crianças “uma oportunidade diária de experimentarem as suas próprias ideias e as dos outros num ambiente seguro e com um adulto atento nas proximidades” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 374).

Optámos por planificar, um jogo, para explorar um pouco a área de conteúdo da Formação Pessoal e Social, uma vez que de acordo OCEPE (2016, p. 37) “*A área de Formação Pessoal e Social assenta, tal como as outras, no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que o rodeia.*”

Usando o método das cabeças numeradas juntas (Lopes & Silva, 2008, p. 50) onde “Deve ser atribuído um número a cada uma das crianças, de 1 a 4. Se um grupo é mais pequeno que outro, o n.º 3 é também n.º 4.” As crianças desenvolvem competências cooperativas, tais como: falar em voz baixa; esperar pela sua vez e escutar a pessoa que fala. No que refere às competências cognitivas as crianças devem compreender que diferentes atividades do dia-adia se realizam em locais específicos. Já no que refere à interdependência positiva deve estar ligada aos objetivos, sendo os objetivos da atividade que as crianças do grupo identifiquem as imagens locais de jogo e/ou trabalho.

Para esta atividade foram estipulados cerca de 45 minutos e no que refere aos materiais são: grelha de preenchimento com imagens de locais de jogo ou trabalho.

No que refere ao processo de avaliar, Roldão (2003) citado por Gaspar (2010, p.65) afirmam que “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”.

Optámos por usar uma questão que nos ajudasse aquando a atividade e também aquando as inferências.

Anexo 4 – Proposta educativa – recreação da profissão do pai			
Nome da criança:			
Data da observação:			
Hora da observação:			
Situação	Registo	Observação	Interpretação
De que forma a criança mostra respeito pelos pares enquanto recria plasticamente a profissão “do pai” num puzzle?			

Referências bibliográficas

Gaspar, D. (2010). Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação. Universidade do Minho, Minho.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, J. Silva, S. H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa* para o jardim-de-infância. Porto. Areal Editores.

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

ANEXO 19 - PLANIFICAÇÃO FICTÍCIA DA 1.ª SEMANA DE INTERVENÇÃO, DIAS 16, 17 E 18 DE MARÇO DE 2020

Datas das intervenções: 16,17 e 18 março de 2020

Instituição: ██████████ Sala: sala 5 Número de crianças: 20 crianças	Intervenientes: • ██████████ • Sandra Lopes Professora supervisora: ██████████ Educadora cooperante: ██████████
---	--

Contextualização teórica e metodológica:

Uma vez que na próxima semana se vai comemorar o Dia do Pai, a nossa planificação será dedicada a esta comemoração.

Na segunda feira as crianças irão ter oportunidade de escutar a história “*O Meu Pai*” de Philippe Dupasquier, uma vez que “(a)través das histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar seu vocabulário, permitir a sua auto-identificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquirir valores para a sua vida” (Santos, 2014, p. 25). Durante a tarde será realizada a atividade experimental em articulação com o 1.º CEB no âmbito das ciências experimentais “Laboratório de Ciência” a atividade denomina-se “**O peso da água**”, esta atividade será realizada com 50/50 da turma do 2.º ano e os 50% das crianças da sala 5.

Na terça-feira (estava prevista a ida à biblioteca, mas por ordens superiores todas as saídas foram canceladas), desta forma as crianças irão realizar o jogo “Brinco ou trabalho?” que poderá ser um levantamento das profissões “do pai e irão fazer a recriação de uma profissão (à sua escolha) em num puzzle em branco e decorar com diferentes materiais. Esta atividade será realizada em pequeno grupo uma vez que desta forma as crianças têm oportunidade de trabalhar com os materiais à sua própria maneira e ao seu próprio ritmo, fazendo escolhas e tomando decisões sobre o que fazer com os materiais. Este tipo de exploração dá às crianças “uma oportunidade diária de experimentarem as suas próprias ideias e as dos outros num ambiente seguro e com um adulto atento nas proximidades” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 374).

Na quarta-feira, durante o período de manhã as crianças têm **patinagem** e após o lanche da manhã e da higiene têm a hora da leitura na biblioteca da escola. Durante o dia (quarta-feira) as crianças vão realizar um cartão para dar no Dia do Pai.

***Nota: Patinagem esta atividade estende-se até ao final do mês de março uma vez por semana (cerca de 45 minutos no âmbito do desporto escolar).**

Rotina

Atividade	Intencionalidade Educativa	Competências a desenvolver	Descrição	Recursos
Receção das crianças (9h - 9h30)	- Permitir à criança a brincadeira entre pares e adultos (desenvolvimento psicossocial); - Promover um momento que permita à criança o registo de dados numa tabela de dupla entrada (marcação de presenças) (desenvolvimento cognitivo).	<u>A criança:</u> - Brinca com os seus pares quando está na área do tapete (área de formação pessoal e social); - Regista a sua presença no quadro das presenças quando é solicitada pelo chefe.	A educadora, auxiliar e as mestrandas recebem as crianças na sala de atividades, cumprimentando-as e incentivando-as a guardar os seus brinquedos na mochila. As crianças dirigem-se à área do tapete e interagem com os seus pares e com o adulto.	Humanos: Crianças da sala 5; Educadora de Infância; Assistente operacional, Estagiárias.
Acolhimento das crianças	- Favorecer o desenvolvimento da	<u>A criança:</u>	Com o grupo sentado no tapete, as estagiárias saúdam o grupo cantando a canção “Um bom dia”	Humanos:

(9h30 – 9h45)	linguagem oral e do vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo); - Fomentar à criança a compreensão temporal – ontem, hoje e amanhã (desenvolvimento cognitivo); - Permitir o contacto com noções matemáticas através da contagem para identificar o número de crianças presentes (desenvolvimento cognitivo).	- Canta a canção do bom dia (domínio da expressão artística: música); - Identifica os dias da semana e relaciona-os: ontem foi ..., hoje é ..., amanhã será... (domínio da matemática; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita); - Realiza a contagem oral quando conta as crianças (domínio da matemática).	Depois da canção, a mestranda chama o chefe e pede-lhe para que conte o número de crianças presentes na sala de atividades questionando também “quantos amigos vieram hoje à escola?”, “quantos somos quando vimos todos à escola?” e “quantos amigos hoje ficaram em casa?”. De seguida pergunta ao chefe qual o dia do mês, qual o dia da semana, o dia da semana de ontem e o de amanhã.	Crianças da sala 5; Educadora de Infância; Assistente operacional, Estagiárias.
Lanche da manhã (10h30-11h)	- Incentivar a criança a sentar-se à mesa com uma postura direita (desenvolvimento físico).	<u>A criança:</u> - Senta-se à mesa com o corpo direito (sem as pernas em cima da cadeira) enquanto lancha (área da formação pessoal e social)	As crianças dirigem-se às suas mochilas que se encontram no corredor da sala e trazem-nas para a sala, sentam-se e lancham.	Humanos: Crianças da sala 5; Educadora de Infância; Assistente operacional, Estagiárias. Materiais: Mesas, cadeiras, lanches das crianças.
Brincadeira livre (11h – 11h45) (quando terminam as atividades propostas)	- Proporcionar à criança um momento para que seja progressivamente capaz de utilizar autonomamente os materiais à sua disposição (desenvolvimento psicossocial).	<u>A criança:</u> - É autónoma nas suas brincadeiras livres (área da formação pessoal e social)	As crianças exploram livremente os materiais e o espaço da sala de atividades.	Humanos: Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, Mestrandas.
Higiene (11h45 – 12h)	- Fomentar à criança a organização do grupo através da formação de uma fila; - Incentivar a calma e o respeito pelo outro na fila (desenvolvimento psicossocial); - Incentivar à criança a lavagem das mãos, após as idas à casa de banho e antes	<u>A criança:</u> - Quando forma a fila mantém o seu lugar (área da formação pessoal e social); - Quando está na fila mantém a calma e respeita o outro (área da formação pessoal e social); - depois de ir à casa de banho lava as mãos (área da formação pessoal e social);	As crianças são incentivadas a dar as mãos formando pares e dirigem-se para a casa de banho de forma a fazerem as suas necessidades básicas e lavarem as mãos.	Humanos: Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, Mestrandas. Materiais: Material específico da casa de banho.

	de ir comer (desenvolvimento psicossocial)			
Relaxamento (13h30-14h)	- Proporcionar à criança um momento em que esta coopera com o chefe, seguindo orientações deste (desenvolvimento psicossocial)	<u>A criança:</u> - Cooperar com o chefe, seguindo as suas orientações no momento do relaxamento (área da expressão e comunicação – domínio da educação física)	Quando as crianças chegam à sala de atividades dirigem-se à área do tapete e o chefe e o ajudante distribuem os copos com água às restantes crianças. De seguida, sentam-se junto às crianças e começam a reproduzir através do telemóvel diversos sons relaxantes, associando a cada um dos sons que ouvem, um movimento que as outras crianças imitam.	Humanos: Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, Mestradas.
Lanche (15h15-15h30)	- Incentivar a responsabilidade da criança para ir colocar o seu pacote do leite no caixote do lixo (desenvolvimento psicossocial)	<u>A criança:</u> - Quando acaba de beber o seu leite, coloca o pacote no caixote do lixo (área da formação pessoal e social).	As crianças sentam-se nas cadeiras junto das mesas da sala de atividades e a mestrada ou a assistente operacional distribui-lhes o leite. À medida que bebem o leite as crianças colocam o pacote no lixo e voltam a sentar-se. Depois as crianças que têm Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) retiram os bibes e dirigem-se para refeitório acompanhados pela assistente operacional e as restantes crianças esperam que as venhas buscar.	Humanos: Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, Mestradas. Materiais: Pacotes de leite.

Propostas educativas

Segunda-feira – 16 março de 2020

Atividade	Intencionalidade Educativa	Competências a desenvolver	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
09h45 - 10h30 11h – 11h45 ()	- Favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo); - Proporcionar à criança um momento em que esta represente através do desenho o seu fim de semana (desenvolvimento cognitivo)	<u>A criança:</u> - Utiliza a linguagem oral para partilhar a sua história do fim de semana (área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita) - Representa uma situação do fim de semana quando faz o desenho (domínio da educação artística – artes visuais)	Com o grupo de crianças sentado na área do tapete, estas partilham com os pares e com os adultos as novidades do fim-de semana. De seguida a mestrada propõe ao grupo de crianças, fazerem o desenho das histórias que partilharam. As crianças vão buscar os cadernos das histórias das crianças e sentam-se nas cadeiras junto às mesas de trabalho, onde as crianças irão desenhar a história do fim de semana com os lápis de cor.	Humanos: Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, Mestradas. Materiais: Cadernos das histórias, lápis de cor.	Anexo 1 – história do fim de semana
14h – 15h15 (Sandra)	- Fornecer à criança o contacto com conceitos (capa, contracapa,	<u>A criança:</u> - Adquire conceitos com a exploração do livro	As crianças são questionadas relativamente ao dia que se vai comemorar na segunda-feira – dia do pai e a estagiária canta a canção “Chegou a	Humanos: Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, Mestradas.	Anexo 2 – história “O Meu Pai”

	lombada, título e autor) (desenvolvimento cognitivo); - Favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo);	(área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita); - Utiliza a linguagem para responder às perguntas sobre a história (área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita);	hora da novidade” e retira do saco das surpresas a história “ <i>O Meu Pai</i> ” de Philippe Dumasquier e questiona as crianças relativamente às várias partes constituintes de um livro (capa, contracapa e lombada) e do título e autor. Depois sugere às crianças que observando a capa do livro lhe digam sobre o que acham que fala o livro. Depois desta conversa inicial as crianças escutam a história apresentada e são questionadas ao longo da leitura.	Materiais: Livro “ <i>O Meu Pai</i> ”.	
Terça-feira –17 março de 2020- Sandra					
Atividade	Intencionalidade Educativa	Competências a Desenvolver	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
09h45 - 10h30	- Favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo).	- Utiliza a linguagem para se expressar (área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita). - Compreender que diferentes atividades do dia-a-dia se realizam em locais diferentes (competência cognitiva). - Falar em voz baixa, esperar pela sua vez; escutar a pessoa que fala (competências cooperativas).	A mestrandia conversa com as crianças fazendo a proposta do jogo “brinco ou trabalho?” para ver se alguma das crianças faz a ligação à profissão do pai. As estagiárias pedem às crianças que se sentem nas mesas em grupos de 5 elementos (identificadas com cartão numerado de 1 a 5). As estagiárias distribuem a folha com as imagens por cada um dos grupos por cada um dos grupos; As crianças terão de assinalar (com X), se a imagem representa um local de trabalho, de jogo ou de ambas as possibilidades; A mestrandia devem dar tempo às crianças para pensar e realizar a atividade; NOTA: durante esta etapa a mestrandia deve dizer: verifiquem se todos sabem. A mestrandia chama um número ao acaso; a criança de cada grupo, com o número indicado pela mestrandia, levanta-se e responde à questão, justificando a opção de cada grupo; Se o grupo acertar, todos os felicitam.	Humanos: Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, Mestradas. Materiais: Grelha do jogo, lápis e cartões numerados.	Anexo 3 – levantamento de ideias- Brinco ou trabalho?
11h – 11h45	- Proporcionar à criança um momento que lhe permita respeitar os pares (desenvolvimento psicossocial);	<u>A criança:</u> - Respeita os pares quando recria plasticamente o pai em papel de cenário (área da	Posteriormente na área do tapete coloca-se a cartolina com o puzzle em branco e cada grupo de 5 elementos irá desenhar e recriar profissão do pai que escolheram entre eles. A mestrandia	Humanos: Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, Mestradas. Materiais:	Anexo 4 – recriação da profissão do pai em puzzle.

		formação pessoal e social).	coloca à sua disposição diversos materiais e as crianças decorar à sua escolha.	Cartão com o puzzle em branco, lápis de cor, cola, tesoura, lãs, rafia, tecidos, arroz, massas.	
14h – 15h15	- Familiarizar a criança com o método científico (desenvolvimento cognitivo); -Fomentar a curiosidade e o desejo de saber mais (desenvolvimento cognitivo); - Favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo);	<u>A criança:</u> - Demonstra curiosidade e interesse; - Encontra explicações provisórias para dar resposta às questões colocadas; - Participa na organização e apresentação da informação.	As crianças da sala 5 sentam-se nas mesas com as crianças do 2.º ano de escolaridade fazendo mesas mistas. A mestranda explica que vai realizar uma experiência e explica: 1º enche os 3 copos com água e tinge com diferentes cores de corante alimentar; 2.º põe sal em cada copo (1 colher de sopa no primeiro, 2 colheres no segundo e 3 colheres no terceiro); 3.º espera que o sal dissolva; A mestranda vai interagindo com o grupo: questionando as crianças sobre o que pensam que vai acontecer e pede-lhe que preencham a grelha de experiência (1 folha por cada mesa). Após o preenchimento da grelha, a mestranda conversa sobre as concepções prévias das crianças e verifica continuando com a mesma para verificar quem tem razão. 4.º deita os líquidos num recipiente cilíndrico (uma garrafa de água cortada ao meio), começando por colocar a que contém mais sal(deitando lentamente com a ajuda de uma colher para que os líquidos não se misturem) , depois a que tem duas colheres de sal e por fim a que tem apenas uma colher. As crianças vão registar o que observaram e vão dizer se as suas concepções estavam certas ou erradas. A mestranda pergunta se sabem porque é que a cor que tinha mais sal ficou por baixo? A mestranda explica que quanto mais sal a água tiver, mais pesada esta vai ficar.	Humanos: Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, Mestradas. Materiais: 3 copos, sal, corante alimentar, água, grelha de experiência, garrafa de água cortada ao meio.	Anexo 5 – experiência O peso da água”
Quarta-feira – 18 março de 2020 – Margarida					
Atividade	Intencionalidade Educativa	Competências a Desenvolver	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
09h45 - 10h30	-Desenvolver o prazer da criança na decoração do seu	<u>A criança:</u>	Com as crianças sentadas no tapete, estas escutam a canção “Chegou a hora da	Humanos:	Anexo 6 – cartão para o Dia do Pai

11h – 11h45 14h – 15h15	cartão para o Dia do Pai (desenvolvimento psicossocial) - Proporcionar à criança um momento em que esta represente através do desenho o seu pai (desenvolvimento cognitivo)	- Sente prazer na realização da sua produção (área da formação pessoal e social). - Representa o pai quando faz o desenho (domínio da educação artística – artes visuais)	novidade” e depois de elegerem a história que querem ouvir, a estagiária conta-a. De seguida escutam uma sugestão da estagiária: fazer um cartão para dar de prenda ao pai, mostrando-lhes o cartão que foi previamente cortado e dizendo que era interessante desenharem o pai e depois recortarem e escreverem uma alguma coisa que queiram dizer ao pai. Depois de as crianças darem as suas opiniões à proposta apresentada (caso seja aceite pelo grupo de crianças), estas realizam com o auxílio da estagiária a mensagem que querem dizer ao pai. De seguida dirigem-se para as mesas de trabalho e realizam a decoração do cartão e o desenho do pai, utilizando diversas modalidades de expressão visual (lápis de cor, canetas de feltro, aguarelas, tintas, pincéis, carimbos).	Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, Mestradas. Lápis de cor, canetas de feltro, aguarelas, tintas, pincéis, carimbos.	
----------------------------	--	--	---	---	--

Anexo 1 - Proposta Educativa: história do fim de semana				
Nome da criança:				
Data da observação:				
Hora da observação:				
Situação	Registo	Observação	Interpretação	
De que forma a criança relata a sua história de fim de semana?				
De que modo a criança representa a situação do fim de semana?				
Que tipo de correspondência se pode estabelecer entre a situação descrita oralmente e o desenho?				
Anexo 2 – Proposta educativa – história “O Meu Pai”				
Nome da criança:				
Data da observação:				
Hora da observação:				
Situação	Registo	Observação	Interpretação	
De que modo a criança demonstra que conhece os conceitos capa, contracapa, lombada, título e autor?				
De que forma a criança utiliza a linguagem para responder às perguntas sobre a história?				
Anexo 3 – Proposta educativa – levantamento de ideias “brinco ou trabalho?”				
Nome da criança:				
Data da observação:				
Hora da observação:				
Situação	Registo	Observação	Interpretação	
De que forma a criança utiliza a linguagem para se expressar acerca do seu pai?				
Anexo 4 – Proposta educativa – recriação da profissão do pai				

Nome da criança:				
Data da observação:				
Hora da observação:				
Situação		Registo	Observação	Interpretação
De que forma a criança mostra respeito pelos pares enquanto recria plasticamente a profissão “do pai” num puzzle?				
Anexo 5 – Proposta educativa – experiência “O peso da água”				
Nome da criança:				
Data da observação:				
Hora da observação:				
Situação		Registo	Observação	Interpretação
De que forma a criança utiliza a linguagem para comunicar?				
Anexo 6 – Proposta educativa – cartão para o Dia do Pai				
Nome da criança:				
Data da observação:				
Hora da observação:				
Situação		Registo	Observação	Interpretação
De que forma a criança mostra que sente prazer na realização da sua produção?				
De que modo a criança representa o pai quando faz o desenho?				

Referências bibliográficas

- Dupasquier, D. (1991). *O Meu Pai*. Londres: Editora ContextoCosta, C. P. P. (2017). *A importância do uso das canções no ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira*. Politécnico do Porto, Porto.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, S. I. P. (2014). *O Contributo das Histórias para a Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

ANEXO 20 - REFLEXÃO CRÍTICA, 6.ª SEMANA DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTO DE JI, 27 A 29 DE ABRIL DE 2020

A presente reflexão visa a atual situação do estado de emergência que impõe a necessidade de uma adaptação a novas metodologias de ensino, foi-nos proposto a elaboração de uma planificação real, que deverá ter em conta a atual realidade em que vivemos, onde o ensino do pré-escolar é feito através do ensino à distância.

Desta forma foram criadas formas de contato com a educadora cooperante que será, maioritariamente via email, no entanto alguma partilha de ideias é realizada através do WhatsApp.

Contato com a educadora cooperante

- Contato através do WhatsApp, (de mensagem sempre que necessário)
- Contato através de email segunda-feira, quinta-feira (envio e resposta)

O contato com a professora supervisora, será sempre que houver necessidade, mas temos reunião semanalmente, à quarta-feira às 15:30 (aproximadamente 1 hora) que será via Teams, via Messenger e sempre que necessário e através de uma página do Facebook criada pela professora supervisora que serve para partilha de informação, ideias, e algumas orientações.

Horários de contato com a professora Supervisora

- Informação partilhada na página do Facebook para o grupo JI 27, 28 de abril.
- Reunião com a professora supervisora, através das Teams no dia 29 de abril 15:30 às 17:15.
- Feedback da reflexão a 27 de abril via email e Messenger.

No que refere à seleção das atividades propostas estas tiveram em conta as efemérides da semana, Dia Mundial da Dança e deu-se continuidade ao trabalho projeto as borboletas e à Primavera.

No que refere à planificação, existem sempre algumas reticências aquando a seleção das propostas educativas, pois procuramos ter sempre em conta o contexto real das crianças, mas também, procuramos planificar desafios que sejam adequados e acessíveis aos pais e à sua realidade (quer estejam em teletrabalho ou não).

Quanto à continuação do trabalho de projeto, foi dado seguimento através da leitura da história “Voa voa, Borboleta” e ao registo gráfico de um jardim recorrendo aos diferentes elementos que observaram na história, como por exemplo, a joaninha, a abelha, a lagarta, as flores, o lago, a borboleta e o sapo. Quanto aos meus receios, estes incidem sobre o trabalho de projeto e deixa-me apreensiva, planificar para casa, para os pais, um trabalho projeto sem partir da criança (parece algo surreal) não sinto segurança nenhuma e pedagogicamente eu não lhe atribuo qualquer valor.

Quanto às opções metodológicas foram aquelas que, na altura, pensámos que melhor se adequavam à situação e uma vez que estão em casa, optámos por usar o PPT como documento orientador para os pais, com exemplificação/explicação sobre as atividades e materiais.

A proposta que escolhi para refletir foi “o bolo de caneca” porque defendo que a educação culinária deveria estar presente diariamente na vida das crianças desde a mais tenra idade. O cuidar de si e dos outros, higiene e segurança, cuidado com o corpo, alimentação saudável, entre outras. Uma vez que didaticamente esta ligação á existe ainda que não se veja, pois, a matemática está presente nas quantidades, no tempo de confeção e nas etapas (sequência de realização) que uma receita acarreta.

Na área de conhecimento do mundo este tipo de propostas educativas “(...) articulam-se diretamente com questões ligadas à saúde e segurança (...)” quando falamos de alimentação saudável e aos cuidados a ter na execução da refeição, nomeadamente à higiene no manuseamento dos alimentos, mas também nas questões “(...) (de higiene corporal, de alimentação, de exercício físico) que conduzem a uma sensibilização das crianças para os cuidados com a saúde e com o corpo e para a prevenção de acidentes (Silva, et al 2016, p. 93) “. É preciso sensibilizar a criança desde cedo para que esta consiga compreender e demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança.

Na formação pessoal e social estes tipos de propostas educativas vão permitir à criança uma maior independência e autonomia uma vez que “Ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes, e processos atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade. (Silva, et al 2016, p. 38)”

Permite ainda que a criança desenvolva novo vocabulário e ainda “As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança (Silva, et al 2016, p. 64)”.

Referências bibliográficas

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

A presente reflexão visa a atual situação do estado de emergência que impõe a necessidade de uma adaptação a novas metodologias de ensino onde nos foi proposto a elaboração de uma planificação real, que deverá ter em conta a atual realidade em que vivemos, onde o pré escolar é feito através do ensino à distância.

Desta forma, foram criadas formas de contato com a educadora cooperante que será, maioritariamente via email, no entanto alguma partilha de ideias é realizada através do WhatsApp e mensagem através do telemóvel.

Horários de contato com a educadora cooperante:

- Contato através do WhatsApp e mensagem de telefone (de mensagem sempre que necessário)
- Contato através de email sexta-feira, sábado e domingo (envio e resposta)
- Receção das evidências 22 de maio (00:38) através de email

O contato com a professora supervisora, será sempre que houver necessidade, mas temos reunião semanalmente, à quarta feira com início às 15:30 (aproximadamente 1h30 minutos) que será via Teams, via Messenger e sempre que necessário e através de uma página do Facebook criada pela professora supervisora que serve para partilha de informação, ideias, e algumas orientações.

Horários de contato com a professora Supervisora:

- Informação partilhada na página do Facebook para o grupo JI 18 de maio às 12:43 (plano de trabalhos da reunião com os pares de PP) e às 16:12 (partilha de link com informação pertinente para os grupos de PP);
- Reunião com a professora supervisora, através das Teams no dia 20 de maio 15:30 às 17:00(+/-).
- Esclarecimento e orientações sobre dados referentes à tese e esclarecimento de dúvidas via email e através do Messenger dias 19 de maio (chamada);

No que refere à seleção das atividades propostas estas tiveram em conta as orientações da educadora cooperante e foram planificadas um conjunto de tarefas que contemplavam trabalhar a Primavera.

Quanto à planificação, procurámos planificar atividades que promovam a interação familiar sem que estas se tornem numa obrigatoriedade quer para pais como para as crianças, assim os desafios eram simples, adequados e acessíveis aos pais e à sua realidade (quer estejam em teletrabalho ou não).

Quanto às opções metodológicas foram aquelas que, na altura, pensámos que melhor se adequavam à situação e uma vez que estão em casa, optámos por usar o PPT como documento orientador para os pais, as canções têm link no Youtube, história com vídeo da mestrandia tem link no Youtube e a explicação da construção dos binóculos para investigar no jardim com link no Youtube.

A proposta educativa que escolhi para refletir foi o Desafio- Vamos acampar na sala? uma vez que estas experiências (com imitação ao real) promovem na criança a vivência de momentos de criatividade, fantasia de prazer e satisfação pessoal, pois “ (...) implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros (...)”(Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.88) ”

Desta forma, refletir sobre este desafio, simples, permite-me inferir sobre a importância dos momentos vivenciados em contexto familiar, pois estes serão memórias para a vida. “O brincar se dá no espaço potencial e é sempre uma experiência criativa, na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (Winnicott, 1993, p. 45). Permitindo que a criança se possa expressar através do brincar ao faz de conta libertando o seu espírito aventureiro no seu “mundo conhecido” (casa). Enquanto futura educadora sei que o brincar é uma das formas mais comuns do comportamento humano, principalmente, em idades tão tenras, ou seja na primeira infância. Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo conseguir comunicar através de sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva a sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. (Lopes, 2006,p.110 In Salomão; Martini & Jordão, 2007:3)

Brincar é uma atividade importante que nos faz crescer e desenvolver quer a nível pessoal e social. Possibilita-nos uma maturidade que nos faz compreender e aprender acerca das diversas áreas de conteúdo. Podemos partir do princípio que “Brincar seria, assim, um sinónimo de socialização das crianças no mundo adulto, equivalendo essa socialização à preparação para a vida, pela incorporação antecipada, de papéis sociais” (Ferreira, 2004:198).

Brincar tem um papel muito importante na vida da criança, é através desta atividade lúdica que a criança aprende a conhecer-se, aumenta a capacidade de memória e a relação causa-efeito. Ou seja, é com o brincar que as crianças estimulam a sua capacidade de concentração e se exprimem através dos brinquedos e brincadeiras ,mas é, também através das experiências sociais que as crianças têm acesso à cultura, aos valores e conhecimentos historicamente criados pelo homem.

Assim, cabe ao educador contribuir “com um ambiente organizado e a criança contribui com uma capacidade inesgotável para aprender a brincar” (Spodek, 2002:688). Pois é através do brincar que a criança expressa conceitos relativos ao seu meio envolvente e, ao expressá-los, vai compreendê-los. Ao acomodar os conceitos adquiridos, a criança torna-se mais madura e cresce.

Referências bibliográficas

- Ferreira, Manuela. (2004). A gente gosta é de brincar com os outros meninos. Porto: Edições Afrontamentos.
- Salomão, H., Martini, M., & Jordão, A. P. (2007). A importância do lúdico na Educação Infantil: Enfocando a brincadeiras e as situações de ensino não direcionado. Brasil: Universidade Federal de São Carlos.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Spodek, B. (2002). Manual de Investigação em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Winnicott, D. W. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: IMAGO, 1993.

ANEXO 22 - PLANIFICAÇÃO REAL REFERENTE À 8.ª SEMANA, DIAS 18, 19 E 20 DE MAIO DE 2020

Datas das intervenções: 18, 19 e 20 de maio de 2020 (interveniente – Sandra)	
Instituição: [REDACTED] Sala: sala 5 Número de crianças: 20 crianças Idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos de idade. NEE: A criança M é portadora de Transtorno do Espectro Autista (aparenta ser um nível 3) e o B encontra-se em avaliação (aparenta ser nível 1).	Intervenientes: • [REDACTED] • Sandra Lopes Professora supervisora: [REDACTED] Educadora cooperante: [REDACTED]
Contextualização teórica e metodológica: A presente planificação tem em conta a atual realidade em que vivemos, onde o ensino do pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade (e não só) é feito através do ensino à distância. Os recursos aqui referidos e apresentados serão disponibilizados à família através da educadora cooperante. Quanto ao tempo de contato com a educadora cooperante, este, será via email, uma vez por semana e com a professora supervisora semanalmente à quarta feira às 15:30. As atividades de rotina contemplam a realidade vivenciada em casa e sabendo que estas rotinas não serão seguidas pelos pais, as mesmas serão retiradas da presente planificação. Quanto à avaliação, das nossas propostas educativas, esta, está dependente das evidências, fotografias e vídeos, que os pais partilhem com a educadora cooperante (ou não)) para nos fazer chegar e será feita através de grelha de interpretação. Assim, serão planificadas para cada dia de intervenção 4 propostas (por indicação da educadora cooperante): sendo que a canção “Um Bom dia “será cantada diariamente, uma história, o momento do relaxamento e uma proposta educativa. O presente conjunto de propostas têm como objetivo trabalhar os elementos da estação (jardim, flores, insetos, cores, etc.) do ano em que nos encontramos, ou seja, a Primavera. Na segunda-feira, dia 18 de maio, o dia terá início com a canção do “ Um bom dia”, uma vez que a música faz parte da vida infantil desde cedo e de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 54) “<i>A abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança.</i>” Segue-se o desenho do fim de semana e após o almoço o momento de relaxamento. Por último, segue-se o Desafio- Vamos acampar na sala? uma vez que estas experiências (que imitação o real) promovem na criança a vivência momentos de criatividade, fantasia de prazer e satisfação pessoal, pois “ (...) implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros (...)”(Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.88)” Na terça-feira, dia 19 de maio, o dia terá início com a canção do “ Um bom dia”, segue-se o momento da história uma vez que entrámos num novo mês, optou-se por um poema do livro Poemas da Mentira e da Verdade “ O jardineiro ” de Luísa Ducla Soares pertencente ao Plano Nacional de Leitura porque segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “<i>as histórias são um importante meio para abordar o texto narrativo que para além de permitir o desenvolvimento do vocabulário da criança, também lhe suscita a vontade de aprender a ler, já que este gosto e interesse pelos livros e pelas palavras escritas iniciam-se desde a educação de infância, assim o papel do educador é de proporcionar experiências literárias e diversificadas às crianças contribuindo para a construção de leitores</i>”. Com o desafio de criar uns binóculos para investigar no jardim e uma caixa para recolher flores de várias cores. Após o almoço, segue-se relaxamento (proposta educativa 3) e por último a canção “Anda comigo ver as borboletas” adaptada (pela mestrand Sandra Lopes) da letra “Anda comigo ver os aviões” dos Azeitonas permitindo à criança cantar e dramatizar os movimentos da borboleta. Por último, na quarta-feira, dia 20 de maio, inicia-se com a canção do “ Um bom dia”, segue-se a proposta educativa “Gosto do meu Jardim de Infância, porque:” criada pela mestrand (Sandra Lopes) com o desafio final de desenhar a sala 5 do Jardim de Infância pois “<i>Cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores.</i> (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.62)”	

Após o almoço segue-se o **relaxamento** e, por último é proposta educativas “**Sonhos acordados**” de forma a que a criança expresse graficamente os seus sonhos/pesadelos (recorrentes) pois é através da “(...) área de Expressão e comunicação é a única que se distingue dos diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si e constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.47)”.

Propostas educativas

Segunda-feira – 18 de maio de 2020

Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a desenvolver	Atividades/Estratégias	Recursos
- Favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo); - Promover o canto e a reprodução das letras das canções (desenvolvimento cognitivo); - Promover a independência e autonomia da criança (desenvolvimento cognitivo).	<u>A criança:</u> - Desenvolve a comunicação oral (área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita); - Canta a canção de Bom dia com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsção e acentuação) e da respiração (domínio da educação artística – subdomínio da música).	1 Canção dos bons dias Os pais podem começar por cantar com as crianças a canção dos bons dias que as crianças já conhecem (visualizando o vídeo). Canção “Um bom dia” Letra: Lourdes Custódio “Um bom dia e um sorriso não me custam nada a dar, aos amigos e às pessoas que por mim vão a passar. Fico com um ar destinto e com fama de educado, e os adultos lá no fundo pensam quem o terá ensinado quem o terá ensinado. Bom dia, bom dia, bom dia Bom dia”	Humanos: Adultos presentes na residência e criança/as. Materiais: Computador /tablet/telemóvel Vídeo do Youtube da mestrandia (Sandra) do “Um Bom Dia” in: https://youtu.be/7IbYCdxsvjs
- Favorecer o discurso oral e o vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo). - Promover a independência e autonomia da criança nas suas decisões e responsabilidades (desenvolvimento cognitivo).	<u>A criança:</u> - Desenvolve a comunicação oral com a discussão e partilha de ideias sobre a história (área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita). - Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas	2. Desenho do fim de semana É proposto à criança que converse com os pais acerca do que fez durante o fim de semana, e que no final represente, desenhando livremente, o que aconteceu. As histórias das crianças podem ser verdadeiras ou inventadas.	Recursos Humanos: Adultos presentes na residência e criança/as Materiais: Papel branco/caderno de desenho; lápis de cor/marcador/lápis de cera.

- Incentivar cada criança a expor as suas ideias e experiências, dando-lhe suporte para o fazer de modo cada vez mais elaborado, considerando as especificidades de cada uma (desenvolvimento cognitivo).	ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo (área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita). - Faz perguntas sobre novas palavras e usa novo vocabulário área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita). - Identifica os dias da semana e relaciona-os: ontem foi ..., hoje é ..., amanhã será... (domínio da matemática; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita);		
- Proporcionar à criança um momento em que o adulto coopera com a ela e, seguindo orientações desta (desenvolvimento psicossocial) - Promover a independência e autonomia da criança (desenvolvimento cognitivo).	<u>A criança:</u> - Desenvolve autonomia no momento de relaxamento (área da expressão e comunicação – domínio da educação física); - Cooperar seguindo as suas orientações no momento do relaxamento (área da expressão e comunicação – domínio da educação física)	3- Relaxamento (aproximadamente 5 minutos) Depois de almoço, o adulto deve colocar a música de relaxamento, usando o telemóvel ou computador, a criança deve associar a cada um dos sons que ouve a um movimento dependendo da altura do som do timbre e intensidade.	Humanos: Adultos presentes na residência e criança/as Materiais: Computador/telemóvel/tablet https://www.youtube.com/watch?v=b4aFLBfjZGM
- Promover, no quotidiano, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança, tanto em momentos informais como mais estruturados pares (desenvolvimento cognitivo); - Incentivar a utilização do vocabulário apropriado à situação (desenvolvimento cognitivo);	<u>A criança</u> - A criança aprende novas palavras e usa novo vocabulário (Área de expressão e comunicação); - A criança brinca aos faz de conta com a família (área da formação pessoal e social);	4- Desafio- Vamos acampar na sala? O adulto orienta a criança a uma simulação de acampamento na “natureza”, mas em casa. O acampamento pode ser construído debaixo da mesa, com o auxílio de 4 cadeiras em forma de quadrado e pode ser apenas almofadas no chão.	Humanos: Adultos presentes na residência e criança/as Materiais ou recursos existentes em casa (fica ao critério do adulto): Tenda pequena se existir/mesa da sala/ 4 cadeiras em forma de quadrado; Para a construção da tenda: lençol (para fazer de saíote da mesa, tapete para ficar mais confortável (para colocar debaixo da mesa ou no chão onde for

- Promover a exploração de momentos em família (desenvolvimento psicossocial-cognitivo); - Promover a valorização dos laços familiares onde a criança assume papel ativo (desenvolvimento psicossocial- cognitivo).	- Sente prazer na realização da sua produção (área da formação pessoal e social); - A criança vivencia momentos de criatividade, fantasia de prazer e satisfação (área da formação pessoal e social);	O desafio pode seguir outras orientações como “dormir na sala”.	feito o acampamento), almofadas (para ficar mais apelativo), fio de luzes ou lanterna a pilhas.
Terça-feira – 19 de maio de 2020			
Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a desenvolver	Atividades/Estratégias	Recursos
- Favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo); -Promover o canto e a reprodução das letras das canções (desenvolvimento cognitivo); - Promover a independência e autonomia da criança (desenvolvimento cognitivo).	<u>A criança:</u> - Desenvolve a comunicação oral (área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita); - Canta a canção de Bom dia com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsção e acentuação) e da respiração (domínio da educação artística – subdomínio da música).	<u>1 Canção dos bons dias</u> Os pais podem começar por cantar com as crianças a canção dos bons dias que as crianças já conhecem (visualizando o vídeo). Canção “Um bom dia” Letra: Lourdes Custódio “Um bom dia e um sorriso não me custam nada a dar, aos amigos e às pessoas que por mim vão a passar. Fico com um ar destinto e com fama de educado, e os adultos lá no fundo pensam quem o terá ensinado quem o terá ensinado. Bom dia, bom dia, bom dia Bom dia”	Humanos: Adultos presentes na residência e criança/as Materiais: Computador /tablet/telemóvel Vídeo do Youtube da mestrandia (Sandra) do “Um Bom Dia” In: https://youtu.be/7IbYCdxsvjs
- Promover, no quotidiano, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança, tanto em momentos informais como mais estruturados pares (desenvolvimento cognitivo); - Incentivar a utilização do vocabulário apropriado à situação (desenvolvimento cognitivo);	<u>A criança</u> - Desenvolve a comunicação oral com a discussão e partilha de ideias sobre a história (área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).	<u>2- Hora co conto “O jardineiro” de Luísa Ducla Soares</u> O adulto orienta a criança a sentar-se confortavelmente e coloca o vídeo da história (leitura feita pela mestrandia Sandra). Após a visualização, o adulto pode questionar a criança (atenção as	Humanos: Adultos presentes na residência e criança/as Materiais: Computador/tablet/telemóvel para aceder ao YOUTUBE Link da história: https://youtu.be/gKMH7IZrfvM

- Promover a exploração e conhecimento das artes visuais disponibilizando materiais, organizados e acessíveis às crianças e promover situações que permitam a utilização de diferentes modalidades expressivas (desenvolvimento psicossocial). - Promover a independência e autonomia da criança (desenvolvimento cognitivo).	- Desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas (Área de expressão e comunicação); - Faz perguntas sobre novas palavras e usa novo vocabulário área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita). - A criança sente prazer a observar e aprende a conhecer e a observar elementos da natureza (flores, insetos); - Sente prazer ao realizar registo com autonomia (área de expressão e comunicação- domínio da expressão plástica). - Demonstra prazer nas suas produções em progresso (gosta de mostrar e de falar do que faz, de comunicar o que descobriu e aprendeu).(área de formação pessoal e social”; - Demonstra interesse e curiosidade pelo que a rodeia, colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais (área do conhecimento do mundo); - Demonstra envolvimento no processo de descoberta e exploração e revela satisfação nos	questões são apenas orientadoras, podendo o adulto fazer outras ou as questões partirem da criança): - Quem é a personagem do nosso poema? - O que faz o jardineiro? Desafio para a criança fazer uns binóculos para investigar no jardim: O adulto coloca o vídeo orientador e o material necessário à disposição da criança para a construção do seu binóculo. A caixa de ovos podem pintar cada orifício do ovo de cores diferentes para separar as flores por cores. Numa saída à rua podem levar uma caixa de ovos e permitir à criança levar o seu material de investigador para observar seres vivos (formigas, borboletas, aranhas, escaravelhos, lagartas, etc.) e as diversas cores de flores que existem na natureza. Quando chegar a casa a criança pode pintar com as flores através Nota: Se for preciso agrafer deve ser feito pelo adulto presente.	Material que existir em casa: canetas, lápis de cor/de cera, Cola/fita cola, agrafador, cordão, rolos de papel higiénico, tesoura, caixa de ovos de cartão (para separara as flores por cores). Link do vídeo orientador: https://youtu.be/P2RcsJjWGa8
---	---	---	---

	conhecimentos que adquiriu (área do conhecimento do mundo);		
- Proporcionar à criança um momento em que o adulto coopera com a ela e, seguindo orientações desta (desenvolvimento psicossocial) - Promover a independência e autonomia da criança (desenvolvimento cognitivo).	<u>A criança:</u> - Desenvolve autonomia no momento de relaxamento (área da expressão e comunicação – domínio da educação física); - Cooperar seguindo as suas orientações no momento do relaxamento (área da expressão e comunicação – domínio da educação física)	3- Relaxamento (aproximadamente 5 minutos) Depois de almoço, o adulto deve colocar a música de relaxamento, usando o telemóvel ou computador, a criança deve associar a cada um dos sons que ouve a um movimento dependendo da altura do som do timbre e intensidade.	Humanos: Adultos presentes na residência e criança/as. Materiais: Computador/telemóvel/tablet https://www.youtube.com/watch?v=b4aFLBfjZGM
- Favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo); - Promover o canto e a reprodução das letras das canções (desenvolvimento cognitivo); - Promover a independência e autonomia da criança (desenvolvimento cognitivo).	<u>A criança:</u> - Desenvolve a comunicação oral (área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita); - Canta a canção de Bom dia com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsção e acentuação) e da respiração (domínio da educação artística – subdomínio da música). - Envolve-se recriando movimentos da borboleta (área de expressão e comunicação- subdomínio da dramatização);	4- Canção “Anda comigo ver as borboletas” adaptada e cantada pela mestrandia Sandra Lopes O adulto coloca o vídeo da canção e permite à criança visualizar e aprender a letra. Anda comigo ver as borboletas A esvoaçar A rasgar jardins Rasgar pomares Anda comigo ao parque passear Ver as suas asas A levantar voo a rodopiar Um dia ela fica bel Ou pinto uma aguarela Borboleta sabes bem o quanto eu gosto de ti O quanto eu te adoro Mas que eu fique aqui Se um dia eu não vou ao jardim Ou trago o jardim até aqui.	Humanos: Adultos presentes na residência e criança/as. Materiais (o que houver em casa): Para o desenho folha de papel/caderno de desenho, lápis de cor/marcadores lápis de cera Link para o vídeo da canção: https://youtu.be/l_ErRxKCJNY

		Nota: a criança pode dramatizar a canção imitando o esboçar, rodopiar, bater asas da borboleta.	
Quarta-feira – 20 de maio de 2020 -			
Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a Desenvolver	Atividades/Estratégias	Recursos
- Favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo); - Promover o canto e a reprodução das letras das canções (desenvolvimento cognitivo); - Promover a independência e autonomia da criança (desenvolvimento cognitivo).	<u>A criança:</u> - Desenvolve a comunicação oral (área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita); - Canta a canção de Bom dia com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsção e acentuação) e da respiração (domínio da educação artística – subdomínio da música).	1 Canção dos bons dias Os pais podem começar por cantar com as crianças a canção dos bons dias que as crianças já conhecem (colocando o vídeo). Canção “Um bom dia” Letra: Lourdes Custódio “Um bom dia e um sorriso não me custam nada a dar, aos amigos e às pessoas que por mim vão a passar. Fico com um ar destinto e com fama de educado, e os adultos lá no fundo pensam quem o terá ensinado quem o terá ensinado. Bom dia, bom dia, bom dia Bom dia”	Humanos: Adultos presentes na residência e criança/as Materiais: Computador /tablet/telemóvel Vídeo do Youtube da mestrandia (Sandra) do “Um Bom Dia” In: https://youtu.be/7IbYCdxsvjs
- Incentivar a utilização do vocabulário apropriado à situação (desenvolvimento cognitivo); - Favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo); - Promover a exploração e conhecimento das artes visuais disponibilizando materiais, organizados e acessíveis às crianças e promover situações que permitam a utilização de diferentes modalidades	<u>A criança:</u> - Responde autonomamente e usa novo vocabulário área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita); - Desenvolve a motricidade fina quando segura no lápis/caneta, pincel (área da expressão e comunicação – domínio da educação física e domínio das artes visuais).	2- Proposta educativa: Gosto do Jardim de Infância, porque: O adulto prepara o material e questiona a criança: - Porque é que gostas do Jardim de Infância? - O que gosta de fazer? - Com quem gosta de estar? - Tens saudades de algum amigo? - Queres voltar?	Humanos: Adultos presentes na residência e criança/as Materiais (o que houver em casa): Para o desenho folha de papel/caderno de desenho, lápis de cor/marcadores lápis de cera

expressivas (desenvolvimento psicossocial). - Fornecer um momento que permite à criança o desenvolvimento da motricidade fina através do contorno de tampas (desenvolvimento motor e cognitivo). - Promover a independência e autonomia da criança (desenvolvimento cognitivo).	- Desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas (Área de expressão e comunicação); - Sente prazer ao realizar registo com autonomia (área de expressão e comunicação- domínio da expressão plástica).	-Porque é que queres voltar? O adulto poderá filmar ou gravar áudio. Desafio: No final pode pedir à criança um desenho sobre a sala 5 do Jardim de Infância.	
- Proporcionar à criança um momento em que o adulto coopera com a ela e, seguindo orientações desta (desenvolvimento psicossocial) - Promover a independência e autonomia da criança (desenvolvimento cognitivo).	<u>A criança:</u> -Coopera seguindo as suas orientações no momento do relaxamento (área da expressão e comunicação – domínio da educação física) - Desenvolve autonomia no momento de relaxamento (área da expressão e comunicação – domínio da educação física);	3-Relaxamento (aproximadamente 5 minutos) Depois de almoço, o adulto deve colocar a música de relaxamento, usando o telemóvel ou computador, a criança deve associar a cada um dos sons que ouve um movimento dependendo da altura do som do timbre e intensidade.	Humanos: Adultos presentes na residência e criança/as Materiais: Computador, https://www.youtube.com/watch?v=t0ZH8G7v5GQ
-Incentivar a participação ativa das crianças nas atividades propostas (desenvolvimento psicossocial); - Promover a independência e autonomia da criança nas suas decisões e responsabilidades (desenvolvimento cognitivo). -Estimular a criatividade através da aquisição de novos conhecimentos (desenvolvimento cognitivo).	<u>A criança</u> - Faz perguntas sobre novas palavras e usa novo vocabulário área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita). - Desenvolve a motricidade fina quando segura no lápis/caneta, pincel (área da expressão e comunicação – domínio da educação física e domínio das artes visuais). -Desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções	4- Proposta educativa “Sonhos acordados” Os adultos propõem à criança que “se transforme num artista” e que desenhe aquele sonho/pesadelo que tem muitas vezes quando dorme. O adulto deve permitir à criança libertar-se criativamente e com a autonomia de um artista. A criança pode usar qualquer técnica de pintura (aquarelas, colagem,	Humanos: Adultos presentes na residência e criança/as. Materiais (o que houver em casa): Para o desenho folha de papel/caderno de desenho, lápis de cor/marcadores lápis de cera

- Promover a independência e autonomia da criança (desenvolvimento cognitivo). - Fornecer um momento que permite à criança o desenvolvimento da motricidade fina através da culinária (desenvolvimento motor e cognitivo).	plásticas (Área de expressão e comunicação); -Exterioriza os seus sonhos/pesadelos graficamente (área de expressão e comunicação- domínio da expressão plástica); - Sente prazer ao realizar registo com autonomia (área de expressão e comunicação- domínio da expressão plástica).	estampagem, decalque, registo gráfico, etc.).	
---	---	--	--

Referências bibliográficas

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Soares, D. L. (2010). Poemas da Mentira e da Verdade. Lisboa. Livros Horizonte.

ANEXO 23 - PLANIFICAÇÃO DA 10.ª SEMANA DE INTERVENÇÃO EM JI, EM CONTEXTO REAL, MAS À DISTÂNCIA, DIAS 01, 02 E 03 DE JUNHO DE 2020

Datas das intervenções: 01 ,02 a 03 junho de 2020 interveniente – Sandra	
[REDACTED] Sala: sala 5 Número de crianças: 20 crianças Idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos de idade. [REDACTED] Em situação de desconfinamento estarão presentes 11 crianças (de 20) e a criança M e B com NEE não estarão presente em sala.	Intervenientes: [REDACTED] Sandra Lopes Professora supervisora: [REDACTED] Educadora cooperante: [REDACTED]
Contextualização teórica e metodológica: A presente planificação tem em conta a atual realidade em que vivemos, onde o pré-escolar começa agora um novo trajeto de desconfinamento e, onde as crianças voltam ao jardim de infância após 2 meses em casa. O regresso contempla por isso, regras específicas impostas pela DGS que têm como objetivo apoiar do ponto de vista pedagógico, as instituições, os profissionais e as famílias, bem como assegurar a proteção de todos e de acordo com as Orientação para a reabertura do pré-escolar: “As crianças devem ser entregues à porta do estabelecimento de educação pré-escolar pelo seu encarregado de educação, ou por pessoa por ele designada, e recebidas por um profissional destacado para o efeito, evitando assim a circulação de pessoas externas no interior do recinto. Sempre que aplicável, devem ser assegurados especiais cuidados na troca de fraldas, com higienização das mãos dos profissionais e das crianças, bem como da bancada, antes e depois da muda de fralda. Sempre que aplicável, as peças de roupa suja devem ir para casa em saco plástico, fechado. Privilegiando, por isso, as atividades que decorram no exterior (pátios, logradouros, jardins), em regime rotativo dos grupos. (pp.5 e 6)” De acordo com a educadora cooperante da sala 5 foram retirados os poufs que se encontravam nos tapetes, não irão ser contempladas atividades de grupo, à hora de almoço cada criança tem um lugar marcado. Para circular no recinto escolar irão existir linhas orientadoras que as crianças e adultos responsáveis devem seguir. Os adultos responsáveis , em recinto escolar devem usar obrigatoriamente máscaras cirúrgicas. Desta forma, as propostas educativas contemplam maioritariamente atividades que permitam à criança o contato com o exterior de forma a manter a distância física entre pares.Como nesta semana é festejado o Dia Mundial da Criança, no dia 1 de junho, segunda feira, irão ouvir a história “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares livro recomendado para a Educação Pré-escolar pelo Plano Nacional de Leitura, pois “As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são uma meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016). Durante a tarde as crianças irão realizar o desafio Mãos da sala 5 fomentando assim uma aprendizagem cooperativa, uma vez que “A construção da autonomia não passa apenas pela participação na organização social do grupo, mas está também presente no desenvolvimento do processo de aprendizagem, em que as crianças escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do educador/a e das outras crianças, cooperam na elaboração de projetos comuns, sendo assim envolvidas no planeamento e na avaliação da aprendizagem.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 37). Na terça-feira, dia 2 de junho, irão ouvir a história “Os doze meses do ano – junho” uma vez que as histórias “ Cabe ao educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como	

emissores e como recetores.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 66). Após o almoço irão realizar uma caça às cores de junho, pois a “As crianças vão compreender o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços (...)” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 88).

Por último, na quarta feira dia 3 de junho, as crianças irão visualizar a história “A Barata Patarata e o escaravelho Trolaró” Raquel Patriarca - Plano Nacional de Leitura porque segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) as histórias são um importante meio para abordar o texto narrativo que para além de permitir o desenvolvimento do vocabulário da criança, também lhe suscita a vontade de aprender a ler, já que este gosto e interesse pelos livros e pelas palavras escritas iniciam-se desde a educação de infância, assim o papel do educador é de proporcionar experiências literárias e diversificadas às crianças contribuindo para a construção de leitores.” Para finalizar durante a tarde vão fazer uma visita guiada virtual ao jardim zoológico, pois a Visita de Estudo virtual (VEV), são uma “estratégia de aprendizagem e motivação, assente na utilização da tecnologia, que possibilita aos alunos viajar sem sair da escola e estabelecer relações entre o meio exterior e os conceitos da sala de aula” (Pinto, 2012, p. 29).

Rotina

Atividade	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a desenvolver	Descrição	Recursos
Receção das crianças (9h - 9h30)	- Permitir à criança a brincadeira entre pares e adultos (desenvolvimento psicossocial); - Promover um momento que permita à criança o registo de dados numa tabela de dupla entrada (marcação de presenças) (desenvolvimento cognitivo).	<u>A criança:</u> - Brinca com os seus pares quando está na área do tapete (área de formação pessoal e social); - Regista a sua presença no quadro das presenças quando é solicitada pelo chefe.	As crianças devem ser entregues à porta do estabelecimento de educação pré-escolar pelo seu encarregado de educação, ou por pessoa por ele designada, e recebidas por um profissional destacado para o efeito, evitando assim a circulação de pessoas externas no interior do recinto. As crianças, são orientadas para o local onde devem trocar o calçado que levam de casa por outro apenas utilizado no espaço do Jardim de Infância. Este calçado extra permanece no estabelecimento de educação, devendo ser higienizado, todos os dias, após a saída da criança. A educadora e a auxiliar recebem as crianças na sala de atividades, cumprimentando-as e dão a conhecer às crianças as novas regras de convivência social, levando-as a compreender a importância das novas formas de interação entre pares e com os adultos. As crianças dirigem-se à área do tapete e interagem com os seus pares e o adulto responsável mantendo a distância física.	Humanos: 11 Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, ambas equipadas com máscara cirúrgica.

Acolhimento das crianças (9h30-9h45)	- Favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo); - Fomentar à criança a compreensão temporal – ontem, hoje e amanhã (desenvolvimento cognitivo); - Permitir o contacto com noções matemáticas através da contagem para identificar o número de crianças presentes (desenvolvimento cognitivo).	<u>A criança:</u> - Canta a canção do bom dia (domínio da expressão artística: música); - Identifica os dias da semana e relaciona-os: ontem foi ..., hoje é ..., amanhã será... (domínio da matemática; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita); - Realiza a contagem oral quando conta as crianças (domínio da matemática).	Com o grupo sentado no tapete, mantendo a distância física. a educadora saúda o grupo cantando a canção “Um bom dia” Depois da canção, chama o chefe e pede-lhe para que conte o número de crianças presentes na sala de atividades questionando também “quantos amigos vieram hoje à escola?”, “quantos somos quando vimos todos à escola?” e “quantos amigos hoje ficaram em casa?”. De seguida pergunta ao chefe qual o dia do mês, qual o dia da semana, o dia da semana de ontem e o de amanhã.	Humanos: 11 Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, ambas equipadas com máscara cirúrgica.
Lanche da manhã (10h30-11h)	- Incentivar a criança a sentar-se à mesa com uma postura direita (desenvolvimento físico).	<u>A criança:</u> - senta-se à mesa com o corpo direito (sem as pernas em cima da cadeira) enquanto lancha (área da formação pessoal e social)	As crianças dirigem-se às suas mochilas, que se encontram no corredor da sala e trazem-nas para a sala, uma de cada vez, sentam-se no lugar previamente estipulado para o efeito pelo adulto responsável, respeitando o distanciamento físico e lancham. O distanciamento físico entre as crianças deve ser maximizado o distanciamento estão em mesas.	Humanos: 11 Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, ambas equipadas com máscara cirúrgica. Materiais: Mesas, cadeiras, lanches das crianças.
Brincadeira livre (11h-11h45)	- Proporcionar à criança um momento para que seja progressivamente capaz de utilizar	<u>A criança:</u>	Os momentos de brincadeira livre serão maioritariamente ao livre de forma a facilitar o distanciamento físico. Sendo que apenas ficaram na sala por questões meteorológicas. Se permanecerem na sala, pelas questões anteriormente descritas, o distanciamento	Humanos: 11 Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional,

<i>(quando terminam as atividades propostas)</i>	autonomamente os materiais à sua disposição (desenvolvimento psicossocial).	- É autónoma nas suas brincadeiras livres (área da formação pessoal e social)	físico deve ser contemplado maximizado o distanciamento entre as mesas sem comprometer o normal funcionamento das atividades pedagógicas. No entanto ,o espaço exterior deve ser privilegiado na hora da brincadeira (pátios, logradouros, jardins), em regime rotativo dos grupos.	ambas equipadas com máscara cirúrgica.
Higiene (11h45 – 12h)	- Fomentar à criança a organização do grupo através da formação de uma fila; - Incentivar a calma e o respeito pelo outro na fila (desenvolvimento psicossocial); - Incentivar à criança a lavagem das mãos, após as idas à casa de banho e antes de ir comer (desenvolvimento psicossocial)	<u>A criança:</u> - Quando forma a fila mantém o seu lugar (área da formação pessoal e social); - Quando está na fila mantém a calma e respeita o outro (área da formação pessoal e social); - depois de ir à casa de banho lava as mãos (área da formação pessoal e social);	As crianças são incentivadas a dar as mãos, sempre que for necessário, mantendo a distância física entre pares e dirigem-se para a casa de banho, um de cada vez de forma a fazerem as suas necessidades básicas e lavarem as mãos.	Humanos: 11 Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, ambas equipadas com máscara cirúrgica. Materiais: Material específico da casa de banho.
Relaxamento (13h30-14h)	- Proporcionar à criança um momento em que esta coopera com o chefe, seguindo orientações deste (desenvolvimento psicossocial)	<u>A criança:</u> - Cooperar com o chefe, seguindo as suas orientações no momento do relaxamento (área da expressão e comunicação – domínio da educação física)	Quando as crianças chegam à sala de atividades dirigem-se à área do tapete, mantendo a distância física, o ajudante enche os copos de água e o chefe distribuiu os copos com água às restantes crianças. De seguida, a educadora senta-se junto das crianças e coloca música para relaxamento que será reproduzida através do telemóvel. As crianças associam a cada um dos sons que ouvem, um movimento que as outras crianças imitam.	Humanos: 11 Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, ambas equipadas com máscara cirúrgica.
Lanche (15h15 – 15h30)	- Incentivar a responsabilidade da criança para ir colocar o seu pacote do leite no caixote do lixo	<u>A criança:</u> - Quando acaba de beber o seu leite, coloca o pacote no caixote do lixo (área da formação pessoal e social).	As crianças sentam-se nas cadeiras, mantendo a distância física, junto das mesas da sala de atividades, a assistente operacional distribui-lhes o leite. À medida que bebem o leite as crianças colocam o pacote no lixo e voltam a sentar-se.	Humanos: 11 Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional,

	(desenvolvimento psicossocial)		Depois as crianças que têm Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) retiram os bibes, mantendo a distância física e dirigem-se para refeitório acompanhados pela assistente operacional e as restantes crianças esperam que as venhas buscar.	ambas equipadas com máscara cirúrgica. Materiais: Pacotes de leite.	
Propostas educativas					
Segunda-feira – 1de junho de 2020					
Atividade	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a desenvolver	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
09h45 - 10h30	- Favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo); - Proporcionar à criança um momento em que esta represente através do desenho o seu fim de semana (desenvolvimento cognitivo)	<u>A criança:</u> - Desenvolve a comunicação oral com a discussão e partilha da sua história do fim de semana durante o momento da partilha das novidades (área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita); - Representa uma situação do fim de semana quando faz o desenho (domínio da educação artística – artes visuais).)	Desenho do fim de semana Com o grupo de crianças sentado na área do tapete, ou em roda alargada mantendo assim o distancia social. As crianças partilham com os pares e com os adultos as novidades do fim-de semana e do confinamento (se assim entenderem). De seguida, é proposto às crianças, fazerem o desenho das histórias que partilharam. As crianças sentam-se, mantendo a distância social sob a orientação do adulto. A educadora ou a auxiliar distribui pelas mesas os cadernos das histórias das crianças, onde as crianças irão desenhar a história do fim de semana com os lápis de cor.	Humanos: 11 Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, ambas equipadas com máscara cirúrgica. Materiais: Cadernos das histórias, lápis de cor.	Anexo 1 – história do fim de semana

11h – 11h45	- Favorecer o discurso oral e o vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo). - Promover a criatividade da criança (desenvolvimento cognitivo)	<u>A criança:</u> - Desenvolve a comunicação oral com a discussão e partilha de ideias sobre a história (área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita). Desenvolver capacidades expressivas e criativas através da atividade plástica para representar o beijo na mão. (Domínio da educação artística- Artes visuais)	Exploração da história “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares - Plano Nacional de Leitura O adulto orienta a criança a sentar-se confortavelmente, em círculo alargado, mantendo assim a distância física e coloca o vídeo da história (leitura feita pela mestrand Sandra). Após pode questionar a criança (atenção as questões são apenas orientadoras, podendo o adulto fazer outras ou as questões partirem da criança): No final da história a mestrand procura refletir com as crianças acerca das mesmas, perguntando às crianças: - Gostaram da história? - O que gostaram mais? - O que gostaram menos? - Retiraram alguma ideia diferente da história? - Quais são as cores dos meninos da história?	Humanos: 11 Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, ambas equipadas com máscara cirúrgica. Materiais: História “Meninos de todas as cores” Computador Link para ver e ouvir história: https://www.youtube.com/watch?v=D8_3NAjmlI4	Anexo 2 – história “Meninos de todas as cores”
14h – 15h15	- Promover, no quotidiano, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança, tanto em momentos informais como mais estruturados	<u>A criança:</u> - Desenvolve a motricidade fina quando recorta as imagens de papel com a tesoura, para se expressar plasticamente (área da expressão e comunicação – domínio da educação física e domínio das artes visuais);	Desafio- Mãos da sala 5 O educador informa o grupo de crianças que como é dia da criança, irão realizar um desafio que será desenhar uma roda com as mãos dos meninos da sala 5.	Humanos: 11 Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, ambas equipadas com máscara cirúrgica.	Anexo 3 – experiência “Mãos da sala 5”

	pares (desenvolvimento cognitivo); - Incentivar a utilização do vocabulário apropriado à situação (desenvolvimento cognitivo) - Promover a exploração e conhecimento das artes visuais disponibilizando materiais, organizados e acessíveis às crianças e promover situações que permitam a utilização de diferentes modalidades expressivas (desenvolvimento psicossocial).	- Sente prazer na realização da sua produção (área da formação pessoal e social); -Coopera e respeita os pares quando recorta o papel (área da formação pessoal e social); - A criança aprende novas palavras e usa novo vocabulário (Área de expressão e comunicação);	Em grande grupo e com a ajuda do adulto irão fazer um círculo grande numa cartolina e pintar o mesmo , de forma a que sejam perceptíveis o mar e a terra (continentes e oceanos). Seguidamente as crianças irão contornar uma das suas mãos (esquerda ou direita) numa cartolina que será pintada. O adulto orienta a criança a sentar-se na mesa de forma a manter a distância social dos pares. A mão será recortada da cartolina de forma grosseira pelo adulto e, serão as crianças que com a ajuda e supervisão do adulto, irão recortar a mão pela linha de contorno. Após a conclusão as mãos serão coladas no círculo de forma a mostrar às crianças que apesar de diferentes são todos importantes.	Materiais: tesoura, cartolina, lápis de cor/lápis de cera/marcador.	
Terça-feira – 2 de junho de 2020					
Atividade	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a Desenvolver	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
09h45 - 10h30 11h – 11h45	- Promover, no quotidiano, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança, tanto em	<u>A criança</u> - Desenvolve a comunicação oral com a discussão e partilha de ideias sobre a história (área da expressão e comunicação – domínio da	<u>hora do conto ‘Os doze meses do ano – junho’</u> O adulto orienta a criança a sentar-se confortavelmente, em círculo alargado, mantendo assim a distância física e coloca o	Humanos: 11 Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional,	Anexo 4- “Os doze meses do ano – junho”

	momentos informais como mais estruturados pares (desenvolvimento cognitivo); - Incentivar a utilização do vocabulário apropriado à situação (desenvolvimento cognitivo); - Promover a independência e autonomia da criança (desenvolvimento cognitivo).	linguagem oral e abordagem à escrita). - Faz perguntas sobre novas palavras e usa novo vocabulário área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).	vídeo da história (leitura feita pela mestrand Sandra) ou lê a história. <u>Desafio:</u> Ir para a rua observar os elementos da natureza.	ambas equipadas com máscara cirúrgica. Materiais: Computador /tablet/telemóvel Vídeo do Youtube da mestrand (Sandra) https://www.youtube.com/watch?v=XnUAW9D2Zc	
14h – 15h15	- Proporcionar à criança um momento que lhe permita cooperar e respeitar os pares (desenvolvimento psicossocial). - Favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo); - Promover a independência e autonomia da criança (desenvolvimento cognitivo).	<u>A criança:</u> - Desenvolve a comunicação oral (área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita); - Realiza conjuntos tendo em conta as cores das flores quando são colocadas (área da expressão e comunicação – domínio da matemática); - Sente prazer na realização na sua separação por cores (área da formação pessoal e social).	Caça às cores de junho O adulto explica à criança que irão caçar no jardim as cores de junho e, para isso, devem respeitar a distância física entre pares. O adulto e as crianças vão passear para o jardim procurar com as cores de junho levando um saco ou uma tigela para colocar os elementos da natureza que encontram No final podem formar agrupar os conjuntos por cores.	Humanos: 11 Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, ambas equipadas com máscara cirúrgica. Materiais: Saco ou tigela (para apanhar as flores)	Anexo 5 – Caça às cores de junho

Quarta-feira –3 de junho de 2020 -					
Atividade	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a Desenvolver	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
09h45 - 10h30 11h – 11h45	- Favorecer o discurso oral e o vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo). - Favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário da criança (desenvolvimento cognitivo); - Promover o canto e a reprodução das letras das canções (desenvolvimento cognitivo); - Promover a independência e autonomia da criança (desenvolvimento cognitivo).	<u>A criança:</u> - A criança aprende novas palavras e usa novo vocabulário (Área de expressão e comunicação) - Sente prazer na realização da sua produção (área da formação pessoal e social) -Coopera e respeita os pares quando recorta o papel (área da formação pessoal e social);	Hora do conto “A Barata Patarata e o escaravelho Trolaró” Raquel Patriarca - Plano Nacional de Leitura O adulto orienta a criança a sentar-se confortavelmente, em círculo alargado, mantendo assim a distância física e coloca o vídeo da história (leitura feita pela mestrand Sandra) ou lê a história. Após pode questionar a criança: - Quem são os animais da história? Desafio: <u>Vamos procurar animais no jardim?</u> O adulto orienta o grupo de criança de forma a respeitarem a distância física.	Humanos: 11 Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, ambas equipadas com máscara cirúrgica. Materiais: Computador Link para ver e ouvir história: https://www.youtube.com/watch?v=DUZxcaGxN9U	Anexo 6- “A Barata Patarata e o escaravelho Trolaró”
14h – 15h15	- Incentivar a participação ativa das crianças nas atividades propostas (desenvolvimento psicossocial);	<u>A criança</u> - Faz perguntas sobre novas palavras e usa novo vocabulário área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).	Visita guiada virtual ao jardim zoológico A educadora pede às crianças que se sentem no tapete, em roda alargada de forma a	Humanos: 11 Crianças da sala 5, Educadora de Infância, Assistente operacional, ambas equipadas com máscara cirúrgica.	Anexo 7 “Visita guiada virtual ao jardim zoológico

	- Promover a independência e autonomia da criança nas suas decisões e responsabilidades (desenvolvimento cognitivo). - Estimular a criatividade através da aquisição de novos conhecimentos (desenvolvimento cognitivo). - Promover a independência e autonomia da criança (desenvolvimento cognitivo).	- Quando observa o vídeo da visita virtual a criança reconhece algumas diferenças entre os animais tendo em conta as suas características (área do conhecimento do mundo);	respeitarem a distância física e propõe à criança uma visita guiada ao jardim zoológico. A criança senta-se confortavelmente e aprecia a visita. Link para a visita: https://www.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=wpkjcilLaMw&fbclid=IwAR0KWPfyi5X2v9hggjSCGJez547OG55fwR5uz0gN1WPanoBTFLPLEzI8zGg&app=desktop	Materiais : Computador para visualizar a visita guiada virtual.	“
--	--	---	--	---	---

Referências bibliográficas

Orientação para a reabertura do pré-escolar, in: <file:///C:/Users/sandr/Desktop/Orientações%20para%20o%20desconfinamento%20pré-escolar.pdf>, acedido a 27 de maio de 2020.

Patriarca, R. (2015). A Barata Patarata e o Escaravelho Trolaró. Vila do Conde. VERSO DA HISTÓRIA.

Pinto, A., Barbot, A., Viegas, C., Silva, A. A., Santos, C. A., & Lopes, J. B. (2012). Teacher education using computer simulations—pre and in-service primary school teacher training. Learning science in the society of computers, 26-36.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Soares, D. L. (2010). Meninos de todas as cores. Coleção Letras. Edições Nova Gaia.

S. A. (s.d). Os Doze Meses do Ano- Os primeiros passos no conhecimento dos meses e das estações. Venda Nova. Editorial Globo.

ANEXO 24 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS

Pedido de Autorização

Exmo. Encarregado de Educação

No âmbito do Mestrado em Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico pretendemos realizar uma investigação integrada na Prática Pedagógica, na sala da qual faz parte o seu educando.

Assim, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando possa colaborar no trabalho académico a desenvolver em sala, a recolha de dados será feita através da observação, análise de tarefas trabalhadas em sala e registos fotográficos sabendo que a colaboração do seu educando é essencial para a realização deste trabalho académico. Ao longo de toda a recolha de dados será garantida a confidencialidade das informações recolhidas bem como de todos os intervenientes na investigação. Informo, ainda, que em nenhum momento serão mencionados pelo nome e a cara nunca será visível.

Desde já agradeço a sua disponibilidade.

Atenciosamente

(Sandra Lopes)

ANEXO 25 - TRANSCRIÇÃO DOS VÍDEOS

Interação I Livro A- “Hoje é a festa de anos do Bolinhas” Livro POP UP com ilustração animada.	
V ■■■	A criança pega no livro e olha para a capa fixamente e muda de página e aponta vocalizando: “bau”. A mestrandia legenda: “-Muito bem é o balão!” A criança aponta para o balão e logo de seguida aponta vocalizando: “ão”. A mestrandia valoriza: “-Muito bem, é o cão!” A criança muda de página e, usando os dedos em forma de pinça, toca e levanta a ponta do casaco, parecendo espreitar debaixo do mesmo. A mestrandia legenda: “- É o pinguim!” A criança volta a mudar de página e, com os dedos em forma de pinça, desvia a cortina da janela parecendo que a levanta e vocaliza: “tee” sorrindo aparentando estar a brincar às escondidas com as imagens. A criança muda de página e, com os dedos em forma de pinça, abre a cortina do banheiro e encontra o animal escondido, olhando para a mestrandia sorrindo. A criança muda de página, sem virar completamente a página e, volta para a página anterior e usando os dedos em forma de pinça, parece abrir e fechar a cortina. Muda de página e observa uma planta, simulando levantar para espreitar por baixo, levantando a planta de cartão, usando os dedos como pinça e volta a fechar. Muda novamente de página, apontando para o armário, olhando para a mestrandia e sorri e, com os dedos em forma de pinça abre as portas do armário e fixa o olhar durante alguns momentos. A criança fecha o livro pega no seu cavalo de plástico e vai brincar.
E ■■■	A criança pega no livro e aparenta demonstrar algum espanto, vocalizando: “ão,ão”. A mestrandia valoriza: “-Sim é o cão, muito bem!” A criança muda de página, parecendo olhar fixamente e levanta a manta, usando o dedo indicador e observa, por momentos o crocodilo escondido, sorrindo. A criança muda de página, usando o dedo médio empurra o cortinado e abre a cortina vocalizando “tete” “ão, ão” apontando, com o dedo médio, para as imagens sorrindo. A criança muda de página e explora as imagens, usando os dedos em forma de pinça, abre e fecha as portas do armário. Muda de página e, com o dedo médio da mão direita, abre a porta e fecha a porta e apontando para o cão com o dedo médio, olhando para a mestrandia. Muda de página, olha para a imagem e, com o dedo médio toca na imagem, com o dedo médio levanta a toalha de mesa, e vocaliza “tete” “ão, ão” sorrindo. A mestrandia legenda: “- É o cão, muito bem! Estás a brincar com o cão!” A criança muda de página e, com os dedos em forma de pinça, levanta a imagem, sorri, vocaliza “ão,ão”. Muda de página, novamente, apontando para os animais com o dedo médio, fecha o livro e vai brincar.
C ■■■	Olha fixamente para a capa (aproximadamente 1 minutos), vira a página e aponta para o balão vocalizando “ao”. A mestrandia legenda: “- Sim, é o balão, muito bem.” A criança vira a página, com os dedos em forma de pinça, e parece centrar a sua atenção para a imagem, olhando fixamente vocalizando: “ão, ão”. A mestrandia valoriza, dizendo: “-Muito bem, é o cão!” A criança parece ter descoberto que o livro tem alguns elementos que se levantam e fecham. A criança abre a porta, com os dedos em forma de pinça, e parece simular espreitar atrás da porta, movendo a porta nesse sentido de abre e fecha e vocaliza parecendo estar espantada: “onde tã?” e olha para a mestrandia. A mestrandia pergunta-lhe: “-O que é que está atrás da porta?” A criança, olha novamente para o livro e levanta a porta e vocaliza “ão, ão”. A mestrandia legenda: “- Sim, está lá o cão, muito bem!”. A criança olha para o livro e abre e fecha a porta vezes sem conta, tentando puxar a porta com os dedos em forma de pinça. A mestrandia diz-lhe: “-A porta é para fechar, não é para rasgar, temos que ter algum cuidado!” A criança muda de página e, com os dedos em forma de pinça ,vai tocando nas imagens com as quais consegue interagir e vai abrindo e fechando, de repente aponta e olha, parece que está surpresa e sorri para o adulto.

	Volta a mudar de página, com os dedos em forma de pinça, para o início do livro e explora novamente o livro, sem qualquer comentário, muda as páginas, com os dedos em forma de pinça, e abre e fecha os elementos do livro. A criança fica imóvel a olhar para o livro e de repente aponta, com o dedo indicador, para a imagem (mesa com uma cesta de frutos) vocaliza: “nana”. A mestranda valoriza: “- Sim, é a banana, tu gostas de banana!” A criança sorri, atira o livro para o colchão e vai brincar com os colegas.
--	--

Interação I Livro B- “Os frutos” Livro de pano, com som de plástico ao toque	
V	A criança olha para o livro e olha para a mestranda. A criança vocaliza, apontando com o dedo “nana” parecendo admirado, vai mudando de página e apontando para o fruto que vê vocalizando “que”. A mestranda legenda: “- é a laranja” a criança repete “anja”, muda de página e aponta olhando para a mestranda “quê”. A mestranda legenda: “é o morango”. A criança abana a cabeça parecendo dizer que sim. E fecha o livro vocalizando “nana” e amarrotando o livro com as mãos parecendo querer ouvir o barulho do plástico. A criança larga o livro no chão e vai brincar.
E	A criança olha para o livro e olha para a mestranda sorrindo. A mestranda pergunta: “-o que é?” A criança apontar para a capa e vocaliza “nana” apontando com o dedo médio e vira a página apontando e olhando novamente para a mestranda, e vocaliza “pe” e olha para a mestranda. A mestranda legenda: “- É a pêra, muito bem!” A criança aponta com o dedo médio para a página do lado, olha para a mestranda e vocaliza “ango”. A mestranda legenda: “- Muito bem, é o morango!” A criança muda de página, apertando o livro com força encostando-o à barriga e volta a pousar o livro aberto nas suas pernas esticadas e aponta para a imagem do livro, vocalizando “aça”. A mestranda legenda: “- Sim, é a maçã, muito bem!” A criança muda de página e vocaliza com uma expressão facial que evidencia alguma admiração e vocaliza insistentemente: “nana, nana, nana” apontando e olhando para a mestranda. A mestranda valoriza, dizendo: “-Muito bem, é a banana, tens razão!” A criança sorri, fecha pausa o livro e vai brincar.
C	A criança olha para o livro, parecendo estar a apalpar, centrando a sua atenção no canto do livro que é de plástico rijo (próprio para a criança morder) e aperta o livro com as duas mãos, e aparenta estar admirada pelo barulho que ouve. Pousa o livro e volta a pegar nele. Olha para a capa, novamente, e aponta para a ilustração (que é um cesto de fruta) e vocaliza “nana”. A mestranda legenda: “- Muito bem, é a banana!” A criança, demonstra alguma dificuldade em mudar de página olha para a mestranda sorrindo. Pousa o livro no chão e vira a página e aponta com o dedo indicador, vocalizando: “-o quê! A mestranda legenda: “- O que é? É a pêra!” A criança muda de página, com os dedos em forma de pinça, e olha à sua volta, parecendo que a sua atenção se desviou por algum barulho. Volta a olhar para o livro, aponta e vocaliza “- Quem é?” A mestranda legenda: “- É uma maçã!” A criança aponta para a folha ao lado com o dedo indicador, olhando para a mestranda. A mestranda, pergunta: “- O que é?” A criança continua a apontar e a olhar para a mestranda. A mestranda legenda: “- É a laranja!” A criança repete: “anja.” A mestranda legenda: “- Sim, é a laranja, muito bem!” A criança muda de página, com os dedos em forma de pinça, e sorri, apontando com o dedo indicador, vocalizando: “- Nana, nana”. A mestranda legenda: “Sim, é a banana, muito bem!” A criança olha para a página do lado e aponta olhando para a mestranda. A mestranda pergunta: “O que é?” A criança não responde e continua a olhar para a mestranda. A mestranda auxilia legendando: “- São cerejas!”

	A criança sorri, fecha o livro, amacha a capa fechando a mão, coloca o livro junto do ouvido parece descobrir que este faz barulho, aperta e esboça um sorriso. A criança volta a abrir e a fechar parecendo querer ouvir o barulho. Olha para a capa novamente, atira o livro para cima do colchão e vai brincar com os colegas.
--	---

Interação I Livro C- “Os amigos animais -estimação” Livro com capa dura , folhas cartonadas e com imagens reais	
V	A criança olha para o livro e olha para a mestranda sorrindo. Toca na capa e vocaliza “Miau”, A mestranda pergunta: “-Quem é?” A criança responde: “- ga”, A mestranda legenda: “- É o gato, muito bem!”. A criança aponta a página seguinte olhando para a mestranda. A mestranda pergunta: “- Onde está a tartaruga?”. A criança aponta com o dedo indicador, vocalizando “tata”. A mestranda valoriza: “- Sim, a tartaruga está aí, muito bem!” A criança muda de página, observa as imagens e apontando com o dedo indicador para as imagens dos pintainhos. A mestranda legenda: “- São os pintainhos!” A criança centra a sua atenção na imagem da página oposta, apontando e vocalizando: “ão, ão” A mestranda legenda: “- É o cão, muito bem!” A criança sorri e abana a cabeça parecendo dizer que sim. A criança muda de página e vocaliza o som “iii”. Levantando e abanando a cabeça sorrindo. A mestranda valoriza: “- Muito bem, é o cavalo!” A criança aponta para a imagem que se encontra na página oposta e vocaliza “pee” , demonstrando entusiasmo na voz. A mestranda legenda: “Sim, é o peixe, muito bem!” A criança fecha o livro, olha para a capa, abre novamente e fecha novamente. A criança poussa o livro e vai brincar.
	A criança olha com um ar que parece de admiração, aponta com o dedo médio e olha para a mestranda vocalizando o “mau, mau”. A mestranda legenda valorizando: “- É o gato, muito bem!” A criança simula fazer festas na imagem, olhando para a mestranda sorrindo e muda de página, usando os dedos em forma de pinça. A mestranda questiona: “- Quem é?” A criança vocaliza: “piu, piu”. A mestranda valoriza, dizendo: “- Sim, é o pintainho, muito bem!” A criança continua a olhar e a apontar para a imagem, com o dedo médio, vocalizando “piu, piu”. A criança sorri e parece direcionar a sua atenção na página do lado e vocaliza: “ão,ão,ão” abanando a cabeça sorrindo. A mestranda legenda: “-Sim, é o cão!” A criança muda de página, usando os dedos em forma de pinça, e vocaliza enquanto observa a imagem: “iii”, parecendo demonstrando entusiasmo sorrindo e vocalizando “iii” e muda de página, usando os dedos em forma de pinça. A criança aponta para a imagem e vocaliza “iii” . A mestranda legenda: “isso é uma galinha, o cavalo é que faz iiii, a galinha faz coooo, coooo”. A criança muda de página, usando os dedos em forma de pinça, observa a imagem e aponta para a imagem encolhendo os ombros parecendo demonstrar umar de surpresa. A mestranda legenda: “É a tartaruga, tens razão não sabemos o som...”. A criança sorri e aponta para o peixe e simula estar a fazer bolas com a boca (ficando com alguma saliva de fora). Sorri para o livro, fecha o livro e vai brincar com os colegas.
	A criança olha para a capa do livro e vocaliza “cocó” “mae” e olha para a mestranda. A mestranda legenda: “- É o pintainho!” A criança olha para o livro e vai vocalizando “cocó” com um ar de admirada. A mestranda legenda “- É o pintainho e faz piu, piu! A criança vocaliza “já tá” e vira a página, usando os dedos como pinça, olhando, apontando com o dedo indicador e vai vocalizando “ão, ão” e olha para a mestranda sorrindo. A mestranda legenda: “- É o cão, muito bem!”. A criança muda de página, usando os dedos como pinça, e vocaliza apontando com o dedo indicador “tarta” e olha para a mestranda.

	A mestranda legenda “-É a tartaruga, muito bem!” A criança muda de página, usando os dedos como pinça, e parece olhar fixamente para a página e olha para a mestranda. A mestranda questiona;”- onde está o coelho?” A criança aponta e sorri. A mestranda valoriza dizendo: “- Muito bem! “ A criança vira a página, usando os dedos como pinça, e aponta olhando para a mestranda, arregalando os olhos e franzindo a testa. A mestranda pergunta: “- onde está o cavalo? “ A criança aponta sorrindo e fazendo festas A mestranda valoriza: “- Muito bem, é o cavalo!” e pergunta: “- Como é que faz o cavalo?” A criança vocaliza “iii” e dá três palmadas no livro (parecendo imitar o cavalgar) sorrindo. A mestranda legenda: “-Muito bem, o cavalo faz iiiii!” A criança muda de página, usando os dedos como pinça, sorri para o livro vocalizando “mau, mau” e simula fazer festas na imagem do gato. A mestranda legenda: “- É o gato, muito bem!” A criança muda de página, usando os dedos como pinça ,olha para a mestranda e parece perguntar vocalizando: “- ma, que é?” apontando com o indicador para o cão. A mestranda responde: “A mãe não está cá. Sim é o cão! A criança poussa o livro no chão e vai brincar.
--	--

Transcrição dos vídeos- interação II

Interação II Livro A- “Hoje é a festa de anos do Bolinhas” Livro B- “Os frutos” Livro C- “Os amigos animais -estimação”	
Contextualização Os 3 livros, A, B e C, foram dispostos às crianças de acordo com as oportunidades que foram surgindo, de forma a dar continuidade às interações, sempre tendo em conta as preferências das crianças. Num primeiro momento, a criança (Vasco) gosta de brincar com os objetos em cima da mesa, logo os livros foram colocados em cima da mesa; num segundo momento os livros foram colocados no chão (Eric); e num terceiro momento foram colocados nos colchões (Carlota). As crianças tiveram oportunidade de escolher qual o livro que queriam ver primeiro. Esta interação tem em conta o tempo com que a criança está com cada livro, se existe algum livro que simplesmente não contacta, ou se escolhe apenas explorar aquele livro.	
	Os livros foram colocados à disposição da criança, dispostos sobre a mesa. A mestranda pergunta: “-O que é que temos aqui?”, A criança sorri, dividindo o seu olhar, ora para a mestranda, ora para a mesa onde os livros estavam dispostos, demonstrando com um ar que parecia de entusiasmo. Olha novamente para a mesa onde os livros estão dispostos e começa a apontar com o dedo indicador para as capas dos livros e vocalizando “ão”; “nana” e “miau”. Após a primeira observação que durou 1 minuto (aproximadamente). A criança pega no livro C (“Os amigos animais -estimação”). Com o livro na mão, sentou-se na zona dos colchões e inicialmente. abre o livro, foi e inicialmente foi folheando página a página, observando. A criança começa por vocalizar os sons dos animais e simula fazer festas aos mesmos. A criança fecha o livro, levanta-se e vai em direção à mesa. A criança observa a capa do livro A, toca na capa no momento inicial vocalizando “ão”, olhando para a mestranda. A criança observa o livro B , toca na capa no momento inicial vocalizando “nana” e olhou para a mestranda sorrindo. No entanto não pegou neles e a sua interação, com os mesmos, e ficou-se pela observação inicial (em cima da mesa).
	Os livros foram colocados à disposição da criança, dispostos no chão. A criança vocaliza “oh” e olhando para a mestranda com ar de quem parece estar surpreendido. A criança assim que observa o livro C, que contém animais reais, começa a vocalizar “miau, miau, miau” e pega no livro. Focando o olhar por vários instantes, tocando e apontando para a capa. A criança pega no livro e leva-o para a zona dos colchões, senta-se e abriu o livro.

	Foca, novamente, o olhar na capa, por alguns instantes e aponta com o dedo médio, vocalizando “mau, mau, mau” e olha para a mestranda sorrindo. A mestranda elogia: “- É o gato, muito bem!” A criança muda de página e aponta, com o dedo médio, para o cão, vocalizando “ão, ão” e sorri para a mestranda. A mestranda valoriza: “-Sim, é o cão, muito bem!” A criança muda de página e vocaliza “piu,piu” e olha para a mestranda, parecendo querer confirmação. A mestranda enaltece: “-Muito bem, é o pintainho!” A criança muda de página e observa atentamente os peixes, fazendo sair um som da boca, parecendo o borbulhar de bolhas de água. A mestranda elogia: “muito bem, estás a imitar os peixes!” A criança sorri e faz o mesmo som a olhar para a mestranda e a mestranda tenta imitar. A criança sorri e volta a sua atenção ao livro. A criança vira a página vê o pónei e vocaliza “iiii”, fazendo festinhas à imagem e olha para a mestranda. Seguidamente muda de página e observa a imagem, por momentos, aponta com o dedo médio e vocaliza “piu piu” e aponta para a página do lado e vocaliza novamente “piu piu”. A mestranda valoriza: “- Sim, é verdade são dois pássaros diferentes.” e aponta dizendo: “- Este é um canário e esses são papagaios.” A criança aponta e vocaliza “piu piu”. A mestranda valoriza: “- Sim, fazem piu piu.” A criança sorri, muda de página, fica a observar a imagem e começa por vocalizar “cócó”. A mestranda valoriza: “- É uma galinha, muito bem!” A criança muda de página e o livro acaba, mas fica a observar a contracapa e vocaliza “mu, mu” e olha para a mestranda. A mestranda reforça: “. Sim, é uma vaca. Existem mais livros de animais a vaca pertence ao livro animais da quinta!” A criança aponta para a imagem, com o dedo médio e vocaliza “mau, mau” A mestranda corrige: “- São felinos, são da família dos gatos, mas essa é uma imagem de um leopardo.” A criança vira o livro, observa a capa e volta a virar para observar a contracapa e vocaliza “ mau, mau”, sorri, pousa o livro no chão e vai brincar com o caixote dos animais. Livro A- Apenas observou não dando qualquer relevância. Livro B- Apenas observou não dando qualquer relevância.
	(interação com os livros: aproximadamente 11 minutos) Os livros foram colocados à disposição da criança, dispostos sobre o colchão. A criança olhou, tocou, pegou nos três livros e pousou novamente no colchão. Pegou no livro A “Hoje é a festa de anos do Bolinhas” e começa por observar a capa e aponta, com o dedo indicador a vocalizando “ão,ão” e olha para a mestranda. A mestranda reforça: “- é o cão, muito bem!” Abre o livro, olha centrado a sua atenção ao descobrir uma porta, que abre e fecha, tocando, com os dedos em forma de pinça, descobre que a porta abre e fecha, e olha para a mestranda, vocalizando: “oh” A mestranda questiona: “- O que é que tu descobriste?” A criança desvia o olhar do livro parece que algo lhe desviou a atenção, volta a olhar para o livro e pousa o livro. Observa os restantes livros, por momentos desvia o olhar e observa os colegas que estão a brincar. De seguida pega no livro C- “Os amigos animais -estimação” e levanta-se, sem retirar o olhar da capa. Observa fixamente a capa do livro em pé e de repente senta-se, olha, sorrindo, para a mestranda, apontando com o dedo indicador, sorrindo para a imagem e vocalizando “ma ma”. Abre o livro aponta com o dedo indicador e vocaliza “tata” olhando para a mestranda. A mestranda valoriza: “- Sim, é uma tartaruga”. A criança sorri e aponta para a página seguinte e simula estar a fazer festas. Vira a página e observa apontando “caoo iii”. A mestranda valoriza: “-Tens razão, é um pónei!” Vira a página e observa por instantes, passando a mão por cima das imagens e muda de página. Observa e aponta, com o dedo indicador, para a imagem vocalizando “tuu” e começa a fazer gestos com as mãos (parecendo simular umas orelhas) apontando para a cabeça. A mestranda valoriza: “- Sim, é um coelho, como o da canção.” A criança sorri e volta a observar para o livro. Aponta com o dedo indicador para a imagem e vocaliza “có có có”. A mestranda valoriza: “sim é a galinha, muito bem!” A criança sorri e fecha o livro.

	Segura nele pela pega, e observa o gato da capa (sem tocar na imagem). Pousa o livro no colchão e coloca a mão direita em cima da capa e simula fazer festas à imagem da capa. A mestranda pergunta: “ – Estás a dar mimos ao gato?” A criança olha para a mestranda sem tirar a mão do livro e sorri. A criança tira a mão do livro e vai brincar. Livro B- A criança tocou na capa, pegou e amachucou-o. Voltou a pousar no colchão não lhe dando mais importância nenhuma.
--	--

ANEXO 26 - CATEGORIAS DE ANÁLISE - INTERAÇÃO I

Criança A

V  Livro A		
Categorias	Nº de evidências	Evidências
Olhar	6	“olha para a capa fixamente” “e olha para a capa fixamente” “olhando para a mestranda” “e observa uma planta” “olhando para a mestranda” “e fixa o olhar durante alguns momentos.”
Toque: Mexer (a)	a)13	a) “A criança pega no livro” “e muda de página e aponta “ “A criança aponta para o balão e logo de seguida aponta” “usando os dedos em forma de pinça, toca e levanta a ponta do casaco parecendo espreitar debaixo do mesmo.” “A criança pega no livro” “aponta” “e, com os dedos em forma de pinça, desvia a cortina da janela parecendo que a levanta” “A criança muda de página e, com os dedos em forma de pinça, abre a cortina do banheiro e encontra o animal escondido,” “sem virar completamente a página e, volta para a página anterior e usando os dedos em forma de pinça, parece abrir e fechar a cortina.” “simulando levantar para espreitar por baixo, levantando a planta de cartão, usando os dedos como pinça e volta a fechar.” “apontando para o armário” “e, com os dedos em forma de pinça abre as portas do armário” “A criança fecha o livro pega no seu cavalo de plástico e vai brincar.”
Folhear(b)	b- (6)	b) “A criança muda de página” “e muda de página” “A criança volta a mudar de página” “A criança muda de página,” “Muda de página” “Muda, novamente, de página”
Vocalização	3	“vocalizando: “bau”.” “vocalizando: “ão”. “ “e vocaliza: “tee””
Expressão facial	3	“sorrindo aparentando estar a brincar às escondidas com as imagens” “sorrindo.” “e sorri”

Criança B

E  Livro A		
Categorias	Nº de evidências	Evidências
Olhar	4	“, parecendo olhar fixamente” “e observa, por momentos o crocodilo escondido” “olhando para a mestranda.” “, olha para a imagem”
Toque: Mexer (a)	a) 10	a) “A criança pega no livro” “A criança muda de página” “e levanta a manta, usando o dedo indicador”

Folhear(b)	b- 6	“ usando o dedo médio empurra o cortinado e abre a cortina” “apontando, com o dedo médio, para as imagens” “e explora as imagens, usando os dedos em forma de pinça, abre e fecha as portas do armário.” “e, com o dedo médio da mão direita, abre a porta e fecha a porta e apontando para o cão com o dedo médio,” “e, com o dedo médio toca na imagem, com o dedo médio levanta a toalha de mesa” “e, com os dedos em forma de pinça, levanta a imagem” “apontando para os animais com o dedo médio, fecha o livro e vai brincar. “ b) “A criança muda de página” “A criança muda de página” “Muda de página” “Muda de página” “A criança muda de página” “Muda de página, novamente.”
Vocalização	4	“vocalizando: “ão,ão”. “ “vocalizando “tete” “ão, ão” “, e vocaliza ”tete” “ão, ão”” “vocaliza “ão,ão”.”
Expressão facial	5	“e aparenta demonstrar algum espanto” “sorrindo.” “sorrindo. “ “sorrindo” “sorri”

Criança C

C - Livro A		
Categorias	Nº de evidências	Evidências
Olhar	7	“Olha fixamente para a capa (aproximadamente 1 minutos),” “e parece centrar a sua atenção para a imagem, olhando fixamente” “e olha para a mestranda.” “A criança olha novamente para o livro e” “A criança olha” “e olha,” “a olhar para o livro”
Toque: Mexer (a)	a) 8	a) “e aponta para o balão” “A criança abre a porta e parece simular espreitar atrás da porta, movendo a porta nesse sentido de abre e fecha” “levanta a porta” “para o livro e abre e fecha a porta vezes sem conta, tentando puxar a porta com os dedos em forma de pinça.” “e, usando os dedos vai tocando nas imagens com as quais consegue interagir e vai abrindo e fechando, de repente aponta” “abre e fecha os elementos do livro. “ “e de repente aponta, com o dedo indicador, para a imagem (mesa com uma cesta de frutos)” “, atira o livro para o colchão e vai brincar com os colegas.”
Folhear(b)	b- 5	b) “vira a página” “A criança vira a página” “A criança muda de página” “Volta a mudar de página para o início do livro”

		“muda as páginas”
Vocalização	6	“vocalizando “ao”.“ “e vocalizando: “ão, ão”. “e vocaliza” “onde tã?” “e vocaliza “ão, ão” “vocaliza: “nana”.”
Expressão facial	4	“parecendo estar espantada.” “parece que está surpresa e sorri para o adulto.” “A criança fica imóvel” “A criança sorri”

Interação I- Livro B

Criança A

V - Livro B		
Categorias	Nº de evidências	Evidências
Olhar	3	“A criança olha para o livro” “e olha para a mestranda” “olhando para a mestranda”
Toque: Mexer (a)	a) 5	a) “apontando com o dedo” “e apontando para o fruto que vê” “e aponta” “amarrotando o livro com as mãos” “A criança larga o livro no chão e vai brincar.”
Folhear(b)	b- 3	b) “vai mudando de página” “muda de página” “E fecha o livro”
Vocalização	6	“A criança vocaliza “som”” ”nana” “vocalizando “que”. “a criança repete “anja” “vocalizando “quê”. “Vocalizando”
Expressão facial	3	“parecendo admirado” “A criança abana a cabeça parecendo dizer que sim.” “parecendo querer ouvir o barulho do plástico”

Criança B

E - Livro B		
Categorias	Nº de evidências	Evidências
Olhar	5	“A criança olha para o livro e olha para a mestranda sorrindo.” “e olhando novamente para a mestranda” ” olha para a mestranda. “ “olha para a mestranda” “e olhando para a mestranda.”
Toque: Mexer (a)	a) 7	b) “A criança aponta para a capa” “apontando com o dedo médio” “Apontando” “A criança aponta com o dedo médio para a página do lado” “apertando o livro com força encostando-o à barriga e volta a pousar o livro aberto nas suas pernas esticadas “

Folhear(b)	b- 4	“e aponta para a imagem do livro,” “apontando “ b) “e vira a página” “A criança muda de página” “A criança muda de página” “fecha pousa o livro e vai brincar.”
Vocalização	6	“e vocaliza “nana” “e vocaliza “pe” “e vocaliza “ango”. vocalizando “aça”. “e vocaliza” “e vocaliza insistentemente: “nana, nana, nana”
Expressão facial	2	“com uma expressão facial que evidencia alguma admiração” “A criança sorri”

Criança C

C - Livro B		
Categorias	Nº de evidências	Evidências
Olhar	11	“A criança olha para o livro,” “centrando a sua atenção no canto do livro que é de plástico rijo” “Olha para a capa, novamente” “olha para a mestranda sorrindo.” “e olha à sua volta” “Volta a olhar para o livro” “, olhando para a mestranda. “ “e a olhar para a mestranda.” “A criança olha para a página do lado” “olhando para a mestranda.” “A criança não responde e continua a olhar para a mestranda. “
Toque: Mexer (a)	a) 14	b) “parecendo estar a apalpar” “e aperta o livro com as duas mãos” “Pousa o livro e volta a pegar nele.” “e aponta para a ilustração (que é um cesto de fruta)” “Pousa o livro no chão” “e aponta com o dedo indicador” “A criança aponta para a folha ao lado com o dedo indicador” “A criança continua a apontar” “apontando com o dedo indicador” “e aponta” “, amachuca a capa” “coloca o livro junto do ouvido parece descobrir que este faz barulho” “aperta e” “atira o livro para cima do colchão e vai brincar com os colegas.” b) “A criança, demonstra alguma dificuldade em mudar de página” “e vira a página” “A criança muda de página, com os dedos em forma de pinça” “A criança muda de página, com os dedos em forma de pinça” “fecha o livro”
Folhear(b)	b- 7	“A criança volta a abrir e a fechar parecendo querer ouvir o barulho”
Vocalização	5	“e vocaliza “nana”. “vocalizando: “-o qué!” “, aponta e vocaliza “- Quem é?” “A criança repete: “anja.” “vocalizando :” – Nana, nana”. “
Expressão facial	5	“e aparenta estar admirada pelo barulho que ouve” “parecendo que a sua atenção se desviou por algum barulho.”

		“e sorri” “A criança sorri,” “e esboça um sorriso”
--	--	--

Interação I- Livro C

Criança A

V - Livro C		
Categorias	Nº de evidências	Evidências
Olhar	6	“A criança olha para o livro” “e olha para a mestranda sorrindo.” “olhando para a mestranda” “observa as imagens” “A criança centra a sua atenção na imagem da página oposta,” “olha para a capa”
Toque: Mexer (a)	a)7	a) “Toca na capa” “A criança aponta a página seguinte” “A criança aponta com o dedo indicador” “e apontando com o dedo indicador para as imagens dos pintainhos.” “apontando” “A criança aponta para a imagem que se encontra na página oposta” “A criança poussa o livro e vai brincar.”
Folhear(b)	b- 5	b) “A criança muda de página” “A criança muda de página” “A criança fecha o livro” “, abre novamente” “fecha novamente”
Vocalização	6	“e vocaliza “Miau”,,” ““- ga”,,” “vocalizando “tata”.” “e vocalizando: “ão, ão”” “e vocaliza o som “iii”.” “e vocaliza” pee” .
Expressão facial	4	“A criança sorri” “demonstrando entusiasmo na voz.” “Levantando e abanado a cabeça sorrindo.” “e abana a cabeça parecendo dizer que sim.”

Criança B

E - Livro C		
Categorias	Nº de evidências	Evidências
Olhar	7	“observa a imagem” “A criança olha” “e olha para a mestranda” “observa a imagem” “olhando para a mestranda” “A criança continua a olhar” “direcionar a sua atenção na página do lado”
Toque: Mexer (a)	a) 6	c) “aponta com o dedo médio” “A criança simula fazer festas na imagem” “e a apontar para a imagem, com o dedo médio” “A criança aponta para a imagem” “e aponta para a imagem” “e aponta para o peixe”

Folhear(b)	b- 5	b) “e muda de página usando os dedos em forma de pinça.” “A criança muda de página usando os dedos em forma de pinça” “muda de página, usando os dedos em forma de pinça” “A criança muda de página, usando os dedos em forma de pinça” “fecha o livro e vai brincar com os colegas.”
Vocalização	8	“vocalizando o “mau, mau”. “A criança vocaliza: “piu, piu”. “, vocalizando “piu, piu”, “e vocaliza: “ão,ão,ão” “e vocaliza: “iii” “e vocalizando “iii” “e vocaliza “iii” .” “e simula estar a fazer bolas com a boca (ficando com alguma saliva de fora). “
Expressão facial	8	“com um ar que parece de admiração” “sorrindo” “A criança sorri e parece” “abanando a cabeça sorrindo” “parecendo demonstrando entusiasmo sorrindo” “e encolhe os ombros parecendo demonstrar um ar de surpresa. “ “A criança sorri” “Sorri para o livro”

Criança C

C - Livro C		
Categorias	Nº de evidências	Evidências
Olhar	10	“A criança olha para a capa do livro” “e olha para a mestranda” “A criança olha para o livro” “olhando,” “e olha para a mestranda” “e olha para a mestranda” “e parece olhar fixamente para a página e “ “olha para a mestranda.” “olhando para a mestranda” “olha para a mestranda”
Toque: Mexer (a)	a) 10	a) “, apontando com o dedo indicador “ “apontando com o dedo indicador” “A criança aponta” “e aponta “ “A criança aponta “ “fazendo festas.” “e dá três palmadas no livro (parecendo imitar o cavalgar)” “e simula fazer festas na imagem do gato.” “apontando com o indicador para o cão. “ “A criança pousa o livro no chão e vai brincar.”
Folhear(b)	b- 6	b) “e vira a página, usando os dedos como pinça” “A criança muda de página, usando os dedos como pinça” “A criança muda de página, usando os dedos como pinça” ” A criança vira a página, usando os dedos como pinça” “A criança muda de página, usando os dedos como pinça” “A criança muda de página, usando os dedos como pinça”
Vocalização	10	“e vocaliza “cocó” “ “mae” “e vai vocalizando “cocó” “A criança vocaliza “já tá”

		“e vai vocalizando “ão, ão”” “e vocaliza” “tarta” “A criança vocaliza “iii”” “vocalizando “mau, mau”” “e parece perguntar vocalizando: “- ma, que é?””
Expressão facial	7	“com um ar de admirada. “ “sorrindo” “e sorri.” “arregalando os olhos e franzindo a testa.” “sorrindo e” “sorrindo.” “sorri para o livro”

ANEXO 27 - CATEGORIAS DE ANÁLISE - INTERAÇÃO II

Criança A

V - Livro A, B e C				
Categorias	Nº de evidências	Evidências Livro A	Evidências Livro B	Evidências Livro C
Olhar	8 total 2 Livro A 2 Livro B 4 Livro C	“A criança observa a capa do livro A” “olhando para a mestranda”	“A criança observa o livro B” “e olhou para a mestranda “	“dividindo o seu olhar, ora para a mestranda” “observando” “ora para a mesa onde os livros estavam dispostos” “Olha novamente para a mesa onde os livros estão dispostos”
Toque: Mexer (a) Folhear(b)	a) 6 no total 1 Livro A 1 Livro B 4 Livro C b- 4 livro C	“toca na capa no momento inicial”	“toca na capa no momento inicial”	“e começa a apontar com o dedo indicador para as capas dos livros” “a criança pega no livro C” “com o livro na mão, sentou-se na zona dos colchões” “simula fazer festas aos mesmos.” “ b) “abre o livro” “e inicialmente foi folheando,” “A criança fecha o livro” “ e inicialmente foi folheando página a página”
Vocalização	7 total 1 Livro A 1 Livro B 5 livro C	“vocalizando “ão””	vocalizando “nana”	“vocalizando “ão”; “nana” e “miau”. ” “vocalizando os sons dos animais”
Expressão facial	3 total 0 Livro A 1 Livro B 2 no livro C		“sorrindo.”	“A criança sorri” “demonstrando com um ar que parecia de entusiasmo. “

Interação II

Criança B

E - Livro A, B e C				
Categorias	Nº de evidências	Evidências Livro A	Evidências Livro B	Evidências Livro C
Olhar	19 Total 1 livro A 1 livro B 17 Livro C	Apenas observou não dando qualquer relevância.	Apenas observou não dando qualquer relevância.	“e olhando para a mestranda” “A criança assim que observa o livro C, que contém animais reais” “Focando o olhar por vários instantes” “Foca, novamente, o olhar na capa” “e olha para a mestranda” “e olha para a mestranda, parecendo querer confirmação.” “e observa atentamente os peixes” “a olhar para a mestranda” “e volta a sua atenção ao livro.” “ vê o pónei” “e olha para a mestranda” “e observa a imagem, por momentos,” “ fica a observar a imagem” “, mas fica a observar a contracapa” “e olha para a mestranda.”

				“observa a capa e volta” “para observar a contracapa”
Toque: Mexer (a)	a) 16 livro C	a) 0	0	a) “e pega no livro.” “tocando e” “apontando para a capa” “A criança pega no livro” “ e leva-o para a zona dos colchões” “sentou-se e abriu o livro.” “por alguns instantes e aponta com o dedo médio,” “aponta com o dedo médio para o cão” “fazendo festinhas à imagem” “aponta com o dedo médio” ” e aponta para a página do lado” “A criança aponta” “A criança aponta para a imagem, com o dedo médio” “A criança vira o livro” “e volta a virar” “pousa o livro no chão e vai brincar com o caixote dos animais.” b) “A criança muda de página” “A criança muda de página” “A criança muda de página” “A criança vira a página” “Seguidamente muda de página” “muda de página” “A criança muda de página e o livro acaba”
Folhear(b)	b- 7 livro C			
Vocalização	16 livro C	0	0	“A criança vocaliza “oh”” “começa a vocalizar “miau, miau, miau”” “vocalizando “mau, mau, mau”” “vocalizando “ão, ão”” “e vocaliza “piu,piu”” “fazendo sair um som da boca, parecendo o borbulhar de bolhas de água.” “e faz o mesmo som” “e vocaliza “iiii”,” “médio e vocaliza “piu piu”” “e vocaliza novamente “piu piu”. “ “e vocaliza “piu piu”.” “e começa por vocalizar “cócó”.” “e vocaliza “mu, mu”” “e vocaliza “mau, mau”” “e vocaliza “ mau, mau”,”
Expressão facial	7 livro C	0	0	“com ar de quem parece estar surpreso.” “sorrindo” “e sorri para a mestrande” “A criança sorri” “A criança sorri “ “A criança sorri” “sorri”

Interação II

Criança C

C - Livro A, B e C				
Categorias	Nº de evidências	Evidências Livro A	Evidências Livro B	Evidências Livro C
Olhar	6 Livro A 0 livro B 11 livro C	“observa a capa” “olha para a mestranda” ”olha centrando a sua atenção ao descobrir uma porta” “abre o livro” “A criança desvia o olhar do livro parece que algo lhe desviou a atenção, volta a olhar para o livro” ” Observa os restantes livros”		“a criança olhou” “e levanta-se, sem retirar o olhar da capa. “ “Observa fixamente a capa do livro em pé e de repente senta-se,” “olha” “olhando para a mestranda.” “observa” “e observa por instantes” “observa” “e volta a observar o livro” “e observa o gato da capa (sem tocar na imagem)” “Sem tirar a mão do livro olha para a mestranda”
Toque: Mexer (a)	a) 4-Livro A 4- Livro B 18-Livro C	“Pegou no livro A” “aponta, com o dedo indicador” “tocando, com os dedos em forma de pinça, descobre que a porta abre e fecha” “e pousa o livro.”	“A criança tocou na capa,” “pegou” “e amachucou-o.” “Voltou a pousar no colchão não lhe dando mais importância nenhuma.”	“tocou” “pegou nos três livros” “pousou novamente” “De seguida pega no livro C” “pontando com o dedo indicador” “aponta com o dedo indicador” “e aponta para a página seguinte” “simula estar a fazer festas” “apontando” “passando a mão por cima das imagens” “ e aponta, com o dedo indicador, para a imagem” ”e começa a fazer gestos com as mãos (parecendo simular umas orelhas),” “apontando para a cabeça” “aponta com o dedo indicador para a imagem e” “segura nele pela pega, “ “ Pousa o livro no colchão” “coloca a mão direita em cima da capa” “e simula fazer festas à imagem da capa” “A criança tira a mão do livro e vai brincar”
Folhear(b)	b- 1-Livro A 0-Livro B 5-Livro C	“abre o livro”		“abre o livro” “vira a página” “vira a página” “e muda de página” “fecha o livro”
Vocalização	2-Livro A 0-Livro B 5-Livro C	“vocalizando “ão, ão” “vocalizando: “oh””		“ma ma” “e vocaliza “tata”” ““caoo iii” “ “vocalizando“ tuu””

				“vocaliza” có có có”.“
Expressão facial	0-Livro A 0-Livro B 6-Livro C			“sorrindo para a mestrandia” “sorrindo para a imagem” “A criança sorri” “A criança sorri” “A criança sorri” “e sorri.”