

Refletindo sobre o caminho percorrido em Educação de Infância e em 1.º Ciclo do Ensino Básico. As potencialidades das interações entre crianças com multideficiência e os seus pares.

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Bárbara Lopes Dinis Feijão Medrôa

Trabalho realizado sob orientação de

Doutora Clarinda Barata

Professora Sónia Correia

Leiria, março de 2016

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

Não tenhas medo da vida, tem medo de não vivê-la. Não há céu sem tempestades, nem caminhos sem acidentes. Só é digno do pódio quem usa as derrotas para alcançá-lo. Só é digno da sabedoria quem usa as lágrimas para irrigá-la. Os frágeis usam a força, os fortes, a inteligência. Que sejas sempre um sonhador. Luta pelo que tu amas.

Augusto Cury

Dedicatória

A TI meu irmão,
por adormeceres comigo todas as noites e me
ajudares a enfrentar todos os dias com um sorriso.

Aos meus avôs.

Um dia vamos ser felizes outra vez, esperem por mim!

Agradecimentos

Agradeço-te mano por nunca me deixares e por me teres ensinado que a vida deve ser encarada com alegria e tranquilidade, vivendo um dia de cada vez.

Ao meu pai, por ser o meu herói e o Homem mais honesto que conheço! À minha mãe, por me demonstrar o que é ser uma verdadeira Mulher! Aos meus pais, porque sem eles nunca teria chegado aqui, a vocês agradeço-vos TUDO! Muito obrigada pela compreensão, os mimos e todas as palavras de encorajamento nos momentos mais difíceis.

Ao meu namorado, amigo e companheiro Gonçalo, por lutar comigo todos os dias acreditando em mim sem nunca me deixar desistir. Obrigada pelo teu carinho, por toda a ajuda, pela compreensão e pelos sorrisos diários! Contigo sou muito melhor! Aos teus pais e a tua mana por te terem ajudado a seres um Homem incrível!

À minha família que me tem demonstrado que a união faz a força! Muito obrigada por acreditarem e cuidarem de mim! Em especial, ao meu afilhado, Gonçalo, pelos sorrisos honestos, os abraços e todas as brincadeiras, por compreender a minha ausência e pela força que me deu mesmo sem o saber. Obrigada por saberes guardar os nossos segredos!

À minha família do coração, a família Sobral, as vossas palavras e o vosso carinho foram sempre muito importantes! À família Jesus, por me acolherem desde pequenina e se preocuparem sempre comigo. Obrigada afilhada Carolina e Eduardo por terem sido os meus primeiros pupilos!

À minha Natacha Nascimento, amiga para a vida e companheira de luta. Sem ti, tenho a certeza que teria sido muito mais difícil. Muito obrigada pelo companheirismo e por todos os momentos de partilha! Por cada palavrinha no momento certo e por aturares o meu bom e mau feitio!

À minha grande amiga Sara e à Tânia, companheiras desde o início! Obrigada pelas conversas, pelos disparates e pelos bons e maus momentos. E por nunca me terem abandonado!

Aos meus amigos, que me deram sempre força! Agora já podemos festejar! Um especial agradecimento à Catarina, por ser a Amiga. Obrigada por teres sempre uma palavra de conforto!

À Professora Sónia Correia que me incentivou a dar o melhor de mim e que sempre acreditou nesta investigação! Muito obrigada pelas críticas, conselhos e disponibilidade constante! À Professora Clarinda Barata por me ter apoiado e pelas sugestões que me ajudaram a progredir. Obrigada!

Aos Pais da Mariana e à Mariana, por terem ajudado a enriquecer o meu trabalho. Obrigada pela disponibilidade!

Por fim, mas não menos importante quero agradecer às educadoras e professoras cooperantes que me acolheram nas suas salas e que me confiaram os seus tesouros. E aos tesouros que contribuíram para o meu crescimento e aprendizagens. Obrigada por terem iluminado os dias mais cinzentos com os vossos sorrisos e mimos! Sem vocês este trabalho não era possível!

Resumo

O relatório que se apresenta foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividido em duas partes: a Parte I referente à dimensão reflexiva e a Parte II referente à dimensão investigativa.

A parte I do relatório apresenta um relato com uma reflexão crítica e fundamentada sobre o percurso vivenciado nos contextos de Educação de Infância e de 1.º Ciclo, procurando-se evidenciar as experiências vivenciadas que permitiram aprendizagens a nível profissional, pessoal e social. Apresenta ainda uma introspeção sobre a futura professora e educadora que pretendo ser.

A parte II do relatório apresenta um ensaio investigativo de carácter qualitativo desenvolvido em jardim de infância. Este incide na análise das interações estabelecidas entre uma criança com multideficiência e os seus pares, pelo que os objetivos delineados são os seguintes: (i) Identificar e caracterizar as interações da criança com multideficiência e os seus pares; (ii) Analisar com que frequência ocorrem as interações dos pares com a criança com multideficiência; (iii) Analisar com que frequência ocorrem as interações da criança com multideficiência e os seus pares.

Os dados recolhidos evidenciam que neste grupo de crianças existem dois sentidos de interações, nomeadamente os momentos em que os pares da criança com multideficiência tomam a iniciativa de interagir com ela e os momentos em que a criança com multideficiência toma a iniciativa de continuar as interações com os pares. Destaca-se também a ideia de que as crianças estabeleciam interações com e sem objetos, sendo este um mediador dessas interações que eram do tipo verbal e não-verbal.

Palavras-chave

Experiências educativas significativas, observação, avaliação, multideficiência, interações, comunicação entre pares.

Abstract

The present report was carried out within the Masters Degree of Preschool Education and Primary School Teaching (First Cycle of Basic Education) and is organized in two parts: Part I relates to the reflective dimension and Part II is related to the investigative dimension.

Part I of the report presents a description with a critical reflection based on the experienced path in Childhood Education and First Cycle contexts, seeking to highlight the experiences that allowed the learning at a professional, personal and social level. It also presents an introspection regarding the future teacher and educator which I intend to be.

Part II of the report presents an investigative qualitative trial developed in Preschool. It focuses on the analysis of the interactions established between a child with multiple disabilities and her peers. Therefore, the set objectives are as follows: (i) Identify and characterize the interactions of the child with multiple disabilities and her peers; (ii) Analyze how often occur the interactions of the peers with the child with multiple disabilities; (iii) Analyze how often occur the interactions of the child with multiple disabilities with her peers;

The collected data shows that within this group of children there are two-way interactions, including the times when the peers of children with multiple disabilities take the initiative to interact with them and times when the child with multiple disabilities takes the initiative to continue interactions with her peers. One can also stress the idea that the children established interactions with and without objects, which work as a mediator of these interactions that were of a verbal and a non-verbal kind.

Keywords

Meaningful educational experiences, observation, evaluation, multiple disabilities, interactions, communication between peers.

Índice Geral

Dedicatória	v
Agradecimentos.....	vii
Resumo.....	ix
Abstract	xi
Índice de Imagens.....	xv
Índice de Excertos	xvii
Índice de Quadros.....	xix
Índice de Tabelas.....	xxi
Índice de Anexos.....	xxiii
Abreviaturas	xxiiiiv
Introdução ao Relatório.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	3
1. O caminho percorrido em Educação de Infância – uma assunção do passado, presente e futuro.....	4
1.1. O (des)conhecido	5
1.2. Caminhando num ciclo – observação, reflexão, planificação, avaliação.....	6
1.3. Necessidades Educativas Especiais – um olhar renovado	21
2. O caminho percorrido no 1.º Ciclo do Ensino Básico – uma assunção do passado, presente e futuro.....	22
2.1. A (re)descoberta – O florescer de novas aprendizagens	22
2.2. Observação: O ponto de partida para a exploração de histórias	24
2.3. Ambiente de aprendizagem em sala de aula	28
2.4. A avaliação como processo integrador	41
3. O caminho que pretendo percorrer como educadora e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico – um ideal de futuro!	43
Parte II – Dimensão Investigativa	47
Introdução – O (Re)conhecimento das interações estabelecidas entre uma criança com multideficiência e os seus pares.	49
1. Apresentação do estudo.....	49
Capítulo I – Educação de Infância e multideficiência – da diversidade à interação entre pares. 51	
1. O Contexto de Educação de Infância e Inclusão de Crianças com NEE	51
1.1. A criança com NEE – a multideficiência grave.....	53
2. A criança: um ser naturalmente social	59
2.1. Comunicação na infância: As interações não-verbais e verbais	60
2.2. As interações entre pares no tempo do brincar	65
Capítulo II – Metodologia de Investigação	67
1. Descrição do estudo e opções metodológicas	67

2. Contexto do estudo	68
2.1. Participantes do estudo	69
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	71
4. Procedimentos de recolha de dados.....	73
5. Tratamento de dados	74
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados.....	77
1. As interações entre pares – quando e como.....	77
2. As interações entre pares – olhar global.....	90
Considerações finais – Potencialidades das interações estabelecidas entre uma criança com multideficiências e os seus pares na sala de jardim de infância	93
1. Resposta à pergunta de partida	93
2. Limitações do estudo.....	94
3. Sugestões para investigações futuras.....	94
Conclusão do relatório	97
Referências bibliográficas	99
Anexos.....	107

Índice de Imagens

Imagem 1 - As crianças deitam-se nas prateleiras da estante.....	6
Imagem 2 - As crianças exploram as caixas de diversos tamanhos durante a experiência educativa..	7
Imagem 3 - O grupo de crianças de creche reunido na manta a ouvir uma história contada pela professora estagiária Bárbara.	9
Imagem 4 - O grupo de crianças de jardim de infância e a educadora estagiária Natacha reunidos na manta a partilharem o que fizeram no fim de semana.....	9
Imagem 5 - A criança brinca ao faz de conta na área da casinha referindo que estava a fazer a comida para os filhos	14
Imagem 6 - A criança brinca ao faz de conta, deslocando-se com várias malas referindo que vai para a praia com os filhos.....	14
Imagem 7 - A criança mostra a representação da sua árvore de Natal	14
Imagem 8 - Criança a fingir que está a falar ao telefone num momento de brincadeira livre.....	14
Imagem 9 - As crianças realizam construções livremente na área da manta.....	15
Imagem 10 - As crianças realizam construções livremente na área da manta	15
Imagem 11 - A criança "lê" a estória à educadora estagiária	15
Imagem 12 – Uma das crianças dirige-se a um colega referindo a parte do corpo do boneco que vai colocar.....	16
Imagem 13 - Cartaz construído com as crianças relativo a semana de 6 a 9 de janeiro e afixado no painel da entrada do JI.....	19
Imagem 14 - Documentação (<i>flyer</i>) construído com as crianças para levarem para casa.	20
Imagem 15 - A Mariana com o auxílio dos adultos mostra ao grupo de crianças a mistura de cores e estes exploram-nas.....	21
Imagem 16 – A professora estagiária conta a história <i>O elefante cor-de-rosa</i> com recurso a um fantoche.....	25
Imagem 17 - Elementos utilizados no teatro de sombras da história <i>O Príncipezinho</i>	25
Imagem 18 - Capa do livro <i>Coração de Mãe</i>	26
Imagem 19 - Aluna AM reconta um excerto da história <i>O elefante cor-de-rosa</i> com recurso a um fantoche.....	27
Imagem 20 - Resultado final do diálogo/discussão.....	30
Imagem 21 - Alunos plantam com o auxílio do jardineiro.....	37
Imagem 22 - Alunos jogam em grupo ao Jogo da Memória com Sinónimos	39
Imagem 23 – Características das crianças com multideficiência	54
Imagem 24 - Descrição de algumas formas de comunicação não-simbólica e a sua função.....	57
Imagem 25 – Sacos de gel de cor amarela, vermelha, azul e verde	68
Imagem 26 – Tule azul.....	68
Imagem 27 – Varinha mágica da estrela que dava luz e som.....	68
Imagem 28 - Mariana na cadeira de rodas.....	70
Imagem 29 - Mariana na plataforma <i>sluding form</i>	70

Imagem 30 - A I olha para a M e bate com a palma da mão no peito da M e esta sorri	80
Imagem 31 - A M está com dificuldade a respirar e o F empurra-lhe o queixo	80
Imagem 32 – A I e a L a sorrir batem no peito da M com muita intensidade e a M também sorri..	81
Imagem 33 – O T mostra o livro à M com a ajuda da I observando a M e sorrindo-lhes. A M olha para a I e a I para a M.....	82
Imagem 34 – O F mostra o papel celofane vermelho à M e esta sorri.	83
Imagem 35 – A I e o T agarram na mão direita da M e deslizam-na sobre o livro. A M olha para o T	83
Imagem 36 – A M tem o braço levantado e o F tenta colocar-lhe a bola na mão. A M olha para a bola e começa a sorrir.....	83
Imagem 37 - A I e o T mostram outro livro à M. O T aponta para a árvore de Natal do livro.	84
Imagem 38 - A I e a L a sorrir batem no peito da M com muita intensidade e a M também sorri.	86
Imagem 39 - A M faz uma expressão de desagrado.....	87
Imagem 40 - O F afasta a bola e aproxima-a dos olhos da M e a M segue a bola com o olhar	89
Imagem 41 – A M sorri quando ouve barulho.....	89

Índice de Excertos

Excerto 1 - Intervenção de um dos alunos durante a exploração da obra O elefante cor-de-rosa.....	26
Excerto 2 - Hipóteses colocadas por alguns alunos sobre as figuras da capa do livro.....	26
Excerto 3 – Previsões de alguns alunos.....	27
Excerto 4 – Descrição da atividade sobre as dinastias.....	30
Excerto 5 – I interage com a M tocando com a sua cabeça no peito da M.....	80
Excerto 6 – L interage com a M questionando-a.....	81
Excerto 7 – I a olhar para a M diz ao T que a M não quer o livro (objeto) por ser branco.....	82
Excerto 8 – F interage com a M mostrando-lhe o papel celofane.....	83
Excerto 9 – I e T interagem com a M agarrando na sua mão e deslizando-a sobre o livro (objetos).....	83
Excerto 10 – O T a sorrir para a M aponta para o livro (objeto).....	84
Excerto 11 - I interage com a M olhando para ela e contando-lhe uma história do livro (objeto) em que a M é uma das personagens.....	84
Excerto 12 - I interage com a M perguntando-lhe qual a história que ela quer escolher do livro (objeto).....	84
Excerto 13 – M interage com a I olhando para ela.....	86
Excerto 14 – M interage com o T fazendo várias expressões de desagrado.....	87
Excerto 15 – M interage com o F imitando um som de agrado.....	87
Excerto 16 - M interage com a I imitando um som de desagrado.....	87
Excerto 17 - M interage com o T imitando um som de desagrado.....	87
Excerto 18 - M interage com o F olhando para o objeto (bola) que este lhe tenta colocar na mão e sorri.....	89
Excerto 19 - M interage com o F acompanhando com o olhar o objeto (bola) que o F movimenta na sua linha de visão.....	89
Excerto 20 - D faz barulho com a varinha <i>mágica</i> (objeto) e a M sorri.....	89
Excerto 21 - M interage com o T quando ele se ausenta com os sacos de gel (objetos) a fazendo uma expressão de desagrado e quando ele regressa pegando na sua mão para ela lhes mexer ela sorri.....	90
Excerto 22 - M interage com a I tentando olhar para o livro (objeto) mas não consegue e reage imitando um som de desagrado.....	90
Excerto 23 - M interage com o T imitando um som de desagrado quando ele retira o livro (objeto).....	90

Índice de Quadros

Quadro 1 - Critérios para atribuição de carimbos	35
Quadro 2 - Benefícios da inclusão pré-escolar nas crianças com e sem incapacidades.....	52
Quadro 3 - Caracterização das crianças quanto à idade, género, n.º de irmãos, percurso e observações	69
Quadro 4 - Registos efetuados na recolha de dados.....	73
Quadro 5 - Categorias e subcategorias de análise.....	75
Quadro 6 - Frequência de tomadas de iniciativa dos pares para interagir com a Mariana.....	77
Quadro 7 - Número de interações dos pares com a Mariana	79
Quadro 8 - Número de interações dos pares com a Mariana através dos objetos	81
Quadro 9 - Número de interações da Mariana com os seus pares	85
Quadro 10 - Número de interações da Mariana com os seus pares através dos objetos	88
Quadro 11 - Interações estabelecidas pelo grupo de crianças.....	91

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Formas de comunicação mais usadas simultaneamente na expressão e comunicação pelas crianças e jovens com multideficiência.....	56
--	----

Índice de Anexos

Anexo I - Reflexão das Intervenções em Creche.....	1
Anexo II - Planificação do dia 16 de outubro de 2013	5
Anexo III - Relato apresentado na Conferência Investigação e Práticas em Contextos Educativos 2014.....	7
Anexo IV - Reflexão global do contexto de Creche	9
Anexo V - Planificação do dia 14 de outubro de 2013	16
Anexo VI - Reflexão semanal de 16 a 19 de dezembro de 2013	19
Anexo VII - Recolha de dados para avaliação da Elisa a 9 de novembro de 2013	21
Anexo VIII - Recolha de dados para avaliação da Elisa a 14 de novembro de 2013.....	22
Anexo IX - Recolha de dados para avaliação da Elisa a 27 de novembro de 2013	23
Anexo X - Avaliação global da Elisa a nível da linguagem.....	24
Anexo XI - Avaliação global do desenvolvimento e aprendizagem da Elisa	25
Anexo XII - Reflexão semanal de 2 a 4 de junho de 2014	26
Anexo XIII - Reflexão semanal de 28 a 30 de abril de 2014	29
Anexo XIV - Diálogo/discussão consequente de uma proposta educativa.....	32
Anexo XV - Planificação do dia 15 de dezembro de 2014	33
Anexo XVI - Reflexão semanal de 12 a 14 de maio de 2014.....	35
Anexo XVII - Planificação do dia 13 de maio de 2014.....	38
Anexo XVIII - Avaliação do trabalho de grupo.....	39
Anexo XIX - Planificação do dia 1 de abril de 2014	41
Anexo XX - Relato apresentado na Conferência Investigação e Práticas em Contextos Educativos 2015.....	42
Anexo XXI - Esquema de propostas educativas promotoras da interdisciplinaridade	45
Anexo XXII - Avaliação do Jogo da Memória com Sinónimos.....	47
Anexo XXIII - Reflexão semanal de 26 a 28 de maio de 2014.....	49
Anexo XXIV - Reflexão semanal de 24 a 25 de novembro de 2014.....	52
Anexo XXV - Ficha de avaliação diagnóstica	54
Anexo XXVI - Análise global da avaliação diagnóstica	56
Anexo XXVII - Caracterização da sala de atividades	57
Anexo XXVIII - Entrevista à Educadora Titular de Sala.....	58
Anexo XXIX - Transcrição dos vídeos.....	62
Anexo XXX - Autorização para utilização das fotografias da Mariana.....	78
Anexo XXXI - Grelha de observação com notas de campo	80
Anexo XXXII - Análise de conteúdo das interações dos pares com a Mariana	81
Anexo XXXIII - Análise de conteúdo das interações dos pares com a Mariana através dos objetos	87
Anexo XXXIV - Análise de conteúdo das interações da Mariana com os pares.....	96

Anexo XXXV - Análise de conteúdo das interações da Mariana com os pares através dos objetos	99
Anexo XXXVI - Interações entre a Mariana e os seus pares mediada pelo adulto	105

Abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

JI – Jardim de Infância

EI – Educação de Infância

CEB – Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PP – Prática Pedagógica

AO – Assistente Operacional

ETS – Educadora Titular da Sala

EEN – Educadora Estagiária Natacha

EIP – Educadora de Intervenção Precoce

O – Olhar

EF – Expressões Faciais

T – Toque

LO – Linguagem Oral

V – Vocalizações

Introdução ao Relatório

O presente relatório de mestrado foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, do Instituto Politécnico de Leiria, com o objetivo de ilustrar um conjunto de vivências e aprendizagens realizadas por mim ao longo dos vários contextos de Prática Pedagógica, nomeadamente em creche, jardim de infância e 1.º CEB, numa turma de 2.º ano de escolaridade e noutra de 4.º ano de escolaridade.

O supracitado relatório apresenta-se dividido em duas partes cada uma com propósitos específicos. Assim sendo, a primeira parte, corresponde à dimensão reflexiva e nela pretende-se uma reflexão sobre as experiências que se vivenciaram, as aprendizagens desenvolvidas e as dificuldades que se sentiram durante o caminho percorrido. A segunda parte corresponde à dimensão investigativa que tem como objetivo a investigação sobre a prática e o desenvolvimento de competências de investigação e pesquisa.

Na dimensão reflexiva apresenta-se uma caracterização sucinta dos contextos pedagógicos em que estive inserida e destacam-se alguns referentes que marcaram esta etapa. Durante a reflexão realizei uma conjugação entre a prática e a teoria, ou seja, estabeleço uma conexão entre a prática pedagógica desenvolvida e os pressupostos teóricos a ela inerentes. No final, apresento uma introspeção sobre a educadora e professora do 1.º CEB que pretendo ser.

Em relação à dimensão investigativa, apresenta-se o trabalho investigativo que desenvolvi em contexto de Educação de Infância, centrando-se nas interações estabelecidas entre uma criança com multideficiência e os seus pares. Esta parte do relatório encontra-se dividida em cinco partes, nomeadamente, a introdução, o enquadramento teórico (capítulo I), a metodologia de investigação (capítulo II), a apresentação e discussão dos resultados (capítulo III) e, por fim, as considerações finais relativamente à investigação que foi desenvolvida, nas quais se apresenta a resposta à pergunta de partida, as limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.

Para finalizar, será apresentada uma conclusão final do Relatório, onde esclareço as aprendizagens realizadas e as dificuldades sentidas. Neste sentido, também é evidenciada a importância e o contributo crucial de todo o caminho percorrido para a aquisição de múltiplas competências fundamentais para o meu desenvolvimento a nível pessoal e profissional na área da educação.

Parte I – Dimensão Reflexiva

A experiência da infância persegue as pessoas inteligentes ao longo das suas vidas. Elas têm o desejo de a recuperar - a mesma inocência, o mesmo deslumbramento, a mesma beleza. Não se trata de um eco distante, é como se a tivéssemos visto num sonho (Osho).

Por, felizmente, me ter sido dada a oportunidade de ter uma infância feliz, esta é uma época que me traz muitas recordações positivas. Foi nesta altura que me começou a despertar o interesse para coisas que estavam associadas à profissão de educador/professor, recordo-me perfeitamente de estar na rua a brincar com os meus pares e encorajá-los a explorarem comigo diversas coisas.

No entanto, à medida que fui crescendo sempre que dizia que queria uma profissão associada à educação despoletava na cara das pessoas uma expressão de preocupação acompanhada das seguintes afirmações, *Ah, tens a certeza? Essa profissão não tem muito emprego! Escolhe outra coisa que é melhor para o teu futuro!* E apesar de no secundário ter escolhido uma área mais direcionada para as ciências, o desejo manteve-se e na altura de optar pela licenciatura fiz a escolha que, hoje não tenho dúvidas, foi a mais acertada.

Ao iniciar este percurso percebi realmente que era este o caminho que queria seguir para saber mais e aprender sobre este fascinante mundo. Foi no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB que, em conjunto com as minhas colegas, os professores supervisores e cooperantes, a família e, claro, todas as crianças, cresci e aprendi muito.

Durante este percurso vivenciei inúmeras experiências educativas, tive a oportunidade de conhecer diferentes contextos educativos e experienciar metodologias de trabalho em educação muito diferentes. Como tal, também tive momentos em que senti algumas dificuldades e receios mas que felizmente foram ultrapassados e considerados fundamentais para a minha aprendizagem e que me levaram constantemente a procurar novos desafios e a superar-me a nível profissional e pessoal. Deste modo, apresento nesta primeira parte do relatório a minha reflexão crítica e fundamentada acerca do caminho que desenvolvi ao longo das Práticas Pedagógicas em Educação de Infância e em 1.º CEB.

A reflexão que apresento relata os momentos e situações vivenciadas nos diferentes contextos que foram mais marcantes para mim, bem como as aprendizagens realizadas. Assim, destaquei alguns referentes que no final me vão permitir apresentar uma introspeção sobre o tipo de educadora/professora que ambiciono ser.

1. O caminho percorrido em Educação de Infância – uma assunção do passado, presente e futuro...

No presente capítulo apresentarei uma reflexão sobre as experiências que vivenciei ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Contexto de Educação de Infância. Esta decorreu numa instituição privada e cooperativa de Leiria num período de quinze semanas, mais propriamente cinco semanas em contexto de creche e dez em contexto de Jardim de Infância (JI).

O caminho que percorri ao longo destas quinze semanas esteve repleto de vivências que me fizeram crescer e que me conduziram a novas aprendizagens enquanto cidadã e futura profissional na área de educação. Desta forma, na reflexão apresentada destaco alguns dos temas e situações que mais marcaram este caminho, apresentando assim os seguintes referentes em torno dos quais está organizada esta reflexão: O (des)conhecido, no qual faço uma breve caracterização dos dois contextos em que estive, bem como uma breve referência ao início da Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância; Caminhando num ciclo – observação, reflexão, planificação, avaliação, onde reflito sobre a importância deste processo para a ação educativa; Observação – um ponto de partida, em que me refiro especificamente à observação e reflito sobre a sua relevância uma prática pedagógica que se visa contextualizada; Reflexão – sempre em ação, no qual reflito sobre a pertinência das três componentes da reflexão, reflexão na ação, sobre a ação e para a ação; Planificação – o esboço da intervenção, onde reflito sobre a evolução das nossas conceções relativamente ao papel dos diferentes intervenientes educativos o que nos permitiu chegar a um planificação que se caracterizava por ser o esboço da intervenção e assim destaco a Brincadeira – o lúdico na aprendizagem, em que me debruço sobre o contributo da brincadeira livre para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças; Avaliação – uma grande mudança, onde explícito as ideias que tinha antes da Prática de Ensino Supervisionada e as aprendizagens que realizei sobre este assunto; Necessidades Educativas Especiais – um olhar renovado, em que reflito sobre as aprendizagens realizadas nas diferentes situações que vivenciei neste campo.

De forma a ilustrar alguns dos referentes apresentados, conjugando as vivências e as aprendizagens realizadas, ao longo da reflexão serão apresentadas, tanto em registo escrito como em registo fotográfico, algumas situações que decorreram durante o período em que estive na instituição.

1.1. O (des)conhecido

As informações são arquivadas na memória, as experiências são cravadas no coração
(Cury, 2012, p. 75)

A PES em Educação de Infância foi realizada numa instituição particular e cooperativa do concelho de Leiria. Esta situa-se numa moradia localizada numa zona calma e afastada do centro da cidade com instalações para acolher crianças em componente de creche e de jardim de infância.

Esta instituição apresenta como princípios orientadores a contribuição para o desenvolvimento global das crianças, a realização de uma avaliação constante das mesmas para detetar possíveis problemas, a promoção de uma aprendizagem baseada na experimentação e a valorização da relação com a família.

Tendo em conta que a instituição se localiza numa moradia, as instalações dedicadas à componente de creche situam-se no 1.º piso e apresenta quatro áreas, nomeadamente a área da manta, das construções e garagem, do jogo simbólico, da expressão plástica e dos jogos de mesa. No rés-do-chão, encontra-se a sala de atividades de jardim de infância e está organizada em cinco áreas, sendo elas a área do encontro (junto da qual se encontra a biblioteca), da casinha e da banca de ferramentas, dos jogos de mesa, da expressão plástica e da garagem. As crianças de ambas as vertentes realizam a sesta na sala de atividades de jardim de infância.

No que diz respeito ao grupo de crianças, em creche este era constituído por dez rapazes com idades compreendidas entre os 18 e os 31 meses. Este grupo caracteriza-se por aderir com entusiasmo às atividades propostas e os tem especial interesse por aquilo que envolva a exploração sensorial, como músicas e canções, bem como atividades de expressão plástica. Em jardim de infância, o grupo integra catorze crianças, seis raparigas e oito rapazes com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, sendo que duas das crianças transitaram da creche para o jardim de infância durante o período em que realizei a PES. O grupo caracteriza-se ainda por integrar uma criança com uma multideficiência grave, nomeadamente com paralisia cerebral, esclerose múltipla e deficiência visual. Geralmente as crianças brincam umas com as outras, gostam de sugerir atividades e tem especial interesse por histórias, pinturas, canções, jogos, culinária e desafios a vários níveis.

No início desta nova caminhada, como era de esperar, alguns receios e muitas expectativas estavam presentes no meu íntimo. O facto de ser a primeira vez que iria estar em contexto de Educação de Infância (creche e jardim de infância) trouxe à tona algumas angústias no que se refere a como seria este novo ambiente e como iria desempenhar o meu papel, conjugando as minhas competências profissionais e pessoais de forma a proporcionar ao(s) grupo(s) de crianças um ambiente rico e propiciador de aprendizagens.

O desconhecido, pelo facto de nunca ter vivenciado o contexto de Educação de Infância (EI) como profissional da área, foi abrindo portas para o conhecido. Considero que, no meu ponto de vista, o

que se vivencia em contexto de Educação de Infância jamais se esquece e influencia-nos para o resto da nossa vida.

À medida que o tempo foi passando, os anseios foram sendo ultrapassados e substituídos pelo desejo de querer aprender mais e estar em plena harmonia com o ambiente que me rodeava.

Ao longo da caminhada, novos desafios foram surgindo e um mundo completamente novo, que anteriormente suscitou algumas dúvidas, *Será que vou conseguir cativar as crianças? Será que vou conseguir planificar experiências educativas que facilitem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?*, se tornou, dia após dia, cada vez mais estimulante e impulsionador de constantes descobertas, sobre as quais se torna importante refletir.

1.2. Caminhando num ciclo – observação, reflexão, planificação, avaliação

Ao longo deste percurso, com as crianças e a equipa educativa, fui percebendo que caminhei descobrindo um caminho do qual nunca me dissociar esteve relacionado com quatro componentes fundamentais e imprescindíveis à ação educativa do educador de infância, são elas a observação, reflexão, planificação e avaliação.

Estas quatro componentes estão diretamente relacionadas e funcionam como um ciclo, dependendo umas das outras para poderem funcionar em harmonia. Aliás, isto pode verificar-se no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), que é comum a todos os educadores de infância, a referir que “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

A ação educativa desenvolvida durante a prática pedagógica seguiu este processo. Assim, tomando as observações que realizávamos, refletíamos sobre as mesmas tentando perceber as evidências que estas emanavam para que pudessemos, planificar adequadamente e, posteriormente, fazer a avaliação para perceber as alterações ocorridas (ou não) no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Este conjunto de fases constituiu-se num ciclo que fomos retomando de forma a caminhar para uma ação educativa mais sustentada.

Destaco uma das experiências educativas em que está patente o ciclo referido anteriormente. Começámos por observar em contexto de creche *que um dos interesses das crianças era de se colocarem dentro das prateleiras de um dos armários que se encontra na sala de atividades* (reflexão das intervenções em creche – anexo I; imagem 1).



Imagem 1 – As crianças deitam-se nas prateleiras da estante.

De seguida, em conjunto com a minha colega de grupo e com a professora supervisora, refletimos acerca deste assunto e, neste sentido, surgiram algumas questões: *Porque estão as crianças*

constantemente a fazer aquilo? O que será que significa esta situação? Será que as crianças têm necessidade de explorar o espaço que ocupa o seu corpo? Que resposta podemos dar à necessidade que as crianças evidenciaram?

Neste sentido, elaborámos uma experiência educativa que pudesse dar resposta às evidências que as crianças transmitiam, na medida em que estas pudessem explorar o seu corpo com total liberdade em relação com outros objetos. O excerto seguinte foi retirado da planificação do dia 16 de outubro de 2013 (anexo II), em que foi pensada essa experiência educativa.

A estagiária coloca espalhadas várias caixas de diversos tamanhos ao longo do salão polivalente. Começa por dizer às crianças que devem explorar livremente as diferentes caixas. Quando estas iniciam a exploração a estagiária vai acompanhando cada criança e colocando algumas questões (“Achas que consegues caber nesta caixa?”, “E tu cabes nela?”, “Cabes ou não cabes?”, “E se experimentares uma maior ou uma mais pequena?”, “Estás dentro da caixa?”, “Estás fora da caixa?”, entre outras).

Posto isto, chegou o momento de vivenciar a experiência educativa planificada com as crianças. Durante a intervenção, as crianças exploraram as caixas de diversos tamanhos livremente de forma ativa desenvolvendo-se e aprendendo ao seu ritmo. Com esta proposta educativa, recolhemos dados para a avaliação e percebemos que as crianças exploraram o seu corpo em relação com os objetos, os movimentos do seu corpo e as dimensões que estes ocupam, as características dos caixotes e estabeleceram relações com os pares e os adultos (imagem 2).



Imagem 2 – As crianças exploram as caixas de diversos tamanhos durante a experiência educativa.

Esta situação foi um dos momentos altos do meu percurso, uma vez que foi surpreendente o envolvimento das crianças e o prazer que retiraram desta experiência levando-me a perceber que com materiais simples, como os caixotes, podemos criar um ambiente propiciador de verdadeiras aprendizagens correspondendo às necessidades e interesses das crianças. Posteriormente, verificámos que algumas das crianças perderam a tendência de se colocar nas prateleiras, o que demonstrou que esta experiência educativa deu resposta aos interesses e necessidades das crianças naquela etapa concreta do desenvolvimento e aprendizagem. Este episódio revela como é que os processos de observação, reflexão, planificação e avaliação se interligam e foram determinantes para

a ação educativa desenvolvida¹. Neste sentido, nos próximos pontos irei aprofundar cada um deles realçando as suas características particulares mas sempre reconhecendo que estão todos diretamente relacionados e que se influenciam mutuamente.

1.2.1. Observação – um ponto de partida

Durante esta minha formação, a observação foi uma ferramenta essencial no meu dia-a-dia, possibilitando o conhecimento e, conseqüentemente, a tomada de decisões no contexto educativo em que estava inserida. Na verdade, a observação ajudava-me a regular a minha intervenção e, deste modo, possibilitava-me inúmeras aprendizagens. A regulação desta prática tornou-se um desafio constante, surgindo diversas questões, nomeadamente, *Porque observar? Para quê observar? Quando observar? Onde Observar? Como observar?*.

A resposta a estas questões só foi possível devido à constante fundamentação teórica (Figueira, 1993) para que assim pudesse desenvolver competências e saberes específicos relacionados com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste sentido, fomos fazendo ao longo das semanas uma observação cuidada, com o objetivo de conhecer cada criança individualmente

no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da estrutura de atribuição de significado à experiência desta outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, noutra cultura (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 32).

Assim, aprendia com as crianças num processo de recolha de informação através da observação das ações e comportamentos das crianças e da escuta ativa do que “emerge dela mesma” (Barbosa & Fochi, 2012, p. 7), em que não só se observa a criança mas também o contexto em que esta está inserida.

No que diz respeito a este assunto, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem que a observação é uma das etapas essenciais para se exercer a profissão de educador de infância, uma vez que esta permite “compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Ao longo das quinze semanas de prática pedagógica, este foi um processo em que sinto que fui crescendo gradualmente, na medida em que, no início, apesar de ter como objetivo partir das necessidades e interesses das crianças no sentido de realizar uma prática contextualizada, isto não era tão evidente como no final desta etapa. Fui, em conjunto com a minha colega, aprimorando este processo, refletindo, cada vez mais adequadamente, sobre as evidências que as crianças nos

¹ Este episódio deu origem a um relato de experiências na conferência de Investigação Práticas e Contextos de Educação 2014 (anexo III).

proporcionavam através das suas ações diárias e dos registos (audiovisuais e/ou escritos) que efetuávamos, o que nos possibilitou uma contextualização e projeção da ação educativa (Oliveira-Formosinho, 2007) adequada, de forma a “planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e das suas famílias” (Parente, 2012, p. 6) com vista à participação ativa da criança permitindo o seu crescimento harmonioso e o desenvolvimento holístico.

Através deste processo de constante observação e escuta ativa de modo a perceber o que as crianças estavam a fazer e a descobrir (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009; Parente, 2012) pude, por exemplo, perceber o grande interesse que o meu grupo de crianças de creche demonstrava pelo conto de histórias, o que nos fez valorizar o conto de histórias em diversos momentos da rotina diária (imagem 3). Em jardim de infância, o grupo de crianças, no geral, demonstrava muito interesse em partilhar os acontecimentos dos momentos em que estavam em casa com a sua família com os adultos e os pares da sala (imagem 4). Isto conduziu-nos a uma maior valorização da partilha de novidades e/ou acontecimentos importantes, durante o momento do acolhimento. Em creche, o grupo de crianças, demonstrava muito interesse pelo conto de histórias, pelo que.

Em suma, o educador de infância deve valorizar este processo tornando-o cada vez mais rico e não o tomando como certo, uma vez que “a observação constitui a primeira etapa de uma intervenção psicopedagógica que se pretende fundamentada, pois é com base na observação que é possível avaliar e decidir para intervir, com vista a obter uma eficácia na acção educativa” (Figueira, 1993, p. 280).

1.2.2. Reflexão – Sempre em ação

Alarcão (1996, p. 175), com base no sábio filósofo educacional John Dewey (1933), refere que a reflexão é

uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem.

Durante este período de prática pedagógica existiram inúmeros momentos de reflexão individual e em grupo. Neste sentido, é importante clarificar que “a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco” (Zeichner, 1993, cit.



Imagem 3 – O grupo de crianças de creche reunido na manta a ouvir uma história contada pela professora estagiária Bárbara.



Imagem 4 – O grupo de crianças de jardim de infância e a educadora estagiária Natacha reunidos na manta a partilharem o que fizeram no fim de semana.

Nunes, 2001, p. 10). De facto, se nos remetermos para a perspetiva reflexiva no olhar de Schön (Alarcão, 1996) podemos considerar que a reflexão alberga três componentes, nomeadamente, a reflexão na ação, sobre a ação e para a ação.

No que diz respeito à reflexão na ação, durante o estágio surgiram alguns momentos nos quais eu pensei enquanto se concretizava a ação reformulando o que estava a realizar (Dias, 2009). Como exemplo do referido anteriormente, destaco a experiência educativa que decorreu no dia 14 de novembro de 2014, e que consistia numa conversa em grande grupo sobre algumas fotografias representativas de várias famílias em que cada criança começou por escolher uma fotografia, dando a sua opinião sobre a mesma, e ficava com ela na mão, o que começou por criar alguma agitação e me levou a refletir numa estratégia para que isso não acontecesse. Assim, pedi às crianças que colocassem as fotografias no centro da manta e, deste modo, a agitação diminuiu ficando as crianças mais atentas e interessadas na conversa.

Em relação à reflexão sobre a ação, esta “é partilhada e tem como objectivo a procura de consciencialização dos factores de sucesso ou insucesso, contribuindo assim para fundamentar a tomada de decisões futuras, ao mesmo tempo que contribui para a construção de novos saberes” (Ribeiro, 2001, p. 133). De facto, várias foram as situações em que se partilharam vivências, conhecimentos, pensamentos, que me envolveram numa constante autoformação com o objetivo de saber mais acerca de determinado assunto, para que assim enriquecesse os meus conhecimentos permitindo “estabelecer progressiva e continuamente a [...] articulação entre teoria e prática” (*ibidem*). Na reflexão global da componente de creche (anexo IV) apresento uma referência a um desses momentos

Na nossa prática verificaram-se situações em que algumas das crianças não quiseram realizar uma determinada proposta educativa (experiência educativa da digitinta, no dia 10 de outubro) e nós tentámos perceber porque é que aquilo aconteceu. Após uma reflexão com a educadora cooperante e com a professora supervisora, chegámos a determinadas conclusões que nos levaram a perceber que da próxima vez que isso acontecesse teríamos de agir de outra forma. Passados alguns dias, realizámos uma atividade semelhante (experiência educativa de amassar a massa caseira, no dia 24 de outubro) e agimos de maneira diferente. Nesta situação, o comportamento de uma das crianças alterou-se, acabando por realizar a atividade. [...] Caso não tivéssemos feito a reflexão em relação ao que tinha acontecido durante a atividade da digitinta não teria conseguido melhorar e, provavelmente, repetiria os mesmos erros.

A reflexão para a ação está evidente nas planificações que realizávamos semanalmente, na medida em que projetávamos ou adaptávamos as atividades para que fossem compatíveis com o nível de desenvolvimento e interesses das crianças (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009). Este assunto será aprofundado posteriormente no ponto 1.2.3. *Planificação – o desenho da intervenção* presente neste capítulo.

Em suma, considero que o ato de refletir é imprescindível à profissão de educador/professor uma vez que este permite que o docente se desenvolva a nível pessoal e profissional “através de um processo de aprendizagem crítica e construtiva dos seus próprios conhecimentos, questionando

saberes e construindo outros” (Ribeiro, 2001, p. 132). O ato de refletir é essencial para dar resposta às necessidades e interesses do grupo de crianças tornando um ambiente rico e facilitador em aprendizagens significativas. Neste sentido, Gabriela Portugal (2008, p. 64) refere que

se a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, nas suas actuais competências e desenvolvimento, a intencionalidade educativa só pode decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador/professor às actuais capacidades e necessidades das crianças.

1.2.3. Planificação – o esboço da intervenção

Torna-se agora importante pensar um pouco mais sobre um outro aspeto importante da nossa prática pedagógica e diretamente relacionado com a reflexão para a ação. Este refere-se à planificação, uma vez que para a sua realização é necessário efetuar um processo de reflexão anterior de forma a responder a questões como: *Que experiências educativas propor? Porquê? De que forma contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança? Que respostas temos de dar às crianças?*

Deste modo, antes de elaborarmos as planificações, eu e a minha colega vivenciávamos este processo, na medida em que discutíamos acerca do que iríamos planificar e de que forma. Tentámos partir das observações que realizávamos de forma a responder ao grupo de crianças tendo em conta as evidências que este transmitia.

Por isso, ao planificarmos tínhamos sempre como pressuposto que as experiências educativas propostas partissem de algo que observássemos, que nos parecesse significativo para as crianças e que lhes suscitasse curiosidade. Pretendíamos ainda que estas tivessem um papel ativo nas suas descobertas realizando aprendizagens significativas.

As OCEPE referem exatamente que “planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

No entanto, apesar de termos esse objetivo, de pensarmos sobre ele, e efetivamente demonstrá-lo na nossa ação educativa, isso não se refletia na nossa planificação. Após reflexões com a professora supervisora e depois de colocarmos as planificações em prática percebemos exatamente isso. Nesse sentido, ao longo da prática pedagógica, de uma forma gradual, as nossas planificações foram sofrendo reformulações.

Antes de iniciar este percurso, quando pensava em planificação, pensava que iria ter um modelo específico que iria seguir, o que não é a verdade. Ao longo do tempo fui percebendo que o discurso e a terminologia usada na nossa planificação torna-se o reflexo dos nossos ideais/pensamentos, estando presentes as nossas *linhas* orientadoras de trabalho que conduzem a nossa prática. Neste

sentido, ao planificar, o educador deverá “adaptá-lo [o plano] à sua realidade, ao seu grupo de crianças e à sua realidade educativa, preferencialmente sustentando-se na premissa de que deverá haver um ajustamento entre pensamento/ação e entre teoria/prática” (Rodrigues, Dias & Fonseca, 2013, p. 219).

Deste modo, as reformulações que fomos fazendo ao longo das nossas planificações estiveram relacionadas com o tipo de discurso e a terminologia utilizada. No início das nossas planificações apresentávamos sempre uma contextualização. Dias (2009, p. 31) refere que “o Educador de Infância deverá escutar a criança, procurar conhecê-la, os seus interesses, as suas motivações, as suas relações os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos, os seus modos de vida” para que assim possa contextualizar a sua ação educativa, e de facto era esse o nosso objetivo. Contudo, o discurso inicialmente utilizado na descrição da contextualização não traduzia suficientemente o nosso pensamento, acabando por não refletir que as experiências educativas propostas partiam das observações sobre as necessidades e interesses daquele grupo de crianças.

A título de exemplo, na contextualização da planificação do dia 9 de outubro de 2013 refiro que *A presente proposta educativa vai ao encontro do tema que a educadora cooperante está, de momento, a trabalhar com as crianças e surgiu tendo em conta o interesse das crianças por histórias e de forma a proporcionar experiências que estimulem os sentidos*, mas na planificação semanal de 13 a 16 de janeiro de 2014 refiro que

A presente planificação surge tendo em conta observações realizadas ao longo das últimas semanas de intervenção. Verificámos que as crianças não têm o hábito de lavar as mãos depois de irem à casa de banho sendo necessário estar sempre a lembrá-las para o fazerem. Ao mesmo tempo, uma vez que as crianças realizam o bochecho na instituição e tendo em conta que na semana passada uma das crianças foi ao dentista por ter uma cárie, pensamos que também seja pertinente explorar a questão da saúde oral.

Entre estes dois momentos da PES houve uma evolução na medida em que, ao longo do discurso, passaram a estar presentes explicitamente as evidências que as crianças nos proporcionavam acerca do que seriam as suas necessidades e interesses para que, conseqüentemente, construíssemos propostas educativas contextualizadas.

Em relação à descrição das experiências educativas que se iriam realizar, o discurso que utilizávamos estava demasiado centrado no papel do educador como revelam as expressões: *a estagiária mostra o livro, a estagiária explica o que vão fazer, a estagiária coloca*. Mas isto não demonstrava o que realmente pensava/penso sobre o papel da criança no decorrer da sua aprendizagem e houve necessidade de mudança. Considero que nas planificações finais (jardim de infância), conseguimos que fosse mais evidente o papel ativo da criança nas experiências educativas propostas. Alguns exemplos disso são expressões como *as crianças e as estagiárias reúnem-se na zona da manta, ordenamos [crianças e estagiárias] as várias folhas, as crianças farão uma reflexão,*

as crianças explicam as suas ideias, entre outras, que substituíram o adultocentrismo evidente nas planificações iniciais.

Em suma, planificar trata-se de “prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas” (Zabalza, 2000, p. 47) pelo que deve representar as nossas ideias e convicções. Daí que, e tendo em conta o percurso vivenciado, estas foram sofrendo transformações à medida que, também eu, fui alterando as minhas concepções acerca da Educação de Infância.

1.2.3.1. Brincadeira – o lúdico na aprendizagem

Outro aspeto que desde cedo fizemos questão que estivesse presente nas nossas planificações foram os momentos de *brincadeira livre*, refletindo também sobre eles por diversas vezes, como por exemplo na reflexão final de creche (anexo IV) na qual refiro que *a brincadeira livre deve ser sempre valorizada e o seu papel nas aprendizagens da criança não deve ser reduzido, com isto quero dizer que os momentos de brincadeira livre devem estar presentes nas planificações de qualquer educador*.

Antes de iniciar esta caminhada, a minha concepção de *brincadeira livre* era completamente diferente, quando via as crianças nestes momentos pensava que era uma atividade para *passar o tempo* em que não se visava nada de especial. No momento em que entrei na sala de atividades de creche e observei as crianças num momento de brincadeira fiquei de *boca aberta* e percebi que não podia estar mais enganada.

A *brincadeira livre* “consiste num período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e ações e interagir com os seus pares e educadores” (Post & Hohmann, 2003, p. 249). As crianças, através das suas inúmeras explorações e das interações que estabelecem, vão construindo os seus conhecimentos sobre o que se encontra à sua volta (*ibidem*) e desenvolvem-se “de uma forma integrada e harmoniosa” (Azevedo, 2001, p. 126).

Seguindo a linha de pensamento de Vygotsky, rapidamente percebemos que a brincadeira é muito mais importante do que se pensa, uma vez que

instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento (Pimentel, 2007, p. 226).

Deste modo, o jogo e a aprendizagem estão evidentemente ligados já que o jogo está diretamente relacionado “com o desenvolvimento potencial e porque estabelece fortes laços entre processos imaginários e desenvolvimento psicológico [...] proporcionando que a criança torne-se capaz de acessar, interpretar, significar e modificar a realidade e a si própria” (*ibidem*, p. 227).

Em vários momentos em que observei as crianças a brincar, percebi que expressavam o que as agradava ou não, agindo como os adultos e utilizando objetos que normalmente não podem utilizar. Deste modo, representavam situações do seu dia-a-dia em que idealizavam o seu futuro. Tomo como exemplo os momentos em que faziam de conta que eram as pais e cozinhavam para os seus filhos (imagem 5), quando uma das crianças colocou várias malas dizendo que ia com os filhos para a praia (imagem 6), quando uma das crianças disse que estava a fazer a árvore de natal (imagem 7) ou quando uma das crianças fingiu que estava a falar ao telefone (imagem 8).



Imagem 5 – A criança brinca ao faz de conta na área da casinha referindo que estava a fazer a comida para os filhos.



Imagem 6 - A criança brinca ao faz de conta, deslocando-se com várias malas referindo que vai para a praia com os filhos.



Imagem 7 - A criança mostra a representação da sua árvore de Natal.



Imagem 8– Criança a fingir que está a falar ao telefone num momento de brincadeira livre.

Este tipo de situações revelam-se muito importantes para a aprendizagem da criança já que “o exercício da ludicidade vai além do desenvolvimento real porque nela se instaura um campo de aprendizagem propício à formação de imagens, à conduta auto-regulada, à criação de soluções e avanços nos processos de significação” (*ibidem*).

Assim sendo, todos os momentos de *brincadeira livre* devem ser valorizados e encarados como experiências educativas que conduzem a múltiplas aprendizagens, devendo fazer parte da quotidiano da criança e, portanto, da planificação de todos os educadores. De facto, era isso que eu e a minha colega fazíamos, o que se pode verificar no excerto seguinte retirado da planificação da última semana em contexto de jardim de infância.

*Ao longo da semana as crianças terão oportunidade de **brincar livremente nas diversas áreas** da sala estabelecendo relações com o que nos rodeia. Durante estes momentos, caso seja oportuno, participamos nas brincadeiras das crianças respondendo às suas solicitações para que possa tentar tornar as brincadeiras mais diversificadas e desafiantes. Serão também introduzidos em algumas áreas novos materiais, nomeadamente na área da casinha objetos relativos à higiene, na área da expressão plástica novos materiais riscadores e novos suportes para desenhar (giz, lápis de cera, lixa, folhas pretas, lápis de carvão) e na área dos jogos um jogo relativo à higiene. Inicialmente, as crianças têm a oportunidade de explorar livremente o material novo e depois, se necessário, tanto a Natacha como a Bárbara poderão participar nas atividades com as crianças de forma a darem sugestões sobre como utilizar esse novo material (Como estás a usar isso? Para quê? E já experimentaste assim? O que achas?).*

O papel do educador nestes momentos é crucial tanto ao nível da organização dos espaços, dos materiais e da gestão do tempo como no seu envolvimento nas brincadeiras das crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Ao nível do envolvimento nas brincadeiras, em vários momentos eu e a minha colega participámos neles, por convite das crianças (quando estava a observá-las nas suas brincadeiras e, por diversas

vezes, uma delas me disse *Bárbara anda brincar comigo!*) ou por nossa iniciativa (quando nos juntávamos na manta enquanto as crianças faziam construções – imagens 9 e 10; nos momentos de brincar ao faz de conta – imagem 11; nas construções de puzzle; entre outros), tendo em atenção quando deveríamos intervir, como intervir e para quê intervir.



Imagens 9 e 10- As crianças realizam construções livremente na área da manta.



Imagem 11 - A criança "lê" a história à educadora estagiária.

Durante estes momentos as crianças orientavam-nos, levando-nos a lugares anteriormente percorridos e nunca esquecidos por mim. Estávamos inteiramente disponíveis, tentando não invadir e perturbar “demasiado o mundo mais privado da criança” (Azevedo, 2001, p. 127), sendo que lhes demonstrávamos que valorizávamos e apoiávamos os seus interesses e intenções (Hohmann & Weikart, 2011).

Deste modo, as crianças perceberam que queríamos brincar com elas e foram-nos solicitando cada vez mais para participarmos nas suas brincadeiras, descobrindo “que o adulto é passível de ser abordado e não que é uma figura autoritária distante, pelo que tenderão a confiar mais nele” (Wood *et al.*, 1980, pp. 157-58 cit. Hohmann & Weikart, 2011, p. 317).

No que diz respeito à organização dos espaços e dos materiais, as decisões que o educador toma a este nível são fundamentais pois este está a planificar o brincar das crianças nesses contextos. O educador deve organizar o espaço e os materiais de forma a “criar ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças” (Zabalza, 1992, p. 123) para que se estabeleçam interações e construam aprendizagens significativas.

Também a organização do tempo e do espaço estão diretamente relacionados “pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços. O tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 40). Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 30) referem que

o espaço e o tempo vivido são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem.

Na minha prática, um dos momentos que posso destacar a este nível foi a proposta educativa da segunda semana em contexto de creche, no dia 14 de outubro de 2014 (anexo V – planificação do dia 14 de outubro de 2014). Neste dia, convidámos as crianças para a exploração do corpo humano. Comecei por ler uma história relacionada com este tema e, à medida que iam surgindo as diferentes partes do corpo humano, pedia a uma das crianças para montar a peça do *puzzle* que representava essa parte do corpo humano. Posto isto, o puzzle foi afixado na parede ao alcance das crianças para que estas o pudessem explorar livremente. Ao longo dos dias, verificou-se que as crianças se deslocavam junto do puzzle sempre com grande entusiasmo para o tentarem montar e, ao mesmo tempo, dirigiam-se para os seus pares dizendo o nome da parte do corpo que estavam a colocar (imagem 12). Esta situação demonstrou que, através de um momento de *brincadeira livre*, as crianças puderam consolidar aprendizagens, o que só foi possível porque o material (*puzzle*) estava ao seu alcance permitindo que o explorassem por iniciativa própria.



Imagem 12 - Uma das crianças dirige-se a um colega referindo a parte do corpo do boneco que vai colocar.

Assim sendo, o educador cria um ambiente potencializador de aprendizagem rico em estímulos em que a criança “se converte em protagonista e opta por aquilo que mais a atrai” (Zabalza, 1992, p. 157) no decorrer das suas aprendizagens, tendo o educador o papel de “compensar lacunas, orientar a criança na tarefa, reforçar o seu trabalho, etc., embora sejam o meio e a criança a desempenhar os papéis mais relevantes” (*ibidem*).

1.2.4. Avaliação – uma grande mudança

A avaliação é uma dimensão pedagógica que envolve um série de competências que se desenvolvem ao longo do período de profissionalização. Maria João Cardona (2007, p. 10) vai mais além referindo que

no caso de educação de infância, o acto de avaliar, [...] caracteriza-se por uma grande especificidade não só devido à idade das crianças como também devido à indefinição curricular que tem vindo a caracterizar este nível de ensino.

Talvez por todos estes fatores, sentia sempre algumas dúvidas e inseguranças, e também porque estes eram os primeiros passos que estava a dar neste âmbito. Confesso que nunca tinha pensado na palavra *avaliação* associada à Educação de Infância mas penso que foi este facto que me fez ter mais curiosidade e interesse levando-me a constantes questionamentos e pesquisas, procurando saber cada vez mais sobre este processo.

Assim sendo, tentei colmatar as minhas dúvidas através de constantes aprofundamentos teóricos e refletindo intensivamente com a minha colega, a professora supervisora e as colegas de mestrado em Educação Pré-Escolar acerca deste assunto. Aliás, como refiro numa das reflexões realizadas no decorrer de prática pedagógica

A reflexão referente à sexta semana irá ter como foco principal a avaliação. A necessidade de aprofundar este tópico prende-se com o facto de constantemente me surgirem dúvidas a este respeito. Ao longo da prática pedagógica, várias têm sido as reflexões em que eu e a minha colega de grupo tentamos chegar a respostas relativas ao campo de avaliação. (anexo VI - Reflexão semanal de 16 a 19 de dezembro de 2013)

Neste sentido, esta dimensão sofreu diversas alterações no que concerne à conceção que tinha sobre a mesma, que se alterou substancialmente como se poderá ver ao longo do desenvolvimento deste tópico.

Ao iniciar esta prática pedagógica, comecei por pensar que a avaliação só poderia ser feita se fosse planeada previamente, não podendo ocorrer em situações ocasionais em que não se tivesse efetivamente delineado que se fosse avaliar alguma experiência educativa. Deste modo, eu e a minha colega, apenas procedíamos à recolha de dados para avaliação em momentos que tínhamos planeado previamente.

No entanto, este pensamento foi-se alterando, principalmente com a prática em jardim de infância, surgindo novas conceções. Assim sendo, percebi que a avaliação “no contexto da educação pré-escolar deverá dar a conhecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças no decorrer das actividades diárias” (Dias, 2009, p. 30), ou seja, o educador não se deve restringir às experiências educativas que previamente planeou mas sim a todos os outros momentos que surgem naturalmente no dia a dia do grupo de crianças, já que estes potenciam múltiplas aprendizagens que não devem ser ignoradas mas sim valorizadas.

Indo ao encontro desta ideia, Fisher (2004, p.23) refere que as observações pretendidas para avaliação “devem englobar todas as áreas de aprendizagem e devem ser efectuadas tanto durante as situações de aprendizagem iniciadas pelo professor como durante as que são iniciadas pela criança”. Para além disso, é de extrema importância realizar as observações cuidadosamente e de forma contínua porque só assim se

poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança ainda não faz [...], obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças [...] capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar (Parente, 2002, p. 168).

Sendo assim, não basta observar uma determinada ocorrência e registá-la apenas num momento. É importante que se observe e se registre sistematicamente ao longo do tempo, “para garantir que o adulto forme uma imagem completa e equilibrada da criança” (Fisher, 2004, p. 23).

Como tal, é fulcral que o educador reúna as condições necessárias para poder recolher os dados que pretende, relacionados com o que as crianças fazem e aprendem no decorrer do dia a dia. Neste sentido, Parente (2012, p. 20) refere que “avaliar na educação de infância envolve um conjunto de opções e decisões que o educador tem de tomar ao nível dos processos de avaliação de forma fundamentada e sustentada”.

Este foi um aspeto que eu e a minha colega tivemos em conta, na medida em que, ao longo de toda a PP em contexto de JI, apenas nos focámos em avaliar a implicação e envolvimento das crianças no momento de diálogo em grande grupo. Procedemos a uma recolha de informações em períodos de tempo diferentes, para que pudéssemos organizá-las e analisá-las na sua globalidade de forma a obter uma avaliação do percurso realizado pela criança. Por exemplo, recolhemos dados para a avaliação da criança Elisa² ao longo de três semanas com o intervalo de tempo de uma semana (anexos VII, VIII, IX – recolha de dados para avaliação individual da Elisa dos dias 9, 14 e 27 de novembro de 2013) e no final fizemos uma avaliação global do percurso dessa criança. Pudemos assim verificar a sua evolução e em que aspetos é que se notou essa evolução (anexo X - avaliação global da linguagem da Elisa).

Para além disso, após algumas reflexões com a professora supervisora, percebemos que seria importante recolher evidências de ocorrências significativas no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, durante os momentos de rotina diária em que estávamos envolvidas com as crianças. O facto de recolhermos estes dados demonstrou-se muito importante, uma vez que “estas evidências só podem ser reunidas trabalhando ao lado da criança. O tipo de evidências que nos fornece mais informações e que é de maior confiança é aquilo que uma criança diz e faz” (Fisher, 2004, p. 22).

A recolha de dados foi feita através de notas de campo e de fotografias que posteriormente foram organizados num quadro que contemplava a descrição do episódio, os intervenientes e observações relacionadas com o episódio em causa. Esta realizou-se de forma sistemática ao longo do tempo.

Ao longo deste período fizemos os “registos das ações e realizações das crianças nas diversas áreas, no uso de vários materiais, no desenvolvimento de atividades e projetos variados, em momentos de iniciativa da criança ou do adulto, sozinha ou com pares” (Parente, 2012, p. 21), o que nos conduziu à realização de uma avaliação global (anexo XI) permitindo-nos ter uma ideia mais ou menos precisa acerca do desenvolvimento e aprendizagem de algumas crianças.

As situações descritas anteriormente evidenciam claramente que um dos métodos que utilizámos para realizar a avaliação foi a observação, sendo que, para que se faça uma avaliação efetiva, há vários procedimentos que se devem cumprir. Primeiramente o educador procede à recolha da informação pretendida através da observação, organiza essa informação, documentando-a de acordo com os objetivos que visa alcançar, e só depois é que esses documentos “serão analisados, interpretados, apreciados (avaliados)” (Dias, 2009, p. 30).

² Nome fictício.

Deste modo, e uma vez que a avaliação e a observação estão associados à documentação pedagógica (Araújo, 2013), urge a importância de refletir aprofundadamente sobre este tema e especificar a sua importância durante a minha experiência tanto em contexto de creche como de JI.

De acordo com Folque (2008, cit. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 35) a “documentação permite à comunidade profissional descrever, interpretar, e ressignificar o quotidiano pedagógico da experiência de vida e aprendizagem das crianças e a da vida profissional das educadoras, permite às crianças ver-se a aprender”. Foi neste sentido que ao longo das semanas de intervenção procedi à documentação através da recolha de evidências, utilizando notas de campo e o registo fotográfico e de vídeo, das aprendizagens das crianças.

Esta documentação não se limitava a uma folha de papel que seria guardada no *dossiê*. Pelo contrário, o nosso objetivo era o de dar a conhecer às famílias e à restante comunidade educativa os dados que recolhíamos. Estes estavam relacionados com as atividades desenvolvidas e as múltiplas aprendizagens realizadas pelas crianças. Para isso, procedemos à afixação de cartolinas no final de algumas semanas (imagem 13), que compilavam os registos fotográficos e, junto dos mesmos, algumas frases representativas das partilhas das crianças sobre o que tinham feito e aprendido.



Imagem 13 - Cartaz construído com as crianças relativo a semana de 6 a 9 de janeiro e afixado no painel da entrada do JI.

Registo na cartolina:

- *A M emprestou o gel das cores e a caixa de luz aos amigos.*
- *Vimos o que o Pai Natal levava no saco das férias.*
- *Brincámos muito na casinha.*
- *Pintámos com as cores.*
- *Fizemos o bolo-rei e tirámos fotografias.*
- *O amarelo, o vermelho e o azul são cores primárias.*
- *Vimos as cores primárias e as cores secundárias.*
- *Vimos o teatro de sombras sobre as cores.*

Neste sentido, importa salientar que antes de procedermos à afixação dessas cartolinas, reuníamos em grupo com as crianças para fazermos uma reflexão sobre a semana que tinha passado. Durante estes momentos, apoiando-nos nos registos fotográficos das várias experiências educativas desenvolvidas, estabelecíamos uma conversa com o grupo de crianças. Essa conversa incidia sobre o que as crianças quisessem relacionado com essa semana. Frequentemente, abordavam o que tinham achado mais interessante, o que gostavam de fazer novamente e as aprendizagens que realizaram com as atividades. À medida que se estabelecia essa conversa, eu ou a minha colega fazíamos um registo escrito na cartolina sobre o que as crianças comentavam.

Estes momentos revelaram-se riquíssimos, não só para as crianças mas também para mim, proporcionando uma dinâmica harmoniosa uma vez que ficávamos a saber as opiniões das crianças e estas percebiam que os adultos estavam dispostos a escutá-los. Isto levou-me a valorizar e a estar cada vez mais interessada nestes momentos, sendo eu apenas a orientadora destas conversas uma

vez que permitia que fossem as crianças a expressarem as suas múltiplas linguagens e a seguirem o ritmo que pretendiam (Araújo, 2013).

Durante estes momentos, as crianças partilhavam com muito entusiasmo os seus gostos e as suas vivências, principalmente quando verificavam que as suas fotografias estavam nas cartolinas. Deste modo, as crianças podiam “ver-se a si próprias de um novo ângulo, envolver-se na avaliação da sua aprendizagem” (Azevedo, 2009, p. 5), percebendo que os adultos em seu redor valorizavam e tinham consideração pelas suas ações (Edwards, Gandini & Forman, 1999), tornando-se “um processo fundamental para a auto-avaliação das crianças acerca dos conhecimentos, sentimentos, das competências e das ideias que estão a construir” (Azevedo, 2009, p. 5). Assim, “a revisitação conjunta por parte das crianças permite-lhes relembrarem as ideias uns dos outros, favorecendo um sentimento de valorização pessoal e de pertença” (Gandini & Goldhaber, 2001, cit. Araújo, 2013, p. 64).

A documentação pedagógica permitiu-me uma escuta ativa das crianças fazendo-me perceber que tipo de significados atribuíam ao mundo que as rodeava e como construía os seus conhecimentos (Azevedo, 2009). Através deste processo, conseguíamos ter acesso ao que as crianças pensavam em relação às propostas que tínhamos desenvolvido, fornecendo-nos um *feedback* essencial para a realização das propostas educativas seguintes, bem como reviver os “acontecimentos e processos [...] e de construir e/ou consolidar significados e valores comuns” (Rinaldi, cit. Araújo, 2013, p. 64).

Também foi muito motivador ver os pais com as reações de agrado e de que questionamento para os filhos enquanto observavam a documentação exposta no espaço do ambiente educativo ou quando levavam alguma documentação para casa (imagem 14), surgindo expressões como por exemplo *O que estavas a fazer aqui?*, *O que aprendeste?*, *Gostaste de fazer isto? Porquê?*, *O que fizeste está muito giro!*, *Então o que é que está aqui neste papel?*.



Imagem 14 – Documentação (flyer) construído com as crianças para levarem para casa.

Assim sendo, esta dinâmica, “para além de permitir um maior conhecimento acerca dos produtos que resultam do trabalho dos filhos, [...] traz a vantagem de lhes permitir o acesso aos processos que se encontram na base de tais produtos” (Araújo, 2013, p. 65). Deste modo verifica-se que os pais tinham uma maneira de interagir connosco muito mais à vontade, gerando-se diálogos diversos, criando-se assim uma relação em que os próprios já procuravam nas paredes o que era exposto nessa semana.

Em suma, optámos por utilizar esta metodologia porque entendíamos a documentação pedagógica

não como um processo esporádico, isolado, um registo final ou uma coleção de documentos arquivados mas como a essência, o ponto-chave, da comunicação, da reflexão, da interação que envolve as crianças, os professores, as famílias das crianças e os investigadores (Azevedo, 2009, p. 4).

Como tal, tenho como grande objetivo no meu futuro de educadora, que a documentação pedagógica se torne um dos pilares do meu percurso profissional.

No que concerne ao caminho avaliativo percorrido, considero que ultrapassei muitos obstáculos e mudei a minha mentalidade sobre este aspeto. No entanto, não tenho dúvidas que ainda tenho muito a aprender neste âmbito, até porque novas metodologias vão surgindo e há que saber adaptá-las ao nosso grupo de crianças o que requer muito trabalho e empenho da parte do educador.

1.3. Necessidades Educativas Especiais – um olhar renovado

O tema das Necessidades Educativas Especiais (NEE) sempre me despertou muita curiosidade mas sabia muito pouco a seu respeito. Foi ao entrar na instituição em que estive a estagiar em contexto de EI, que me instruí mais sobre este tema e que vivi experiências que me permitiram perceber a verdadeira assunção da palavra **inclusão**.

Este foi um tema que me acompanhou e marcou a minha caminhada pelo facto de o grupo de crianças do JI integrar uma criança com multideficência. Foi também neste sentido que desenvolvi a minha dimensão investigativa e, por este motivo, irei aprofundar este tema e as particularidades a ele inerentes na parte II deste relatório. Assim, abordarei um dos aspetos que considere mais relevante.

As experiências educativas que propunhamos ao grupo de crianças eram as mesmas para a Mariana³, contudo com as adaptações necessárias tendo em conta as suas características individuais, de forma a respeitar a sua diferença e a incluí-la no grupo. Apesar das inúmeras experiências educativas que realizámos, pretendo salientar uma que teve especial importância e que mostrou uma interação muito forte entre o grupo de crianças. Esta experiência educativa consistiu na utilização de material que normalmente é utilizado individualmente com a Mariana, nomeadamente os sacos de gel (azul, vermelho e amarelo), papel celofane (azul, vermelho e amarelo) e a caixa de luz, para explorarmos a mistura de cores. Para além disso, a Mariana estava na manta possibilitando que fosse ela, com a ajuda dos adultos, a mostrar às restantes crianças o que acontecia quando se misturavam as cores (imagens 15). Deste modo, as crianças perceberam que a Mariana também lhes *oferecia* momentos muito estimulantes de grandes aprendizagens. Durante esta experiência era evidente a felicidade que estava presente no rosto destas crianças.



Imagem 15 - A Mariana com o auxílio dos adultos mostra ao grupo de crianças a mistura de cores e estes exploram-nas.

Esta e outras situações foram-me dando indicações de que a Mariana era respeitada pelo grupo de crianças e que estava num ambiente que cuidava dela permitindo-lhe “alcançar resultados de

³ O nome que se apresenta é fictício. Na parte II, capítulo II, no ponto 2.1.2., será apresentada a caracterização completa desta criança.

aprendizagem válidos, bem como formar e manter relações sociais produtivas com outras crianças” (Sandall & Schwartz, 2003, p. 15). Este processo é importante tanto para o grupo de crianças como para a Mariana uma vez que facilita o desenvolvimento de competências para viver em sociedade (Nielsen, 1999). Percebi assim que, esta atmosfera *deliciante* só era possível porque toda a equipa educativa desempenhava um papel fundamental no que toca à promoção de atitudes positivas, promovendo junto das crianças o sentido de inclusão.

2. O caminho percorrido no 1.º Ciclo do Ensino Básico – uma assunção do passado, presente e futuro...

Tomando como referência o capítulo anterior, no presente capítulo irei apresentar uma reflexão sobre as experiências que vivenciei no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1.º Ciclo decorrida em duas instituições públicas do concelho de leiria, nomeadamente com uma turma de 2.º ano de escolaridade durante o segundo semestre, e outra de 4.º ano de escolaridade, no 3.º semestre.

O caminho que percorri ao longo destes dois semestres esteve repleto de inúmeras vivências que possibilitaram crescer e que me conduziram a aprendizagens fundamentais relacionadas com a atmosfera do 1.º CEB. Como tal, na reflexão apresentada destaco alguns dos temas e situações que se destacaram neste caminho, assim apresento os seguintes referentes em torno dos quais está organizada esta reflexão: A (re)descoberta: O florescer de novas aprendizagens, na qual faço uma caracterização sucinta dos dois contextos vivenciados, bem como uma breve abordagem do início da Prática Pedagógica em 1.º CEB; Observação: O ponto de partida para a exploração de histórias, onde reflito sobre a importância da observação para que pudesse realizar uma prática pedagógica adequada às necessidades e interesses das crianças tomando como exemplo a exploração de histórias; Criar ambientes estimulantes para aprendizagens significativas, no qual destaco cinco temas que penso serem cruciais para uma dinâmica de ensino-aprendizagem estimulante, nomeadamente Comunicação: O elo de ligação para as aprendizagens, Trabalho de grupo: aprender em cooperação, Gestão do grupo: um grande desafio!, Interdisciplinaridade: Cruzar aprendizagens e O lúdico e os jogos no contexto educativo, onde apresento experiências vivenciadas, dinâmicas desenvolvidas, aprendizagens realizadas pelos alunos e por mim, entre outros; A avaliação como processo integrador, em que destaco o papel da avaliação na ação educativa.

Saliento que ao longo da dimensão reflexiva serão apresentadas, tanto em registo escrito como em registo fotográfico, algumas situações que decorreram no período em que realizei PES no 1.º CEB de forma a ilustrar as diferentes experiências e aprendizagens realizadas.

2.1. A (re)descoberta – O florescer de novas aprendizagens

Educar é contar histórias. Contar histórias é transformar a vida na brincadeira mais séria da sociedade. A vida envolve perdas e problemas, mas deve ser vivida com optimismo, esperança e alegria. (Cury, 2012, p. 132)

A PES em contexto de 1.º Ciclo foi realizada em duas escolas públicas do concelho de Leiria. Ambas as instituições apresentam dois edifícios, um destinado às salas de aulas e outro destinado à cantina, um campo de jogos e um amplo espaço exterior. Uma das instituições dispunha ainda de um espaço destinado à horta e valorizava a parceria escola-família.

No que diz respeito à organização da sala de aula, na turma do 2.º ano os alunos sentavam-se a pares e cada aluno tinha o material escolar junto de si, nomeadamente o dicionário, diverso material riscador, manuais e uma capa para guardar trabalhos feitos ao longo da semana. A sala dispõe de um computador com acesso à internet e de um quadro interativo. Nas paredes da sala encontravam-se afixados trabalhos realizados pelos alunos e vários cartazes que abordavam conteúdos lecionados.

Na sala de aula da turma do 4.º ano os alunos sentavam-se um por mesa e esta era partilhada com a turma do 2.º ano do horário do Duplo da Tarde. Esta apresentava um projetor e um painel de projeção por cima do quadro. Os manuais dos alunos encontravam-se arrumados numa estante da sala e o restante material escolar, como dicionários e bolsas com material riscador, estava dentro da mochila de cada aluno.

Da turma do 2.º ano faziam parte 22 alunos, nomeadamente 14 rapazes e 8 raparigas com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Sete alunos têm apoio educativa, dois têm apoio psicológico e outros dois são acompanhados por uma professora de educação especial uma vez que possuem dislexia, no entanto sete alunos aguardam referenciação pelo mesmo tipo de NEE. A Matemática é a disciplina que a maioria dos alunos prefere, e o Português aquela em que têm mais dificuldades.

A turma do 4.º ano integra 17 alunos, sendo que 13 são rapazes e 4 são raparigas com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. A turma integra quatro alunos com uma retenção que, uma vez que apresentam necessidades educativas permanentes, são acompanhados por uma professora de educação especial. Os alunos demonstram bastante interesse pela Matemática, sendo que é também no Português que apresentam mais dificuldades. Na turma existem dois alunos com nacionalidade estrangeira e com o português como língua não-materna, bem como um aluno com dupla-nacionalidade portuguesa-brasileira.

Depois de um longo caminho percorrido em Educação de Infância uma nova etapa surgiu, a prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao contrário do que tinha acontecido em contexto de EI, já tinha tido a oportunidade de explorar o universo do 1.º CEB durante a licenciatura em Educação Básica. Neste sentido, e também porque já tinha crescido bastante com as experiências que vivenciara em EI, sabendo mais ou menos os passos iniciais que deveria seguir, pude exercer uma prática pedagógica mais diretiva. Ou seja, a recolha de dados inicial foi mais eficaz e pude estar mais atenta a pormenores aos quais anteriormente não dava a devida importância, como por exemplo, a interação estabelecida pelos alunos e de que forma esta influenciava a dinâmica de sala de aula.

Assim, esta nova etapa caracterizou-se pelo florescer de novas aprendizagens uma vez que percorri um caminho em que o que já sabia ficou mais completo e, conseqüentemente, mais rico, proporcionando novas descobertas que me modificaram a nível pessoal e profissional.

2.2. Observação: O ponto de partida para a exploração de histórias

Como o pintor que recua muitas vezes para ver mais nitidamente a obra que emerge do seu trabalho, o professor necessita [...] de parar, de observar, de escutar. Se a atmosfera está suficientemente impregnada de liberdade ele obterá uma imagem adequada do que se passa e do que é necessário fazer (Luft, 1976, p. 80).

Neste sentido, e por ter consciência de que é só através da observação que é possível o professor caracterizar o ambiente educativo que fará parte da sua rotina, (Estrela, 2008) esta foi uma técnica educativa que valorizei desde cedo na minha prática pedagógica.

Através das primeiras observações que realizámos, conseguimos ter um olhar aprofundado sobre os fatores que estavam envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem dos alunos e que são cruciais para o seu sucesso educativo (Vayer e Coelho, 1992). Assim, os dados que recolhemos inicialmente tinham como objetivo caracterizar o ambiente em que cada uma das crianças estava inserida para que o processo de ensino-aprendizagem se centrasse no aluno, correspondendo àquilo que eram as suas necessidades e interesses.

A escuta ativa⁴ de cada uma das crianças fornece várias informações sobre aquilo que pensam ou sentem, isto se pararmos para as ouvir e questionarmos o que observamos (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009). Sendo assim, enquanto atores educativos ativos e preocupados temos o dever de ajustar a nossa prática às diferentes situações que vão surgindo. Desta forma, os alunos percebem que o professor está atento e os respeita na sua individualidade, fomentando-se uma base sólida de confiança na qual se constrói uma relação onde professor e aluno aprendem mutuamente, num processo constante de dar e receber.

É, portanto, da competência do professor, “envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentido dão às actividades” (Portugal, 2008, p. 65).

Como tal, todas as decisões que o professor toma na sua ação educativa dependem, direta ou indiretamente, da observação e sua análise sobre determinado episódio ou situação (Serafini & Pacheco, 1990). Com uma observação perspicaz e bem cuidada o professor pode assim pensar sobre o percurso de desenvolvimento e aprendizagem que pretende desenvolver com o grupo de alunos em que está inserido.

⁴ Entende-se como *escuta ativa* a observação que o educador/professor realiza com o objetivo de perceber quais as necessidades das crianças para que possam ajudá-las.

Em ambos os contextos da PES de 1.º CEB, observámos que uma das dinâmicas das professoras cooperantes passava pela leitura de histórias, momentos durante os quais os alunos se mostravam bastante interessados e envolvidos. Foi neste sentido, e também por verificarmos que os alunos apresentavam dificuldades ao nível da leitura, sobretudo a nível da compreensão de textos, que decidimos proporcionar momentos que envolvessem a educação literária, bem como a leitura e exploração de textos de diversas formas.

Para além disso, as Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico têm como domínio de referência a Educação Literária salientando-a como um motor que “veicula tradições e valores e [...] contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012), o que traduz a sua importância na formação dos alunos.

É, por isso, necessário que o professor tenha a capacidade de escolher histórias que demonstrem ter um carácter significativo para os alunos e, sobretudo, que sejam *inquietantes*, ou seja, que proporcionem a formulação de questões a diferentes níveis, o que levará os alunos a ficarem instigados procurando respostas que os façam refletir e desenvolver estruturas de pensamento superior.

De facto, foi esta linha de pensamento que seguimos para fazer a seleção das histórias. Porém, este foi um processo no qual sinto que houve uma evolução da nossa parte, na medida em que tivemos cada vez mais cuidado na seleção dos textos, estando particularmente atentas à complexidade linguística, à extensão, ao assunto apresentado e à forma dos textos (Cabral, 2004), o que possibilitou uma exploração cada vez mais rica dos mesmos. Na turma do 2.º ano de escolaridade as obras que explorámos foram *O elefante cor-de-rosa* de Luísa Dacosta, *A Colcha de Retalhos* de Conceil Côrrea da Silva e Nye Ribeiro, *Coração de Mãe* de Isabel Minhós Martins e o *Príncipezinho* de Antoine Saint-Exupéry. Destaco o facto de nos termos preocupado em utilizar



Imagem 16 – A professora estagiária conta a história *O elefante cor-de-rosa* com recurso a um fantoche.

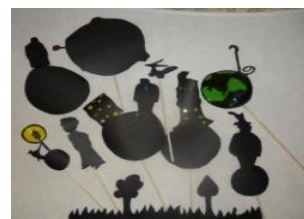


Imagem 17 – Elementos utilizados no teatro de sombras da história *O Príncipezinho*.

diferentes modos de abordagem, nomeadamente fantoches [imagem 16], teatro de sombras [imagem 17], projeção em PowerPoint ou apenas [e tão importante!] o livro, foi possível proporcionar aos alunos momentos diversificados de leitura e de exploração de histórias, o que não só facilitou a sua compreensão do texto, relativamente à leitura efetuada pelos mesmos, como também permitiu que estes estivessem mais envolvidos e motivados para as histórias. (anexo XII - Reflexão semanal de 2 a 4 de junho de 2014)

Durante estas explorações, todos os momentos foram muito enriquecedores permitindo-nos perceber as diferentes conceções que os alunos tinham relativamente a cada história e, sobretudo, de que forma se identificavam ou não com estas, referindo os seus sonhos, desejos e medos.

Na obra *O elefante cor-de-rosa*, saliento o excerto 1 que evidencia a intervenção de um dos alunos onde este refere que já se tinha sentido como o elefante. Este exemplo reflete a importância das histórias como *veículo* para se abordarem um grande número de temáticas do nosso quotidiano, por vezes, sensíveis e de difícil aprofundamento. De facto, “através das narrativas é possível ordenar e organizar

Excerto 1 – Intervenção de um dos alunos durante a exploração da obra *O elefante cor-de-rosa*:

Bárbara: Sabem como se diz quando estamos sozinhos? Solidão!

MO: A solidão não pode existir!

Bárbara: Porquê?

MO: Porque é triste! Eu no 1.º ano estive na solidão porque estava muita gente ao pé de mim mas ninguém quis brincar comigo...

categorias de factos, situações ou emoções, estabelecendo entre elas nexos relacionais de várias ordens” (Roldão, 1995, p. 3), sendo que cabe ao professor fazer uma gestão adequada das várias interações que possam advir destes momentos, uma vez que estes podem ter um papel muito importante na formação do sujeito.

Durante as leituras das obras tentámos dividi-las em três momentos fulcrais: pré-leitura, leitura e pós-leitura (Pereira, 2003). Em cada um destes momentos, os alunos puderam realizar previsões sobre o que observavam (por exemplo, o que lhes sugeria a capa do livro) e o que iria acontecer para que depois pudessem comparar as suas previsões com a realidade da história. Ao observarmos que os diálogos de partilha de ideias eram valorizados pelos alunos, começámos a dedicar mais tempo a estes momentos que se demonstraram muito enriquecedores para o desenvolvimento da criatividade e imaginação dos mesmos. Como refere Quadros (1972, p. 30, cit. Bastos, 1999, p. 30) “o estímulo à imaginação pela narrativa maravilhosa (...) é uma verdadeira pedagogia da *criatividade* – que terá mais tarde reflexos [...] no sentido da liberdade do homem adulto perante os sistemas mecanicistas que o rodeiam”.

Na fase de pré-leitura esperava-se que os alunos, mediante a apresentação da capa do livro e/ou do título, referissem algumas hipóteses sobre o conteúdo da história, nomeadamente o tema, personagens e ações.

No excerto 2 estão explícitas algumas hipóteses colocadas pelos alunos aquando da observação da capa do livro *Coração de mãe* (imagem 18), é de salientar que o título do livro foi tapado para que os alunos não o pudessem ver. Com a leitura da história, os alunos puderam verificar se as suas hipóteses estavam certas ou não.



Imagem 18 – Capa do livro *Coração de Mãe*.

Excerto 2 – Hipóteses colocadas por alguns dos alunos sobre as figuras da capa do livro:

Bárbara: O que é que esta capa vos sugere? O que estão a fazer estas figuras? Quem são estas figuras?

RU: Estão na praia! O menino está descalço..

MO: Podem ter ido fazer um piquenique e agora estavam a descansar...

JO: É uma mãe e um menino num piquenique!

Posto isto, surge a fase da leitura que, caso fosse pertinente, era interrompida (Pereira, 2003), nomeadamente se fosse necessário chamar à atenção dos alunos para uma ocorrência ou no caso de querermos que apresentassem algumas previsões sobre

Excerto 3 – Previsões de alguns alunos:

RU: *O elefante e o cometa vão viver juntos.*

MO: *Os outros cometas fazem um tapete voador para o elefante ir para o Zoo.*

JO: *O cometa levou o elefante para a savana.*

AB: *O elefante foi viver para o Monte Selvagem dos elefantes.*

o que aconteceria de seguida. Através do excerto 3 é possível observar as previsões que alguns alunos realizaram quando coloquei a questão *Qual terá sido a ideia do cometa para ajudar o elefante cor-de-rosa?*

Por último, na fase da pós-leitura, espera-se que o professor lembre o vocabulário abordado e as ilustrações para que se possa assegurar que todos os alunos compreendem a história e para que estes tenham a oportunidade de fazerem as suas leituras pessoais sobre esta (Pereira, 2003). Assim, os alunos percebem que é dado valor aos seus pensamentos o que lhes permite que fiquem menos inibidos e gostem de partilhar os seus pensamentos, fomentando-se o desenvolvimento da reflexão crítica em torno de vários assuntos.

Neste momento, também é fundamental que se proceda ao reconto da história, sendo que deverão ser os alunos a fazê-lo, como se pode observar na imagem 19, para que o professor possa perceber o que compreenderam da história e, eventualmente, eliminar algumas lacunas a nível da compreensão da mesma. Ao recontarem a história as crianças “dão a conhecer quais os elementos da história que têm significado para elas, quais são as suas competências na tomada de papéis e, ainda, indicam se são ou não capazes de [...] anteciparem o que acontecerá de seguida” (Marques, 2003, p. 37).



Imagem 19 – AM reconta um excerto da história *O elefante cor-de-rosa* com recurso a um fantoche.

É necessário que o professor tenha consciência de que “formar leitores é ensinar a compreender um texto, é ensinar a reconhecer e a dar sentido e interesse ao texto, o que supõe necessariamente o trabalho, o prazer e a emoção da leitura” (Balula, 2010, p. 2). Ou seja, o professor tem de fomentar nos seus alunos o prazer de realizarem frequentemente leituras diversificadas para que estes desenvolvam múltiplas competências, não só ligadas ao domínio do português, mas também no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal e social, melhorando e aprofundando os conhecimentos que têm de si e do mundo (Roldão, 1995, p. 4).

Conhecer as crianças como pessoas e como aprendizes fornece as informações que você precisa para ser um tomador de decisões efetivo na sala de aula. Com as informações que você adquire ao observar, você pode selecionar os materiais certos, planejar atividades adequadas e fazer perguntas que orientem as crianças para aprender a entender o mundo que as rodeia (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 13).

Assim, é possível concluir que a observação é uma poderosa técnica educativa que permite ao professor criar uma planificação ponderada e ajustada àquilo que são as características do seu grupo de alunos.

2.3. Ambiente de aprendizagem em sala de aula

O professor é aquele que gere o ambiente de aprendizagem da sala de aula através da sua planificação. É ele que define como apresentar os conteúdos aos alunos, que tipo de metodologia de trabalho deverá desenvolver, que relação pretende estabelecer com e entre os mesmos, entre outros aspetos inerentes à sua ação educativa. Neste sentido, e tendo em conta que

O professor não é um substituto do aluno [...]. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende adquirido (Roldão, 2005, p. 16)

Torna-se portanto fundamental refletir sobre alguns aspetos que tentei valorizar na minha prática educativa com vista ao desenvolvimento e construção da aprendizagem por parte dos alunos.

2.3.1. Comunicação – O elo de ligação para as aprendizagens

Ao longo da prática pedagógica, a comunicação em sala de aula assumiu um papel fundamental constituindo a base para que se realizassem aprendizagens significativas. Aliás, como se pode observar no seguinte excerto (anexo XIII),

considero esta metodologia como o “motor” das aprendizagens das crianças. Isto é algo que valorizo nas minhas práticas pedagógicas e, por isso, a promoção da discussão em sala de aula com o objetivo de criar um ambiente de aprendizagem positivo e significativo para todos os alunos envolvidos, faz parte da minha rotina enquanto professora estagiária. (anexo XIII – reflexão semanal de 28 a 30 de abril de 2014).

Assim sendo, a comunicação em sala de aula foi algo que sempre valorizei, tentando, constantemente, superar as minhas dificuldades a este nível. No início deste percurso, não foi fácil gerir os diálogos/discussões que se originavam. Na reflexão semanal de 28 a 30 de abril de 2014 (anexo XIII), faço alusão a este ponto referindo que

este é um aspeto que ainda tenho que melhorar uma vez que, por vezes, não tenho agilidade mental suficiente para colocar de imediato a pergunta pretendida ou dar credibilidade à resposta do aluno. Para o poder fazer tenho de pensar sobre o que o aluno referiu e perceber até que ponto isso contribui para o diálogo/discussão estabelecida. (anexo XIII)

No entanto, o meu desejo de querer melhorar a este nível, por considerar que “uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem” (Estanqueiro, 2010, p. 33), fez-me evoluir dia após dia, tornando-me mais confiante à medida que surgiam novos diálogos/discussões.

Penso que este é um momento em que o professor e o aluno estabelecem interações que poderão trazer aprendizagens muito ricas para ambos os intervenientes. Ao mesmo tempo, e utilizando como referências as palavras de Delamont (1987, p. 139), colocar à turma “repetidas perguntas sobre um assunto, tentar verificar o que ela sabe a seu respeito [...] constituem a marca essencial da vida da sala de aula”, pois só assim o professor poderá ter acesso àquilo que o aluno sabe e sente.

Ao mesmo tempo, na utilização do questionamento como forma de promover o diálogo/discussão, o professor potencializa a interação de todos os elementos da turma, na medida em que todos estão concentrados a pensar sobre o mesmo assunto desenvolvendo “capacidades de pensamento crítico e criativo” (Vieira & Vieira, 2005, p. 60).

Através do diálogo/discussão que se estabelece, promove-se a utilização da linguagem oral, onde os alunos adquirem meios para que possam falar “sobre o que já conhecem e para darem sentido aos novos conhecimentos que são adquiridos” (Arends, 1995, p. 416) desenvolvendo-se estratégias de raciocínio que são transversais a todas as áreas do currículo. Desta forma, o professor pode recolher inúmeras evidências sobre os conhecimentos dos seus alunos o que lhe permite realizar uma intervenção mais contextualizada. Assim sendo, o professor não deve exercer o questionamento sem que este seja estruturado de acordo com as características dos seus alunos e os objetivos educacionais que pretende alcançar (Arends, 1995).

Penso que é de extrema importância que estes momentos não sejam monótonos, mas sim motivadores para que os alunos tenham prazer em participar nas aulas. Para tal, os alunos devem também ter a possibilidade de colocar questões e encontrar as suas soluções. Ou seja,

o professor é simultaneamente participante e observador. Deve explicar, informar, pôr problemas, estimular, escutar, reflectir, reconhecer as diferenças entre os indivíduos e entre os grupos, incitar, animar, e inspirar [...] E espera observar um plano de conjunto para que no seu trabalho com os alunos haja ligação entre o que precedeu e o que se vai seguir (Luft, 1976, p. 76).

No contexto de estágio em que estive inserida fomentava o diálogo/discussão para que se preparasse “o ambiente para a mudança de aprendizagem ou apresentação de algo novo” (Vieira & Vieira, 2005, p. 60). Normalmente este era iniciado com uma questão de partida e/ou uma situação de motivação que depois dava origem a um desenrolar de questões minhas (professora) e dos alunos. Sinto que este foi um aspeto em que melhorei substancialmente na medida em que o meu discurso se tornou cada vez mais fluido e consegui responder de uma forma mais determinante quando os alunos me dirigiam uma questão, permitindo que a minha capacidade de orientar os diálogos/discussões se tornasse mais eficaz.

No excerto 1 do anexo XIV (diálogo/discussão consequente de uma proposta educativa) apresenta-se um exemplo de um dos momentos, no dia 28 de abril de 2014, em que se desenrolou um diálogo/discussão a partir de um objeto que serviu como motivação para que se desenvolvessem novas aprendizagens acerca da razão das folhas das plantas serem verdes. Este momento teve como base a descoberta do que estava dentro de uma caixa de cartão que apareceu *misteriosamente* à porta da sala de aula. À medida que os alunos descobriam os materiais que estavam dentro da caixa questionavam-se sobre o que poderiam fazer com eles, o que os levou a descobrir a questão de partida para que se pudesse realizar a atividade experimental e, deste modo, se proporcionassem novas aprendizagens com foco nas ciências da natureza.

Assim, antes da atividade experimental, os alunos tiveram a oportunidade de descobrirem os materiais que iriam ser utilizados. Através das pistas do adulto, estes foram apresentando várias repostas e soluções acerca dos materiais que poderiam estar dentro da caixa. Desta forma, foram, ao mesmo tempo, apropriando-se das suas características físicas, bem como das suas funções e outras situações em que poderiam ser utilizados. Considero que este procedimento foi muito importante porque permitiu aos alunos realizarem as suas próprias descobertas, ficando atentos e motivados para o que iria decorrer de seguida.

No exemplo anterior destaca-se então o importante papel da motivação. Borràs (2001a, p. 190) menciona este aspeto referindo que “deve considerar-se a importância da motivação, como elemento básico que proporciona a compreensão da aprendizagem individual e colectiva”. Através do ambiente de ensino-aprendizagem que se criou verificou-se que os alunos mostraram interesse em descobrir o que iriam aprender, o que permitiu que estes ficassem mais atentos e envolvidos no seu processo de aprendizagem.

Ao longo da prática pedagógica em 1.º ciclo surgiram vários momentos semelhantes ao que referi anteriormente. A planificação do dia 15 de dezembro de 2014 (anexo XV), bem como a imagem 20 e o excerto 4 ilustram um desses momentos, neste caso em contexto de prática pedagógica realizada com a turma do 4.º ano de escolaridade. A atividade que se encontra descrita no excerto 2 realizou-se para que se discutisse com os alunos a formação de Portugal e, assim, se pudesse dar início à abordagem das dinastias que fizeram parte da História de Portugal.



Imagem 20 – Resultado final do diálogo/discussão.

Excerto 4 – Descrição da atividade sobre as dinastias: A aula do dia 15/12/2014 iniciou-se com três adivinhas (situação desencadeadora de motivação) que foram colocadas aos alunos. Através das respostas certas surgiram pistas para que encontrassem três mapas escondidos na sala. Quando foram encontrados os mapas estabeleceu-se um diálogo/discussão entre os alunos e a professora estagiária de modo a que se identificassem semelhanças e diferenças na observação dos mapas. Assim, os alunos acordaram entre si qual seria a possível legenda dos mapas e, conseqüentemente, a ordem correta da sucessão de acontecimentos que estes representavam (imagem 20).

Durante a atividade os alunos demonstraram estar entusiasmados e com grande curiosidade para descobrirem o que estava escondido. Quando encontraram os mapas, foi necessária alguma orientação da minha parte para a sua exploração e ajudar os alunos a perceber o que estes representavam. Para isso coloquei algumas questões, como por exemplo, *O que acham que representam as setas vermelhas? Por que será que o território neste mapa está a amarelo e aqui já está a amarelo e a azul? Como se chama este território? Qual o nome deste povo?* Durante este momento os alunos estiveram envolvidos no diálogo/discussão demonstrando os seus conhecimentos adquiridos anteriormente.

Ao início não sabíamos muito bem como desenvolver este aspeto mas com o apoio da professora cooperante e com o passar do tempo foi possível melhorar substancialmente esta prática. Assim, ao longo deste período tentámos criar motivação nos alunos de diferentes formas. Para mim, os momentos em que tentávamos criar um meio de motivação para que os alunos pudessem aprender de uma forma mais significativa tornaram-se cada vez mais aliciantes.

Em suma, a comunicação que se visa estabelecer deve ser estruturada e pensada pelo professor da melhor forma para que os alunos progridam na sua aprendizagem. Portanto, o professor não deve desvalorizar este aspeto, mas antes investir nele para criar ambientes de partilha e de troca de ideias e conhecimentos uma vez que “o conhecimento que adquire, ao participar com os seus semelhantes e ao discutir com eles para chegar a uma decisão, é muito diferente daquele que pode adquirir por um conhecimento livresco” (Luft, 1976, p. 27). Deste modo, os alunos também têm a oportunidade de desenvolver competências de linguagem.

2.3.2. Trabalho de grupo: aprender em cooperação

No decorrer do que foi referido anteriormente, surge o tema do trabalho em grupo como uma prática educativa que potencializa a comunicação entre os agentes educativos. Desta forma, não podia deixar de refletir sobre este tema, até porque foi algo que valorizámos no decorrer da nossa prática educativa com o objetivo de desenvolver a autonomia e a cooperação em ambas as turmas com as quais realizámos a PES.

A sociedade em que vivemos exige, cada vez mais, a capacidade de resposta a situações novas; o desenvolvimento do raciocínio, de competências de comunicação (expressão de ideias, argumentação, etc.) e da capacidade de resolução de problemas são imperativos a que o ensino terá que se adaptar (Pato, 1995, p. 10).

Como tal, a escola assume-se como uma comunidade de aprendizagem que deve criar os meios adequados para que se formem indivíduos responsáveis, reflexivos, confiantes, que sabem tomar decisões em colaboração, partilhar e ajudar o outro (Arends, 1995; Lopes & Silva, 2009). Borràs (2001a, p. 199) desenvolve este aspeto referindo que “outro fim de carácter fundamental no trabalho educativo é o desenvolvimento da autonomia do aluno”.

Perante isto, torna-se evidente que o professor deve fomentar *o desenvolvimento destas competências para que os alunos aprendam a aplicá-las no seu quotidiano e, assim, vivam em interação com o outro de uma forma harmoniosa* (anexo XVI - reflexão semanal de 12 a 14 de maio de 2014).

Tendo em consideração o exposto acima, enquanto grupo de prática pedagógica, pareceu-nos adequado proporcionar às turmas do 2.º ano e do 4.º ano de escolaridade momentos de trabalho em grupo que permitissem que os alunos tivessem a possibilidade de, progressivamente, construir conhecimentos em interação com os pares, ao mesmo tempo que desenvolviam competências sociais e cognitivas (Lopes & Silva, 2009b).

Foi neste sentido que demos continuidade à distribuição de tarefas diárias, nomeadamente a marcação do tempo, das presenças, a recolha e distribuição do material, entre outros. Esta dinâmica foi implementada pelas professoras cooperantes e fazia parte da rotina diária de cada turma. As tarefas eram distribuídas diariamente de forma aleatória a quatro alunos da turma. Na turma de 2.º ano, estas consistiam na distribuição do material, marcação da data, do tempo e no desempenho da função de *chefe*. Enquanto na turma de 4.º ano os alunos recolhiam e distribuíam o material, marcavam as presenças, contavam as crianças que tinham bebido leite e os pontos do material que levavam para reciclagem.

Na minha opinião, este tipo de tarefas possibilita o desenvolvimento da autonomia dos alunos, uma vez que ao chegarem à sala de aula estes já sabiam que poderiam ser responsáveis por determinada tarefa e, logicamente, teriam de a desempenhar da melhor forma possível. Através desta gestão os alunos compreendiam que o professor os considerava como agentes ativos na sala de aula valorizando o papel que desempenhavam para que se desse uma boa organização do dia-a-dia em sala de aula. Estrela (1992) aborda este aspeto salientando que

a atribuição de responsabilidades e a participação no governo da escola ao lado de uma pedagogia activa baseada nos interesses e respeitando as leis naturais do desenvolvimento infantil tornam-se assim os meios privilegiados para a conquista de autonomia e de autodisciplina, constituindo simultaneamente uma fonte de educação moral e cívica (Estrela, 1992, p. 20).

Para além disso, desenvolvemos várias propostas educativas que tinham como objetivo momentos de trabalho a pares, pequeno grupo e grupo-classe (Borràs, 2001b).

Com as propostas educativas desenvolvidas no âmbito do trabalho de grupo e que exigiam a cooperação entre os vários elementos do mesmo foi possível verificar que os alunos vivenciaram um percurso de aprendizagem. Destaco aqui uma situação ocorrida na turma de 2.º ano. Confrontando a primeira proposta de trabalho de grupo que se realizou com as que se realizaram nas semanas seguintes percebi que

Os alunos nalgumas situações, solicitavam a nossa colaboração, o que criava alguma agitação na sala de aula. No entanto, este foi um aspeto que melhorou porque nas semanas seguintes, no momento em que se juntavam em grupos, verificou-se que os alunos já sabiam o que tinham de fazer não necessitando de tanta colaboração da nossa parte. (anexo XVI - reflexão semanal de 12 a 14 de maio de 2014)

Na primeira atividade, observámos que os alunos tinham bastantes dificuldades em colaborar uns com os outros, sendo necessário que a professora, perante as suas questões, referisse que deveriam colocá-las aos colegas do grupo e estar em constante diálogo para que tomassem as decisões que lhes parecessem adequadas. Isto, aliado à falta de cooperação, gerava um clima de grande agitação em sala de aula, sendo frequentemente necessária a nossa intervenção com vista a acalmar o ambiente.

No entanto, na atividade que se realizou no dia 13 de maio de 2014 (anexo XVII – planificação do dia 13 de maio de 2014) *verificou-se que os alunos de facto cooperaram entre si e foram bastante autónomos no que concerne à distribuição de papéis* (anexo XVI - reflexão semanal de 12 a 14 de maio de 2014).

Posteriormente, efetuámos uma avaliação (anexo XVIII) de uma proposta educativa realizada no dia 20 de maio que visava trabalho em pequenos grupos sobre os diferentes ambientes e modos de locomoção dos animais. Com esta concluímos que *no que diz respeito à participação, todos os grupos trabalhavam ativamente e de forma autónoma, pelo que a intervenção do adulto se focou sobretudo na gestão da agitação*.

Tendo em conta as evidências apresentadas anteriormente, bem como outras observações realizadas em momentos de trabalho em grupo, torna-se claro a mudança no comportamento dos alunos. Estes, ao longo do tempo, tornaram-se mais cooperativos, na medida em que se disponibilizavam com maior frequência para ajudar os colegas, compreenderam que para conseguirem o sucesso do grupo deveriam trabalhar em conjunto e, por isso, partilhar ideias, escutar o outro e respeitar as diferentes opiniões chegando a decisões que fossem coerentes para todos. Apesar disso, os alunos ainda demonstravam alguma dificuldade em esperar pela sua vez de falar, interrompendo-se uns aos outros por diversas vezes aquando dos momentos de discussão e diálogo.

Como tal, o professor deve propor este tipo de atividades de forma regular para que ocorra desenvolvimento de competências inerentes a esta metodologia de trabalho e, assim, esta se torne um eficaz método de aprendizagem na sala de aula.

2.3.3. Gestão do grupo – um grande desafio!

Algo que faz parte da prática diária em contextos educativos é a gestão de grupos. Sendo assim, este é um aspeto sobre o qual o agente educativo deve refletir para que possa proporcionar ao seu grupo um ambiente de aprendizagem adequado e favorável à realização de aprendizagens significantes.

Quando iniciei a PES em 1.º CEB, percebi que tinha algumas dificuldades em fazer a gestão da turma em que estava inserida, o que me levou a procurar estratégias de ensino, tanto em bibliografia adequada ao assunto como durante os momentos em que decorriam as aulas. Assim sendo, tentei colmatar essas lacunas de modo a melhorar o ambiente de aprendizagem em que os alunos estavam envolvidos e, deste modo, progredir na minha ação educativa (Arends, 1995).

Como tal, existem fatores que são importantes para que se promova uma adequada gestão de sala de aula. Nas palavras de Arends (1995, p. 185) “ajudar a turma a desenvolver-se enquanto grupo, dar atenção à motivação dos alunos, ou facilitar um discurso aberto e honesto” são elementos chave que permitem um ambiente de aprendizagem harmonioso que tem em conta o papel do aluno na sua aprendizagem. Ou seja, deste modo é possível “a criação de um clima de trabalho produtivo e

significativo – significativo em função do nível de desenvolvimento dos alunos, dos seus interesses, aptidões e cultura” (Carita & Fernandes, 1997, p. 77).

Para que tal aconteça, é necessário que se gere uma boa relação entre os agentes educativos que se encontram na sala de aula. Rogers (2008, p. 44) refere que “o grau de cooperação, até mesmo a aquiescência, no comportamento do aluno também depende do tipo de relacionamento existente entre professor e aluno”. Se a relação que se estabelece entre professor-aluno é uma relação de confiança e respeito, então os alunos percebem que o adulto está disponível para responder àquilo que são as suas expectativas.

Na prática, vivenciei situações em que tive de fazer face ao comportamento dos alunos, tanto quando perturbavam o normal decorrer da aula, como quando manifestavam um comportamento que facilitava o seu desenrolar. Neste sentido, e no que diz respeito à minha ação educativa, quando o comportamento de determinado aluno era mais grave e tinha tendência a persistir, era frequente deslocar-me para junto do mesmo e perceber verdadeiramente por que é que este apresentava aquele tipo de comportamento (Veiga, 1999, p. 149) para que pudesse encontrar estratégias que facilitassem a alteração do mesmo. Ao deslocar-me para junto do aluno estabelecia um diálogo com ele de modo a que este percebesse que podia confiar em mim e explicar-me o que se passava para agir daquela maneira.

Ao mesmo tempo, quando algum dos alunos, que habitualmente tinha um comportamento inadequado, conseguia cumprir as regras estabelecidas, elogiava sempre o seu comportamento, uma vez que, e tendo em conta as palavras de Arends (1995, p. 203), “o reforçador mais acessível ao professor na sala de aula é o elogio”. Deste modo, os alunos ficavam mais entusiasmados percebendo que eram valorizados.

Contudo, nem sempre é fácil conseguir este tipo de relação, é um processo progressivo que envolve cedências de ambos os elementos. Considero que é necessário proceder a abordagens preventivas que permitam minimizar as situações comportamentais inadequadas. Good Brophy (1984, p. 200, cit. Carita & Fernandes, 1997, p. 77) vai mais longe afirmando que “a chave para uma gestão de aula bem-sucedida reside na prevenção”.

Neste sentido, surgem as regras que não devem ser impostas pelo professor, mas sim construídas em grupo de turma. Neste debate é fundamental que todos os alunos possam dar a sua opinião e, em conjunto, reflitam se a regra se deve ou não adotar e porquê. Assim, as mesmas deverão ser “formuladas com clareza, precisão e pela positiva. É importante que as regras estejam redigidas de um modo suficientemente compreensível por todos [...]. A formulação pela positiva, sendo também uma formulação mais simpática, potencia por si uma adesão maior à norma” (Carita & Fernandes, 1997, p. 80).

No contexto de PES no 1.º Ciclo, sentimos a necessidade de, em vários momentos de intervenção pedagógica que irei exemplificar de seguida, planificar com o grupo de alunos uma série de regras que consistiam, essencialmente, em prevenir determinados comportamentos e atitudes inadequados e beneficiar as adequadas.

Quadro 1 – Critérios para atribuição de carimbos.

Faz a tarefa no tempo estipulado.	1 carimbo
Faz a tarefa no tempo estipulado e tem tudo certo.	3 carimbos
Não faz a tarefa no tempo estipulado mas o que fez está tudo certo.	2 carimbos
Mostra esforço na realização da tarefa.	1 carimbo
Tem um bom comportamento.	3 carimbos
Tem um comportamento razoável (avisado mais do que 2/3 vezes).	2 carimbos
Tem mau comportamento.	0 carimbos

Na turma do 4.º ano, observámos que a maioria dos alunos demorava demasiado tempo a realizar as propostas educativas (fichas, exercícios nos manuais, passar para o caderno o que estava escrito no quadro, etc...) e/ou tinham um comportamento que não era adequado ao momento (discussão/diálogo em grande grupo, trabalhos de grupo, etc...) em que se encontravam. Ao depararmo-nos com esta situação refletimos sobre o assunto e percebemos que seria importante criar uma estratégia que pudesse colmatar o sucedido.

Desta forma, decidimos propor aos alunos a atribuição de carimbos. Para isso, foram negociadas quais seriam as regras que consideravam mais importantes e quantos carimbos seriam atribuídos no cumprimento ou não das mesmas, fazendo os registos no quadro. Quando estávamos a formulá-las os alunos demonstraram-se empenhados e valorizaram o facto de serem eles a decidir as regras que tinham de cumprir para puderem receber o(s) carimbo(s).

Assim, procedeu-se à elaboração do quadro 1 que, posteriormente, passou a estar incluído em todas as planificações, sendo que estava associado às rotinas diárias, como se pode verificar no seguinte discurso *Ao longo da realização das propostas educativas serão atribuídos carimbos aos alunos consoante o seu desempenho ao nível da execução de tarefas e de comportamento, sendo que esta foi discutida com os alunos.* Assim, a utilização deste quadro passou a fazer parte das rotinas diárias da turma.

Nas semanas seguintes verificámos que os alunos estavam motivados para cumprir as regras demonstrando-se preocupados se acabariam ou não as propostas educativas a tempo (olhando para o relógio) e/ou se estavam a ter um comportamento adequado para que pudessem receber o(s) carimbo(s). Neste sentido, surgiram expressões como *Espero acabar a tempo, mas só faltam 5 minutos! Só falei uma vez, por isso acho que mereço o carimbo!* Com estas evidências, pareceu-nos que a estratégia adotada produziu os efeitos esperados.

No final de cada dia, tentávamos que cada um dos alunos refletisse sobre o que achavam da atribuição de carimbos que tinha sido feita, nomeadamente o que poderiam mudar para receber mais carimbos, o que tinham feito de bom para ganhar os carimbos, se iam ou não alterar as suas atitudes, entre outros aspetos.

Contudo, sempre que as propostas educativas assim o exigiam, na nossa ótica, eram negociadas regras com os alunos que seriam importantes de cumprir para o sucesso das tarefas. Uma situação que ilustra o referido foi adotada antes da realização da proposta educativa do dia 1 de abril (anexo XIX – planificação do dia 1 de abril de 2014) realizada no âmbito da componente de expressão dramática.

Nesta proposta, os alunos teriam de representar mimicamente uma ação/verbo, mas para isso foram criadas algumas regras que deveriam ser respeitadas durante este momento. Os alunos dialogaram sobre quais seriam as regras que deviam adotar e quando chegaram a uma opinião comum procedeu-se a um registo no quadro. Sendo assim, prevaleceram as seguintes regras: *1 – Colocar o dedo no ar e aguardar pela minha vez de falar.; 2 – Estar atento.; 3 – Não criticar os colegas.; 4 – Não gritar.*

Contrariamente às propostas educativas em que não se adotou esta estratégia, verificou-se que a turma estava menos agitada e respeitou o que tinha sido estabelecido.

Como tal, penso que é através deste tipo de dinâmicas que se desenvolve nos alunos o sentido de responsabilidade para os atos e comportamentos que poderão advir (Rogers, 2008). Para além disso, os alunos começam a fazer a “interiorização de regras prescritas socialmente” (Estrela, 1992, p.16), o que os levará à construção dos seus valores que são fundamentais para viver em sociedade.

Deste modo, a gestão da sala de aula deve ser feita da melhor forma pois, como referem Dunklin e Biddle (1974, p. 135, cit. Arends, 1995, p. 186), esta “constitui uma condição necessária para a aprendizagem cognitiva”.

Assim, para que se progrida no processo de aprendizagem não basta que o professor tenha uma planificação exímia, com as estratégias pensadas minuciosamente, e conhecimentos muito vastos acerca dos conteúdos que vai explorar com os alunos, já que

isto poderá ser insuficiente se ele não for capaz, em simultâneo, de gerir o grupo-turma, promovendo um ambiente que envolva os alunos nas tarefas escolares e que, por via disso, iniba o aparecimento comportamentos incompatíveis com o ensino e a aprendizagem (Lopes & Rutherford, 2001, p. 129).

Uma vez que não era isto que pensava inicialmente senti as dificuldades que referi anteriormente. Felizmente foi-se alterando, sendo que consegui melhorar a minha prática educativa no que diz respeito à gestão do grupo turma. As estratégias adotadas revelaram-se eficazes e foi possível envolver os alunos na negociação das mesmas e, assim, que assumissem uma maior responsabilidade sobre o seu comportamento na sala de aula.

2.3.4. Interdisciplinaridade: cruzar aprendizagens

No decorrer deste percurso em que planificámos inúmeras propostas educativas tentámos que estas seguissem uma lógica de interdisciplinaridade. Ou seja, aquando a realização da planificação refletíamos sobre como poderíamos criar uma proposta que articulasse os diferentes conteúdos. Isto porque acreditamos que esta seja uma metodologia que permite um maior aprofundamento das

aprendizagens e por se caracterizar por “um espaço comum, um factor de coesão entre saberes diferentes” (Pombo, Guimarães & Levy, 1994, p. 12).

Sendo assim, de acordo com Pombo, Guimarães & Levy (1994) a interdisciplinaridade é a cooperação, o diálogo de disciplinas e, por isso, temos de criar pontes entre elas para podermos relacioná-las e compreender a realidade. Neste sentido, pretende-se uma articulação entre estas permitindo que se enriqueçam mutuamente na medida em que estão ao serviço umas das outras, mas que possibilitam o desenvolvimento de competências de cada uma em particular. Guattari (2006, p. 165) ainda acrescenta que “a interdisciplinaridade constitui uma melhor abordagem para a formação das atitudes, das aptidões e das capacidades intelectuais”. Desta forma, é possível desenvolver um processo de ensino-aprendizagem mais articulado e transversal. A interdisciplinaridade também tem um importante enfoque em permitir que os alunos estabeleçam ligações entre os seus diferentes conhecimentos e as áreas do saber de forma integrada. Neste processo gradual, os alunos têm uma maior facilidade em transpor esses conhecimentos para outras situações, articulando “a escola e a vida, a aprendizagem e a aplicação do que é aprendido” (Vaideanu, 2006).

De facto, na minha prática pedagógica foi muito interessante e até gratificante perceber que os alunos se apercebiam que se estabeleciam relações entre as diferentes áreas e conhecimentos. Pude verificar isso mesmo na afirmação *Hoje, o que vamos fazer, está tudo relacionado* que uma das alunas da turma de 4.º ano disse depois de escrevermos no quadro as tarefas que se iriam realizar ao longo do dia.

No âmbito desta metodologia de ensino, foram desenvolvidos dois *mini-projetos* que permitiram a inter-relação dos conteúdos e que suscitaram um maior interesse e participação por parte dos alunos.

Um dos *mini-projetos* estava relacionado com as plantas e foi desenvolvido na turma de 2.º ano de escolaridade, enquanto o outro se intitulou “Eu, o Monstro!⁵” e foi desenvolvido na turma de 4.º ano de escolaridade.

No entanto, apenas abordarei o *mini-projeto* relacionado com as plantas. Este surgiu tendo em conta que se encontra presente no próprio Programa, mas também porque nos apercebemos que os alunos demonstravam um grande interesse por essa temática e que foi visível quando um jardineiro foi à nossa escola plantar e semear



Imagem 21 – Alunos plantam com o auxílio do jardineiro.

algumas plantas num espaço da escola destinado à horta. No decorrer deste processo os alunos estiveram em constante interação com o jardineiro colocando diversas questões e ajudando-o a colocar as plantas e as sementes na terra (imagem 21). No anexo XXI apresentam-se um conjunto

⁵ Este *mini-projeto* deu origem a um relato de experiências na conferência de Investigação Práticas e Contextos de Educação 2015 (anexo XX).

de esquemas que contemplam uma sequência de propostas educativas desenvolvidas e algumas fotografias desses momentos, bem como as áreas curriculares envolvidas.

Através das evidências verificadas no esquema acima e nos que se encontram no anexo XXI, é possível concluir que o tema que esteve em foco está diretamente relacionado com o Estudo do Meio, sendo que os alunos puderam desenvolver competências de observação, registo, comunicação, previsão, colocação de hipóteses e experimentação que são fundamentais para “construir conhecimentos, capacidades e atitudes básicas, hábitos de pensamento e algumas rotinas de pesquisa, essenciais a compreensões mais profundas e abrangentes no futuro” (Afonso, 2008, p. 19). Ora, é muito importante que os alunos desde cedo tenham contacto com este tipo de experiências e, de facto, “não é preciso procurar muito para tornar a aprendizagem das ciências um veículo de abertura das crianças ao mundo” (Pereira, 1992, p. 46).

O programa do 1.º CEB salienta isso mesmo referindo que “o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (Ministério da Educação, 2004, p. 101). Como tal, enquanto grupo de PES, decidimos partir de um tema que já estava estipulado e que iria ser estudado para desenvolver competências noutras áreas do conhecimento.

No que diz respeito ao português foram desenvolvidos sobretudo aspetos relacionados com a oralidade, uma vez que toda a turma discutiu/dialogou sobre as ideias que tinham e foram dando sentido aos novos conhecimentos que adquiriam (Arends, 1995, p. 416).

Em relação à área curricular da matemática os alunos desenvolveram competências ao nível da medida, pois era frequente o uso da régua, e da organização e tratamento de dados uma vez que os dados recolhidos foram organizados para posterior análise.

No âmbito da Expressão Dramática, o jogo exploratório foi proposto com o objetivo de proporcionar aos alunos um momento em que exploravam o seu corpo incorporando uma personagem e realizando diversas ações do quotidiano. De acordo com Kowalski (2000, p. 27) este tipo de propostas é crucial uma vez que “a sua implementação põe em evidência o sentido lúdico que contribui para revelar uma das facetas apelativas da escola, enquanto propiciadora de aprendizagem activa e significativa”. Neste caso, também aliámos a expressão musical na medida em que os alunos realizavam as suas ações consoante o ritmo da música que estavam a ouvir.

Relativamente à Expressão Plástica, os alunos tiveram a oportunidade de manipular diferentes materiais e experienciar as suas potencialidades, bem como elaborar diversas composições com fim comunicativo.

Desta forma, tentámos desenvolver uma metodologia construtivista em que a criança não é considerada uma “«tábua rasa», uma «folha em branco» na qual o ensino vem inscrever os conhecimentos” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21).

2.3.5. *O lúdico e os jogos no contexto educativo*

Existem coisas “simples” na nossa vida e uma delas é jogar ou brincar. Parecem-nos simples, mas depois de nos debruçarmos um pouco sobre elas verificamos, por exemplo, que a actividade lúdica está no centro de muitas ideias sobre o desenvolvimento psicológico, intelectual, emocional ou social do ser humano (Sá, 1997, p. 3).

Por percebermos que “o jogo contribui para o bem-estar físico, mental e emocional das pessoas e favorece a sua socialização” (Borrás, 2001a, p. 210) bem como “permite desenvolver uma grande variedade de destrezas, de capacidades e de conhecimentos” (*ibidem*, p. 207), este esteve frequentemente presente nas salas de aula em que exerci a minha prática pedagógica.

Como tal, em diversos momentos da nossa planificação, desenvolvemos enquanto grupo de prática pedagógica jogos em sala de aula que permitissem aos alunos um contacto com diferentes formas de aprendizagem nas diversas áreas curriculares, sendo que estes eram utilizados nomeadamente para introdução, consolidação ou revisão de conteúdos (Borrás, 2001a), ajudando assim, a criar uma pedagogia sem imposição e de acordo com o mundo da criança (Barbeiro, 1998).

Neste âmbito, desenvolvemos como proposta educativa o *Jogo da Memória com Sinónimos* na turma do 2.º ano de escolaridade (imagem 22). Através deste jogo tínhamos como objetivo que os alunos se juntassem em pequenos grupos e jogassem o conhecido jogo da memória mas, neste caso, associando a determinadas palavras os seus sinónimos. Desta forma, os alunos reviam um conteúdo lecionado, formulando hipóteses sobre qual seria a palavra sinónima que poderiam encontrar, de forma lúdica e em grupo.



Imagens 22 – Alunos jogam em grupo ao Jogo da Memória com Sinónimos.

Antes de iniciarmos o jogo fiz um levantamento das ideias que os alunos tinham acerca do que era um sinónimo e pedi-lhes que dessem alguns exemplos. Posto isto, os alunos que já conheciam o jogo explicaram aos seus colegas como é que este funcionava e, em grande grupo, estabelecemos as regras necessárias para que este decorresse da melhor forma.

Os alunos participaram no jogo com grande interesse e demonstraram que queriam jogar novamente. Embora os alunos estivessem em pequenos grupos e jogassem para serem os vencedores do seu grupo, não se criou um maior grau de competição, como se pode verificar no excerto que apresento de seguida retirado do documento que realizámos para analisar a autoavaliação dos alunos neste jogo (anexo XXII)

Os alunos também demonstraram cooperação entre o grupo de jogo, nomeadamente ajudando os colegas com dificuldade (dando algumas pistas sobre onde estaria a carta com o sinónimo da primeira voltada), o que podemos confirmar no gráfico. Esta cooperação também se tornou evidente quando, estimulada pelo adulto, se criava uma discussão sobre qual seria o sinónimo da palavra da primeira carta voltada ou no caso de voltarem duas cartas se seriam sinónimos ou não e porquê. (anexo XXII – avaliação do Jogo da Memória com Sinónimos)

Portanto, é possível concluir que o jogo que realizámos possibilitou que os alunos fizessem a revisão de conteúdos de português e, para além disso, que desenvolvessem competências sociais no que diz

respeito à cooperação, autonomia, tomada de decisões, responsabilidade e de competição. Ora, isto influencia “positivamente aspectos afectivo-sociais da criança” (Rino, 2004, p. 23) que são fundamentais para que esta progrida na sua integração social possibilitando que cresça num ambiente social *saudável*.

Em relação à autonomia e tomada de decisões, estas verificaram-se quando os elementos dos diferentes grupos, sem que lhes fosse solicitado, escolheram quem é que começaria a jogar e qual a ordem que se seguiria. Um dos grupos decidiu que começaria pelo elemento mais velho e esse elemento referiu: *Então começo eu e depois pode ser o J para fazermos no sentido dos ponteiros do relógio!* No entanto, em dois dos quatro grupos isso não se verificou, pelo que necessitaram da intervenção da professora estagiária.

Através das nossas observações e dos dados recolhidos na autoavaliação realizada, pudemos verificar que os alunos souberam esperar pela sua vez de jogar e acompanharam as jogadas dos colegas à exceção dos dois grupos que referi anteriormente. Isto demonstra que conseguiram estar em grupo e criar uma atmosfera calma e mais propícia ao envolvimento e aprendizagem de todos os elementos.

Sendo assim, e de acordo com Vargas e Pavelacki (2005, p. 4), verifica-se que os jogos são um motor para a “formação da criança e o seu comportamento, inculcando o sentido de responsabilidade, de respeito e organização, motivando a interação através da comunicação” possibilitando que se desenvolva a nível cognitivo, social e moral.

Ao mesmo tempo, compreendo que o jogo se caracteriza por ajudar a levar os alunos a ficarem mais cativados e motivados para as aprendizagens que vão realizar, o que potencializa o seu interesse para as propostas educativas que possam surgir e, desta forma, que realizem aprendizagens significativas.

Isto é algo que faz muito sentido para mim, tendo em conta algumas experiências que vivenciei durante o meu próprio percurso escolar, especialmente durante o 1.º Ciclo. Por exemplo, lembro-me de quando era criança que o simples facto de ouvir a palavra jogo me deixava automaticamente predisposta para perceber o que é que se iria realizar de seguida levando-me a estar mais empenhada e motivada. Talvez por saber que quando se realizavam jogos era frequente interagir mais com os meus colegas e poder expressar-me de uma forma mais livre.

Neste sentido, foi (e é!) minha intenção desenvolver propostas neste âmbito, pois reconheço a importância do lúdico no processo de aprendizagem dos alunos como uma mais-valia e uma oportunidade destes se entregarem por completo às mesmas, podendo assim retirar delas mais significado. Assim sendo, com este tipo de experiências, evitei que o processo de ensino-aprendizagem se reduzisse à transmissão de conhecimentos, tentando levar a os alunos a tornarem-se sujeitos ativos na permanente construção dos seus conhecimentos (Nogueira, 2004). Os alunos

envolvem-se, criando-se uma atmosfera de brincadeira, partilha e aprendizagem que vai ter resultados tão bons ou melhores que outro tipo de propostas educativas. Por isso, cabe ao professor criar as condições necessárias para introduzir esta dinâmica levando a um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

2.4. A avaliação como processo integrador

A avaliação é o elemento envolvido na prática docente que me tem suscitado mais dúvidas levando-me a acreditar que é uma das tarefas mais difíceis para os profissionais da educação. Ao longo deste processo existiram vários momentos de reflexão sobre este assunto, o que me permitiu reformular algumas conceções e tomar novas posições que se mostraram cruciais para o meu futuro profissional.

No início, quando pensava em avaliação, imediatamente surgiam duas palavras: *teste* e *cotação*, talvez porque ao longo do meu percurso educativo estas foram as *palavrinhas* em que todos (docentes, pais, familiares, eu própria) se focavam. Ou seja, o importante seria o produto, que envolvia uma cotação, de qualquer tarefa que se realizava. Felizmente, percebi que a avaliação era muito mais que isto, existindo diversas formas de a conceber consoante os objetivos que o professor tiver em mente. Como tal, considero que a avaliação assume um papel preponderante no quotidiano da sala de aula sendo um “elemento integrante e regulador da prática educativa” (Abrantes, 2002, p. 9) podendo “assumir diversas formas e diversas dimensões consoante o contexto em que se insere” (Ribeiro, 1997, p. 15).

A avaliação consiste num processo de recolha de informações necessárias para que o professor possa identificar quais os conhecimentos dos alunos, de forma a adequar os seus métodos de ensino e percebendo quais os conteúdos que deve rever, aprofundar ou consolidar (Arends, 1995; Lindgren, 1977).

Embora a primeira avaliação que realizámos não tenha seguido esta linha, após refletirmos com a professora cooperante e supervisora, as avaliações seguintes consistiram numa *análise dos dados recolhidos [...] onde identificámos as dificuldades e facilidades da turma no que concerne aos seus conhecimentos* (anexo XIII - reflexão semanal de 26 a 28 de maio de 2014), bem como as ações e comportamentos que nos pareciam relevantes.

Deste modo, a partir da avaliação espera-se que o professor regule a sua prática respeitando e adequando as suas decisões para que possa responder àquilo que são as necessidades dos seus alunos, levando-os a progredir exponencialmente no que concerne aos seus conhecimentos e à aquisição de novas aprendizagens.

No seguimento do que referi anteriormente, saliento uma situação que decorreu durante a nossa prática pedagógica. Após a realização de uma ficha de matemática percebemos que os alunos ainda demonstravam algumas dificuldades no conceito e na forma de calcular o perímetro. Ora, perante

estas evidências, e uma vez que iria introduzir o estudo da área, decidi voltar a lembrar com os alunos este conteúdo através de uma exploração em grande grupo. Durante este momento,

direcionei as minhas questões para os alunos, que apresentaram mais dificuldades na resolução da ficha. Ao constatar que os alunos tinham ultrapassado as dificuldades, percebi que podia avançar para a introdução da área e, deste modo, os alunos foram capazes de reconhecer e calcular a área de várias figuras mediante diversas atividades. (anexo XXIII - reflexão semanal de 26 a 28 de maio de 2014)

Na descrição anterior temos em destaque a avaliação formativa. Esta avaliação “tem por objectivo detectar as deficiências ou as eventuais dificuldades de aprendizagens” (Quebeque, 1982b, p. 35., cit. Abrecht, 1994, p. 31) para que se possam “introduzir correções ou estratégias alternativas, quando as circunstâncias o justificarem, e reconduzir o projeto à rota traçada” (Ribeiro, 1997, p. 5).

Foi neste sentido que realizámos o nosso percurso avaliativo durante a prática pedagógica desenvolvendo uma avaliação tanto nos “momentos mais formais, mas também no quotidiano da sala de aula” (Pinto & Santos, 2006, p. 8). Para isso, procedíamos a uma observação cuidada através da qual recolhíamos informações que eram registadas através de tomadas de notas, preenchimento de grelhas, fotografias e vídeos. Posteriormente, fazíamos uma apreciação global das evidências recolhidas onde apontávamos as dificuldades e facilidades da turma e refletíamos sobre a nossa ação educativa para o futuro, com o intuito de criar meios para que os alunos ultrapassassem as dificuldades e adquirissem mais competências (anexo XVIII– avaliação do trabalho de grupo).

Neste sentido, a avaliação formativa “concretiza-se [...] na análise dos dados obtidos pela observação sistemática” (Borràs, 2001b, p. 236) que permite desenvolver uma prática educativa contextualizada e o mais rigorosa possível. De acordo com isto, é possível aferir que a avaliação tem um carácter fundamental na regulação da ação educativa estando diretamente relacionada com o ato de planificar, isto se o professor tiver como objetivo centrar a aprendizagem nos alunos (Arends, 1995).

Em relação à avaliação diagnóstica, esta esteve constantemente presente através da oralidade. *Nos momentos que antecediam a abordagem de um novo conteúdo, realizámos um diálogo com os alunos em que tínhamos como objetivo recolher as suas ideias prévias para que pudessemos perceber quais as opções didáticas que podíamos aplicar* (anexo XXIV - reflexão semanal de 24 a 25 de novembro de 2014). No entanto, foi no último semestre que pensámos aprofundadamente sobre este assunto, o que nos levou a utilizar esta avaliação mais ponderadamente, definindo objetivos a alcançar.

Ao termos como objetivo a exploração dos estados físicos e fenómenos de transformação da água decidimos criar uma ficha de avaliação diagnóstica (anexo XXV) sobre estes conteúdos para que pudessemos perceber quais as ideias prévias dos alunos e quais os conhecimentos que já tinham adquirido. Assim, esta foi aplicada antes e depois da exploração dos conteúdos, o que nos levou a fazer uma comparação de ambas as fichas. Com isto, concluímos que, *no geral, ocorreram*

mudanças significativas e que traduzem os novos conhecimentos e aprendizagens dos alunos (anexo XXVI - análise global da avaliação diagnóstica).

Tal como refere Ribeiro (1997, p. 79), a avaliação diagnóstica “pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes”.

No que concerne à avaliação sumativa, pudemos estar em contacto com ela quando elaborámos uma prova de português com a organização dos exames nacionais de 4.º ano contemplando os respetivos critérios de avaliação e a sua correção. Perante esta oportunidade percebi que este é um processo avaliativo que envolve bastante rigor em que não podem existir dúvidas nas questões colocadas e nos critérios traçados. Para além disso, o professor tem de pensar cuidadosamente sobre os tipos de conhecimentos que se pretende avaliar e os processos cognitivos que se pretendem desenvolver (Arends, 1995).

Penso que este tipo de avaliação não traduz as aprendizagens efetuadas pelos alunos, pelo que, muitas das vezes, é desvalorizado o processo de aprendizagem realizado pelos alunos em detrimento do produto final (classificação).

Como refere Zabalza (1990),

quando falamos de avaliação, não estamos a falar de um facto pontual ou de um acto singular, mas de um conjunto de passos que se condicionam mutuamente. [...] Além disso, a avaliação não é (ou não deveria ser) algo separado do processo de ensino/aprendizagem; não é um apêndice independente nesse processo (está nesse processo) e desempenha um papel específico relativamente ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (porque está num sistema) (Zabalza, 1990, p. 222).

Assim, no meu ponto de vista, o ideal seria aliar os diferentes tipos de avaliação, de forma a se conseguir uma visão do desenvolvimento e aprendizagem do aluno mais transversal e holística.

3. O caminho que pretendo percorrer como educadora e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico – um ideal de futuro!

Educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um semeador de ideias
(Cury, 2012, p. 58).

A caminhada percorrida em EI e em 1.º CEB, permitiu-me desenvolver múltiplas aprendizagens que me fizeram crescer (e muito!) a nível pessoal e profissional.

Através das experiências que tive oportunidade de vivenciar e como estou a finalizar a dimensão reflexiva, sinto que chegou o momento de me expressar sobre o que pretendo para o meu futuro profissional. Como tal, este último ponto da dimensão reflexiva será uma introspeção sobre a educadora e professora do 1.º CEB que pretendo ser.

Quando iniciei este percurso, tive sempre como primeiro objetivo estabelecer com as crianças uma relação de confiança, na medida em que estas percebessem que o adulto que estava a interagir com elas se preocupava em perceber quais as suas necessidades e interesses, e as respeitava e amava na sua individualidade. Carrego na esperança que a educação possa, cada vez mais, assentar-se nestes pressupostos e assim cumprir verdadeiramente a sua missão (Mialaret, 1991).

Assim, como futura educadora/professora, não tenho dúvidas que esta é uma prática que pretendo manter. Acredito que uma relação saudável estabelecida entre criança-adulto será o ponto de partida para uma dinâmica de ensino potencializadora de aprendizagens significativas uma vez que o que a criança sente ou pensa tem um papel de destaque para que se desenvolva e aprenda harmoniosamente (Gal, 1977).

Para que o educador/professor conheça a criança na sua totalidade não pode deixar de parte a interação com o meio que a rodeia. Assim, pretendo que não haja barreiras entre a escola e a família, levando a esta a perceber que uma boa relação “favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais” (Estanqueiro, 2010, p. 111), o que só traz benefícios para todos os envolvidos.

Ora, para que no futuro possa desenvolver uma prática pedagógica com estas características sei que se torna preponderante a utilização da observação e da reflexão. Estes dois métodos são imprescindíveis a uma prática educativa que se visa contextualizada.

No meu ponto de vista, um bom profissional educativo está em constante reflexão sobre o que observa, o que planeou, a sua intervenção, enfim... o que de uma forma ou de outra possa influenciar a sua ação educativa. No entanto, penso que a *reflexão-na-ação*, termo definido por Schön, necessita de um esforço cognitivo maior por parte do agente educativo. Como refere Gómez (1997, p. 102),

a vida quotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tático que mobiliza e elabora durante a sua própria acção. Sob a pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor activa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra [...], para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos.

Com isto, o educador/professor tem bases para desenvolver com as crianças experiências aliciantes. Isto é, experiências que proporcionem o gosto pela descoberta, motivando-as a questionar e a refletir sobre o que observam. Ora, é crucial desenvolver nas crianças estas competências para que estas se tornem seres autónomos na construção do seu próprio conhecimento, ou seja, que consigam “definir objectivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, auto-avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objectivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes” (Alarcão, 1994, p. 6).

Através dos vários momentos de PES pude realmente perceber o verdadeiro significado da palavra *experimentação* e hoje não tenho dúvidas que é através das múltiplas experiências que as crianças vivenciam que vão construir o verdadeiro conhecimento, uma vez que

apenas a experiência é registada de maneira privilegiada nos solos da memória, e somente ela cria avenidas na memória capazes de transformar a personalidade. Por isso, fazem sempre a transferência das informações que transmitem para a experiência da vida (Cury, 2012, p. 59).

Penso que para que se possa desenvolver um percurso pedagógico baseado na experimentação é importante que o educador/professor seja criativo. “A criatividade pode ser planeada no sentido de ser o produto de uma experimentação deliberada; ou pode ser invulgar, inesperada e repentina” (Woods, 1999, p. 131), mas tem de existir!

Tenho como ideal para o meu futuro desenvolver uma prática educativa que se apoie nesta dinâmica.

É neste sentido que também surge outra das minhas ambições para o meu futuro profissional, ser uma educadora/professora investigadora. Considero que esta postura é importante pois permite aprofundar os conhecimentos no contexto em que nos encontramos e desta forma responder aos alunos de forma adequada e contextualizada. Por outro lado, estamos num mundo que se encontra em constante mudança e é necessário que o educador/professor esteja sempre em atualização. Ou seja, ser educador/professor investigador “é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001, p. 6).

Em suma, ser educador/professor “é uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança” (Alonso & Silva, 2005, p. 49). Percebemos assim que ser educador/professor não é tarefa fácil, o que não faz com que deixe de ser bastante gratificante e enriquecedora, uma vez que estamos a contribuir para o crescimento de pessoas que irão ser futuros cidadãos ativos e interventivos na sociedade. Como dizia Pitágoras, “educa as crianças para que não tenhas de castigar os homens”.

A construção do profissional da educação tem início com a formação inicial, contudo, esta fase inicial, embora apresente um papel fulcral no desenvolvimento profissional de qualquer educador/professor, não é suficiente pois o seu crescimento pessoal e profissional continua ao longo da vida. Isto irá permitir-lhe desenvolver e aprofundar “capacidades de investigação e reflexão, competências curriculares e pedagógico-didáticas, valores e atitudes pessoais e atitudinais” (Costa & Santos, 2005, p. 102). Enquanto futura profissional continuarei a valorizar a aprendizagem ao longo da vida, numa perspetiva de construção contínua das minhas competências e da minha identidade profissional, procurando aperfeiçoar-me de forma a poder ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, num mundo em constante mudança.

Parte II – Dimensão Investigativa

O objectivo mais óbvio da investigação qualitativa com crianças será talvez conseguir conhecê-las e ver melhor o mundo pelos seus olhos. A um nível mais profundo, este estilo de investigação parte, cumulativamente, do princípio de que os menores têm um bom conhecimento dos seus mundos, que estes mundos são especiais e dignos de nota, e que nós, como adultos, podemos beneficiar ao olhar o mundo através dos seus corações e das suas mentes. (Fine e Sandstrom, 1988, p.12, cit. Walsh, Tobin, & Graue, 2002, p. 1051)

Ao longo do percurso que realizei no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB fui percebendo a importância do educador/professor se assumir como um sujeito que reflete e investiga o ambiente educativo em que está inserido, para o conhecer e para adequar as suas práticas educativas ao seu grupo de crianças. Tal como refere Paulo Freire, “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (p. 85). Assim, “a melhoria educacional está relacionada com o envolvimento dos professores na investigação e no desenvolvimento do currículo” (Stenhouse, 1985, cit. Leite & Terrasêca, 1995, p. 59). Como tal, o educador/professor deve procurar constantemente aperfeiçoar a sua prática para que assim possa conduzir TODAS as crianças a aprendizagens mais ricas e duradouras.

A presente dimensão investigativa surgiu no decorrer de várias situações observadas durante a Prática Pedagógica em Jardim de Infância. Pretendeu-se desenvolver um estudo que tinha como objetivo ajudar a compreender as interações estabelecidas entre uma criança com multideficiência e os seus pares e, assim, possibilitar que o educador obtivesse conhecimentos que lhe permitissem responder de forma adequada àquela situação e a situações semelhantes. Neste sentido, a investigação que se irá apresentar incide no tipo de interações que se estabelecem entre uma criança com multideficiência e os seus pares.

Esta segunda parte do relatório encontra-se organizada em cinco partes. Começa com uma introdução em que se apresenta a contextualização do estudo seguindo-se o enquadramento teórico, onde estão presentes os autores de referência que alicerçam a investigação; posteriormente, apresenta-se a metodologia de investigação, na qual constam os procedimentos e as opções que se tomaram no processo de recolha e tratamento dos dados; e, de seguida, expõe-se a apresentação e discussão dos resultados, em que se estabelece um confronto entre os dados que foram recolhidos e os autores consultados. Por último, apresentam-se as considerações finais, onde se pretende responder à pergunta de partida e se faz referência a algumas das limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.

Introdução – O (Re)conhecimento das interações estabelecidas entre uma criança com multideficiência e os seus pares.

Neste ponto será patenteada uma apresentação do estudo que foi desenvolvido. Sendo assim, explicita-se como o mesmo surgiu bem como a sua pertinência e relevância para o conhecimento atual. Para além disso, também será apresentada a pergunta de partida e os objetivos delineados para a concretização deste ensaio investigativo.

1. Apresentação do estudo

Quando iniciei a PP na sala de JI onde se encontrava essa criança com multideficiência, fiquei com curiosidade em saber mais sobre o comportamento que as crianças estabeleciam com ela. Percebi que aqueles momentos tinham, na verdade, uma “magia especial” levando-me a ficar encantada pelos mesmos. Além disso, sentia que tinha de perceber mais sobre os assuntos que estavam implícitos nestas relações para que pudesse torná-los mais enriquecedores para a criança com multideficiência e os seus pares, procurando assim melhorar a minha prática educativa.

Como tal, comecei por observar as interações que existiam entre a criança com multideficiência e os seus pares, o que me levou a perceber que faria sentido compreender como elas se estabeleciam de que tipos eram. Deste modo, prossegui para a realização deste ensaio investigativo acerca das interações estabelecidas tanto dos pares para com a Mariana, como da Mariana para com os seus pares.

Por outro lado, o interesse por esta investigação também surgiu porque verifiquei que o tema das interações entre as crianças com multideficiência e os seus pares na Educação Pré-Escolar está pouco explorado e aprofundado existindo algum vazio bibliográfico sobre o mesmo. Considero que a realização de estudos neste âmbito poderá contribuir para que uma mudança de olhar sobre as crianças com estas especificidades, vendo-as como pessoas capazes, aprendentes e ensinantes se lhes dermos oportunidades para tal.

Perante o desejo de alcançar mais conhecimento neste domínio, defini como pergunta de partida: **Que interações são estabelecidas entre a Mariana (uma criança com multideficiência) e os seus pares?** e tracei os seguintes objetivos:

- (i) Identificar e caracterizar as interações da criança com multideficiência e os seus pares;
- (ii) Analisar com que frequência ocorre as interações dos pares com a criança com multideficiência;
- (iii) Analisar com que frequência ocorre as interações da criança com multideficiência e os seus pares.

O ensaio investigativo realizado para além da definição da problemática, dos objetivos traçados e da realização de um enquadramento teórico sobre a temática em estudo também envolveu o delineamento de um caminho metodológico que será exposto nos pontos seguintes.

Capítulo I – Educação de Infância e multideficiência – da diversidade à interação entre pares.

O presente capítulo contém o enquadramento teórico que suporta a investigação que se desenvolveu tendo em conta a pergunta de partida e os objetivos definidos que foram apresentados anteriormente. Como tal, este tem como foco as especificidades da criança portadora de multideficiência, as interações comunicativas e a brincadeira. Está organizado segundo os seguintes tópicos: 1. O contexto de educação de infância e inclusão de crianças com NEE, em que se realça o papel da educação de infância no processo de inclusão de crianças com NEE estabelecendo-se um aprofundamento sobre 1.1. a criança com NEE – a multideficiência grave, onde se esclarece as 1.1.1. características e necessidades das crianças com multideficiência, e se realçam algumas 1.1.2. estratégias de aprendizagem; 2. A criança: um ser naturalmente social, no qual se esclarece como surge 2.1. a comunicação na infância: as interações não-verbais e verbais, mais especificamente 2.1.1. o olhar, 2.1.2. o toque, 2.1.3. o sorriso, 2.1.4. as vocalizações e a 2.1.5. linguagem oral, bem como de que forma processam 2.2. as interações entre pares no tempo do brincar.

1. O Contexto de Educação de Infância e Inclusão de Crianças com NEE

A Educação de Infância em Portugal é constituída por dois contextos basilares, a creche e o jardim de infância. Sendo estas as primeiras etapas da educação básica, é fundamental que apresente princípios pedagógicos que permitam o desenvolvimento holístico de todas as crianças, bem como uma aprendizagem focada na valorização e respeito das características individuais de cada uma. Isto significa que todas as crianças devem ser encaradas como sujeitos participantes e não meros espetadores e reprodutores das ações dos adultos que as rodeiam. Ora, isto “supõe encará-la [à criança] como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

Neste processo de aprendizagem, o educador assume-se como um orientador da criança e potencializador das diferentes experiências educativas que a mesma vivenciará. Este será, portanto, um mediador no processo de ensino e aprendizagem durante os primeiros anos da criança. De forma a respeitar a individualidade e as características pessoais de cada criança, o educador deve planear as suas intenções educativas para o grupo, mas também para cada criança. Ou seja, este deve assumir a visão de que cada criança é única e movida pelos seus interesses, motivações, mas também pelas suas necessidades e dificuldades, tenha ou não uma NEE.

Torna-se, assim, pertinente esclarecer o conceito de NEE. Mais amplo, geral e propício à integração da criança no meio que a rodeia, este conceito designa as necessidades de carácter permanente ou temporário que resultam em incapacidades numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, “resultantes de deficiência de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da

linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde” (Decreto-Lei n.º 15/2001, de 18 de Janeiro artigo 8.º).

É com vista à inclusão das crianças com NEE, que as OCEPE apresentam como um dos fundamentos basilares a *educação para todos*. Isto significa que a educação pré-escolar deverá dar resposta a todas as crianças, inclusive àquelas que se afastam dos padrões “normais”, promovendo uma escola inclusiva na qual se aceitam, incluem e apoiam as diferenças e as necessidades individuais (Ministério da Educação, 1997).

O conceito de Escola Inclusiva surgiu com a que Declaração de Salamanca (1994) e pretende

incluir todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, e de aí as manter evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem bem sucedida para todas, graças à diferenciação de estratégias que impuser (UNESCO, 1994).

Desta forma, preconiza-se que TODAS as crianças devem aprender juntas, apesar de terem as suas dificuldades e/ou diferenças. Sendo que, no ambiente escolar se deve promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças, respondendo às suas necessidades e valorizando as suas capacidades através de uma “pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

De acordo com Grande (2013, p. 243) “a investigação tem relatado resultados positivos tanto para as crianças com incapacidade como para os seus pares com desenvolvimento típico quando incluídas no ensino regular”. Wolery e Wilbers (1994, cit. Grande, 2013) apresentam uma lista em que relatam os benefícios da prática da inclusão em contextos pré-escolares. O quadro 2 apresenta os benefícios da prática da inclusão nas crianças com incapacidades e nas crianças sem incapacidades.

Quadro 2 – Benefícios da inclusão pré-escolar nas crianças com e sem incapacidades.

Crianças com incapacidades
1. São poupadas dos efeitos da educação segregada, incluindo os efeitos negativos dos rótulos e das atitudes negativas fomentadas pelo pouco contacto que com elas é estabelecido.
2. São-lhes providenciados modelos competentes que lhes permitem aprender novas competências adaptativas e/ou aprender quando e como utilizar competências pré-existent com recurso à imitação. É-lhes proporcionado contacto com pares competentes com quem interagem e aprendem novas competências sociais e/ou competências comunicativas.
3. São-lhes proporcionadas experiências de vida reais que os preparam para viver em comunidade.
4. Têm oportunidade de desenvolver amizades com pares com desenvolvimento típico.
Crianças sem incapacidade
1. Têm oportunidade de aprender perspetivas mais realistas e precisas sobre as pessoas com incapacidades.
2. Têm oportunidade de desenvolver atitudes positivas relativamente aos outros que são diferentes.
3. Têm oportunidade de aprender comportamentos altruístas, bem como quando e como devem utilizar esses comportamentos.
4. São-lhes providenciados modelos de indivíduos que atingem o sucesso apesar das dificuldades.

Adaptado de Wolery e Wilbers (1994, cit. Grande, 2013)

Neste sentido, é crucial que o educador sirva de exemplo no seu ambiente educativo, transmitindo sentimentos positivos e demonstrando afeto para com as crianças com NEE. Assim, o restante grupo de crianças irá detetar e adotar as atitudes do educador, o que irá proporcionar “um ambiente positivo e confortável [...] para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos” (Nielsen, 1999).

Isto permite que as crianças tenham contacto com diversas realidades e, assim, se possam tornar cidadãos mais conscientes, respeitadores, solidários e inclusivos das diferenças do outro. Por outro lado, “as crianças diagnosticadas como tendo “necessidades educativas especiais” são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos” (Ministérios da Educação, 1997, p. 19). Ora, isto pressupõe um planeamento por parte do educador para o grupo, o que significa que este tem de adaptar e diferenciar tendo em conta as características individuais de todas as crianças.

No entanto, é claro que o trabalho com crianças com NEE não é fácil, sobretudo tendo em conta o tipo de incapacidade/perturbação que a criança enfrenta, demonstrando-se um desafio constante. Como refere Mestre (1999, p.43) “as condições de ensino não criam, mas põem à prova a capacidade de tolerância dos educadores, que resistem ou não a esta prova, o que resulta com efeito de uma escolha individual e reflete a expressão de uma atitude”. Apesar dos desafios poderá ser um trabalho muito enriquecedor.

Especialmente na educação pré-escolar ainda existe um grande vazio bibliográfico em relação a orientações para os educadores poderem lidar com as NEE, principalmente com aquelas consideradas severas e profundas. Ao mesmo tempo, nem sempre é fácil identificar as NEE devido à idade precoce das crianças. Ainda assim Thouroude (1997b, cit. Mestre, 1999) salienta que o modelo pedagógico em que o educador se apoia influencia o sucesso da inclusão, indicando algumas características importantes que o promovem e que o educador deve possuir. Na sua opinião o educador deve: ter motivação e gosto pela sua profissão; ser experiente na área; adotar pedagogias diferenciadas; ter em conta os pontos que são comuns entre as crianças com NEE e os seus pares; dar valor à expressão individual e a cooperação entre pares; saber ao pormenor quais são as particularidades de cada criança; comunicar regularmente com os colegas, ou intervenientes exteriores e com os responsáveis educativos da criança; e, ainda, saber prestar cuidados de qualidade.

1.1. A criança com NEE – a multideficiência grave

Quando um educador de infância se depara com uma criança com multideficiência no seu grupo deverá saber que:

As crianças com multideficiência não estão limitadas naquilo que podem aprender. Estão limitadas, sim, por aquilo que lhes ensinamos. (Barbara McLetchie, s.d., cit. Nunes, 2005, p. 69)

Segundo Simeonsson (1994) e Bairrão *et al* (1998) as crianças com multideficiência enquadram-se “no grupo de alunos com Necessidades Educativas Especiais designados com problemas de Baixa Frequência e Alta Intensidade” (Nunes, 2003, p. 5). E, de acordo com Nunes (2008, p. 9), “os alunos com multideficiência apresentam combinações de acentuadas limitações, que põem em grave risco o seu desenvolvimento, levando-os a experimentar graves dificuldades no processo de aprendizagem e na participação nos diferentes contextos em que estão inseridos”. Contreras e Valencia (1997, p. 378) afirmam que para que haja multideficiência⁶ “tem de haver simultaneamente na mesma pessoa duas ou mais deficiências (psíquicas, físicas e sensoriais); estas deficiências não têm de ter relação de dependência entre si”. Desta forma, torna-se fundamental que haja uma maior disponibilidade de recursos e meios para que se possam dar as respostas educativas necessárias e adequadas a este grupo educativo. Neste sentido, nos próximos subpontos iremos aprofundar as características e necessidades das crianças com multideficiência, assim como as estratégias que se poderão usar em contexto educativo para otimizar as suas aprendizagens.

1.1.1. Características e necessidades das crianças com multideficiência

As suas graves limitações enquadram-se acentuadamente no domínio cognitivo, estando também associadas a limitações de outros domínios, nomeadamente motor e/ou sensorial (visão ou audição), de saúde física, comunicação, fala e linguagem e emocional (Nunes, 2003; Amaral, *et al.*, 2004). Sendo assim, “a conjugação destas limitações faz com que constituam um grupo muito heterogéneo” (Nunes, 2005, p. 62) o que implica o constante apoio especializado por parte dos indivíduos que fazem parte do seu ambiente envolvente. A imagem 23 ilustra esquematicamente algumas das características que foram referidas anteriormente.



Imagem 23 – Caraterísticas das crianças com multideficiência.

Fonte: Nunes (2005, cit. Nunes, 2008, p.10)

Analisando a figura 23 torna-se possível verificar que existem algumas possibilidades de combinações que podem surgir nas crianças/jovens com multideficiência, formando-se assim vários subgrupos. De acordo com Nunes (2005), estes podem ser constituídos por indivíduos com acentuadas limitações: cognitivas e surdez severa ou profunda; cognitivas e graves limitações neuromotoras, decorrentes por exemplo de paralisia cerebral; cognitivas e baixa visão ou cegueira;

⁶ A multideficiência pode ter origem congénita ou ser adquirida.

cognitivas, graves limitações neuromotoras e baixa visão ou cegueira; cognitivas, graves limitações neuromotoras e surdez severa ou profunda.

A conjugação das múltiplas limitações bem como a gravidade das mesmas, aliadas à idade, aos interesses e às experiências vivenciadas “são fatores que determinam as capacidades e necessidades das crianças com multideficiência e o modo como funcionam nos contextos onde se encontram” (Nunes, 2003, p. 6). Ora, isto condiciona o desenvolvimento e aprendizagem das crianças levando-as a enfrentar múltiplos desafios no seu dia-a-dia a vários níveis.

No que diz respeito às limitações físicas, segundo Orelove e Sobsey (2000, cit. Nunes, 2012), é frequente este grupo de crianças apresentar restrições nos movimentos, deformidades no esqueleto, problemas visuais ou auditivos, epilepsia ou convulsões, problemas no controlo respiratório e outros problemas de saúde. Os autores referidos anteriormente reforçam que “as restrições do movimento são uma das características mais comuns nesta população, dado a paralisia cerebral⁷ ser a causa orgânica mais frequente da multideficiência” (*ibidem*, p.7). Assim, “o ser capaz de se movimentar para conseguir interagir com as pessoas e os objectos, constitui, também, frequentemente uma tarefa árdua” (*ibidem*, p. 63).

O facto deste grupo de crianças ter acentuadas limitações em vários domínios cria uma barreira no acesso à linguagem oral como forma primordial de comunicação o que torna este processo mais complexo (Ladeira & Amaral, 1999). Por isso, quando falamos em multideficiência muitas vezes é utilizada a terminologia de formas de comunicação simbólica para a comunicação verbal e formas de comunicação não simbólica para a comunicação não-verbal (Stillman & Siegel-Causey, 1989, cit. Nunes, 2003).

Os dados resultantes do Observatório do Departamento de Educação Básica (DEB), no ano letivo 2001/2002, dão-nos indícios disso referindo que 74% dos sujeitos envolvidos no estudo não usavam a linguagem oral como principal forma de expressão, sendo que em detrimento disso usavam outras formas de comunicação (Nunes, 2002). Assim, 81% das crianças e jovens com multideficiência apresentavam dificuldades no domínio da comunicação (*ibidem*), sendo que, “as formas de comunicação não-simbólicas eram utilizadas por um maior número de sujeitos do que as formas de comunicação simbólica” (*ibidem*, p. 55), como se pode observar na tabela que se apresenta de seguida.

⁷ A paralisia cerebral é uma patologia provocada por lesões no cérebro e caracteriza-se pela diminuição da coordenação motora (Paasche, Gorril, & Strom, 2010).

Tabela 1 – Formas de comunicação mais usadas simultaneamente na expressão e comunicação pelas crianças e jovens com multideficiência.

Categoria	Formas de comunicação	%
Formas de comunicação não simbólica	Vocalizações	47%
	Gestos naturais ou convencionais	17%
	Movimentos corporais	27%
	Contacto visual	30%
	Expressões faciais	49%
	Objetos reais	9%
	Tocar	19%
Formas de comunicação simbólica	Fala	27%
	Língua gestual	3%
	Gestos complexos	3%
	Símbolos gráficos – PIC e SPC	6%
	Fotografia, desenhos, imagens	27%
	Objetos simbólicos	7%

Fonte: Nunes (2003)

No que concerne às formas de comunicação não simbólica, as expressões faciais e as vocalizações foram indicadas como as formas de comunicação mais utilizadas e compreendidas por uma maior percentagem de indivíduos, registando-se entre os 47% e os 49%. O contacto visual e os movimentos corporais foram citados como sendo as formas de comunicação usadas e compreendidos por cerca de 27% a 30% dos casos. Em relação ao uso e compreensão dos gestos naturais ou convencionais foram referidos em 17% dos casos. O uso de objetos reais foi a forma de comunicação não simbólica menos citada sendo que foi referenciada como sendo usada em 9% das situações.

Em relação ao uso e compreensão das formas de comunicação simbólica, os dados do relatório que referi anteriormente indicam que a fala corresponde a uma percentagem de 27%. Pelo que, “é referido que em termos expressivos esta cinge-se, na maioria dos casos, a palavras soltas ou a frases simples. (...) os que usam apenas a fala como forma de compreensão e expressão são um número muito reduzido” (Nunes, 2002). O uso de imagens, fotografias e desenhos apresenta uma percentagem igual à anterior, 27%. No entanto, ao agruparmos as imagens, fotografias, desenhos e símbolos gráficos (utilização de alguma representação gráfica) este passa a representar a forma de comunicação que é mais utilizada e compreendida, com uma percentagem de 33%, sendo assim superior à fala (*ibidem*).

Todavia, “na base da comunicação está, assim, uma necessidade de troca de informação. Em crianças com deficiências graves esta necessidade está muitas vezes diminuída pela falta de experiências significativas” (Ladeira & Amaral, 1999, p. 19), uma vez que a criança não tem parceiros disponíveis que possam com frequência “comunicar”. Por outro lado, para os sujeitos que interagem com estas crianças as formas de comunicação menos convencionais são mais difíceis de reconhecer, o que cria entraves para a elaboração de respostas adequadas e eficazes, limitando o desenvolvimento das crianças e comprometendo o acesso à aprendizagem (Nunes, 2006).

De acordo com Nunes (2003, p. 2), “como a comunicação não aparece de uma forma espontânea nas crianças com multideficiência, esta é uma das competências que elas têm de aprender, que é preciso ensinar-lhes”. Para que os parceiros de comunicação destas crianças possam ajudá-las a desenvolver essas competências comunicativas é essencial que conheçam essas formas de comunicação (Stillman e Siegel-Causey, 1989, cit. Jones, 2002).

Stillman e Siegel-Causey (1989, cit. Nunes, 2003) foram dois autores que se debruçaram sobre este assunto, classificando os comportamentos que o ser humano utiliza para estar em interação com os outros em «formas de comunicação não simbólica» e «formas de comunicação simbólica». Pelo que estes autores referem, “para comunicar com a criança multideficiente é necessário reconhecer os comportamentos não simbólicos e usá-los sistematicamente para facilitar as capacidades de compreensão da criança” (Nunes, 2003, p. 23).

De forma a que os profissionais conseguissem identificar de uma maneira mais fácil os comportamentos evidenciados pelas crianças multideficientes, Stillman e Siegel-Causey (1989 cit. Nunes, 2003) elaboraram uma lista que descreve os comportamentos comunicativos não simbólicos contendo referências “sobre o estado emocional e o nível de alerta das crianças” (Nunes, 2003, p. 23).

Segundo Jones (2002) e Nunes (2003), a listagem contempla comportamentos como: movimentos generalizados e alterações no tônus muscular; gestos convencionais; vocalizações; expressões faciais; afastamento; pausar; tocar; manipular; assumir posições ou deslocar-se a locais; agindo sobre objetos e usar objetos para interagir com os outros; assumir posições e ir a lugares; gestos convencionais; comportamentos agressivos ou de autoagressão; as vocalizações; as expressões faciais; o toque; a orientação e as ações sobre os objetos. A imagem 24 apresenta a descrição de alguns comportamentos que foram mencionados anteriormente.

<p style="text-align: center;">Vocalizações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocaliza para chamar ou dirigir a atenção. • Ri ou gorjeia em resposta a situações agradáveis. • Chora em resposta a situações de desconforto. 	<p style="text-align: center;">Expressões Faciais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sorri em resposta a familiares, o objetos ou a situações. • Faz caretas como reação a sensações desagradáveis ou inesperadas. 	
<p style="text-align: center;">Toque</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segura ou agarra outra pessoa para obter conforto. • Pega ou dirige a mão de alguém para alguma coisa. • Coloca a mão do adulto para obter atenção. • Empurra ou deixa ir embora para dar por terminada a interação. • Move-se em conjunto ou segue o movimento de outra pessoa. 	<p style="text-align: center;">Orientação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olha ou aponta na direção de pessoas ou objetos para procurar ou dirigir a atenção. • Desvia o olhar de uma pessoa para indicar desinteresse ou recusa. • Olha na direção de uma pessoa, objeto ou acontecimento que apareça subitamente. 	<p style="text-align: center;">Ações sobre objetos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estende a mão, inclina-se, toca, agarra, levanta, faz mexer, larga ou empurra um objeto para indicar interesse ou desinteresse. • Estende, toca ou coloca um objeto para mostrar a alguém ou para pedir a alguém que o use. • Estica as mãos para receber um objeto.

Imagem 24 – Descrição de algumas formas de comunicação não-simbólica e a sua função.
Fonte: Adaptado de Stillman e Siegel-Causey (1989, cit. Nunes, 2003).

Ao conhecer estas formas de comunicação e a sua função, o adulto pode responder à criança de forma mais assertiva ajudando-a progressivamente a desenvolver as competências comunicativas e cognitivas criando-lhe mais oportunidades de aprendizagem (Jones, 2002).

Em suma, o trabalho com indivíduos portadores de multideficiência deve focar-se no processo comunicativo, com vista a ajudá-los a interagir com o mundo que o rodeia e a partilhar informação, para que possa assumir um maior controlo sobre o mesmo, a aceder à aprendizagem e, assim, a melhorar a sua qualidade de vida (Nunes, 2003).

1.1.2. Estratégias de aprendizagem

O ambiente envolvente de uma criança com multideficiência deve ser rico em estímulos sensoriais que ativem os seus sentidos na plenitude, para que possam interpretar a informação que recebem (Nunes, 2001; Nunes, 2008) e desta forma desenvolverem competências que lhes permitam ser mais independentes e que os conduzam a aprendizagens significativas e duradouras.

De acordo com Nunes (2001), ao nível da estimulação visual, o sujeito que está a interagir com a criança deve encorajá-la a “alcançar, tocar, manipular e reconhecer o objecto ou indicar uma preferência, dentro do contexto de brincadeira, mais do que tê-la a olhar para ele” (p. 67). Por isso, deve deixar que a criança olhe para os objetos e os tente alcançar sozinha, sendo que esses objetos devem ativar “os sentidos vestibular, auditivo, olfactivo, táctil e gustativo da criança” (*ibidem*). Os tipos de respostas dados pelas crianças podem ser muito subtis, tais como “ligeiros movimentos corporais, mudanças nos padrões de respiração, o esboçar de um sorriso...” (Nunes 2001, p. 69).

No que diz respeito aos sons, estes devem ser cruzados com a informação visual para que não se tornem confusos (Nunes, 2008). As crianças com estas características devem ter a possibilidade de perceber que podem produzir sons e que um som acontece por ser impulsionado por algo (Nunes, 2001). Para além disso, também é importante que aprendam “a localizar sons e a usar pistas sonoras [...] para a orientação e deslocação com segurança” (Nunes, 2008, p. 53).

O uso do tato por estas crianças é extremamente importante na medida em que possibilita a perceção do que se passa à sua volta (Nunes, 2008), principalmente se a criança tiver graves dificuldades visuais. Como tal, a criança “precisa de ser ensinada a usar as mãos como ferramentas e a encontrar prazer na exploração manual dos objectos, o que requer muita experimentação” (Nunes, 2001, p. 72). O facto de a criança desenvolver a noção de objeto permanente também é muito importante e permite-lhe progressivamente “compreender que o som do seu brinquedo favorito é um indicador da sua existência no espaço, aprendendo gradualmente a alcançar esse objecto” (*ibidem*).

De acordo com Nunes (2008, p. 51), “o contacto físico com os materiais existentes nos ambientes cria oportunidades para os alunos desenvolverem conceitos, pois aprendem através da acção”. Desta forma, existem estratégias para que o sujeito que interage com a criança possa utilizar determinados objetos para a criança explorar, nomeadamente a estratégia *mão sob mão e mão sobre mão* (Chen,

1999, cit. Nunes, 2001). Através da estratégia *mão sob mão* (o educador coloca a sua mão sob a mão da criança para orientar-lhe o movimento e em conjunto explorarem o objeto (Nunes, 2001) “dá-se-lhe oportunidade de interagir com os objectos de acordo com o seu nível de conforto, para além de ser ela controlar a situação” (*ibidem*, p.75). Com a estratégia *mão sobre mão* (o educador coloca a sua mão sobre a mão da criança para orientar o seu movimento e controlando a situação) a criança tem pouco controlo da situação, pelo que deve ser reduzida progressivamente para que a criança fique mais autónoma (Nunes, 2001).

Também o cheiro fornece informações sensoriais importantes. Associando determinados cheiros a locais de referência, as crianças podem ter consciência dos ambientes em que encontram o que as ajuda a compreendê-los (Nunes, 2008).

2. A criança: um ser naturalmente social

As crianças, com ou sem NEE, são seres humanos. E, o ser humano desde que nasce é, logicamente, um ser social por natureza, predisposto para estar em interação com o outro, o que potencializa a formação da sua identidade, num processo constante de construção e transformação (Marc & Picard, s.d.; Martins, 1997; Mello & Teixeira, 2012; Mussen, 1978). Assim sendo, é nos múltiplos momentos de interação em que se estabelece comunicação com os diferentes sujeitos que estão em seu redor, que a criança se desenvolve e aprende (Mello & Teixeira, 2012, p. 3).

De acordo com Nunes (2006, p. 25) a comunicação

é uma competência essencial para se estabelecer uma relação com o mundo envolvente e construir relações afectivas que permitam fazer e conservar amigos. Quanto maior for a capacidade para comunicar, mais controlo e conhecimentos se tem sobre o meio envolvente. Esta é uma capacidade imprescindível à vida de todos os indivíduos, porém alguns apresentam especiais dificuldades neste domínio.

Como refere Luís (2000, p. 160), “de facto, todas as competências, capacidades e conhecimentos que os seres humanos possuem são resultado das interações, das trocas informativas, das comunicações em contexto familiar com outros agentes educativos assim como no seu grupo social”.

A comunicação envolve a capacidade de participar de forma autónoma e espontânea num processo interativo de troca de informações entre um emissor que formula (codifica) a mensagem e um recetor que a interpreta (descodifica) (Nunes, 2001; Pereira, 1989), sendo que engloba uma combinação de várias competências nomeadamente competências cognitivas, motoras, sensoriais e sociais (Franco, Reis & Gil, 2003).

Como refere Nunes (2006, p. 25), “a comunicação humana implica interações com pessoas e objectos e envolve acções, palavras, sons, sorrisos, gestos, posturas, movimentos e expressões corporais”. Para tal, é fundamental que o adulto crie dinâmicas comunicativas proporcionando às crianças ambientes verdadeiramente potencializadores de práticas interativas (Luís, 2000; Rodrigues, Pinto & Cardeano, 2004; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

A este respeito Vigotsky (1896-1934) afirmava que “a interação social tem uma importância fundamental no desenvolvimento cognitivo” (Luís, 2000, p. 157), inclusive estabeleceu classificações, em relação ao aparecimento de todas as funções no desenvolvimento da criança. Primeiramente, classificou-as num nível social onde a criança se desenvolve entre as pessoas (interpsicológica) e, posteriormente, num nível individual sendo que esta se caracteriza por se realizar no interior da criança (intrapicológica) (Luís, 2000; Mello & Teixeira, 2012; Silva & Lucas, 2003). Ou seja, “aquilo que a criança faz hoje em cooperação será amanhã capaz de fazer por si própria” (Vigotsky, 1962, p. 86 cit. Luís, 2000, p. 157).

Nos primeiros anos de vida a criança começa a utilizar um conjunto de sistemas de comunicação fundamentais para que possa interagir com os indivíduos que estão ao seu redor. De acordo com Bower (1983, p. 49), a criança “desde que nasce, participa, imediata e profundamente, na comunicação”. Estes processos de comunicação caracterizam-se essencialmente no direccionar da cabeça e do olhar em relação a um estímulo, no sorriso, no contato corporal (toque), nos diferentes sons emitidos (choro, gorjeio, balbucio) e mais tarde pela linguagem oral (Bee, 1986; Marc & Picard, s.d.; Matamala, 1980; Mussen, 1978; Vayer & Trudelle, 1999).

Desde cedo que as crianças demonstram grande interesse em interagir com os seus pares, o que lhes permite desenvolver capacidades de comunicação que são cruciais para que possam conhecer o outro e a si mesmas (Deldime & Vermeulen, 2001). De acordo com Bower (1983), Marc e Picard (s.d), Luís (2000) e Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a comunicação utilizada na infância representa-se por interações não-verbais, numa primeira fase do desenvolvimento em que as crianças usam o olhar, o toque, o sorriso e as vocalizações para comunicar com as pessoas que estão em seu redor, e, progressivamente, surgem as interações verbais, caracterizadas pela utilização da linguagem. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 32), “é com base nessas trocas comunicativas que as crianças (...) descobrem o poder da influência dos seus comportamentos nos outros” e desenvolvem amizades (Ladd & Coleman, 2002; Portugal, 1992).

Para haver comunicação, é necessário que haja interação entre os indivíduos num espaço e num tempo. Ao mesmo tempo, e especialmente em contexto de educação de infância, a brincadeira torna-se um lugar privilegiado para realizar trocas comunicativas. Torna-se assim necessário, esclarecer como se processam as interações entre pares e de que forma o ambiente educativo, nomeadamente as dimensões do espaço e do tempo em Educação de Infância, influenciam essas mesmas interações.

2.1. Comunicação na infância: As interações não-verbais e verbais

Como vimos anteriormente, a comunicação pode ocorrer de diversas formas, sendo que se pode dividir em comunicação verbal também designada de comunicação simbólica e a comunicação não-verbal ou não-simbólica. De seguida, serão descritas as comunicações não-verbais e verbais. Pelo que, estas descrições poderão surgir acompanhadas com valores de referência que são “valores

médios aproximados para crianças sem comprometimento neurológico e em situação de perfeita integridade anatômica” (Sim-Sim, 1998, p. 91).

Entende-se como comunicação não-verbal “todo o tipo de actividade motora ou física de várias partes do corpo que, na interação face a face, tem um papel comunicativo importante” (Rodrigues, 2007, p. 86), uma vez que se caracteriza por ser um meio de transmissão de mensagens em que não se faz uso da linguagem escrita, falada, bem como os seus derivados sonoros (como por exemplo, a língua gestual) (Carvalho, 1983; Mesquita, 1997; Santos, 2002).

À medida que o ser humano se desenvolve, as formas de comunicação não-verbal anteriormente utilizadas vão sendo, progressivamente, acompanhadas por “meios de comunicação cada vez mais diversificados e simbólicos, até que a comunicação verbal se instala” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 32). Perante isto, importa esclarecer que a comunicação verbal tem implícita a capacidade de falar e “ouvir” o que se fala (Rodrigues, 2007). Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) elucidam que é através da interação verbal que a criança adquire a língua materna, sendo que este é o meio “mais elaborado e privilegiado da interacção comunicativa” (p. 33). É um processo que envolve diversas etapas e, caso não haja problemas articulatorios associados, as primeiras palavras surgem por volta dos 9/12 meses de vida (Sim-Sim, 1998).

De seguida, serão apresentadas várias formas de comunicação, tanto verbal como não-verbal, pelo que se irá focar o olhar, o toque, o sorriso, as vocalizações e, por fim, a linguagem oral. Importa salientar que na perspectiva de Marc e Picard (s.d.) não se pode dissociar a interação corporal da interação verbal uma vez que estes se combinam originando uma comunicação total.

2.1.1. O Olhar (O)

O contato ocular é crucial para que a criança se desenvolva socialmente com sucesso (Amorim, Anjos & Rosseti-Ferreira, 2012; Belini & Fernandes, 2007; Farroni, Johnson & Csibra, 2004) na medida em que a ajuda a obter e a manter as interações (Nunes, 2008). Sendo que o olhar constitui uma parte de grande importância no sistema de comunicação não-verbal (Garvey, 1992).

Segundo Belini e Fernandes (2007, p.166), “o olhar não é simplesmente a visão: tem função psíquica no diálogo olho a olho, apoiando a comunicação e constituindo a relação com o Outro”, sendo revelador do interesse e atenção por parte do indivíduo (Espinha, 2008). Torna-se, assim, um recurso comunicativo utilizado com mais frequência na relação entre as crianças, permitindo a ocorrência de múltiplas interações e promovendo aprendizagens significativas (Elmôr, 2009). De acordo com as investigações realizadas por Carvalho *et al.* (1997) descritas por Amorim, Anjos e Rosseti-Ferreira (2012), o olhar ativo da criança recai em si, nos outros ou nos objetos. Como tal “desencadeia ações no coetâneo (vocalizações, movimentos de aproximação ou afastamento do parceiro), emoções (expressão de alegria, susto ou apreensão ao se deparar com o outro a olhá-lo)

ou ações semelhantes àquela que o outro realiza (como colocar ou tirar objetos de uma caixa)” (Amorim, Anjos & Rosseti-Ferreira, 2012, p. 380).

Neste sentido, é possível afirmar que o olhar permite a apreensão do mundo que o rodeia, a percepção sobre as emoções dos seus pares, a modificação das suas ações e das dos seus pares possibilitando interações entre eles e a aceitação recíproca (Amorim, Anjos & Rosseti-Ferreira, 2012; Belini & Fernandes, 2007; Matamala, 1980).

2.1.2. O Toque (T)

O primeiro sentido usado quando a criança nasce é o tato (Bee, 1986; Papalia & Feldman, 2009), sendo que “a comunicação que o bebê recebe através do calor da pele da mãe se torna a primeira experiência socializadora de sua vida” (Montagu, 1905, p. 100). Ao longo do crescimento, a maneira como estabelecemos contacto físico com outros sujeitos dá evidências sobre o tipo de interações que estabelecemos entre nós e os outros dando indicações sobre os sentimentos ou emoções que nutrimos por estes (Espinha, 2008).

Montagu (1905) aborda o toque como contato corporal simples ou o contato corporal mais complexo que envolve, por exemplo, o afagar, o abraçar, o acariciar, o segurar ou o alisar. Segundo o mesmo autor “o tato é a origem dos nossos olhos, ouvidos, nariz e boca” (p. 21) e a estimulação tátil exercida é de extrema importância para o desenvolvimento do sistema nervoso e da respiração. Como tal, o toque é indispensável para o bem-estar físico e comportamental da criança permitindo o desenvolvimento de relacionamentos emocionais e afetivos saudáveis (Keating, 1983; Montagu, 1905).

Os estudos que Ortega e Gasset realizaram permitem perceber que é através do tato que as crianças estabelecem interações com o que está ao seu redor, determinando a estrutura do seu mundo (*ibidem*). De tal forma que, “é este contato corporal com o outro que fornece a fonte essencial de conforto, segurança, calor e crescente aptidão para novas experiências” (Montagu, 1905, p. 52), pelo que a sua ausência durante a infância de um ser humano traz diversos problemas no que diz respeito ao desenvolvimento físico e psíquico dando origem a carências de comportamento na idade adulta (AA. VV., 2009). Podemos sobreviver a privações sensoriais de outra natureza, desde que a experiência sensorial do toque permaneça (Montagu, 1905).

2.1.3. Expressão Facial (EF)

As expressões faciais podem manifestar-se através de expressões de desagrado e de agrado. Como anteriormente já fizemos referência às expressões de desagrado, refletiremos aqui acerca do sorriso como uma manifestação de agrado, pois para Bower (1983) o sorriso “indica um prazer intelectual, o prazer de ter descoberto algo acerca da estrutura causal do mundo, o prazer de controlar uma parte desse mundo” (p. 60).

É entre os 12 e 15 meses que se inicia a intenção por parte dos bebés para comunicarem entre si devido a permanência de um objeto, surgindo o sorriso antecipatório. Este caracteriza-se pelo facto da criança perante a demonstração de um objeto sorrir para este, e ao desviar o olhar continuar a sorrir para a criança que esta a interagir (Papalia & Feldman, 2009). À medida que o bebé se desenvolve, os momentos em que sorri e a maneira como sorri vão-se alterando levando-o a participar mais intensamente em situações sociais muito estimulantes.

De acordo com os estudos que Brannigan e Humphries (1972), Jones (1972) e McGrew (1972) realizaram, conclui-se que é possível observar três tipos de sorrisos: *Closed smile* (sorriso fechado), em que a criança sorri sem exposição dos dentes; *Upper smile*, onde existe a exposição dos dentes superiores; *Broad smile*, em que o sorriso se apresenta com exposição dos dentes superiores e inferiores (Sarra & Otta, 1990). Com base nestas categorias Cheyne (1976) realizou um estudo com crianças entre os 2 e 5 anos verificando que o *upper smile* é o sorriso mais utilizado nesta faixa etária. Por sua vez, o *closed smile* “is typically seen when the child is engaged in solitary play” (Cheyne, 1976, p. 820) e a sua função social é quase imutável ou inexistente. No caso do *broad smile*, este surge nos momentos em que as crianças estão envolvidas em brincadeiras ativas e verifica-se com maior frequência entre os 3 e os 4 anos (*ibidem*).

2.1.4. As vocalizações (V)

A primeira forma de comunicação que a criança estabelece com o ambiente que a rodeia é através de uma manifestação sonora que perdura durante todo o seu desenvolvimento, o choro (Sim-Sim, 1998). Através do choro, a criança poderá comunicar diferentes sentimentos e manifestar as suas necessidades (Bower, 1983; Costa & Santos, 2003) às quais o adulto vai responder. Também, segundo o investigador Marcel Cohen (1952, 1962), após o nascimento podem surgir gemidos, grunhidos ou murmúrios que poderão significar aprovação, dúvida, recusa, bem como cliques ou ruídos de sucção (por exemplo o clique «tt» ou «tutt») que exprimem a contrariedade (Lézine, 1985). Com o passar do tempo, a criança pretende demonstrar que está feliz e começa a emitir gritos agudos, gorgolejar e a pronunciar sons de vogal como “ahhh” (Lézine, 1985; Papalia & Feldman, 2009).

O desenvolvimento do período pré-linguístico caracteriza-se por um conjunto de produções sonoras: choro, gritos, gargalhadas, palreio e lalação (Bee, 1986; Papalia & Feldman, 2009; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) e vai acontecendo gradualmente. O palreio “consiste numa cadeia de sons vocálicos, particularmente sequências de [o], e sons consonânticos, principalmente [g] e [k]” (Sim-Sim, 1998, p. 91) e marca uma grande alteração na capacidade de comunicação da criança. A transição entre o palreio e a lalação caracteriza-se “pela produção de segmentos silábicos isolados em que o som vocálico ou o som consonântico são exageradamente prolongados e acompanhados de variações de intensidade e tom” (*ibidem*, p. 92). A lalação tem como principal característica a reduplicação

silábica na medida em que há uma combinação consoante/vogal que se repete em cadeia, como por exemplo “mamamama” ou “babababa” (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Importa salientar que “a articulação é uma realização motora, é evidente que um dos factores a influenciar a produção das primeiras palavras está relacionado com as capacidades motoras”(Sim-Sim, 1998, p. 93), pelo que crianças que possam ter algum problema a este nível por vezes não atinge o período linguístico.

2.1.5. A Linguagem Oral (LO)

A criança entra no período linguístico com a produção das suas primeiras palavras (Bee, 1986; Lézine, 1985; Papalia, Olds & Feldman, 2009; Sim-Sim, 1998). Progressivamente, a criança vai reduzindo a estrutura reduplicada das sílabas para produzir uma ou duas sílabas (cv; cvcv) começando a atribuir significados aos sons que articula (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). A criança começa por produzir os primeiros vocábulos que se relacionam com o seu mundo, ou seja, vocábulos familiares (como por exemplo, nome do cão, do pai, do objeto que mais gosta, etc) (Lézine, 1985). Por volta dos 5/6 anos a criança “atinge o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 16).

Com o crescente domínio da língua a criança vai ficando cada vez mais hábil para exprimir os seus afetos, colocar questões, transmitir conhecimentos, expressar pedidos e ordens, entre outros (Sim-Sim, 1998). Assim, a criança torna-se progressivamente mais autónoma e mais apta para se desenvolver socialmente.

Todos estes processos apresentados têm início nos primeiros anos de vida e vão evoluindo à medida que a criança vai crescendo, contudo continuam a ser meios de comunicação essenciais na interação ao longo da vida. De referir ainda que, embora já tenham sido descritas as características da comunicação das crianças com multideficiência, estas conseguem-se manifestar de forma semelhante aos seus pares, reconhecendo-se as suas limitações e dificuldades características da sua multideficiência. Por isso, os parceiros de comunicação destas crianças desempenham um papel importantíssimo quando são capazes de reconhecer as formas de comunicação utilizadas, quando compreendem as suas intenções comunicativas e dão resposta a esses comportamentos (Nunes, 2003; Nunes, 2005; Nunes, 2006; Silva, 2000).

Torna-se “é indispensável criar um ambiente de aprendizagem que constitua uma verdadeira experiência de aprendizagem para a criança” (Nunes, 2001, p. 28). Desta forma, o adulto identifica as formas de comunicação que são usadas pelas crianças com multideficiência, percebe as suas intenções e ainda promove interações com este grupo de crianças e os seus pares (Nunes, 2001; Odom, *et al.*, 2007; Serrano & Gallagher, 1994). Assim, cria-se um ambiente que convida as crianças com multideficiência a darem respostas e que impulsiona, por parte dos pares da mesma, o

estabelecimento de comunicações em situações que não sejam estruturadas pelo adulto (*ibidem*). Essas situações não estruturadas ocorrem, no contexto de Jardim de Infância, nos tempos de brincadeira, como veremos no ponto seguinte.

2.2. As interações entre pares no tempo do brincar

No seguimento do que foi referido anteriormente é importante salientar a importância das interações que são estabelecidas entre as crianças. Carvalho e Beraldo (1989), ao debruçarem-se sobre esta temática explicitam que é através das interações e relações estabelecidas que as crianças usam a capacidade de transmitir e criar cultura, sendo que, “através dela, repetem e renovam o processo de construção do ser humano como indivíduo e como membro de um grupo – um processo que, dada a natureza biologicamente social do ser humano, só é possível na, e pela, interação social” (p. 59). Deste modo, as crianças desenvolvem-se e constroem conhecimento sobre o mundo que as rodeia, desenvolvendo competências sociais desde tenra idade (Ladd & Coleman, 2002).

Em contexto educativo, as interações sociais desenrolam-se, em grande parte, nos momentos de brincadeira. Estes momentos, caracterizam-se por ser espontâneos e voluntários, uma vez que o sujeito livremente opta por brincar empenhando-se ativamente neste processo de desenvolvimento e aprendizagem (Garvey, 1992). De facto, a interação acaba por surgir com uma necessidade nos momentos de brincadeira uma vez que o “*brincar* ao requerer *a interação verbal e/ou não verbal*, alternada e em sequência” (Ferreira, 2004, p. 202) o que leva o mesmo autor a considerar estas interações como linguagens intrínsecas aos momentos de brincadeira livre.

Assim, é através da comunicação e nela

que se processa a (re)negociação da definição da situação e a afirmação de acordos, a resolução de problemas e conflitos, a (re)negociação dos papéis, a incorporação da diversidade nas *performances* e a aceitação das de *outros*, a criação de regras mais concretas ou abstractas que regulam as interações e a expressão de estilos mais pessoalizados de acção que brindam as brincadeiras com um maior refinamento, embelezamento e complexidade (*ibidem*).

Quando as crianças observam os seus pares a brincar isto vai suscitar-lhes interesse e vontade de também elas iniciarem as suas brincadeiras. Muitas das vezes as primeiras brincadeiras destas crianças surgem individualmente e quando a sua comunicação verbal ainda não está muito desenvolvida pelo que têm a tendência a reproduzir/imitar as brincadeiras que observam (Bee, 1986; Carvalho & Beraldo, 1989).

Sendo assim, à medida que a criança se vai desenvolvendo vai enriquecendo a sua forma de brincar e é com mais frequência que interage com os seus pares (Papalia, Olds & Feldman, 2009). De acordo com Ladd e Coleman (2002), os pares contribuem para que a criança se desenvolva em várias áreas, assim como as interações que estabelecem constituem “uma peça importante na construção das relações” (p. 155), sendo que a ausência destas poderá comprometer o seu desenvolvimento.

Portugal (1992) salienta que se as relações forem positivas o processo de desenvolvimento será favorecido e a ocorrência de sentimentos mútuos é mais provável em crianças que realizam atividades em conjunto. Como tal, durante os momentos de brincadeira é possível gerarem-se vínculos individuais (Bee, 1986) e, segundo um estudo realizado por Hayes (1978, cit. Ladd & Coleman, 2002, p. 123), “as crianças até aos cinco anos são capazes de nomear os seus melhores amigos e explicar também as razões por que gostam deles”.

Durante estas interações entre pares muitas das vezes observa-se a presença de objetos que surgem como meios de contato social (Mussen, 1978), ou seja, estes proporcionam “um canal para a interação social com os adultos ou as outras crianças” (Garvey, 1992, p.65). Assim, o objeto poderá ser mediador das interações que as crianças estabelecem umas com as outras proporcionando aproximações.

Sendo o brincar “a mais completa ferramenta que a criança possui para comunicar, compreender e explorar o seu mundo” (Gomes, 2010, p. 46) o adulto deve proporcionar diversos momentos de brincadeira, sendo que poderá intervir nas mesmas sempre que necessário. Desta forma, o adulto interage nos momentos de brincadeira auxiliando e/ou orientando as brincadeiras das crianças (Folque, 2014), bem como atuando como “mediador das relações e das situações surgidas” (Ferreira, 2010, p.12), de forma a criar situações problemáticas e a favorecer interações entre pares.

Assim sendo, o educador deve “saber entrar na acção das crianças [...] para ajudar à resolução de dificuldades, mas também *saber sair* logo que as crianças dão indícios de estarem em condições de continuar no controlo da acção” (Azevedo, 2001, p. 127) para que não influencie demasiado esses momentos colocando em risco o desenrolar da brincadeira (Ferreira, 2010). Os momentos de brincadeira livre são momentos privilegiados para a interação entre pares em contexto educativo, e como tal devem ser planificados pelo educador.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

No presente capítulo pretendo descrever a metodologia utilizada ao longo deste ensaio investigativo, sendo que este está organizado em seis subcapítulos, nomeadamente: 2.1. Descrição do estudo e opções metodológicas, que patenteia um esclarecimento sobre o tipo de investigação realizada; 2.2. Contexto do estudo, onde se pode encontrar a apresentação e caracterização do contexto do estudo, bem como dos participantes envolvidos; 2.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados, no qual são referidos os instrumentos que foram utilizados na recolha de dados; 2.4. Procedimentos de recolha de dados, em que se explicita de que forma foi efetuada a recolha de dados e em que circunstâncias; 2.5. Tratamento de dados, onde se enumeram os instrumentos e técnicas utilizadas para tratar e analisar os dados que se obtiveram.

1. Descrição do estudo e opções metodológicas

A realização deste ensaio investigativo partiu do pressuposto de que o processo de investigação científica deve ser valorizado por todos, e que é através dele que podemos conhecer e compreender o mundo que nos rodeia (Coutinho, 2011; Sousa, 2009). Para tal, é crucial que os indivíduos questionem, interroguem e investiguem o ambiente envolvente pois só assim se torna possível construir conhecimento. Assim sendo, a investigação científica é “um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas” (Fortin, 2009, p. 59).

O interesse e necessidade de desenvolver este estudo surge pela observação realizada no contexto de jardim de infância relativamente ao comportamento que as crianças estabeleciam entre elas, particularmente com a criança com NEE (a Mariana)⁸ integrada no grupo. Percebendo que existia interação surgiu assim um grande interesse em querer saber mais acerca do tipo de interações que eram estabelecidas naquele grupo de crianças entre a Mariana (criança com NEE) e os seus pares. Deste modo, este ensaio investigativo decorreu durante o período de PES em contexto de Educação de Infância, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos de idade.

Para que fosse possível ir ao encontro da problemática e dos objetivos de investigação delineados, que estão referidos na introdução, optou-se pela realização de uma investigação de cariz qualitativo. Segundo Coutinho (2011, p. 26), a pesquisa qualitativa “trata-se de investigar *ideias*, de descobrir *significados nas ações individuais e nas interações sociais* a partir da perspetiva dos actores intervenientes no processo”. Caracteriza-se por ser do tipo descritivo e interpretativo (Freixo, 2010; Portela, 2004), uma vez que se pretende analisar “os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49) para que depois possam ser interpretados.

⁸ O nome que se apresenta é fictício. No ponto 2.1.2. será apresentada a caracterização completa desta criança.

Deste modo, este tipo de investigação tem como enfoque o contexto natural do fenómeno em estudo, para que se possa compreender na sua totalidade e de uma forma ampla os fenómenos que se pretendem estudar, considerando-se o investigador parte do objeto de estudo e fonte direta dos dados (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011; Freixo, 2010; Pardal & Lopes, 2011). Existe uma maior preocupação com o processo que conduz aos resultados (Bogdan & Biklen, 1994). Assim sendo, o investigador preocupa-se em observar, descrever, interpretar e analisar (Portela, 2004; Freixo, 2010;) os fenómenos em estudo para que possa compreendê-los, desenvolvendo ideias e conceções passíveis de serem generalizadas a outros contextos e sujeitos (Carmo & Ferreira, 2008, p. 199).

2. Contexto do estudo

A recolha de dados da investigação enunciada realizou-se na instituição particular do distrito de Leiria onde realizei a PES em Jardim de Infância, e, como já foi referido, assentou na observação das interações estabelecidas entre a Mariana e as restantes crianças nos momentos de brincadeira livre após o lanche da tarde, a exceção do dia 14 de janeiro de 2014 que se realizou a observação de manhã uma vez que foi dada às crianças a oportunidade de brincar livremente. O espaço para a recolha de dados na instituição foi a sala de atividades do grupo participante no estudo, nomeadamente na zona onde estava a Mariana que era entre a área de expressão plástica e da estante da biblioteca ou na área do encontro. Por essa razão, torna-se pertinente caracterizar de uma forma sucinta esse espaço.

A sala de atividade encontrava-se organizada em seis áreas, nomeadamente área do encontro, da casinha, da banca de ferramentas, dos jogos de mesa, da expressão plástica e da garagem, sendo que tinha ainda uma área que se denominava de biblioteca.⁹ Nesta última encontrava-se uma estante na qual estavam duas caixas com diversos materiais (imagens 25, 26 e 27) para apoiar as experiências educativas realizadas pelos adultos com a Mariana (educadora titular de sala, estagiárias e educadora de intervenção precoce). Uma vez que estes materiais não se encontravam acesso livre das crianças, estas solicitavam à educadora a sua utilização para brincarem com os mesmos e com a Mariana. Desta forma as crianças tinham os objetos que pertenciam à Mariana, os objetos da sala e ainda alguns objetos vindo de casa com os quais poderiam interagir ao longo do período de recolha de dados.



Imagens 25 - Sacos de gel de cor amarela, vermelha, azul e verde.



Imagens 26 - Tule azul.



Imagens 27 - Varinha mágica da estrela que dava luz e som.

⁹ Para ver a caracterização completa da sala de atividade consulte o anexo XXVII.

2.1. Participantes do estudo

Na presente investigação, a amostra em causa é uma amostra acidental uma vez que os participantes do estudo foram escolhidos devido à sua interação voluntária com a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no momento em que se deu a observação/recolha de dados (Freixo, 2010). Ao mesmo tempo, a própria criança com NEE é ela, também, participante no estudo.

2.1.1. Caracterização do grupo de crianças

De modo a que se compreendam melhor os dados obtidos torna-se relevante caracterizar o grupo de crianças que está envolvido no estudo. Sendo assim, no quadro 3 estão destacadas informações acerca da idade, género, número de irmãos e percurso na instituição de cada um dos participantes do estudo.

Quadro 3 – Caracterização das crianças quanto à idade, género, n.º de irmãos, percurso e observações.

	Idade	Género	Nº de irmãos	Percurso na instituição	Observações
D	2	M	1	Creche e JI	Transitou em Janeiro de 2014 para o JI
GB	2	M	0	Creche e JI	Transitou em Setembro de 2013 para o JI
MM	2	M	0	Creche e JI	Transitou em Janeiro de 2014 para o JI
B	3	F	0	Creche e JI	-----
G	3	M	0	Creche e JI	Transitou em Setembro de 2013 para o JI
I	3	F	1	Creche e JI	-----
SI	3	M	0	Creche e JI	Transitou em Setembro de 2013 para o JI
S	3	F	1	Creche e JI	Transitou em Setembro de 2013 para o JI
T	3	M	2	Creche e JI	Transitou em Setembro de 2013 para o JI
E	4	F	1	Creche e JI	-----
L	4	F	0	JI	-----
M	4	F	1	Creche e JI	Criança com NEE
R	4	M	0	Creche e JI	-----
F	5	M	1	Creche e JI	-----

Perante a apresentação do quadro anterior podemos verificar que a presente investigação foi realizada num grupo constituído por 14 crianças, 6 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos de idade, sendo que a moda é de 3 anos de idade. É importante mencionar que, duas das crianças (D e MM) transitaram da creche para a sala de jardim de infância durante o período em que foi feita a recolha de dados.

Em relação ao percurso realizado pelo grupo de crianças, é importante referir que todas as crianças já estavam na instituição no ano letivo anterior, pelo que quatro transitaram da creche (SI, S, G, GB e T) no início do ano letivo e duas no mês de janeiro (D e MM). As restantes crianças já se encontravam na mesma sala e com a mesma educadora de infância. Treze crianças frequentaram a creche da mesma instituição, ao contrário da L, que entrou para a sala de JI com idade de creche por não se conseguir adaptar ao grupo de creche uma vez que este era constituído por crianças mais novas.

Neste grupo existiam diversos interesses estando estes relacionados com pinturas, histórias, canções, jogos, cozinhar bolos quando alguma criança fazia anos, brincadeiras, desafios, coisas novas e surpreendentes. Quando as crianças tinham a oportunidade de escolher para que local da sala de atividades podiam ir brincar livremente estas optavam por ir para a área da casinha, especialmente as meninas mais velhas. No grupo também existia algum interesse por brincar com brinquedos da caixa da Mariana, principalmente quando a área da casinha não podia ser utilizada.

As crianças eram bastante afetuosas e em termos de interação, o grupo de crianças interagia “muito bem com toda a gente quer seja com grupo de crianças quer seja com adultos, são calmas e rebeldes, dependente dos dias” (anexo XXVIII - entrevista à Educadora Titular da Sala (ETS)).

2.1.2. Caracterização da criança com NEE

A criança com Necessidades Educativas Especiais chama-se Mariana (nome fictício) e tem, mais especificamente, uma multideficiência grave de seu nome encefalopatia mioclónica precoce. Segundo uma entrevista realizada à ETS (anexo XXVIII), a Mariana “tem paralisia cerebral, epilepsia, esclerose múltipla e baixa visão”. Assim sendo, a Mariana apresentava graves limitações a nível motor, cognitivo, visual, de fala e linguagem. Quando se iniciou o período de recolha dos dados, a criança tinha como idade cronológica quatro anos de idade, sendo que durante o mesmo fez 5 anos.

A Mariana por vezes estava sentada na sua cadeira de rodas (imagem 28) e outras vezes na plataforma *sluding form* (imagem 29) que servia para ela se manter com uma postura mais direita e para realizar algumas experiências educativas.



Imagem 28 - Mariana na cadeira de rodas.



Imagem 29 - Mariana na plataforma *sluding form*.

Esta criança tinha terapias quatro manhãs por semana antes de chegar à instituição, nomeadamente, natação, música, terapia da fala e terapia ocupacional. Para além disso, às terças e sextas tinha terapia com a Educadora de Intervenção Precoce (EIP) na instituição.

Em relação ao seu percurso educativo nesta instituição, a Mariana começou por frequentar o berçário com um ano e meio e transitou para a sala de jardim de infância com 2 anos e meio, uma vez que “em termos de grupo na creche havia crianças muito pequeninas naquele ano, muito bebés [...] A Mariana estava a precisar de mais interação não só por parte do pessoal docente, de nós, como também por parte das crianças” (entrevista à ETS). As crianças que acompanharam a Mariana desde que esta se encontrava na sala de jardim de infância eram o Filipe (F), a Eva (E), a Lisa (L), o Rui (R), a Isabel (I) e a Bianca (B)¹⁰. Apesar disso, “todos conhecem a Mariana desde que a Mariana cá está” (entrevista à ETS) porque nos momentos de fazer a sesta todos se cruzavam com a ela.

¹⁰ Todos os nomes das crianças apresentados são nome fictícios.

A criança, em termos relacionais, é caracterizada pela ETS como uma criança que se relaciona “com os outros, consegue interagir, consegue fazer sons e mostrar expressões faciais de agrado e desagrado”, inclusive destaca uma situação que ilustra o que referiu anteriormente, “se eu chego de manhã e começo a falar com as outras colegas e a receber recados e a trocar recados ela reclama porque eu não lhe fui dizer bom dia”. Para além disso, a EST também salienta que a Mariana manifesta interações diferentes face a determinadas crianças, referindo como exemplo o Filipe e ilustrando com um dos momentos em que observou isso.

No que diz respeito à relação de interação que se estabelecia entre o grupo de crianças e a Mariana, a ETS refere que era muito boa e que estes faziam de tudo para que esta estivesse incluída e se relacionasse com todos, interagindo com ela de forma espontânea e afetuosa. Como, por exemplo, nos momentos de atividades livres, na hora da manta quando era a altura de dizer *olá!* nunca se esqueciam da Mariana, entre outros. No entanto, a educadora também refere que existem crianças que interagem de uma forma mais espontânea com a Mariana do que outras, apresentando como motivo o facto de não perceberem muito bem o que se passa com a criança e não terem tanto à vontade e um pouco de medo do desconhecido. Sobre as crianças que interagem mais, a educadora aponta como motivo o facto de serem mais velhas e já conviverem com a Mariana há mais tempo.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada pela investigadora. Este processo caracteriza-se pela sistemática recolha de informação junto dos participantes do estudo com o apoio dos instrumentos selecionados (Freixo, 2010). Na investigação de cariz qualitativo “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens (...) [e] incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos (...) e outros registos pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

A observação revelou-se uma técnica de recolha de dados essencial, possibilitando que a investigadora compreendesse melhor o fenómeno em estudo (Coutinho, 2011) através da seleção de informação para que conseguisse “descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 111). Para além disso, esta técnica mostrou-se “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005), o que se mostrou fulcral na realização dos registos, não se fazendo juízos mas olhando-se de forma isenta e objetiva (Sousa, 2009).

Mediante o grau de participação do observador a observação pode adotar diversos formatos. Na presente investigação, utilizou-se principalmente a observação não-participante, na medida em que o investigador não interagia de nenhuma forma com os participantes, permitindo o uso de instrumentos de registo sem que estes trouxessem influência ao estudo. No entanto, em alguns momentos também foi realizada a observação participante, tendo o investigador que se envolver no contexto que estava a observar (Folque, 2014), “tentando agir de modo a que as actividades que

ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 68). Neste estudo, o adulto interagiu para mediar/facilitar as interações que se estabeleciam entre as crianças e/ou para questionar as crianças sobre o que estavam a fazer.

Para além disso, a recolha de dados foi realizada através da observação direta com tomada de notas e indireta na medida em que se recorreu ao registo fotográfico e à gravação videográfica.

Os dados que se recolheram durante as observações foram registados por meio de vídeos e fotografias. O registo videográfico revelou-se um importante instrumento oferecendo um registo fiel dos acontecimentos observados permitindo que as gravações fossem visualizadas o número de vezes desejadas (Sousa, 2009). Estes foram realizados sempre que não era possível que a investigadora realizasse observação direta para que depois fossem transcritos para serem devidamente analisados. Ao mesmo tempo, o registo fotográfico permitiu recolher “imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189). Assim sendo, os vídeos e as fotografias demonstraram-se um recurso essencial na recolha de informação para o estudo na medida em que nos facultam fortes dados descritivos auxiliando-nos a compreender o subjetivo e são analisados de forma indutiva (*ibidem*).

As gravações vídeo foram realizadas durante os momentos em que se estabeleciam interações entre o grupo de crianças de forma a registar as interações verbais e não-verbais estabelecidas. Estas foram visualizadas inúmeras vezes para que se pudessem realizar as transcrições (anexo XXIX) com o maior rigor possível. As fotografias surgiram como complemento às transcrições dos vídeos na medida em que surgiram como evidência do tipo de interações transcritas no vídeo. Porém, este registo fotográfico foi realizado com menos frequência, uma vez que não era possível realizar ambos ao mesmo tempo. Acabou por ser mais valorizado o registo videográfico pela facilidade de recolha no contexto, mas é de referir que durante as transcrições dos vídeos se sentiu a necessidade de suportar alguns dados com evidências fotográficas, pelo que foram extraídas dos mesmos algumas imagens.

Importa referir que foi solicitado aos pais da Mariana a autorização da exposição do rosto da criança no estudo porque isso será determinante para compreender as suas manifestações de interação perante as limitações geradas pela multideficiência. Essa autorização foi concedida como se poderá verificar no anexo XXX.

As notas de campo, por sua vez, permitiram descrever de uma maneira mais rigorosa o ambiente envolvente bem como as ações dos participantes no estudo (Coutinho, 2011) quando não era possível a recolha de dados através de fotografias e vídeos. No presente estudo, depois de recolhidas estas foram organizadas numa grelha de observação (anexo XXXI) em que foram descritas as interações decorridas em alguns dos dias de recolha de dados.

Também se realizou uma entrevista à educadora titular da sala mas para este estudo usamos esses dados apenas para a caracterização do grupo de crianças.

4. Procedimentos de recolha de dados

Após a definição da questão-problema, dos objetivos traçados, da realização do enquadramento teórico e metodológico, procedeu-se à recolha dos dados no contexto da investigação pretendida. Assim sendo, houve um período para que este se realizasse, sendo este de 10 de dezembro de 2013 a 15 de janeiro de 2014, como se pode observar no quadro 4. A recolha de dados foi feita durante o período da tarde, a exceção de um dos dias que se realizou no período da manhã, nos momentos de *brincadeira livre*.

Ao longo da recolha de dados entendemos como interação sempre que uma das crianças se dirigisse à criança com NEE e aí surgisse um intercâmbio de comunicação entre ambas as crianças, ou quando a Mariana chamasse à atenção de algum seu par e a partir daí surgisse comunicação entre ambos.

Os instrumentos de recolha de dados encontram-se também descritos no quadro 4. Estes possibilitaram captar os comportamentos da Mariana e dos seus pares presentes durante os momentos de interação. Deste modo, durante as várias semanas foram recolhidos dados das interações estabelecidas pelo grupo de crianças, como se pode observar na coluna dos intervenientes.

Quadro 4 – Registos efetuados na recolha de dados.

Semana	Dia	Instrumentos de recolha de dados	Intervenientes
1	10 de dezembro de 2013	Vídeo 1 Fotografias 1 e 2	I, F e M.
	11 de dezembro de 2013	Notas de Campo A (NCA)	I, M, T e F.
		Vídeos 2, 3 e 4 Fotografias 3-13	I, M, T, F e Investigadora (In).
12 de dezembro de 2013	Vídeo 5 e 6 Fotografias 14-35	M, S, I, T, F, B, G, L, ETS e In.	
6	19 de dezembro de 2013	Vídeo 7 Fotografias 36, 37 e 38	M, T, I e A.O.
Interrupção letiva para Férias de Natal. As crianças M e D, da sala de creche transitaram para a sala de jardim de infância.			
7	9 de janeiro de 2014	Vídeo 10 Fotografias 41-44	M, F, D, ETS e Educadora Estagiária Natacha (EEN).
8	14 de janeiro de 2014 (período da manhã)	Vídeos 11 e 12	M, E, R, I, D, S e T.
	14 de janeiro de 2014 (período da tarde)	Notas de Campo B (NCB)	M e I.
		Vídeos 13 e 14 Fotografias 45-54	M, T, D e In.
	15 de janeiro de 2014	Notas de Campo C (NCC)	M e I.

No quadro 4, é possível observar que existiu um período alargado entre a primeira e a sexta semana no qual não houve a recolha de dados. Tal aconteceu porque esses períodos da tarde foram preenchidos com algumas atividades de preparação para as festividades nomeadamente o Dia do Pijama e a o Natal.

5. Tratamento de dados

Com o término da recolha e organização dos dados, procedeu-se ao tratamento dos mesmos para que, posteriormente, se iniciasse a análise. Assim sendo, começou-se por fazer a transcrição dos vídeos (anexo XXIX) e, posteriormente, organizaram-se por dias de recolha de dados referindo os sujeitos que intervieram com a Mariana durante os mesmos (como se pode analisar no anterior, quadro).

Deste modo, para o tratamento dos dados recorreu-se à técnica de análise de conteúdo (anexos XXXII, XXXIII, XXXIV, XXXV). De acordo com Sousa (2009, p. 264) este tipo de análise “compreende (...) uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo”. Assim, com o intuito de perceber quais as interações estabelecidas entre a Mariana e os seus pares nos momentos em que as crianças se dirigiam voluntariamente à Mariana, elaboraram-se as seguintes categorias *interação criança-criança*, entendendo esta interação como aquela em que as crianças comunicam de forma verbal e/ou não-verbal, e *interação criança-objeto-criança* como aquela em que as crianças comunicam de forma verbal e/ou não verbal tendo como mediador o(s) objeto(s), e respetivas subcategorias que se encontram descritas no quadro 5.

Segundo Bardin (2009) a análise de conteúdo, decorre mediante três fases sequenciais: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira fase, pré-análise, caracteriza-se por ser a fase de organização em que há a “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, [há a] formulação de hipóteses e dos objectivos e [há a] elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (*ibidem*, p. 121). Durante esta etapa foi possível contabilizar o número de evidências recolhidas, o que permitiu realizar uma leitura geral dos dados. A segunda fase representa a fase mais extensa da investigação uma vez que corresponde à exploração do material e se realiza a categorização do mesmo (Bardin, 2009; Coutinho, 2011; Sousa, 2009).

Por último, a fase de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação correspondem ao processamento da informação, interpretando e realizando inferências acerca dos resultados obtidos tornando-os significativos e válidos (Bardin, 2009). Ora, nesta fase é necessário retomar a fundamentação teórica que se desenvolveu anteriormente para que se estabeleça uma relação com os dados obtidos dando-se sentido à interpretação dos resultados e considerações finais (Bardin, 2009; Coutinho, 2011; Sousa, 2009).

Neste sentido, surgiram questões sobre os dados no momento da sua organização que conduziram à sua categorização, levando, posteriormente, à tentativa de encontrar semelhanças nos comportamentos dos participantes do estudo, para que assim se formulasse a resposta à questão de partida. Seguindo as palavras de Miles e Huberman (1994), “a teoria surge a *posteriori* dos factos e

a partir da análise dos dados, fundamentando-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios” (Miles & Huberman, 1994, cit. Coutinho, 2011, p. 26). Pelo que, no próximo capítulo se procederá à apresentação e discussão dos dados.

Quadro 5 – Categorias e subcategorias de análise.

Categoria	Subcategoria	Descrição
Interações dos pares com a Mariana / Interações da Mariana com os pares	Olhar	São o tipo de interações em que as crianças estabelecem ou tentam estabelecer contacto ocular entre si.
	Toque	São o tipo de interações em que as crianças estabelecem contacto físico entre si, tais como tocar numa parte do corpo como as mãos, o nariz, a boca, a cabeça, os pés, o peito, a barriga e as pernas.
	Expressões Faciais	São o tipo de interações em que as crianças manifestam expressões com a face de agrado (com por exemplo o sorriso) e expressões de desagrado entre si.
	Vocalizações	São o tipo de interações em que as crianças manifestam sons de agrado ou de desagrado entre si.
	Linguagem Oral	São o tipo de interações em que surgem palavras soltas, frases, canções ou outras manifestações entre as crianças.
Interações dos pares com a Mariana através dos objetos / Interações da Mariana com os pares através dos objetos	Olhar	São o tipo de interações em que as crianças estabelecem ou tentam estabelecer contacto ocular entre si mas nas quais estão envolvidos objetos. Os objetos medeiam as interações entre as crianças.
	Toque	São o tipo de interações em que as crianças estabelecem contacto físico (tocar numa parte do corpo como as mãos, o nariz, a boca, a cabeça, os pés, o peito, a barriga e as pernas) entre si mas nas quais estão envolvidos objetos. Os objetos medeiam as interações entre as crianças.
	Expressões Faciais	São o tipo de interações em que as crianças manifestam expressões de agrado (como por exemplo o sorriso) e expressões de desagrado entre si mas nas quais estão envolvidos objetos. Os objetos medeiam as interações entre as crianças.
	Vocalizações	São o tipo de interações em que as crianças manifestam sons de agrado ou de desagrado entre si mas nas quais estão envolvidos objetos. Os objetos medeiam as interações entre as crianças.
	Linguagem Oral	São o tipo de interações em que surgem palavras soltas, frases, canções ou outras manifestações entre as crianças mas nas quais estão envolvidos objetos. Os objetos medeiam as interações entre as crianças.

Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

De acordo com os dados obtidos e tendo em conta a sua complexidade optou-se pela realização de duas leituras sobre os mesmos. Assim, o presente capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte apresenta-se uma leitura geral sobre as interações entre pares, nomeadamente em que momentos estas ocorriam e de que forma. Deste modo, esta primeira parte encontra-se organizada em dois pontos, sendo eles As interações dos pares com a Mariana e As interações da Mariana com os seus pares. Na segunda parte apresenta-se um olhar global sobre os dados obtidos, isto é sobre as interações entre pares, mais concretamente entre a Mariana e os seus pares.

1. As interações entre pares – quando e como

Ao efetuar a recolha de dados verificámos que quase todas as crianças do grupo interagiram com a Mariana. Ao analisarmos o quadro 6 podemos verificar que dez das 13 crianças do grupo tomaram a iniciativa para interagir com a Mariana (uma criança com 2 anos, cinco crianças com 3 anos, três crianças com 4 anos e uma criança com 5 anos). Três crianças (o GB, o MM e o SI) nunca tomaram a iniciativa de interagir com a Mariana, durante o período de recolha de dados.

Quadro 6 - Frequência de tomadas de iniciativa dos pares para interagir com a Mariana.

Dia de observação Criança	Semana 1			Semana 2	Semana 3	Semana 4			Total
	10 de dezembro de 2013	11 de dezembro de 2013	12 de dezembro de 2013	19 de dezembro de 2013	9 de janeiro de 2014	14 de janeiro de 2014 (manhã)	14 de janeiro de 2014 (tarde)	15 de janeiro de 2014	
D					X	X	X		3
GB									0
MM									0
T		X	X	X		X	X		4
B			X						1
I	X	X	X	X		X	X	X	7
SI									0
S			X			X			2
G			X						1
R						X			1
E						X			1
L			X						1
F	X	X	X		X				4
Total	2	3	7	2	2	6	3	1	

Legenda:

Crianças com 2 anos

Crianças com 3 anos

Crianças com 4 anos

Crianças com 5 anos

Através do quadro 6, também verificamos que a criança que se dirigiu com mais frequência à Mariana tomando a iniciativa de interagir com ela foi a I (3 anos), com o registo de sete vezes. Existiram mais quatro crianças que o fizeram com mais frequência, nomeadamente, o T (3 anos) cinco vezes, o D (2 anos) e o F (4 anos) ambas quatro vezes e a S (3 anos) três vezes. As restantes crianças, a B e o G (3 anos), o R, a E e a L (4 anos) também se dirigiram à Mariana tomando a iniciativa de interagir com ela uma vez.

Assim, podemos observar que no grupo de crianças com 2 anos apenas uma interagiu com a Mariana. No entanto, se observarmos a faixa etária entre os 3 e 5 anos, à exceção de uma, todas as crianças interagem com a Mariana. As crianças que não o fazem demonstravam preferência por brincar em áreas da sala de atividades nas quais a Mariana não estava, nomeadamente a área da garagem, jogos de mesa e jogos de chão. No que diz respeito ao grupo de criança com 3 anos de idade, verifica-se que existe uma grande discrepância no total de vezes que essas crianças tomaram a iniciativa de interagir com a Mariana, na medida em que existem dados de uma criança que nunca o fez e outra que o fez seis vezes. No grupo de crianças com 4 anos de idade, verificamos que todas as crianças tomaram a iniciativa de interação ainda que só se tenha verificado uma vez. A criança de 5 anos interagiu com a Mariana em 4 momentos de recolha de dados.

É importante referir que o facto de algumas crianças não se dirigirem com mais frequência à Mariana em alguns dias pode estar relacionado com o facto de estas crianças saírem do jardim de infância antes dos momentos de brincadeira *livre* da parte da tarde e assim já não estarem na instituição em momentos de recolha de dados.

Após esta observação da frequência com que as crianças se dirigiam à Mariana tomando a iniciativa de interagir com ela, e ao analisar os dados, verificámos que a interação entre pares ocorreu em dois sentidos. Dadas as características de reduzida mobilidade da Mariana constatou-se que eram os pares que se dirigiam à Mariana para estabelecer interação. Desta forma, um dos sentidos encontrados na interação diz respeito aos momentos em que os pares da Mariana (as várias crianças do grupo) tomaram a iniciativa para interagir com ela. Por outro lado, foi possível observar que a própria Mariana tomou, em algumas situações, a iniciativa de continuar a interação que estava a decorrer entre ela e os seus pares. Desta forma, a interação não foi apenas no sentido dos pares para a Mariana mas também da Mariana para os seus pares.

Nos próximos pontos iremos apresentar de forma mais detalhada cada um desses movimentos/sentidos na interação entre pares. Vamos começar por analisar e discutir as interações dos pares com a Mariana e de seguida as interações da Mariana com os pares, por fim, faremos uma olharemos globalmente para os dados analisados anteriormente.

1.1. As interações dos pares com a Mariana

As interações dos pares com a Mariana ao longo de todo o período de recolha de dados ocorreram de diferentes formas. Verificamos que ocorreram algumas interações entre as crianças sem qualquer tipo de mediação, eram só as crianças presentes no processo, mas outras interações ocorreram através da mediação de um objeto. Numa primeira fase vamos analisar como aconteceram as interações sem a presença dos objetos.

No quadro 7 podemos observar por criança o número de interações estabelecidas com a Mariana em cada subcategoria de análise (olhar, toque, expressões faciais, vocalizações e linguagem oral). O

movimento de interação está representado no quadro através do símbolo [→] (por exemplo, D→M significa que estamos perante a interação que a criança D estabeleceu com a Mariana), e a ausência de evidências através de [---].

Quadro 7 - Número de interações dos pares com a Mariana.

	Interações dos pares com a Mariana					Total
	Olhar	Toque	Expressões Faciais	Vocalizações	Linguagem oral	
D → M	2	---	1	---	---	3
T → M	10	2	---	---	---	12
B → M	2	3	---	---	---	5
I → M	31	24	8	---	4	67
S → M	5	4	2	---	---	11
G → M	1	---	---	---	---	1
R → M	---	---	---	---	---	0
E → M	---	---	---	---	---	0
L → M	9	9	3	---	1	22
F → M	4	7	---	---	---	11
Total	64	49	14	0	5	132

Perante os resultados apresentados no quadro 7, na interação dos pares com a Mariana registaram-se 150 ocorrências com 8 das 10 crianças que com ela interagiram (crianças: D, T, B, I, S, G, L e F). Estas crianças pertenciam a diferentes faixas etárias e encontravam-se em diferentes níveis de desenvolvimento (conforme se pode observar no quadro 3, ponto 2.1.1). No caso das crianças R e E, que aqui não apresentam evidências de interação, só interagiram com a Mariana através dos objetos (algo que será mais para à frente aprofundado).

Verifica-se ainda que a criança que estabeleceu mais interações com a Mariana foi a I (67 evidências) e a que estabeleceu menos interações foi a G (1 evidência). Os resultados apresentados parecem estar relacionados com o número de momentos registados por criança na interação com M. Ou seja, o facto de a I ser a criança que mais se dirigiu à Mariana durante a recolha de dados (quadro 6), origina um maior período de contacto com a Mariana e, portanto, isso poderá gerar uma maior frequência dos diferentes tipos de interações. Assim sendo, o facto de o G ser a criança que tem menos evidências registadas poderá estar relacionado com o facto de ser uma das crianças que menos se dirigiu à Mariana gerando uma menor frequência dos diferentes tipos de interações.

De acordo com os dados apresentados verifica-se que as interações dos pares com a Mariana realizaram-se com mais frequência através do *olhar* (64 ocorrências) e do *toque* (49 ocorrências), seguidas das *expressões faciais* (14 ocorrências) e da *linguagem oral* (5 ocorrências), sendo que não houve nenhuma ocorrência na subcategoria das *vocalizações* (0 ocorrências).

Realizando uma análise pormenorizada da forma como ocorreu cada um dos tipos de interações, verifica-se, no quadro 7, que a criança que estabeleceu mais contacto ocular com a Mariana foi a I,

apresentando-se o registo de 31 evidências, e a criança que teve menor interação com a Mariana através do olhar foi o G, registando-se 1 evidência.

A imagem 30 ilustra um dos momentos em que a I interage com a Mariana através do olhar. Neste momento a I ao olhar para a Mariana percebeu que ao bater-lhe com a palma da mão esta sorria. Esta observação leva-nos a inferir que a I reconheceu a forma de comunicação da Mariana, através do olhar (Amorim, Anjos & Rosseti-Ferreira, 2012; Belini & Fernandes, 2007; Matamala, 1980) e, posteriormente, elaborou uma resposta que lhe pareceu adequada a esse comportamento (Nunes, 2006). O olhar surge assim “apoiando a comunicação e constituindo a relação com o Outro” (Belini & Fernandes, 2007, p.166).



Imagem 30 – A I olha para a M e bate com a palma da mão no peito da M e esta sorri.

Em relação ao *toque*, como se pode observar no quadro 7, a criança que estabeleceu com mais frequência interações com a Mariana através do toque foi a I, registando-se 24 evidências, seguida pela L (9 ocorrências) e o F (7 ocorrências). Verifica-se que existem 3 crianças que estabelecem 5 ou menos interações através do toque, nomeadamente, a S (5 ocorrências), a B (3 ocorrências) e o T (2 ocorrências).

Através do excerto 5 está saliente um dos momentos em que a I interagiu com a Mariana através do toque. Neste a I colocou a sua cabeça no peito da Mariana para ouvir o seu coração. Este comportamento pode-nos trazer indicações sobre os sentimentos que a I nutre pela Mariana (Espinha, 2008), isto é, o facto de a I querer ouvir o coração da Mariana pode indicar que esta gosta da Mariana e que quer saber mais sobre ela.

Excerto 5 – I interage com a M tocando com a sua cabeça no peito da M: “A I **deitou a cabeça no peito** da M para ouvir o coração...” (anexo XXXII)



Imagem 31 - A M está com dificuldade a respirar e o F empurra-lhe o queixo.

Por sua vez, o F ao perceber que a Mariana está com problemas no controlo respiratório (imagem 31), tenta responder-lhe com o comportamento que lhe parece adequado (Orelove & Sobsey, 2000, cit. Nunes, 2012). Este comportamento poderá ter resultado da observação que o F foi fazendo da forma como os adultos reagem com a Mariana nestas situações, realçando a ideia de que a atitude do adulto para com crianças com NEE influencia a atitude das crianças (Nielsen, 1999).

No que diz respeito às *expressões faciais* é possível verificar que a criança que estabelece mais interações através de expressões faciais com a Mariana é novamente a I com 8 evidências, sendo que a criança L tem 3 evidências, a S tem 2 evidências e o D tem 6 evidências, de interações através de expressões faciais com a Mariana (quadro 7).

A imagem 32 ilustra um dos momentos em que a I e a L interagem com a Mariana sorrindo-lhe. Durante este momento, as crianças ao perceberem que a Mariana sorria quando lhe batiam no peito responderam-lhe continuando a bater e sorrindo-lhe. Assim, o sorriso surgiu pelo facto das crianças descobrirem como comunicar com a Mariana (Bower, 1983).



Imagem 32 – A I e a L a sorrir batem no peito da M com muita intensidade e a M também sorri.

Relativamente, à subcategoria *linguagem oral*, no quadro 7 constata-se que mais de metade das evidências, nomeadamente 4 evidências, dizem respeito às interações da I com a Mariana e apenas 1 evidência diz respeito à interação da L com a Mariana. Assim sendo, é possível verificar que das 8 crianças envolvidas no estudo apenas 2 apresentam interações com a Mariana através da linguagem oral.

No excerto 6 podemos verificar que a linguagem oral foi utilizada pela L para compreender o que se estava a passar com a Mariana questionando-a sobre isso. Parece-nos que o facto de a Mariana fazer uma expressão de desagrado deixou a L

Excerto 6 – L interage com a M questionando-a: “A M reagiu fazendo uma expressão de desagrado. [...] L: Ó M! (...) [dirigiu-se, sorriu, olhou para a M e agarrou a cara da M com as duas mãos juntando a sua cara com a dela]” (anexo XXXII)

preocupada sobre o que se poderia estar a passar com a Mariana, o que nos leva a inferir que a L não compreendeu a forma de comunicação usada pela Mariana, no entanto, soube reconhecê-la e tentou criar-lhe uma resposta comunicando com ela através do olhar, sorriso e toque (Nunes, 2006).

Para além destas interações estabelecidas entre os pares e a Mariana verificou-se que, em várias situações, a presença dos objetos (materiais e brinquedos) foi promotora de interações. Seguindo a mesma lógica do quadro anterior, o quadro 8 apresenta os resultados obtidos da interação dos pares com a Mariana em que a presença do objeto se fez notar.

Quadro 8 - Número de interações dos pares com a Mariana através dos objetos.

	Interações dos pares com a Mariana através dos objetos					Total
	Olhar	Toque	Expressões Faciais	Vocalizações	Linguagem oral	
D → M	6	---	1	---	---	7
T → M	11	7	1	---	2	21
B → M	---	---	---	---	--	0
I → M	29	20	9	---	39	97
S → M	5	4	4	---	2	15
G → M	---	---	---	---	---	0
R → M	2	---	---	---	---	2
E → M	1	---	---	---	---	1
L → M	1	2	---	---	---	3
F → M	2	10	---	---	---	12
Total	57	43	15	0	43	158

De acordo com os resultados apresentados no quadro 8 na interação dos pares com a Mariana através dos objetos obteve-se o registo de 158 ocorrências com 8 das 10 crianças (crianças: D, T, I, S, R, E, L e F). As crianças envolvidas pertenciam a diferentes faixas etárias e encontravam-se em diferentes níveis de desenvolvimento. As crianças B e G que não apresentam aqui evidências de interação apenas interagiram com a Mariana sem a mediação dos objetos, como já aprofundámos anteriormente.

Como já referimos, os resultados apresentados parecem estar relacionados com o número de momentos registados por criança na interação com a Mariana. Mais uma vez, e apesar de nos estarmos a referir às interações estabelecidas dos pares com a Mariana através dos objetos, podemos perceber que a criança que estabelece mais interações com a Mariana é a I (96 ocorrências). A criança que apresenta um menor registo de interações com a Mariana através dos objetos é a E (1 evidência).

Relativamente aos dados apresentados verifica-se que de todos os tipos de interações que os pares estabeleceram com a Mariana através dos objetos o *olhar* obteve o maior número de evidências (57), de seguida o *toque* e a *linguagem oral* com o mesmo número de evidências (43), as *expressões faciais* com 15 evidências e as *vocalizações* com nenhuma evidência.

Analisando com precisão a ocorrência de cada um dos tipos de interação, verifica-se no quadro 8, que a criança que estabeleceu mais interações com a Mariana através dos objetos com o olhar foi com a I, registando-se 29 evidências, inclusive esta criança interagiu mais com a Mariana do que as restantes 7 crianças. Para além disso, também é possível constatar que existem 5 crianças com 5 ou menos interações estabelecidas com a Mariana, nomeadamente, a S com 5 ocorrências, a R e a F com 2 ocorrências, e a I e a L com 1 evidência.

Os excertos 7 e 8 e as imagens 33 e 34 permitem-nos observar algumas dessas ocorrências através do *olhar*. O excerto 7 poderá ser revelador de que a I olha para a Mariana esperando uma resposta à sua afirmação. Com isto, também podemos inferir que a I reconhece que a Mariana não tem como preferência a cor branca uma vez que esta não é suficientemente atrativa e estimulante para ela (Nunes, 2001). Com a observação da imagem 33 também nos parece que a I e o T olham para a Mariana esperando que esta interaja depois de estes lhe mostrarem o objeto. Nesta situação a Mariana olha para a I e não para o objeto, talvez o objeto não fosse suficientemente atrativo ou a estimulação para este não fosse feita da melhor maneira (Nunes, 2008). Por outro lado, ao observarmos o excerto 8 e a imagem 34 poderemos inferir que talvez o F

Excerto 7 – I a olhar para a M diz ao T que a M não quer o livro (objeto) por ser branco: “**I**: Ela não quer este, sabes que é muito branco [referiu ao T e **olhou** para a M].” (anexo XXXIII)



Imagem 33 – O T mostra o livro à M com a ajuda de I observando a M e sorrindo-lhes. A M olha para a I e a I para a M.

conheça algumas estratégias para estimular a aprendizagem da Mariana, o que lhes poderá levar a comunicações significativas. Essas estratégias estão relacionadas como o facto de o F utilizar os materiais da Mariana sendo que estes tem as propriedades consideradas adequadas. Para além disso, esta criança utiliza esses materiais realizando uma estimulação visual (Nunes, 2001).

No que diz respeito ao *toque*, o quadro 8 evidencia que a criança que interagiu mais com a Mariana através dos objetos foi a I (20 evidências) e que interagiu menos foi a L (2 evidências). Pelo que, o F foi a segunda criança que interagiu mais por meio do toque com a M utilizando objetos, com o registo de 10 evidências.

O excerto 9 e a imagem 35 demonstram a I e o T a tocarem na mão da Mariana, colocando a mão deles sobre a mão dela (Nunes, 2001) para a deslizar sobre o objeto (livro). Perante estas evidências podemos supor que ambos reconhecem as limitações motoras da Mariana, nomeadamente as restrições nos movimentos (Nunes, 2003; Orelove e Sobsey, 2000, cit. Nunes, 2012), e pretendem orientá-la nos movimentos tendo eles o controlo da situação (Nunes, 2001). Ambas as crianças contribuem para uma estimulação sensorial (Nunes, 2008) e, poderão fomentar-lhe prazer na exploração manual dos objetos (Nunes, 2001). Nesta situação é a I quem assume a liderança da interação mas T ganha interesse e vai imitando as ações da I (Bee, 1986; Carvalho & Beraldo, 1989). Neste brincar com o livro estas duas crianças, perante as limitações da Mariana (o seu par), comunicam com ela adaptando-se às suas necessidades interativas (Nunes, 2003)

Brincar com uma bola também poderá gerar possibilidades de toque. Como vemos na imagem 36, percebemos que o F pretende que a Mariana agarre na bola. Parece que o F tem como intenção que a Mariana através do toque explore o objeto em conjunto com ele (Nunes, 2001).

No que concerne às *expressões faciais*, com a observação do quadro 8, é possível perceber que das 10 crianças que interagem com a Mariana apenas 4 o fazem através dos objetos, sendo que a criança que estabelece mais interações com a Mariana é a I com um registo total de 9 ocorrências. As

Excerto 8 – F interage com a M mostrando-lhe o papel celofane: “O F **olhou** para a M e colocou o papel celofane vermelho na linha de visão da M, aproximando-o e afastando-o.” (anexo XXXIII)



Imagem 34 – O F mostra o papel celofane vermelho a M e esta sorri.

Excerto 9 – I e T interagem com a M agarrando na sua mão e deslizando-a sobre o livro (objeto): “**I**: *Olha vamos lá mexer com a mão...* [disse à M, **agarrou a mão** direita da M e deslizou-a sobre o livro]. O T também **agarrou a mão** da M.” (anexo XXXIII)



Imagem 35 – A I e o T agarram a mão direita da M e deslizam-na sobre o livro. A M olha para o T.



Imagem 36 – A M tem o braço levantado e o F tenta colocar-lhe a bola na mão. A M olha para a bola e começa a sorrir.

restantes crianças estabelecem menos de 4 interações, na medida em que se registaram 4 evidências com a S e 1 evidência com o D e o T.

Através do excerto 10 e da imagem 37 podemos observar a única interação estabelecida do T com a Mariana através do sorriso aquando o uso de um livro. No momento em que o T refere à Mariana que no livro (objeto) está uma árvore de Natal sorri. Ao utilizar o sorriso com exposição dos dentes superiores (*upper smile*) (Sarra & Otta, 1990) pretende interagir com a Mariana chamando a sua atenção para o que ele está a apontar no livro (imagem da árvore de natal). Assim, parece-nos que o sorriso é utilizado por parte do T como apoio à estimulação visual da Mariana, assim como a linguagem oral que é utilizada para dar um nome à imagem.



Imagem 37 – A I e o T mostram outro livro à M. O T aponta para a árvore de Natal do livro.

Excerto 10 – O T a sorrir para a M aponta para o livro (objeto) dizendo-lhe que tinha uma árvore de Natal: “**T:** *Olha uma árvore de Natal!* [dirigindo-se para a M apontou para o desenho que estava no livro e sorriu-lhe]” (anexo XXXIII)

De acordo com o quadro 8, verifica-se que a quantidade de evidências registadas na subcategoria *linguagem oral* é bastante díspar entre as 3 das 10 crianças que interagem com a Mariana através dos objetos. Como tal, é possível constatar que a criança que interage mais com a Mariana através dos objetos utilizando a linguagem oral é a I, apresentando-se o registo de 39 evidências, e que o T e a S apenas apresentam o registo de 2 evidências.

Como tal, os excertos 11 e 12 são alusivos a 2 das 39 evidências registadas no que diz respeito à interação da I com a Mariana através dos objetos utilizando a linguagem oral. No excerto 11 verificamos que a I tem a Mariana como personagem na história que lhe está a contar, enquanto no excerto 12 esta lhe dá a hipótese de escolher a história para esta lhe contar. Com isto, parece-nos que a I queria incluir a Mariana nos momentos de brincadeira, uma vez que a questionou utilizando a linguagem oral (Sim-Sim, 1998).

Excerto 11 – I interage com a M olhando para ela e contando-lhe uma história do livro (objeto) em que a M é uma das personagens.: “**I:** (...) *A M estava muito chateada, muito chateada porque...*” [continuou a contar a história à M e olhou para ela].” (anexo XXXIII)

Excerto 12 – I interage com a M perguntando-lhe qual a história que ela quer escolher do livro (objeto): “**I:** *M queres a do cachecol?* [dirigiu-se à M, olhando para ela e sorrindo-lhe].” (anexo XXXIII)

Assim, a I ao dirigir-se à Mariana para brincar através dos objetos, permite que ambas se desenvolvam a vários níveis e construam relações entre si (Ladd & Coleman, 2012).

1.2. *As interações da Mariana com os seus pares*

Como foi referido anteriormente, os dados recolhidos revelam que não foram só os pares que tomaram iniciativa para estabelecer a interação. Verifica-se que a Mariana também tomou a iniciativa em vários momentos para continuar a interação com os seus pares. Isto é, depois dos seus pares se dirigirem a ela verifica-se que a Mariana tem manifestações que acabam por prolongar o tempo e os tipos de interação. Nos nossos dados não foi observado nenhum momento em que o

início da interação tenha sido proposto pela Mariana mas, isso não significa que essas situações não possam ocorrer.

Tal como se verificou na interação entre os pares e a Mariana, a Mariana tanto continua as interações com e sem a presença de objetos. De seguida, vamos analisar como aconteceram as interações que a Mariana estabeleceu com os seus pares sem a mediação dos objetos.

Na interação criança-criança, sem a presença de qualquer objeto, constata-se que a Mariana usou o olhar, a expressão facial e as vocalizações para interagir com os seus pares prolongando, desta forma, a sua interação com os mesmos (quadro 9). Como seria de esperar, face às características da multideficiência da Mariana, o toque e a linguagem oral não foram tipos de interação usados por parte da Mariana mas, ao que parece, isso não limitou a competência na comunicação com os outros.

Quadro 9 - Número de interações da Mariana com os seus pares.

	Interações da Mariana com os seus pares					Total
	Olhar	Toque	Expressões Faciais	Vocalizações	Linguagem oral	
M → D	---	---	---	---	---	0
M → T	7	---	2	2	---	11
M → B	1	---	1	---	---	2
M → I	16	---	11	3	---	30
M → S	2	---	2	---	---	4
M → G	---	---	---	---	---	0
M → R	---	---	---	---	---	0
M → E	---	---	---	---	---	0
M → L	4	---	1	---	---	5
M → F	5	---	3	1	---	9
Total	35	0	20	6	0	61

Conforme os resultados apresentados no quadro 9, na interação da Mariana com os seus pares registaram-se 61 ocorrências com 6 das 10 crianças presentes no estudo realizado (crianças: T, B, I, S, L e F). Estas crianças pertenciam a diferentes faixas etárias e encontravam-se em diferentes níveis de desenvolvimento. Com as crianças D, G, R e E a Mariana não estabeleceu qualquer tipo de interações, ou estabeleceu apenas com a mediação de objetos (como se poderá ver mais à frente).

Podemos perceber também que a criança com que a Mariana estabelece mais interações é a I (30 evidências) e a que estabelece menos interações é a B (2 evidências). Como temos vindo a afirmar, estes resultados poderão estar relacionados com o número de momentos registados por criança na interação com a Mariana.

Verifica-se que, de todos os tipos de interações, a Mariana utilizou com maior frequência o *olhar* (35 ocorrências) e as *expressões faciais* (20 ocorrências), seguidas das *vocalizações* (6 ocorrências). E, como já dissemos, não utilizou o *toque* nem a *linguagem oral* (ambas com 0 ocorrências), o que está diretamente relacionado com as suas limitações físicas e cognitivas.

As formas de interação manifestadas pela Mariana vão ao encontro das características de desenvolvimento das crianças com multideficiência. Tal como refere Nunes (2008), as crianças com multideficiência apresentam graves limitações que afetam o seu desenvolvimento condicionando-os no processo de aprendizagem e na participação nos contextos onde se encontram. O facto das crianças com esta especificidade terem acentuadas dificuldades nos movimentos dificulta-lhes a comunicação (Nunes, 2003; Nunes, 2005). De acordo com os dados do Observatório do DEB, realizado no ano letivo de 2001/2002, as formas de comunicação não simbólica mais utilizadas e compreendidas pelas crianças com multideficiência eram as expressões faciais (49% dos sujeitos), as vocalizações (47% dos sujeitos) e o contacto visual (30% dos sujeitos), sendo que, 27 % dos indivíduos conseguiam compreender e usar a fala através de palavras soltas ou frases simples e dessa percentagem um pequeno grupo é que conseguia usar apenas a fala (Nunes, 2002).

No caso da Mariana, verifica-se que o contacto visual é a forma de interação mais usada. Analisando em pormenor como estas ocorreram verifica-se no quadro 9 que a criança com a qual a Mariana estabeleceu contacto ocular com mais frequência foi a I, registando-se 16 evidências, e a criança com a qual a Mariana teve menos interações através do olhar foi a B, apresentando-se o registo de 1 evidência.

O excerto 13 evidencia um momento em que a I dá um beijo na cara da Mariana e esta olha para ela. Parece-nos que a Mariana utilizou esta forma de comunicação não simbólica (Stillman e Siegel-Causey, 1989,

Excerto 13 – M interage com a I olhando para ela: “A I parou para bater, pendurou-se na cadeira da M e deu-lhe beijinhos. A M **olhou** para a I.” (anexo XXXIV)

cit. Nunes, 2003) como resposta ao beijo da I mostrando-lhe que reconhecia esse gesto. Como não fez nenhuma expressão de desagrado podemos inferir que aceitou positivamente esse gesto.

No que diz respeito às *expressões faciais*, através do quadro 9, é possível constatar que a criança com a qual a Mariana estabeleceu mais expressões faciais continuou a ser a I, registando-se 11 evidências. Perante este dado verifica-se que metade deste tipo de interações pertencem somente à interação entre a Mariana e uma das crianças em estudo (a I), os restantes registos pertencem a 6 crianças: o F com três interações, o T e a S com duas interações e a B e a L, com uma interação cada.

Na imagem 38 podemos observar um dos momentos em que a Mariana interagiu com a I e a L esboçando um sorriso, este decorreu pelo facto da I e da L bateram com alguma intensidade no seu peito. De acordo com estes dados, podemos perceber que a



Imagem 38 – A I e a L a sorrir batem no peito da M com muita intensidade e a M também sorri.

Mariana revelou o seu estado emocional às outras crianças (Nunes, 2003), o que nos leva a inferir que ela estava a gostar do que as crianças estavam a fazer. Por sua vez, as crianças ao identificarem esta forma de comunicação da Mariana e percebendo as suas intenções, quiseram responder-lhe continuando a bater-lhe (Serrano & Gallagher, 1994; Nunes, 2001; Odom, *et al.*, 2007). Deste modo,

as crianças podem progressivamente ajudar a Mariana a desenvolver as suas competências comunicativas e cognitivas criando-lhe mais oportunidades de aprendizagem (Jones, 2002).

Ao contrário do exemplo anterior, o excerto 14 e a imagem 39 evidenciam um momento em que a Mariana interagiu com o T fazendo expressões de desagrado quando este retirou os sacos de gel e se ausentou. Ao observarmos o excerto 14 podemos inferir que a Mariana fez a expressão facial de desagrado porque o T estava a interagir com ela e ausentou-se rapidamente, sendo por isso uma situação inesperada (Stillman e Siegel-Causey, 1989, cit. Nunes, 2003).



Figura 39 – A M faz uma expressão de desagrado.

No que respeita às *vocalizações* podemos verificar que a Mariana apenas estabeleceu interações com 3 das 10 crianças envolvidas no estudo, registando-se um maior número de interações com a I (3 evidências) e um menor número de interações com o F (1 interação). Essas

Excerto 14 – M interage com o T fazendo várias expressões de desagrado: “O T retirou o saco de gel e dirigiu-se à caixa da M onde estava o D. A M deixou de sorrir e começou a ficar impaciente fazendo **expressões de desagrado.**” (anexo XXXIV)

vocalizações estavam associadas à emissão de sons de agrado ou desagrado. Os sons de agrado pareciam estar relacionados com situações que a Mariana considerava agradáveis e os sons de desagrado surgiam como resposta a situações de desconforto (Stillman e Siegel-Causey, 1989, cit. Nunes, 2003).

No excerto 15 é possível verificar que o facto de o F deitar a cabeça no peito da Mariana fez com que esta lhe respondesse realizando um som de agrado. Pelo contrário, o excerto 16 parece revelar-nos que o facto de a Mariana não se conseguir movimentar para virar a cabeça para olhar para o seu par, provocou-lhe desconforto uma vez

Excerto 15 – M interage com o F imitando um som de agrado: “O F estava com a cabeça deitada no peito da M (...) A M imitiu um **som de agrado...**” (anexo XXXIV)

Excerto 16 – M interage com a I imitando um som de desagrado: “A M fez força no pescoço para virar a cabeça para o lado direito para olhar para a I mas não foi suficiente e começou a imitar um **som de desagrado.**” (anexo XXXIV)

que esta respondeu através de um som de desagrado. Isto leva-nos a inferir que a Mariana pretende movimentar-se respondendo aos

Excerto 17 – M interage com o T imitando um som de desagrado: “O T retirou-se com os sacos de gel e dirigiu-se novamente à caixa. A M começou a imitar um **som de desagrado.**” (anexo XXXIV)

estímulos mas devido às suas limitações motoras não o consegue fazer (Nunes, 2005). Também o excerto 17 apresenta o momento em que o T se ausentou da linha de visão da Mariana, o que lhe provocou desconforto talvez porque esta queria continuar a interagir com ele (Stillman e Siegel-Causey, 1989, cit. Nunes, 2003).

No que respeita às interações da Mariana como os seus pares através da mediação dos objetos foi possível elaborar o quadro 10.

Quadro 10 - Número de interações da Mariana com os seus pares através dos objetos.

	Interações da Mariana com os seus pares através dos objetos					Total
	Olhar	Toque	Expressões Faciais	Vocalizações	Linguagem oral	
M → D	2	---	2	---	---	4
M → T	9	---	5	1	---	15
M → B	---	---	---	---	---	0
M → I	25	---	5	5	---	35
M → S	3	---	---	---	---	3
M → G	---	---	---	---	---	0
M → R	1	---	---	---	---	1
M → E	---	---	---	---	---	0
M → L	2	---	---	---	---	2
M → F	15	---	8	3	---	26
Total	57	0	20	9	0	86

Mediante os resultados apresentados no quadro 10, verificou-se que, através dos objetos a Mariana interagiu com os seus pares, num registo de 86 ocorrências com 7 das 10 crianças que pertencem ao estudo desenvolvido (crianças: D, T, I, S, R, L e F). As crianças que fazem parte do estudo encontravam-se em diferentes níveis de desenvolvimento. Podemos perceber que a criança com que a Mariana estabelece mais interações através dos objetos é a I, com o total de 35 evidências registadas. Porém, a criança com que a Mariana interage um número menor de vezes através dos objetos é o R, com o registo de 1 evidência. Constatou-se que com as crianças B, G e E a Mariana não interage através dos objetos. E, fazendo um breve confronto entre os dados anteriores (quadro x) verifica-se que a Mariana não interage com G e E em nenhuma das situações (sem objetos e nem como objetos). Este dado lança-nos a dúvida se poderá haver por parte da Mariana uma opção consciente para uma não interação com estes seus pares.

De acordo com os dados apresentados, mais uma vez é evidente que o *olhar* é o tipo de interação que obteve mais registos com 57 evidências, seguida das *expressões faciais* com o registo de 20 evidências, as *vocalizações* com 9 evidências registadas, a *linguagem oral* e o *toque* com nenhuma evidência.

Mais uma vez o olhar assume-se como uma forma de interação com pertinência para a Mariana. Como se verifica no quadro 10, a criança com que a Mariana estabeleceu mais interações através dos objetos utilizando o olhar foi a I, com um total de 25 evidências, seguida do F com 15 evidências. No entanto, com 5 das 7 crianças envolvidas nesta interação verifica-se que não ocorrem mais de 3 interações, ou seja, com a S obteve-se o registo de 3 evidências, com o D e a L registaram-se 2 evidências e com o R, 1 evidência.

Os excertos 18 e 19 evidenciam o desencadear de interações que nos demonstram a utilização do olhar para o objeto (bola) que o F lhe apresenta. Apesar do F tentar por várias vezes colocar a bola na mão da Mariana e esta fazer força na mão para a movimentar, ela não a consegue agarrar. No entanto, consegue olhar para ela o que lhe desencadeia um sorriso (excerto 18). Depois de fazer essas tentativas e perceber que a Mariana não lhe conseguia dar a resposta que ele

pretendia, o F movimenta-lhe a bola na sua linha de visão e assim a Mariana conseguiu acompanhar a bola com o olhar sorrindo e emitindo um som de agrado (excerto 19 e imagem 40). Ora, embora depois do F tentar algumas vezes que a Mariana explorasse manualmente os objetos e esta não conseguir, a mesma esboçou um sorriso quando olha para a bola, o que parece revelar-nos que necessita dessa estimulação visual (Nunes, 2001). De facto, foi o que o F fez, começou a estimulá-la ao nível do olhar. Isto leva-nos a crer que o F identifica a comunicação utilizada pela Mariana (esboçar do sorriso quando consegue olhar para a bola) e cria-lhe uma resposta adequada (Nunes, 2006), uma vez que a Mariana lhe volta a responder emitindo um som de agrado. Ao mesmo tempo, e de acordo com Stillman e Siegel-Causey (1989, cit. Nunes, 2003), estas vocalizações são resposta a situações agradáveis.

Em relação às *expressões faciais*, através do quadro 10, torna-se possível constatar que a criança com a qual a Mariana estabeleceu mais interações através dos objetos foi o F, com o registo de 8 evidências, sendo que o D foi a criança com que a Mariana estabeleceu menos interações através dos objetos.

A Mariana utilizava expressões faciais de agrado (sorriso) e de desagrado para interagir com os seus pares através dos objetos. O excerto 20 revela um dos momentos em que o D bateu na varinha *mágica* (objeto da caixa da Mariana) da Mariana e esta começou a sorrir depois de reconhecer o som do seu objeto (imagem 41). Com isto, parece-nos que a Mariana consegue associar o som ao objeto (Nunes, 2001) e que este lhe desencadeia uma resposta de agrado. O excerto 21 evidencia que quando o T sai da linha de visão da Mariana com os sacos de gel (objetos) ela faz uma expressão de desagrado mas quando ele volta e lhe pega na mão para a colocar sobre o

Excerto 18 – M interage com o F olhando para o objeto (bola) que este lhe tenta colocar na mão e sorri: "O F abriu a mão da M para lhe colocar a bola mas a M não conseguiu fazer força suficiente na mão para agarrar a bola (...) O F tentou novamente mas a M não fez força suficiente para agarrar a bola. A M conseguiu **olhar** para a bola e começou a sorrir." (anexo XXXV)

Excerto 19 – M interage com o F acompanhando com o olhar o objeto (bola) que o F movimenta na sua linha de visão: "O F passou com a bola devagar à frente da cara da M. (...) Enquanto o F estava com a bola, olhava para a M para ver a sua reação. (...) A M continuou a sorrir, começou a imitar um som de agrado e por algum tempo acompanhou a bola com o **olhar**." (anexo XXXV)



Imagem 40 – O F afasta a bola e aproxima-a dos olhos da M e a M segue a bola com o olhar.

Excerto 20 – D faz barulho com a varinha *mágica* (objeto) e a M sorri: "O D continuou a bater na varinha *mágica* para esta fazer barulho e a M começou a **sorrir**." (anexo XXXV)



Imagem 41 – A M sorri quando ouve o barulho.

objeto ela esboça um sorriso. Parece que o facto de o T se afastar com os sacos de gel não deixa a Mariana satisfeita uma vez que se surge uma resposta comunicativa de desagrado, no entanto quando ele volta e a estimula sensorialmente esta responde como expressão de agrado (Nunes, 2005; Nunes, 2008). Desta forma, a presença do objeto proporciona um contato social que desperta sentimentos a quem interage através dele (Mussen, 1978).

Excerto 21 – M interage com o T quando ele se ausenta com os sacos de gel (objetos) a fazendo uma expressão de desagrado e quando ele regressa pegando na sua mão para ela lhes mexer ela sorri: “O T retirou-se com os sacos de gel (...). A M começou a imitar um som de desagrado e fez uma **expressão de desagrado**. O T voltou para junto da M com o saco de gel amarelo (...) e pegou na mão da M para que esta lhe mexesse. (...) A M deixou de imitar o som de desagrado e esboçou um pequeno **sorriso**.” (anexo XXXV)

Analisando agora a subcategoria *vocalizações*, novamente surge a I como a criança com que a Mariana estabeleceu um maior número de interações através dos objetos, registando-se 5 evidências. Esta criança estabelece mais de metade das interações verificadas nesta subcategoria, na medida em que entre a Mariana e o F foram registadas 3 evidências e o T, 1 evidência.

Perante os dados recolhidos parece-nos que a Mariana utilizava as vocalizações com os pares através dos objetos quando não conseguia interagir com o objeto através do toque ou do olhar, pelo que emitia um som de desagrado ou agrado. Os excertos 22 e 23 evidenciam isso.

Excerto 22 – M interage com a I tentando olhar para o livro (objeto) mas não consegue e reage imitando um som de desagrado: “A M tentou baixar a cabeça fazendo força no pescoço para olhar para o livro mas não foi suficiente. A M imite um **som de desagrado** e olha para a I.” (anexo XXXV)

O excerto 22 demonstra que a Mariana apesar de tentar movimentar a cabeça para olhar para o objeto (livro) não consegue. Assim, responde emitindo um som de desagrado e olhando para a I. Isto demonstra que apesar das suas limitações motoras, a Mariana pretende comunicar com as crianças (Nunes, 2005).

O excerto 23 demonstra o T a retirar o objeto (livro) do colo da Mariana pelo que esta emite um som de desagrado, parece-nos que isto acontece porque o livro sai da linha de visão da Mariana e esta queria continuar a interagir daquela forma (Nunes, 2008). Assim, o objeto torna-se um meio importante para que ocorra interação social (Garvey, 1992; Mussen, 1978).

Excerto 23 – M interage com o T imitando um som de desagrado quando ele retira o livro (objeto): “A I devolveu o livro ao T e o T retirou-o do colo da M. A M imitiu um **som de desagrado**.” (anexo XXXV)

2. As interações entre pares – olhar global

Perante os dados analisados é possível realizar uma análise global sobre as interações que foram estabelecidas. Para facilitar essa análise elaborou-se o quadro 11.

Quadro 11 – Interações estabelecidas pelo grupo de crianças.

	Interação criança-criança					Interação criança-objeto-criança					Total
	O	T	EF	V	LO	O	T	EF	V	LO	
Ações da Mariana	35	0	20	6	0	57	0	20	9	0	147
Ações dos Pares	64	49	14	0	5	57	43	15	0	43	290
Subtotal	99	49	34	6	5	114	43	35	9	43	437
Total	193					244					

Ao observarmos o quadro 11 verificamos que as interações entre os pares e a Mariana ocorreram maioritariamente através dos objetos (244 interações), ao contrário da interação criança-criança (193 interações). Assim, e tendo em consideração as análises realizadas anteriormente, podemos constatar que os objetos parecem assumir aqui um papel de destaque nas interações entre pares assumindo-se como facilitadores das mesmas. Tal como refere Gravey (1992) e Mussen (1978) os objetos são um meio de contato social permitindo que através das brincadeiras as crianças comuniquem na exploração do mesmo.

A partir do quadro 11 percebemos que, somando os números da interação criança-criança e da interação criança-objeto-criança, a forma de comunicação mais utilizada pela criança com multideficiência foi o olhar (92 evidências), o que contraria os dados do Observatório do DEB (ano letivo de 2001/2002), que salientam que a forma de comunicação mais utilizada e compreendida é a expressão facial (Nunes, 2002), sendo que aqui é a segunda forma mais utilizada com o registo de 40 evidências. Também as vocalizações são referenciadas como a segunda forma mais utilizada (*ibidem*) o que não vai ao encontro dos dados recolhidos nesta investigação, na medida em que foi a menos utilizada com o registo de 6 evidências.

Quando nos reportamos ao tipo de interações que o grupo de crianças tem em comum (olhar, expressões faciais) podemos verificar que a Mariana apresenta um registo superior ou igual. Ou seja, a Mariana utiliza o olhar nas interações com os seus pares através de objetos o mesmo número de vezes (57) que os seus pares nas interações consigo através de objetos. Sendo que, o olhar é o tipo de comunicação mais frequente entre as crianças. A este respeito Elmôr (2009) salienta que o olhar é o recurso comunicativo utilizado mais vezes na relação entre as crianças permitindo a ocorrência de múltiplas interações que conduzem a aprendizagens significativas.

No entanto, se olharmos para a globalidade de interações através de expressões faciais percebemos que a Mariana utiliza-as mais vezes (40) do que os seus pares (29).

Através destes comportamentos nestes momentos de brincadeira as crianças interagiram com a Mariana respondendo às suas formas de comunicação proporcionando momentos que a estimulavam em diferentes níveis (Azevedo, 2001; Gomes, 2010; Hohmann e Weikart, 2011). Desta forma, as

crianças vão adquirindo conhecimento sobre as formas de comunicação da Mariana bem como a sua função o que lhes permite responder assertivamente proporcionando o desenvolvimento de competências comunicativas e cognitivas (Jones, 2002). Com isto, cria-se um ambiente positivo e confortável que estimule a criança com multideficiência e os seus pares a aprender e a desenvolver-se (Nielsen, 1999).

Por outro lado, pareceu-nos que as crianças com menor idade imitavam as interações que observavam entre as crianças mais velhas e a Mariana. Isto porque quando tentavam interagir com a Mariana faziam-no primeiro observando as crianças mais velhas e depois tentavam intervir da mesma forma (Bee, 1986; Carvalho & Beraldo, 1989). No caso de não estar ninguém ao pé da Mariana, primeiro as crianças pegavam nos objetos explorando-os individualmente e de seguida brincavam com a Mariana. De acordo com Vigotsky (1896-1934) este tipo de comportamentos é normal uma vez que a criança começa por se desenvolver em interação com as pessoas, e posteriormente, a nível individual (Luís, 2000; Mello & Teixeira, 2012; Silva & Lucas, 2003). Sendo assim, “aquilo que a criança faz hoje em cooperação será amanhã capaz de fazer por si própria” (Vigotsky, 1962, p. 86 cit. Luís, 2000, p. 157).

Para além destes dados apresentados anteriormente, verificou-se a ocorrência de interações mediadas pelo adulto que aqui não foram analisadas em profundidade (para mais informações ver anexo XXVI).

Considerações finais – Potencialidades das interações estabelecidas entre uma criança com multideficiências e os seus pares na sala de jardim de infância

Por último, neste ponto apresenta-se a resposta à pergunta de partida, as limitações do estudo e as sugestões para investigações futuras tendo em consideração a pergunta de partida e os objetivos definidos.

1. Resposta à pergunta de partida

O estudo desenvolvido pretendia perceber como se processavam as interações estabelecidas entre a Mariana e os seus pares partido da questão: **Que interações são estabelecidas entre a Mariana (uma criança com multideficiência) e os seus pares?** Assim, com o término do processo investigativo é possível encontrar algumas respostas.

Verificou-se que as crianças de todas as idades tomaram a iniciativa de se dirigir à Mariana, ainda que nem todas as crianças do grupo tenham tomado a iniciativa para a interação. A idade parece não ser motivo para a inexistência de interação entre a Mariana e os seus pares.

As interações estabelecidas processaram-se em dois sentidos: interação dos pares com a Mariana e interação da Mariana com os seus pares. Este dado revela que tanto a Mariana como os seus pares desejavam a interação e agiam nesse sentido. Observou-se que os pares sempre que desejavam a interação aproximavam-se da Mariana para brincar com ela, e por sua vez, a Mariana revelou competências (apesar das suas limitações físicas e cognitivas) para interagir com os outros, manifestando-se para prolongar e dirigir as interações já estabelecidas.

Nestes dois sentidos (interação entre os pares e a Mariana e a Mariana e os seus pares) verificámos que as interações estabelecidas não eram do mesmo tipo. No caso das interações entre a Mariana e os seus pares as formas de comunicação não-verbal, nomeadamente o olhar, as expressões faciais e as vocalizações foram as únicas usadas. Por sua vez, os pares para interagir com a Mariana utilizavam formas de comunicação não-verbal e verbal, nomeadamente, o olhar, o toque, as expressões faciais e a linguagem oral. Ainda assim, apesar das diferenças, as crianças revelaram-se competentes na maioria das situações para entenderem as suas formas de interação (tanto os pares como a Mariana). Interagiram maioritariamente através do olhar, seguido do toque, das expressões faciais e, por último, das vocalizações e da linguagem oral.

Um dado emergente que também se destaca relaciona-se com a presença dos objetos durante as interações estabelecidas, pois na maioria das situações de interação recolhidas estes surgem como mediadores da interação. Nestes momentos o tipo de interação mais usado foi o olhar, seguido do toque e da linguagem oral, das expressões faciais e por último as vocalizações.

Em algumas situações percebemos que as crianças mais novas começam por imitar a forma de comunicação utilizada pelas mais velhas para interagir com a Mariana e que a brincadeira está sempre patente neste processo comunicativo.

Como este estudo ficam salientes as mais valias trazidas neste tipo de interação (entre as crianças com multideficiência e os seus pares). Por um lado, as crianças com multideficiência têm a oportunidade de serem estimuladas a vários níveis e de diferentes formas por um maior número de sujeitos experimentando verdadeiros ambientes potencializadores de aprendizagens. Aprendem a encontrar as suas formas de interação com os outros. Por outro lado, os pares das crianças com multideficiência aprendem a estar em interação com sujeitos que apresentam características “diferentes” das deles conseguindo criar-lhes respostas adequadas e fomentado o estabelecimento de comunicações que são cruciais para que as crianças possam crescer e desenvolver-se adequadamente. Assim, aprendem a conhecer o outro, a valorizar e a respeitar as crianças que apresentam algumas limitações mas também muitas potencialidades enquanto seres humanos.

Estes resultados permitem aos educadores mais sustentação para na sua ação educativa valorizarem estes momentos de interação entre as crianças e, inclusive, planificá-los (nas rotinas definidas com o grupo e nos próprios materiais que são disponibilizados às crianças).

2. Limitações do estudo

Ao longo da presente investigação surgiram algumas limitações relacionadas com a inexperiência da investigadora. Associado a isto, o facto de a mesma ter de adotar em simultâneo o papel de educadora estagiária e de investigadora não facilitou a recolha de dados uma vez que, sempre que era necessário, tinha de estar a apoiar as crianças aquando da realização de experiências educativas planeadas. Por outro lado, também o fator tempo influenciou a observação na medida em que esta não foi sempre regular, existindo períodos longos em que não se efetuou a recolha de dados por motivos alheios à investigadora.

Para além disso, o facto da recolha de dados ocorrer durante a tarde, nomeadamente durante a brincadeira *livre*, implicou que as crianças levadas pelos pais depois do lanche tivessem menos momentos em que podiam tomar a iniciativa de se dirigir à Mariana para interagir com ela. Assim, a recolha de dados associada a estas crianças não foi tão regular, diminuindo os dados em relação a estas.

3. Sugestões para investigações futuras

Após a conclusão do processo investigativo desenvolvido, considero que existiriam outras questões a serem estudadas com vista ao enriquecimento da presente investigação.

Considero que seria pertinente verificar se a Mariana inicia interações, em que momentos e de que forma o faz. Assim, poderíamos alargar o conhecimento acerca da criança com multideficiência na

sua dimensão social. Ao mesmo tempo, poderíamos tentar perceber se a Mariana responde sempre às interações iniciadas pelas restantes crianças, ou se de alguma forma, controla e dirige a sua atenção para aqueles que lhe poderão despertar maior interesse.

Por outro lado, e tendo em conta que se verificou que a I foi a criança que mais interagiu com a Mariana, tornar-se-ia pertinente compreender se esta interação se prende com uma opção natural da I face à relação que estabelece com a Mariana ou, se esta interação poderá estar relacionada com a sua relação (de I) com as restantes crianças. Pois, por observação informal da investigadora, pareceu não existir uma relação da I tão fácil com os restantes pares.

Também poderia ser interessante verificar se o tipo de objetos com que as crianças brincaram revela padrões de interação, e, até, perceber quais os materiais que suscitam maior número de interações. Isso poderia, eventualmente dar pistas para a seleção de objetos a proporcionar às crianças nestas situações. Por último, também considero que seria interessante e fazia sentido ouvir as perspetivas das crianças, dando-lhes voz através da realização de entrevistas, em relação aos momentos de interações que vivenciaram.

Conclusão do relatório

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino

(Freire,2012, p. 85).

A elaboração deste relatório constituiu-se como uma das etapas mais importantes do meu percurso ao longo do mestrado, permitindo-me estar num desafio constante quer no processo de escrita como na sua organização. Através da sua concretização pude refletir sobre as mudanças e as dificuldades que senti e que tentei ultrapassar da melhor forma, (re)contruindo-me dia após dia como futura profissional de educação.

A dimensão reflexiva, permitiu-me pensar sobre todas as Práticas Pedagógicas que realizei, conduzindo-me a aprendizagens sobre o que é ser educadora e professora e levando-me a perspetivar sobre que tipo de profissional pretendo ser. Assim, considero que esta é uma etapa essencial no percurso de formação profissional de todos os indivíduos mas, em especial, de um professor ou educador e que, por isso, deve ser valorizada. O processo de reflexão e partilha marcaram bastante o caminho que percorri na medida em que foi através destes momentos que aprendi e cresci a nível profissional, pessoal e social.

A dimensão investigativa revelou-se uma importante etapa possibilitando-me compreender a real importância da investigação em contextos educativos, uma vez que esta é crucial para que as práticas sejam melhoradas, tendo como ponto basilar os interesses e as necessidades das crianças para que na sua construção de conhecimento. Desta forma, também pude desenvolver competências que são inerentes ao processo investigativo.

Ao mesmo tempo, este estudo possibilitou-me aprofundar conhecimentos e realizar novas aprendizagens sobre o mundo da Educação de Infância e da multideficiência grave, no que diz respeito a alguns processos de comunicação que lhes estão associados e a implicação dos mesmos nos momentos de brincadeira em que as crianças se desenvolvem e aprendem.

Considero que a realização deste relatório contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências de investigação e reflexão, e percebi que de facto estes são dois pilares da ação educativa que não se podem nem se devem dissociar de um educador e professor que pretende proporcionar às suas crianças aprendizagens ricas e duradouras.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). Introdução: A avaliação das aprendizagens no ensino básico. Em P. Abrantes, & F. Araújo, *Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 7-16). Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico: Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Alarcão, I. (1994). Ser professor reflexivo. 8.º Congresso Nacional de Associação Portuguesa de Professores de Inglês (pp. 1-16). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. Obtido de http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/artigo_especializados/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, pp. 21-30. Obtido de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. Em L. Alonso, & M. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Almedina.
- Amaral, I., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F., & Saramago, A. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência. Centro de Recursos para a Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Amorim, K., Anjos, A., & Rosseti-Ferreira, M. (2012). Psicologia: Reflexão e Crítica. *Processos Interativos de Bebês em Creche, vol.25 no.2*, 378-389. Obtido em 30 de junho de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722012000200020&script=sci_arttext#end
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira- Formosinho, & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Minho: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Azevedo, N. (2001). "Já posso ir brincar?" - A brincadeira no currículo pré-escolar. Em APEI, *Pensar no Currículo em Educação de Infância* (pp. 125-129). Lisboa: APEI.
- Balula, J. (2010). *Formar Leitores na Sociedade do Conhecimento*. Obtido em 1 de junho de 2014, de http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/496/1/Balula_2010%20Formar%20leitores%20na%20SC.pdf
- Barbosa, M., & Fochi, P. (2012). O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena. *IX Anped Sul - Seminário de pesquisa em educação da região Sul*.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bee, H. (1986). *A Criança em Desenvolvimento* (3.ª ed.). Brasil: Harbra.

- Belini, A., & Fernandes, F. (2007). Olhar de bebês em desenvolvimento típico: correlações longitudinais encontradas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, vol.12, n.º3, pp. 165-173. Obtido em 30 de junho de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v12n3/a03v12n3>.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2001a). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI* (Vol. I). Setúbal: Marina Editores.
- Borràs, L. (2001b). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI* (Vols. II). Setúbal: Marina Editores.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardona, M. (agosto de 2007). A avaliação na Educação de Infância: As paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 10-15.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula - Como prevenir? Como remediar?* (1.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. (1983). *Teoria da Linguagem: Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas*. (6ª ed., Vol. I). Coimbra: Coimbra Editora.
- Carvalho, A. M., & Beraldo, K. (novembro de 1989). Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa* (71, pp. 55-61). São Paulo. Obtido em 25 de julho de 2014, de <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n71/n71a06.pdf>.
- Contreras, M., & Valencia, R. (1997). A criança com deficiências associadas. Em R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 377-389). Lisboa: Dinalivro.
- Costa, A. B., & Santos, E. F. (2005). Da Formação à Profissão: Reflectindo sobre a Profissão. Em L. Alonso, & M. d. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 93-102). Coimbra: Almedina.
- Cheyne, J. (1976). Development of Forms and Functions of Smiling in Preschoolers. *Child Development*, Vol. 47, No. 3, pp. 820-823. Obtido em 12 de junho de 2014, de http://www.jstor.org/stable/1128200?seq=1#page_scan_tab_contents
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cury, A. (2012). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes - Como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Pergaminho.
- Delamont, S. (1987). *Interacção na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Deldime, R., & Vermeulen, S. (2001). *O desenvolvimento psicológico da criança* (2.ª ed.). Porto: Asa.
- Dias, M. I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: Insitituto Politécnico de Leiria.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Espinha, Â. (2008). *A comunicação não verbal na relação entre pais e filhos em contexto escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Farroni, T., Johnson, M., & Csibra, G. (2004). Mechanisms of Eye Gaze Perception during Infancy. *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 16, n.º8, pp. 1320-1326. Obtido em 30 de junho de 2014, de http://www.cbcd.bbk.ac.uk/people/scientificstaff/mark/PDFs/Mechanisms_of_Eye_Gaze
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» - *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Lisboa: Afrontamento.
- Figueira, A. P. (1993). Observação e Registo de Expressões de Crianças ao Nível do Jardim de Infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (pp. 275-290).
- Fisher, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. Em I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editora.
- Folque, M. d. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fortin, M.-F. (2009). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala: Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedago.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica - Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gal, R. (1977). Alguns tipos de caracteres de professor e seus efeitos nas relações com o aluno. Em M. David, L. François, R. Gal, L. Voeltzel, & A. Ferré, *Temas de Psicopedagogia Escolar: O Professor e os Alunos* (pp. 33-55). Lisboa: Livros Horizonte.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gomes, B. (Maio/Agosto de 2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, N.º 90, pp. 45-46.
- Gómez, A. P. (1997). O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. Em A. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação* (3.ª ed., pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Grande, M. (2013). *Estudos do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais em contexto de creche e jardim-de-infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Guattari, F. (2006). Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade. Em O. Pombo, H. Guimarães, & T. Levy, *Interdisciplinaridade. Antologia* (pp. 153-159). Porto: Campo das Letras.
- Keating, K. (1983). *A terapia do abraço*. São Paulo: Editora Pensamento.
- Kowalski, I. (2000). Educação Estética: A Fruição nos Primeiros Anos do Ensino Básico. Em Vários, *Educação pela Arte* (pp. 119-126). Lisboa: Livros Horizonte.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). (H. Á. Marujo, & L. M. Neto, Trads.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação: do nascimento aos 8 anos* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Jones, C. (2002). *Evaluation and educational programming of students with deafblindness and severe disabilities* (2.ª ed.). Springfield: Charles C Thomas.

- Ladd, G., & Coleman, C. (2002). As Relações entre Pares na Infância: Formas, Características e Funções. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladeira, F., & Amaral, I. (1999). *A Educação de alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leite, C., & Terrasêca, M. (1995). *Ser professor/a num contexto de reforma*. Porto: Edições ASA.
- Lézine, I. (1985). *A Primeira Infância*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lindgren, H. C. (1977). Avaliação da Aprendizagem. Em H. C. Lindgren, *Psicologia na sala de aula - O professor e o processo Ensino-Aprendizagem* (pp. 426-465). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos .
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula. Identificação, avalliação e modificação*. (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009b). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa Para o Jardim-de-Infância*. Lisboa: Areal Editores.
- Luft, J. (1976). *Introdução à dinâmica de grupos* (3.^a ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Luís, M. (2000). Comportamentos Verbais e Não-Verbais das Educadoras em Situação de Jogo Livre e de Instrução. Em F. R. Leitão, *A Intervenção Precoce e a Criança com Síndrome de Down - Estudos sobre a interação* (pp. 153-176). Porto: Porto Editora.
- Marc, E., & Picard, D. (s.d.). *A Interação Social*. Porto: Rés.
- Marques, R. (2003). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Matamala, F. (1980). *Psicologia Social*. Espanha: CETOP.
- Mello, E., & Teixeira, A. (2012). A interação social descrita por Vigotsky e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. Região Sul. Obtido em 28 de abril de 2014, de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/6/871>
- Mesquita, R. M. (jul./dez. de 1997). Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional. *Revista Paulista de Educação Física*, 155-163. São Paulo: Universidade de São Paulo. Obtido em 2 de agosto de 2015, de <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v11n2%20artigo7.pdf>
- Mestre, A. M. (1999). *Educação Inclusiva no Pré-Escolar: Atitudes e Interações*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mialaret, G. (1991). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME - Departamento de Educação Básica.
- Montagu, A. (1905). *Tocar: o significado humano da pele* (Vol. 34). São Paulo: Summus.
- Mussen, P. (1978). *Manual de Psicologia da Criança* (Vols. 9 - Socialização II). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula - Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na criança com Multideficiência: guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nunes, C. (2002). Crianças e jovens com multideficiência e sudocegueira - Contributos para o sistema educativo. Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.

- Nunes, C. (2003). *Crianças com multideficiência sem linguagem oral expressiva: formas de comunicação mais utilizadas para fazer pedidos*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Nunes, C. (2005). Os alunos com multideficiência na sala de aula. Em I. Sim-Sim, *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* (pp. 61-70). Lisboa: Texto Editores.
- Nunes, C. (abril de 2006). Crianças com multideficiência sem linguagem oral expressiva: formas de comunicação mais utilizadas para formular pedidos. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 25-29.
- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita: Organização da resposta educativa*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Nunes, C. (2012). *Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência: Conceção e desenvolvimento de uma ambiente virtual de aprendizagem*. Lisboa: Univerisdade de Lisboa - Instituto de Educação.
- Odom, S., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S., & Wolfberg, P. (2007). Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. Em S. Odom, *Alargando a roda: A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-Escolar* (pp. 58-72). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança: da infância à adolescência* (11.^a ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores - Da Sala à Escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Parente, C. (janeiro/abril de 2012). O Registo de Observação da Criança (COR - Child Observation Record). *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 20-24.
- Pereira, I. (1989). *A comunicação e a aquisição da linguagem: contributos para uma estratégia de desenvolvimento de um modelo interactivo para crianças surdas sem comunicação*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico* (1.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, Í. (2003). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão da leitura?* Braga: Universidade do Minho - Departamento de Ciências Integradadas e Língua Materna.
- Pereira, M. (1992). *Didática das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência* (2.^o ed.). Lisboa: Texto Editora.

- Portela, G. (2004). *Abordagens teórico-metodológicas*. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Portugal, G. (janeiro de 2000). Educação de Bebés em Creche- Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, pp. 84-105.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. *Seminário "A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos"* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, P. (junho de 2005). Perguntas no Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, p. 31.
- Ribeiro, D. (2001). Modelos e estilos de supervisão facilitadores do desenvolvimento de educadores reflexivos. Em APEI, *Pensar no Currículo em Educação de Infância* (pp. 131-137). Lisboa: APEI.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem* (6.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rino, J. (2004). *O Jogo, Interações e Matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Rodrigues, I. (2007). *O corpo e a fala - Comunicação verbal e não-verbal na interação face a face*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, A., Pinto, A., & Cardeano, N. (2004). *Evolução da comunicação linguística. Enquadramento geral da disciplina. Orientações curriculares do ministério*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, E., Dias, I., & Fonseca, V. (2013). Planificar em Creche: estudo de três propostas. *Atas da II Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação, 10 e 11 de Maio de 2013, Instituto Politécnico de Leiria*, (pp. 218-225). Leiria. Obtido em 1 de novembro de 2013, de https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/928/1/IPCE2013_ArtigoPlanificaremCreche.pdf
- Rogers, B. (2008). *Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. (1995). *As Histórias em Educação - A Função Mediática da Narrativa*. Santarém: Escola Superior de Educação de Sa
- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? Em L. Alonso, & M. d. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 13-26). dezembro: Edições Almedina.
- Sá, A. (1997). *A Aprendizagem da Matemática e o Jogo* (2.^a ed.). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Sandall, S., & Schwartz, I. (2003). *Construindo blocos*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. F. (2002). Contribuições dos aspectos não-verbais e verbais ao discurso de sala de aula. *Revista do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*, 4. Ceará: GELNE. Obtido em 20 de julho de 2015, de http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_33.pdf
- Serafini, Ó., & Pacheco, J. (1990). *A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento*. Minho: Universidade do Minho.

Sarra, S., & Otta, E. (1990). Um Estudo sobre o sorriso e o riso em crianças de quatro a cinco anos. *Psicologia Universidade de São Paulo*, vol. 1, no. 1, pp. 13-24. São Paulo: Universidade de São Paulo. Obtido em 15 de fevereiro de 2015, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v1n1/a03v1n1.pdf>

Serrano, A., & Gallagher, R. (1994). Criando oportunidades de interação social entre crianças com necessidades educativas especiais e crianças normais em idade pré-escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 7, pp. 73-84.

Silva, S., & Lucas, M. (2003). A Importância das Interações Sociais na Educação Infantil: Um caminho para compreender o processo de aprendizagem. *Encontro Paranaense de Psicopedagogia*, (pp. 130-135). Maringá.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizontes.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. Em O. Pombo, H. Guimarães, & T. Levy, *Interdisciplinaridade. Antologia* (pp. 161-175). Porto: Campo das Letras.

Vargas, S., & Pavelacki, L. (2005). *A Importância dos Jogos no Desenvolvimento Educacional da Criança*. Guaíba: Universidade Luterana do Brasil. Obtido em 14 de novembro de 2014, de <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2005/artigos/psicologia/12.pdf>.

Vayer, P., & Trudelle, D. (1999). *Como Aprende a Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Walsh, D., Tobin, J., & Graue, E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Woods, P. (1999). Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. Em A. Nóvoa, *Profissão Professor* (2.ª ed., pp. 125-154). Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1990). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: ASA.

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil* (1.ª ed.). (A. M. Vilar, Trad.) Rio Tinto: ASA

Zabalza, M. (1998). Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. Em M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (B. A. Neves, Trad., pp. 49-61). Porto Alegre: ArtMed.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5.ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.

Legislação:

Decreto-lei nº 15/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexos

Anexo I - Reflexão das Intervenções em Creche

Por ser a primeira vez que estou em ambiente de pré-escolar tive bastantes receios em relação de como correria a minha intervenção. Principalmente porque seria eu a começar a intervenção. Apesar de durante a observação estarmos sempre em contato com as crianças e interagir com elas, agora eramos nós que iríamos propor e dirigir as experiências educativas, o que causou alguma ansiedade e insegurança.

As nossas planificações foram elaboradas consoante a observação que realizámos durante a primeira semana e a observação feita ao longo de cada dia de intervenção.

Nas planificações e consequentemente nas intervenções optámos sempre por realizar experiências educativas que partissem das necessidades e interesses das crianças e que, ao mesmo tempo, fossem ao encontro daquilo que a educadora cooperante queria que abordássemos. Para além disso, “ao propor uma actividade [...] há que ter em conta um nível de dificuldades e complexidade pertinente para que a criança a encare como um desafio” (Borràs, 2002, p. 269). Neste sentido tínhamos também de ter em atenção as características que envolvem o nosso grupo de crianças. A conjugação de todos estes fatores, numa constante mobilização de saberes tornou-se um desafio muito estimulante e enriquecedor.

Apesar da conjugação destes fatores não ser nada fácil, acho que conseguimos realizar propostas educativas que fossem ao encontro do pretendido, tornando-se significativas para as crianças. Como por exemplo, para explorar o corpo humano propusemos às crianças que fizessem a impressão dos seus pés em papel autocolante para que mais tarde fossem colados desde a porta da sala de atividades até à casa de banho. Isto surgiu uma vez que observámos que as crianças quando tinham de se dirigir para a casa de banho não o faziam. Após colocarmos os pés no chão verificou-se que as crianças efetivamente seguiam o caminho dos pés. Nesta proposta educativa está patente que partimos das necessidades das crianças e do tema (corpo humano) que a educadora cooperante queria que abordássemos.

Na minha opinião, faz mais sentido que as experiências educativas que se realizam com as crianças tenham em conta os interesses e necessidades de cada criança, por isso os educadores devem de “adaptar o seu estilo de interação a cada criança

individualmente” (Post & Hohmann, 2000, p. 69). Como já referi, tivemos sempre como ponto de partida realizar propostas educativas que partissem das necessidades e interesses das crianças, mas para além disso quisemos que estas propostas se baseassem na aprendizagem pela ação em que “a criança pequena aprende conceitos, forma ideias e cria os seus próprios símbolos ou abstrações através de actividade auto-iniciada – move-se, ouve, procura, sente, manipula” (Hohmann & Weikart 2011, p. 22), já que no meu ponto de vista as crianças aprendem interagindo, explorando e tendo uma ação direta sobre as diferentes experiências, o que faz com que as suas aprendizagens se tornem muito mais significativas. Neste sentido, o educador tem um papel fundamental na medida em que deve “criar um contexto no qual estas experiências, tão importantes do ponto de vista do desenvolvimento, possam ocorrer e depois, quando ocorrem, o de as reconhecer, apoiar e sobre elas construir aprendizagens” (*ibidem*, p. 32).

Na primeira planificação realizada tínhamos algumas dúvidas de como iria ser a sua estrutura optando por colocar categorias que para nós pareciam fazer sentido mas, depois de colocarmos a planificação em prática e de realizarmos outras planificações, algumas dessas categorias deixaram de fazer sentido e outras foram alteradas.

As mudanças que realizamos ao longo da planificação prenderam-se com o facto de que ao longo de cada dia em que estivemos no contexto de creche a nossa conceção acerca do papel da criança alterou-se (abordarei melhor esta ideia na reflexão global).

O facto de termos realizado tantas mudanças ao longo das planificações permitiu-me concluir que estamos em constante descoberta e que o que parece estar certo e fazer sentido num dia rapidamente se pode alterar, até porque as planificações não obedecem a uma estrutura estanque devendo estas ser feitas de acordo com o que para nós faz mais sentido e que nos possa conduzir a uma melhor intervenção.

Durante as minhas intervenções tive algumas dificuldades e cometi alguns erros. As dificuldades prenderam-se com o facto de por vezes não saber como proceder à explicação de algumas propostas educativas que iria realizar com as crianças, nomeadamente se alguns conceitos utilizados iriam parecer demasiado complexos ou por outro lado demasiado simples. Por outro lado, as crianças facilmente percebem a linguagem corporal. Como referem Post & Hohmann (2000, p. 69), “enquanto que bebés e crianças podem não compreender *tudo* quanto os adultos lhes dizem, compreendem imediata e plenamente a linguagem corporal”. Devido a este problema,

por vezes também era complicado fazer a ligação entre as diferentes atividades. No entanto, com o decorrer das intervenções consegui fazer as escolhas adequadas de como me queria expressar com as crianças e, se eu verificasse que elas não estavam a perceber, fazia uma nova explicação com outros conceitos aliando sempre a expressão corporal.

os objetivos sempre objetivos? (se não for o caso de um objetivo que não se consegue atingir, então não se deve definir)

De seguida, apresentarei alguns exemplos de propostas educativas que realizámos com as crianças, uma delas que não correu da melhor maneira e cujos objetivos definidos não foram atingidos e outra em que os objetivos que tínhamos definido foram cumpridos.

Na nossa primeira intervenção realizámos com as crianças uma atividade de digitinta. Esta atividade surgiu com o objetivo de proporcionar às crianças a exploração das diferentes cores e da textura da tinta. Durante esta experiência era esperado que as crianças se expressassem de forma livre e espontânea desenvolvendo a criatividade e estimulando os sentidos. A atividade em termos de organização não correu da melhor maneira uma vez que, ao colocar todas as crianças em redor da mesa com as tintas, acabámos por fazer uma má gestão do grupo e não oferecer tempo de qualidade a cada criança. Como refere Portugal (2002, p. 7) “o tamanho do grupo e ao ratio adulto-criança é importante, pois grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança permitindo oferecer cuidados mais individualizados e inclusivos” até porque “cada bebé ou criança tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo” (Brickman & Taylor, 1996, p. 71).

Nesta atividade era nossa intenção explorar o que as crianças estavam a sentir ao tocar na tinta, que cores identificavam e saber o que estavam a representar. Como aconteceu o que expliquei anteriormente, acabámos por ficar um pouco desanimadas mas também percebemos o que tínhamos errado e o que tínhamos de melhorar, para não cometermos os mesmos erros, até porque é com os erros que se aprende e só assim é que conseguimos construir os nossos conhecimentos e realizar aprendizagens.

A atividade que vou referir a seguir surgiu de uma situação em que observámos que um dos interesses das crianças era de se colocarem dentro das prateleiras de um dos armários que se encontra na sala de atividades. A atividade que irei explicar reflete uma aprendizagem pela ação.

coisa que posso melhorar e que tenho de ter em conta nas minhas próximas intervenções, considerando que este contexto me deu algumas “bases” para o contexto que se está a aproximar. O contexto de creche exige muito de nós mas todos os dias em que tinha de sair da instituição tinha vontade de ficar mais um bocadinho e púder disfrutar do que as crianças me podiam “oferecer”. Por isso, cada vez mais tenho a certeza de que é este o caminho que quero seguir com o objetivo de me tornar “um educador responsivo, apoiante, que sirva de modelo, que explique, que questione, que canalize o interesse da criança para objectivos socialmente desejáveis, que não domine o pensamento da criança nem interfira na sua liberdade de escolha.” (Portugal, 2009, cit. Dias & Correia, 2012, p. 4).

Referências Bibliográficas

Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil - Recursos e técnicas para a formação no século XXI* (Vol. Experiências educativas e Descoberta de si mesmo). Setúbal: Marina Editores.

Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa - Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. (E. F. Rocha, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dias, I., & Correia, S. (15 de setembro de 2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero Americana*.

Hohmann, M., & Post, J. (2000). *Educação de bebés em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

motricidade grossa. A atividade tornou-se bastante interessante no sentido em que cada criança teve uma reação diferente, por mais pequena que fosse, perante a presença dos caixotes, mas uma das crianças, a mais pequena, foi a que demonstrou mais curiosidade.

O envolvimento das crianças nesta atividade surpreendeu-me bastante na medida em que não tinha a noção de que as crianças iriam ter tanto prazer e estivessem tanto tempo a explorar as caixas, o que só mostra que a partir de um objeto tão simples podemos criar múltiplas experiências às crianças que vão ao encontro das suas necessidades e interesses.

Em suma, faço um balanço positivo destas três semanas. Apesar de nunca ter estado em contexto de pré-escolar, superei as minhas expectativas. Claro que há muita

Anexo II - Planificação do dia 16 de outubro de 2013

Grupo de Crianças: 10 crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 31 meses.

Tema: O corpo humano.

Contextualização: [...] A última experiência proposta proporcionará às crianças a exploração do corpo e a sua relação com outros objetos. Esta atividade surgiu também tendo em conta que, durante o período de observação, reparámos que poderia ser uma necessidade das crianças, uma vez que, por várias vezes, se colocavam dentro dos armários da sala.

Mestranda atuante: Bárbara Medrôa.

Tempo/Duração	Intencionalidade Educativa	Competências	Experiência Educativa	Recursos
40min	<p><u>Domínio cognitivo</u> Pretende-se criar um ambiente em que a criança aumente o seu vocabulário. Pretende-se que a criança identifique e discrimine as noções espaciais: dentro/fora.</p> <p><u>Domínio sócio afetivo</u> Pretende-se ainda criar um ambiente de comunicação e partilha de experiências no grupo. Pretende-se criar um ambiente propício à exploração das diferentes partes do corpo,</p>	<p>A criança deverá ser capaz de desfrutar e experimentar as noções espaciais. A criança deverá mostrar interesse em explorar objetos. A criança deverá ser capaz de identificar e discriminar as noções espaciais: dentro/fora. A crianças deverá ser capaz de falar acerca das atividades do dia.</p>	<p>A estagiária coloca espalhadas várias caixas de diversos tamanhos ao longo do salão polivalente. Começa por dizer às crianças que devem explorar livremente as diferentes caixas. Quando estas iniciam a exploração a estagiária vai acompanhando cada criança e colocando algumas questões (“Achas que consegues caber nesta caixa?”, “ E tu cabes nela?”, “Cabes ou não cabes?” “E se experimentares uma maior ou uma mais pequena?”, “Estas dentro da caixa?”, “Estas fora da caixa?”, entre outras). A atividade será acompanhada com músicas infantis.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Caixotes de cartão de diferentes tamanhos;• Cd com músicas infantis.

	<p>tanto livre como mais orientada para que a criança conheça o espaço que ocupa o seu corpo. Pretende-se que a criança adquira gosto por realizar atividades que impliquem atuar com o próprio corpo. Pretende-se que a criança tenha interesse em explorar objetos.</p> <p><u>Domínio motor</u> Pretende-se que a criança explore as capacidades motoras do seu corpo e desenvolva a motricidade grossa.</p>		<p>No final, a estagiária em conjunto com as crianças faz uma pequena reflexão sobre o que aconteceu durante o dia (primeiro conversa sobre o que aconteceu imediatamente antes e depois sobre o que fizeram de manhã) e o que vão fazer no dia seguinte.</p>	
<p><u>Recolha de dados para avaliação</u> Quem? As estagiárias. O quê? A exploração do corpo no espaço (experiência com caixotes de cartão). Como? Através da tomada de notas e do registo fotográfico/videográfico. Quando? Durante e após a atividade.</p>				

Explorar para aprender: uma experiência em creche

Bárbara Medrôa (IPL - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais)
Natacha Nascimento (IPL - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais)
Arminda Filipe (Colégio Infantil O Saltitão)
Sónia Correia (IPL - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais)

Resumo

Este relato apresenta uma experiência educativa desenvolvida em creche. Esta permitiu-nos compreender a importância da observação para o ato de planificar e da exploração da criança como elemento essencial na aprendizagem.

Palavras-chave: creche, observação/planificação, interação.

Abstract

This report presents an educational experience developed in nursery. The experience helped us understand the importance of observation in order to plan the activities and the Childs' ability to explore, as an essential learning element.

Keywords: nursery, observation/planning, interaction.

Texto da comunicação

No presente relato pretende-se apresentar uma experiência educativa proposta em contexto de creche no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no currículo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

A experiência educativa referida desenvolveu-se com um grupo de dez crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 31 meses. Esta experiência surgiu após uma reflexão entre o nosso grupo, a professora supervisora e a educadora cooperante face a um conjunto de observações realizadas ao grupo, particularmente de uma situação que se repetia em vários momentos do dia. Na situação a que nos referimos, as crianças, nos tempos de brincadeira livre, retiravam frequentemente os brinquedos que estavam nas prateleiras de uma estante para depois se deitarem nestas.

Foi neste contexto que surgiu a experiência educativa que nos propomos aqui a apresentar. Lendo os sinais das crianças pareceu-nos ter sentido criar uma proposta educativa que fosse ao encontro daquilo que parecia ser uma necessidade. Decidiu-se, assim, criar um ambiente propício à exploração do corpo e sua relação com outros objetos. Para tal, foram colocados caixotes de cartão de diferentes tamanhos no espaço exterior da instituição para que as crianças, num momento de brincadeira livre, pudessem usufruir destes materiais. Aqui, o papel do adulto centrou-se no

acompanhamento desta exploração, nomeadamente incentivando as crianças a explorarem todos os caixotes, ajudando-as a colocarem-se dentro dos de maior dimensão, visto que as crianças nem sempre o conseguiam fazer sozinhas, e participando nas brincadeiras que foram surgindo.

Perante esta proposta educativa, as crianças exploraram os caixotes de várias formas, revelando estarem a conhecer não só as potencialidades de movimento do seu corpo e as características do próprio objeto, como também as interações que daí surgiam, tanto com os pares como com os adultos. As crianças colocaram-se dentro das caixas, entrando e saindo destas várias vezes seguidas e de diferentes formas (de frente, de costas, de lado, a *mergulhar*). Lá dentro, as crianças esticavam-se e encolhiam-se, fechavam-se umas às outras dentro dos caixotes e tentavam colocar-se ao mesmo tempo dentro do mesmo. Também solicitaram a participação do adulto nas brincadeiras e na exploração dos caixotes pedindo-lhe, por exemplo, que *empurrasse* a caixa. Como referem Post & Hohmann (2003) e Hohmann & Weikart (2011), através do movimento e da relação que estabelece com os materiais, a criança explora e constrói o conhecimento sobre si própria e o mundo que a rodeia.

Com toda esta experiência, consideramos que pudemos não só proporcionar um ambiente de aprendizagens significativas, uma vez que, segundo Hohmann & Weikart (2011, p. 37), “através da exploração as crianças respondem às suas questões e satisfazem a sua curiosidade”, contribuindo assim para uma evolução harmoniosa da criança, como também pudemos reconstruir a nossa visão da aprendizagem da criança. Quando pensámos que as crianças não iriam dar muita atenção aos caixotes em comparação com outros materiais do exterior (escorrega, triciclos e casinha), estas mostraram o contrário, preferindo as brincadeiras com os caixotes em vez dos restantes brinquedos e equipamentos.

Tendo em conta a reação e participação das crianças, o que inicialmente seria uma proposta para uma tarde prolongou-se durante o resto da semana.

Enquanto grupo de prática pedagógica e futuras profissionais na área da educação acreditamos que o processo de aprendizagem da criança deve ser apoiado pelo educador. Este, tendo em conta as suas observações sobre a criança, deve adequar a sua ação educativa de forma a proporcionar-lhe situações de aprendizagem ativa e significativa, de acordo com os seus interesses e necessidades, sempre numa lógica de ciclo (observação, planificação, ação, reflexão/avaliação). Para além disso, reconhecemos que a exploração é das formas mais importantes para que a criança, em contexto de creche, possa aprender sobre si e o que a rodeia.

Referências bibliográficas

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

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação para Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexo IV - Reflexão global do contexto de Creche

Para começar a presente reflexão gostaria de referir o facto de ser a primeira vez que estou em contexto de pré-escolar pois nunca estive em contacto com crianças destas idades num ambiente “formal”, isto é, durante as práticas pedagógicas da licenciatura. Este aspeto é fundamental porque toda a minha prática pedagógica foi influenciada por ele.

O percurso em contexto creche iniciou-se com a observação. Na minha opinião, é com a observação que vamos conhecer cada criança individualmente, o grupo de crianças, as suas necessidades, os seus interesses e potencialidades, de forma a propor experiências educativas adequadas. Assim, para conseguir dados e informações ricas e pertinentes, é necessário que o indivíduo esteja predisposto para observar. Jablon, Dombro & Dichtelmiller (2009, p. 105) vão mais longe, afirmando que

“a observação começa quando você pensa sobre uma criança e faz perguntas sobre seu comportamento. Você coleta dados e reflete sobre o que descobriu. Interpreta o que a criança fez e disse e responde com base nessa interpretação. Às vezes, você descobre que sua interpretação faz sentido e, às vezes, não. Com frequência você vê que precisa de mais informações, então faz novas perguntas.”

Através desta afirmação é possível perceber que a observação é um ciclo contínuo. Com a observação vamos responder a uma série de perguntas formuladas anteriormente ou mesmo no momento de observação acerca das crianças. Ou seja, depois de uma “primeira” observação vamos retirar informações cruciais para podermos realizar a nossa intervenção mas, mesmo durante a intervenção, vamos estar em constante observação que nos leva a refletir acerca dos diferentes acontecimentos e a tomar decisões no próprio momento em que ocorre a intervenção ou até depois. Ao longo da presente reflexão abordarei melhor estas componentes. (Jablon, Dombro, & Dichtelmiller, 2009).

O facto de nos preocuparmos em conhecer cada criança e não só o grupo é bastante importante porque cada “criança tem características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento, aos seus processos de crescimento, à sua vulnerabilidade” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 154). Para além disso, de acordo com Parente (2012, p. 6), “a observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, os pontos fortes, as características, a forma que se relaciona com os outros”, o que permite ao educador saber o que esperar daquela criança. Ao mesmo tempo, o facto de estarmos focados em cada criança permite-nos estar num alerta constante de forma a fazer o despiste de alguma situação que não esteja de acordo com o que é esperado e intervir adequadamente. O ato de observar é constante em contextos de educação e, por isso, também em creche. O educador “pode observar em qualquer lugar e a qualquer momento” (Dias, 2009, p. 30), e essa observação deve ser focalizada nas competências emergentes da criança e não no que a criança não consegue fazer (*ibidem*).

Para além da observação, é fundamental que o educador conheça aprofundadamente as características específicas do desenvolvimento e aprendizagem correspondente à faixa etária do grupo de crianças com que está a trabalhar, ou seja, que pesquise, que se instrua, para que possa “responder às características e necessidades das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 86) e assim “respeitar o ritmo individual de cada criança” (Portugal, 1998, p. 114 cit. Rodrigues, Dias & Fonseca, 2013, p. 220).

Antes de proceder à planificação “o Educador de Infância deverá escutar a criança, procurar conhecê-la, os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos, os seus modos de vida de forma a contextualizar a sua ação educativa” (Dias M. I., 2009, p. 31). Assim, as observações e pesquisas que realizámos deram-nos bases para podermos prosseguir para a planificação em creche.

Nas nossas planificações tivemos como objetivo principal que as propostas educativas e as rotinas diárias garantissem a satisfação das necessidades das crianças, sendo estas: necessidades físicas; necessidades de afeto; necessidades de segurança; necessidades de reconhecimento e de afirmação; necessidades de se sentir competente; e, por último, mas não menos importante, necessidades de significados e de valores (Portugal, 2012). Segundo a mesma autora (*ibidem*), com a satisfação destas necessidades a criança reúne as condições ideais para que se possa envolver nas diferentes ocasiões do dia-dia estando mais predisposta a realizar as aprendizagens.

Relativamente à planificação, esta é um instrumento de trabalho bastante importante para o nosso percurso profissional uma vez que, “em contexto educativo, o profissional planifica para esquematizar, organizar o seu trabalho, embora não exista nenhuma forma rígida ou definida para o fazer” (Rodrigues, Dias, & Fonseca, 2013, p.

219), já que nela estão presentes as nossas “linhas” orientadoras de trabalho, em que estão representados “o pensamento e a ação” (*ibidem*), o que significa que a planificação pode estar em constante alteração consoante o que para o indivíduo faça mais sentido. Assim, “o Educador de Infância terá de considerar este

instrumento e adaptá-lo à sua realidade, ao seu grupo de crianças e à sua realidade educativa, preferencialmente sustentando-se na premissa de que deverá haver um ajustamento entre pensamento/ação e entre teoria/prática” (*ibidem*).

Ao longo de cada intervenção, e depois de alguma reflexão com a professora supervisora, procedemos a várias alterações na estrutura da planificação pois alguns aspetos que considerávamos corretos deixaram de fazer sentido, sendo reformulados ou completamente excluídos. De seguida, vou passar a referir alguns dos aspetos alterados e quais os objetivos e motivos dessas alterações.

Quando começámos a realizar a planificação colocámos *experiência educativa* em vez de *atividade*, colocando o que para nós fazia mais sentido mas sem termos bem a noção do real significado destes termos e da sua importância. Após uma reflexão com a professora, percebemos que o que estávamos a colocar realmente fazia sentido e, apesar de não termos completamente a noção da diferença entre os dois termos, era o que queríamos expressar, na medida em que queríamos demonstrar que a criança tem um papel ativo, em que era ela que explorava, experimentava e que o educador a incentivava nesse processo, sendo ele um orientador que estimula o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Hohmann & Weikart (2011, p. 27) abordam esta ideia referindo que

“os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças [...] os adultos tentam reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios.”

Neste sentido, é importante reforçar a ideia de que o adulto deve criar todas as condições para que a criança tenha uma aprendizagem ativa. O educador deve organizar os espaços ambientais e as rotinas, planejar experiências educativas ricas que partam das necessidades e interesses das crianças e estabelecer um clima interpessoal em que se torna um apoiante da ação da criança (Hohmann & Weikart, 2011), assim “a criança, através da sua ação sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” já que “mais ninguém consegue ter experiências pela criança ou desenvolver conhecimentos por ela” (*ibidem*, p. 22).

Apesar de termos como objetivo demonstrar o papel ativo da criança, não o fizemos da maneira mais correta pois na descrição das experiências educativas este não estava completamente evidente. Nas primeiras planificações acabámos por demonstrar que o educador tinha o papel principal e que a criança acabaria por fazer o que este quisesse, no entanto, considero que existiu uma evolução significativa neste aspeto. Ao longo de cada planificação é visível uma evolução no sentido de que o papel da educadora está sempre associado à criança, em que esta não está dependente da educadora mas sim o contrário. Por exemplo, na planificação do dia 14 de outubro está a seguinte afirmação “a estagiária explora uma história” e no dia 17 de outubro, no mesmo contexto, está “à medida que vai contando a história, e que aparecem as imagens no PowerPoint, vai questionando as crianças sobre quais são as partes do corpo humano”.

Parte destas alterações deveram-se ao facto de a visão que tinha das crianças não ser a correta. Cada dia que estava neste contexto era uma descoberta para mim, constantemente ficava surpreendida e entusiasmada para ver o que as crianças me iriam “oferecer” no dia seguinte. Este desconhecimento, como já referi, prendia-se com o facto de nunca ter estado neste ambiente educativo. Neste sentido, a minha visão da criança sofreu alterações

A ideia que tinha do que as crianças com estas idades consigam fazer mudou radicalmente. Jablon, Dombro & Dichtelmiller (2009, p. 13) referem que “aprendemos sobre as crianças ao observá-las de forma cuidadosa, ao escutá-las e ao estudar o seu trabalho”. Agora vejo a criança como um ser competente mas, sinceramente, nunca tinha pensado muito sobre isso e foi realmente fantástico perceber que cada uma das crianças tinha algo que constantemente me fazia pensar que estava muito longe da realidade.

A criança é de facto um ser único, dotado de potencialidades para construir o seu conhecimento acerca do mundo que a rodeia a partir das suas próprias ações, explorando o que a rodeia através dos cinco sentidos. Barbosa & Fochi (2012, p. 6) referem que “para o adulto, o desafio está em saber escutá-la, para não deixá-la perder este desejo de interpelar o mundo, auxiliando no que for necessário, aproximando daquilo que é distante, apresentado-a para o mundo” mas, para que tal aconteça, a criança tem de se sentir segura e confiante nessa interpelação com o mundo, pelo que é necessário que entre a criança e o adulto se criem laços emocionais e relações de confiança (Dias, Correia, & Marcelino, 2009). Ao longo deste processo, tentei estabelecer com as crianças que estavam na minha sala uma relação de confiança para que a criança pudesse sentir que tinha ao seu lado uma pessoa que estava disposta a apoiá-la na exploração do ambiente que a rodeia e a respeitá-la nas suas decisões.

Por exemplo, no dia 16 de outubro uma das propostas educativas na nossa planificação era a exploração livre de caixotes de cartão de diferentes tamanhos. Esta experiência educativa foi dirigida por mim e deixei sempre que as crianças explorassem os caixotes da maneira que elas queriam, que se

questionassem como entrariam na caixa, como tinham de sair de dentro dela, como podiam movê-la, se só de uma maneira ou várias, se conseguiam movê-la, se conseguiam deitar-se em cima dela, entre outras, ou até mesmo se não queriam explorar mais os caixotes. Mas, para além disso, quando eu observava que alguma das crianças necessitava de auxílio deslocava-me até ela e perguntava-lhe se realmente precisava de ajuda. Um desses casos era, por exemplo, quando as crianças se queriam colocar dentro dos caixotes e estes eram demasiado altos. Neste exemplo é possível verificar que eu apoiei a exploração do que estava em redor da criança, deixando que ela se questionasse e consequentemente encontrasse respostas a esse questionamento. Neste sentido, Zabalza (1992, p. 157) afirma que

“uma vez organizado o espaço é a própria criança que se converte em protagonista e opta por aquilo que mais a atrai. O professor pode compensar lacunas, orientar a criança na tarefa, reforçar o seu trabalho, etc., embora sejam o meio e a criança a desempenhar os papéis mais relevantes.”

No seguimento deste raciocínio podemos abordar outro aspeto importante: a diferenciação pedagógica. O educador, ao efetuar um ensino diferenciado na sua sala, vai “proporcionar diferentes formas de aprender, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada criança possa ter uma aprendizagem eficaz” (Linson, 2008, p. 13) pois, como já referi, cada criança tem a sua maneira de pensar e ver o mundo, não existem duas crianças iguais e, por isso, cada criança atribui o seu próprio significado e experiência de maneira diferente. Então, é necessário que o educador saiba corresponder às características individuais de cada criança, disponibilizando uma série de opções que permitam que todas as crianças efetuem as aprendizagens e se desenvolvam de acordo com o que para elas tem mais significado.

Outro ponto importante que deve ser referido é o facto de muitas das vezes ser valorizado o produto e não o processo, nas atividades que as crianças realizam. Durante a licenciatura em Educação Básica falámos bastantes vezes que se devia valorizar mais o processo porque era durante este que a criança realizava aprendizagens e que chegaria a um produto, muitas das vezes podia não ser “um produto final socialmente reconhecido” (Portugal, 2000, p. 86) mas todo o processo pode ser bastante rico e concretizar a intencionalidade pretendida.

Cabe ao educador fazer com que o processo seja de qualidade, na medida em que, o educador está completamente disponível para a criança, percebendo o que a criança está a fazer, se está a gostar e, fundamentalmente, se a criança não quiser realizar uma determinada proposta o educador deverá perceber o porquê e tentar estimular a criança para que esta a possa realizar. Claro que se a criança evidenciar que não quer mesmo realizar a atividade, o educador deve respeitar a sua decisão. Neste caso o educador deve-se questionar: *porque é que a criança não quer realizar o que eu propus? será que deveria ter proposto a atividade de outra maneira? será que a atividade não era adequada para esta criança? será que a maneira como eu agi interferiu na decisão da criança?* A partir desta ideia podemos chegar a conclusão de que o educador está em constante reflexão acerca de tudo o que faz no seu dia-a-dia com a criança, quer seja em situações que a criança não queira realizar a atividade quer seja quando tudo corre bem e a criança quiser realizar o que estava proposto.

Na nossa prática verificaram-se situações em que algumas das crianças não quiseram realizar uma determinada proposta educativa (experiência educativa da *digitinta*, no dia 10 de outubro) e nós tentámos perceber porque é que aquilo aconteceu. Após uma reflexão com a educadora cooperante e com a professora supervisora, chegámos a determinadas conclusões que nos levaram a perceber que da próxima vez que isso acontecesse teríamos de agir de outra forma. Passados alguns dias, realizámos uma atividade semelhante (experiência educativa de amassar a massa caseira, no dia 24 de outubro) e agimos de maneira diferente. Nesta situação, o comportamento de uma das crianças alterou-se, acabando por realizar a atividade. No final desse dia também fizemos uma reflexão em que tentámos perceber porque é que tinha corrido bem e que aspetos é que alterámos. Caso não tivéssemos feito a reflexão em relação ao que tinha acontecido durante a atividade da *digitinta* não teria conseguido melhorar e, provavelmente, repetiria os mesmos erros.

De acordo com Jablon, Dombro & Dichtelmiller (2009), e no seguimento desta ideia, é importante que o educador seja reflexivo na medida em que, depois de realizada a atividade com a criança, consiga fazer uma pausa para pensar sobre o que observou. Com isto, o educador vai “tomar decisões significativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças” (*ibidem*, p. 106) e vai perceber o que eventualmente pode mudar ou não. Esta reflexão não deve ser feita apenas no final da atividade, mas também durante esta para que, no próprio momento, o educador adequa a sua prática e corresponda às necessidades imediatas das crianças

Retomando a questão da valorização do processo referida anteriormente, é importante que se registre o que foi feito, já que é através desse registo que vamos estar a documentar as propostas realizadas com as

crianças o que poderá permitir, por um lado, a criação de um elo de ligação entre a família e a creche e, por outro, a avaliação da criança, uma vez que esta evidenciado o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por isso, o registo é um importante meio para que o educador possa realizar a avaliação e pode ser feito de várias formas.

Nas nossas intervenções tivemos em atenção esse aspeto. Por exemplo, no dia 10 de outubro, fomos com as crianças até ao pátio onde se encontravam algumas folhas caídas no chão para que estas as pudessem explorar. Durante a exploração questionámos as crianças sobre o que achavam de cada um deles levar uma folha para podermos colar numa cartolina, elas aceitaram a ideia e começaram a apanhar folhas para dentro de um saco, enquanto nós tirávamos algumas fotografias. Quando chegamos à sala, cada criança colou a sua folha numa das cartolinas e, passados uns dias, colámos as fotografias que tínhamos tirado. No final, quando estava tudo pronto, afixaram-se as cartolinas no *hall* de entrada para que toda a comunidade escolar pudesse ver.

Em relação ao registo para posterior avaliação, na minha opinião, torna-se muito difícil a construção dos instrumentos de recolha de dados para a avaliação, principalmente com crianças tão pequenas. Para além disso, acho que estivemos pouco tempo em creche para podermos realizar uma avaliação adequada.

Neste sentido, Isabel Dias (2009, p. 31) apresenta a ideia de que

“a avaliação é um processo contínuo, interpretativo e marcadamente formativo, que se preocupa mais com o processo do que com os resultados. Deve trazer benefícios para a criança, deve refletir ou esboçar o progresso dos objectivos principais da aprendizagem, deve ser realizada de acordo com o seu propósito específico.”

Como estivemos pouco tempo em creche não nos foi possível ver a evolução das crianças em determinados aspetos da aprendizagem, mas a avaliação tornou-se um recurso importante no trabalho com as crianças para que pudéssemos realizar planificações adequadas ao seu desenvolvimento e aprendizagem (*ibidem*, p. 31).

Para cada dia de intervenção tínhamos de realizar uma componente avaliativa de uma das atividades. No início foi difícil chegarmos a um instrumento de recolha de dados para avaliação que fosse o adequado para a atividade. Quando estávamos a preencher o instrumento realizado, o que lá estava não era o mais correto, causando dificuldades de preenchimento, o que nos levou a algumas modificações desses instrumentos. Ao longo do tempo fomos evoluindo e conseguindo chegar a um instrumento mais direcionado para a prática em creche, mas considero que ainda tenho muito para aprender e trabalhar a este nível, até porque a avaliação é um processo longo que se adquire com a prática.

Retomando a questão dos termos utilizados na planificação, a aplicação do termo “intencionalidade educativa” prendeu-se com o facto de termos um propósito que não é obrigatório que se alcance, em que há uma maior flexibilidade. Enquanto o termo “objetivo” é mais restritivo prendendo-se com um caráter diretivo em que parece que é “obrigatório” que a criança alcance aquele parâmetro.

Na seção da intencionalidade educativa começamos por colocar cada intenção sem que esta estivesse inserida num domínio, porque achávamos que não era necessário compartimentar, já que os domínios estão em constante interligação. Mas, após uma reflexão com a professora orientadora, chegámos à conclusão de que isso não era uma boa solução, pois o educador deve organizar a sua prática para que não trabalhe muito um domínio em detrimento do outro, o que iria acabar por acontecer se assim não o fizéssemos, pelo que colocámos um domínio para cada intencionalidade. Apesar disso, ao fazermos as planificações deparávamo-nos com o facto de uma intencionalidade educativa corresponder a vários domínios. Então optámos por retirar os domínios novamente. Em conversa com a professora orientadora chegámos à conclusão de que seria mais acertado e fazia mais sentido colocar na mesma intencionalidade os vários domínios porque “o desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena efectua-se holisticamente e não de uma forma espartilhada em conteúdos ou áreas” (Portugal, 2000, p. 96).

Para além do que referi anteriormente, também a formulação de competências gerou algumas dúvidas. No início das planificações colocámos essa coluna mas acabámos por verificar que muito do que estava nas competências era igual ao que estava na intencionalidade educativa, pelo que optámos por retirar essa coluna.

No que diz respeito às rotinas diárias, no início, estas estavam referidas na planificação mas não era apresentada uma descrição das mesmas. Como, para nós, as rotinas são fundamentais, optámos por colocar uma descrição do que acontecia nesses momentos, evidenciando algumas aprendizagens das crianças, bem como qual seria o nosso papel. Considero-as importantes já que influenciam o dia-a-dia da criança e tornam-se momentos de extrema aprendizagens ao nível sensorial, comunicacional e das atitudes (Portugal, 2012, p. 9), em que a criança vai estabelecer um grande elo de ligação com o sujeito que

a acompanha nestas rotinas, e confiança no ambiente onde se encontra inserida o que faz com que esta esteja disposta para realizar aprendizagens. Como refere Coelho (2004, p. 115) as rotinas permitem

“à criança evocar por antecipação uma organização do tempo, do espaço e das modalidades interpessoais, que não apenas contribui para o desenvolvimento de uma relação de confiança com todo o ambiente social da creche, como favorece o seu desenvolvimento cognitivo.”

Gabriela Portugal (2000, p. 88), vai mais além referindo que

“na creche há que pensar que o principal não são as actividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres [...] os tempos por excelência de aprendizagens das crianças mais pequenas ocorrem durante interações diádicas entre um adulto e a criança (Bronfenbrenner, 1979), isto é, durante os tempos de cuidados à criança.”

O facto de termos realizado tantas mudanças ao longo das planificações permitiu-me concluir que ao longo de todo este processo fui construindo diferentes concepções e o que hoje achava que estava correto amanhã poderia não o estar e deixava. Algumas das coisas que achávamos certas por vezes, quando eram colocadas em prática, não resultavam, o que iria proporcionar uma reflexão sobre o porquê de não ter resultado e o que eventualmente poderíamos fazer para poder mudar.

Ao longo das nossas intervenções fomos valorizando muitos aspetos mas uns destacam-se mais do que outros, nomeadamente os momentos de brincadeira livre, o conto de histórias, a leitura de livros e as músicas e canções. A meu ver estes são os aspetos que se destacam mais na medida em que eu não tinha a noção da sua importância para as crianças destas idades porque nunca tinha pensado aprofundadamente acerca deles.

Em relação às histórias que se contam às crianças eu tinha a noção de que eram muito importantes mas nunca tinha verificado isso de perto. O nosso grupo de crianças gostava muito de ouvir histórias e, apesar de todos os dias lhes contarmos uma história, sempre que havia um momento em que não se estava a realizar uma atividade eles vinham ter connosco e pediam para contar uma história. Algumas das vezes nós líamos as histórias mas, também em diversas situações, encorajámos as crianças a contarem histórias umas às outras. Aliás Hohmann & Weikart (2011) referem que se torna importante para as crianças deixarmos que elas assumam o papel ativo neste processo porque assim a criança “alarga a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação” (*ibidem*, p. 545).

O conto de histórias, por vezes, também era utilizado para gerir o grupo em situações de grande agitação, bem como a leitura de livros. Com tudo isto é possível perceber que se deve proporcionar à criança experiências de leitura agradáveis, e que os livros usados devem ser adaptados à sua faixa etária. Por isso, os livros devem: ser de gravuras; estar relacionados com as visitas e passeios dados pelas crianças; abordar os interesses particulares das crianças individuais; ser de poemas, rimas, canções e fotografias; ser adaptados a todas as crianças principalmente as que apresentem necessidades educativas especiais (*ibidem*, p. 561).

Por não encontrarmos muitos livros para a faixa etária com que estávamos a trabalhar, adaptámos e criámos algumas histórias que foram muito bem recebidas pelas crianças. Quando contámos as histórias fizemo-lo de forma tradicional e através de sombras chinesas, fantoches e PowerPoint, tendo sempre em conta algumas estratégias importantes para captar a atenção do grupo de crianças.

No que diz respeito à minha concepção de brincadeira livre, esta mudou radicalmente. Eu via as crianças em momentos de brincadeira livre e pensava que era uma atividade para passar o tempo. Realmente estava mesmo só a ver e não a observar porque, quando comecei a prática pedagógica, fui-me apercebendo das potencialidades da brincadeira livre e da sua importância para as aprendizagens da criança. A brincadeira livre “consiste num período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e ações e interagir com os seus pares e educadores” (Post & Hohmann, 2003, p. 249), o que se verificou-se em vários momentos, na medida em, que muitas das vezes, as crianças estavam a explorar qualquer coisa durante a brincadeira e chamavam-nos para irmos interagir com elas. Assim, é possível concluir que “muita da aprendizagem ocorre no tempo de escolha livre. Através das suas explorações sensório-motoras escolhidas individualmente, bebés e crianças envolvem-se em experiências chave de aprendizagem [...]. Conforme vão interagindo com pessoas e materiais, as crianças constroem conhecimentos” (*ibidem*) sobre diversas coisas, o que é fundamental nestas idades pois é assim que as crianças constroem o seu conhecimento sobre aquilo que as rodeia.

Por isso, a brincadeira livre deve ser sempre valorizada e o seu papel nas aprendizagens da criança não deve ser reduzido, com isto quero dizer que os momentos de brincadeira livre devem estar presente nas planificações de qualquer educador.

Também as músicas e canções assumem um papel fundamental neste contexto, Hohmann & Weikart (2011, p. 669) referem que as crianças “gostam de cantar melodias de todo o tipo, sejam canções de embalar, tradicionais, ou populares, ou associadas com festividades e celebrações”. As músicas e canções são também um bom instrumento de trabalho para gerir o grupo de crianças em momentos de agitação, acompanhar atividades que as crianças realizam e possibilitam a fácil transição nas rotinas diárias. Para além disso, as músicas e canções desenvolvem aprendizagens ao nível da linguagem oral e despertam sentimentos e emoções, acompanhando-nos ao longo de toda a vida.

A nossa educadora cantava muito ao longo do dia acompanhando sempre as músicas com gestos e, nas nossas intervenções, tivemos isso em conta e tentámos fazer o mesmo. Apesar disso, senti algumas dificuldades em acompanhar as músicas e canções que a educadora cantava porque não conhecia grande parte delas, não conseguindo memorizar todas.

Para finalizar a minha reflexão de toda a prática pedagógica na componente de creche é importante salientar que todo o processo vivenciado envolveu um ciclo. Deste ciclo fazem parte a observação, planificação, intervenção e reflexão. Cada uma destas componentes está num processo contínuo do qual a observação é a base. Ao realizarmos a observação vamos-nos questionar sobre o que está a acontecer e com isso retirar informações através dos órgãos dos sentidos, para que possamos pensar/refletir sobre esse assunto e, com isso, agir (planificar e intervir) de forma adequada. Esta dinâmica deve estar presente no dia-a-dia do educado porque só assim vai conseguir corresponder às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem da(s) criança(s), tornando cada criança única e fazendo com que ela realize aprendizagens significativas.

Como tal, todo o processo vivenciado em contexto de creche foi rico em experiências e aprendizagens, as quais contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional permitindo um processo de auto-construção constante, mudando a minha visão acerca do mundo da creche e do que é ser educador. Apesar disso sei que ainda tenho muito para vivenciar e aprender.

Referências Bibliográficas

- Barbosa, M., & Fochi, P. (2012). O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena. *IX Anped Sul - Seminário de pesquisa em educação da região Sul*.
- Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil: A descoberta do ambiente natural e social. Comunicação e expressão*. Amadora: Marina Editores.
- Coelho, A. M. (2004). *Educação e Cuidados em Creche - Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Departamento de Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dias, I., Correia, S., & Marcelino, P. (2009). A Primeira Infância na formação Inicial de Educadores. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho
- Dias, M. I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: Insitudo Politécnico de Leiria.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). (H. Á. Marujo, & L. M. Neto, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablon, J., Dombro, A., & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação* (2.^a ed.). Santana: Artmed.
- Linson, T. (2008). *O que é e não é ensino diferenciado*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (janeiro de 2000). A Profissionalidade específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, pp. 152-173.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche - para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade .
- Portugal, G. (janeiro de 2000). Educação de Bebés em Creche- Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, pp. 84-105.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (S.Bahia, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, E., Dias, I., & Fonseca, V. (2013). Planificar em Creche: estudo de três propostas. *Atas da II Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação, 10 e 11 de Maio de 2013, Instituto Politécnico de Leiria*, (pp. 218-225). Leiria. Obtido em 1 de novembro

de 2013, de https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/928/1/IPCE2013_ArtigoPlanificaremCreche.pdf

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil* (1.^a ed.). (A. M. Vilar, Trad.) Rio Tinto: ASA

Anexo V - Planificação do dia 14 de outubro de 2013

Grupo de Crianças: 10 crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 31 meses.

Tema: O corpo humano.

Contextualização: A presente proposta educativa surgiu de uma situação que ocorreu na semana passada. Enquanto uma das estagiárias contava a história “Um Outono de Brincadeira” utilizou uma boneca para representar a Mariana, personagem da história. As crianças demonstraram muita curiosidade e interesse em relação a esta, perguntando por ela várias vezes ao longo do dia. Assim, durante a tarde deixámos que as crianças estivessem em contacto com a boneca durante a atividade utilizando-a como estratégia para que as crianças estivessem com mais atenção.

Assim, e após o momento de reflexão com a educadora cooperante, chegámos à conclusão que seria interessante e significativo para as crianças explorar mais esta situação. Neste contexto, começámos por explorar as partes do corpo humano com diferentes experiências educativas e, posteriormente, construiremos um boneco com as crianças para continuar esta e outras explorações. Para além disso, a educadora ainda não tinha abordado este tema com as crianças pelo que é algo novo.

Mestranda atuante: Bárbara Medrôa.

Tempo/Duração	Intencionalidade Educativa	Competências	Experiência Educativa	Recursos
15min	<u>Domínio cognitivo</u> Pretende-se criar um clima de comunicação em que a criança possa desenvolver a concentração, atenção e linguagem oral. <u>Domínio sócio-afetivo</u> Pretende-se criar um ambiente em que a criança seja capaz de desenvolver o respeito pelo outro e que saiba ouvir o outro e esperar pela sua vez de falar.	A criança deverá ser capaz de identificar elementos do estado do tempo (chuva, sol, nuvens...). A criança deverá ser capaz de comunicar com o outro falando sobre acontecimentos, respondendo às questões do adulto.	As crianças sentam-se nas respetivas almofadas, na zona da manta, e começamos por cantar a canção do “Bom Dia!” seguida de uma pequena conversa orientada pela estagiária, que vai colocando questões às crianças, sobre o estado do tempo e sobre o fim de semana.	-----
	Pretende-se incentivar o gosto pelo livro e pela leitura.	A criança deverá ser capaz de identificar o tema da história.	Ainda na zona da manta, a estagiária explora uma história sobre o corpo humano. Começa	• Livro: “Nino, Nina e Guau” de Paco Capdeuila.

15min	<p><u>Domínio cognitivo</u> Pretende-se que a criança desenvolva a linguagem através da compreensão de textos e do aumento do vocabulário.</p> <p><u>Domínio sócio-afetivo</u> Ao mesmo tempo, pretende-se que a criança se vá apropriando dos nomes das partes do corpo identificando-as no próprio corpo e no do outro.</p>	A criança deverá ser capaz de tentar utilizar o nome das diferentes partes do corpo e identifica-las no seu corpo e no do outro.	por mostrar a capa e fazer algumas perguntas. Depois conta a história e, à medida que vão surgindo as diferentes partes do corpo, a estagiária vai mostrando as peças do <i>puzzle</i> correspondentes a cada parte do corpo (cabeça, braços, pernas, nariz, olhos e boca) e pedindo para cada criança montar uma parte. No final de contar a história questiona as crianças sobre as várias partes do corpo e pede que apontem no seu próprio corpo e no das outras essas mesmas partes.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Puzzle</i> do corpo humano composto por duas partes (várias peças do <i>puzzle</i> e base com a figura sobre a qual se montam as peças).
30min	<p><u>Domínio cognitivo</u> Pretende-se criar um ambiente em que a criança aumente o seu vocabulário.</p> <p><u>Domínio sócio afetivo</u> Pretende-se criar um ambiente propício à exploração das diferentes partes do corpo, tento livre como mais orientada para que a criança conheça o seu corpo.</p> <p><u>Domínio motor</u> Pretende-se que a criança explore as capacidades motoras das mãos e dedos e desenvolva a motricidade fina.</p>	A criança deverá observar e ser capaz de identificar a própria imagem no espelho. A criança deverá explorar e identificar as diferentes partes do corpo.	As experiências educativas que se seguem serão realizadas de forma rotativa. Enquanto a estagiária atuante estará com uma ou duas crianças em frente ao espelho a explorar as partes do corpo, a outra estará com as restantes crianças a colorir as peças do <i>puzzle</i> . Quando a pintura estiver concluída, as crianças poderão ficar a montar o <i>puzzle</i> ou ir brincar livremente pela sala. Durante a exploração em frente ao espelho, as crianças exploram, inicialmente, de forma livre, investigando e tocando o espelho e as partes do corpo, e, depois, de forma mais orientada, assinalando no seu corpo e no do outro as partes que o educador mencionar.	<ul style="list-style-type: none"> • Espelho; • <i>Puzzle</i> do corpo humano composto por duas partes (várias peças do <i>puzzle</i> e base com a figura sobre a qual se montam as peças) construído em k-line. • Lápis de cera; • Brinquedos disponíveis na sala.
Almoço				
Sesta				
Lanche				
	<p><u>Domínio cognitivo</u> Pretende-se criar um ambiente em que a criança aumente o seu vocabulário.</p>	A criança deverá explorar as diferentes partes do corpo partilhando com o outro as suas descobertas e experiências.	Durante a tarde continuar-se-á com a exploração do corpo em frente do espelho para as crianças que não o fizeram durante a manhã.	<ul style="list-style-type: none"> • Espelho; • Giz; • Papel cenário; • Lápis de cera;

30min	<p><u>Domínio sócio afetivo</u> Pretende-se ainda criar um ambiente de comunicação e partilha de experiências no grupo. Pretende-se criar um ambiente propício à exploração das diferentes partes do corpo, tento livre como mais orientada para que a criança conheça o seu corpo.</p> <p><u>Domínio motor</u> Pretende-se que a criança explore as capacidades motoras das mãos e dedos e desenvolva a motricidade fina.</p>	A criança deverá ser capaz de identificar as partes do corpo.	As restantes crianças irão para o exterior para desenhar a silhueta do corpo das mãos e dos pés umas das outras no chão utilizando giz. Caso o tempo não o permita, far-se-á uma atividade de expressão plástica, em que as crianças terão de imprimir a sua mão na superfície em torno da figura do <i>puzzle</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Tintas; • Pincel.
30min	<p><u>Domínio sócio afetivo</u> Pretende-se proporcionar à criança um ambiente em que se possa expressar e interagir com o que a rodeia de forma livre e autónoma.</p>	A criança deverá explorar os materiais e o espaço que estão disponíveis estabelecendo relações com o meio e resolvendo problemas e conflitos que surjam.	Brincadeira livre na sala ou na rua consoante o estado do tempo. As crianças têm liberdade para brincarem nas diferentes áreas e com os diferentes brinquedos, podendo explorar o espaço e os materiais disponíveis.	<ul style="list-style-type: none"> • Brinquedos disponíveis na sala/recreio ou pátio.
<p><u>Recolha de dados para avaliação</u> Quem? As estagiárias. O quê? A exploração e identificação das diferentes partes do corpo. Como? Através da tomada de notas e do registo videográfico. Quando? Durante e após a atividade.</p>				

Referências Bibliográficas

Capdeuila, P. (2004). *Nino, Nina e Guau*. Espanha: Marina Editores.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME - Departamento de Educação Básica.

Anexo VI - Reflexão semanal de 16 a 19 de dezembro de 2013

A reflexão referente à sexta semana irá ter como foco principal a avaliação. A necessidade de aprofundar este tópico prende-se com o facto de constantemente me surgirem dúvidas a este respeito. Ao longo da prática pedagógica, várias têm sido as reflexões em que eu e a minha colega de grupo tentamos chegar a respostas relativas ao campo de avaliação. Assim sendo, pretendo que, com esta reflexão, consiga chegar a conclusões que me permitam melhorar a minha prática educativa.

Primeiramente importa referir que a avaliação em educação de infância é um processo contínuo na medida em que “utiliza procedimentos para descrever os progressos realizados pela criança ao longo do tempo” (Parente, 2004a, p. 34) não se centrando apenas nos resultados mas sim em todo o processo.

Considero que a avaliação é um instrumento fundamental do processo de ensino-aprendizagem regulando o educador na sua ação educativa. O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, alínea e), ponto 3, capítulo II) refere que o educador de infância “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens da cada criança e do grupo”. Assim sendo, através da avaliação o educador vai adequar as suas ações para que possa corresponder às necessidades das crianças e do grupo, o que também lhe permite avaliar a sua prática educativa (Ministério da Educação, 1977). Com isto quer dizer que, se as crianças e/ou o grupo não atingirem o que estava planeado, o educador tem a capacidade de intervir, planeando novas experiências educativas encontrando novas estratégias que sejam adequadas ao que pretende desenvolver.

Neste sentido, surge a questão sobre que dados quer o educador utilizar para realizar a avaliação da criança, *serão apenas dados que correspondem à intencionalidade educativa, ignorando a informação que possa ocorrer mesmo que seja significativa?* ou *serão dados que se mostrem significativos ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem da criança surgindo através de uma observação “não estruturada”?*

Pois bem, ao longo da minha prática pedagógica eu e a minha colega, recolhemos dados que correspondessem à intencionalidade educativa ocorridos durante a(s) experiência(s) educativa(s) definida(s) na planificação e dados que se mostrassem significativos ocorridos ao longo de outras experiências educativas. Apesar disso, a informação selecionada para análise apenas correspondia ao que tínhamos planeado recolher. No meu ponto de vista, isso ocorria porque nos focávamos bastante no que tínhamos planeado e deixávamos de parte o que ocorresse naquele momento, apesar de recolhermos esses dados por acharmos que eram significativos para as nossas intervenções.

Neste momento, depois de algumas reflexões realizadas e de alguma pesquisa neste campo, posso referir que em relação ao tipo de avaliação na educação de infância, considero que se deve adotar uma avaliação socioconstrutivista, na medida em que o educador deve criar meios para que a criança “atribua significados, construa conhecimentos, desenvolva competências e valores” (Oliveira-Formosinho, 2002b, cit. Parente, 2004, p.35), e assim através da observação de ocorrências significativas faça um registo das ações das crianças para que depois possa documentá-las.

Neste sentido, e respondendo às questões que coloquei anteriormente, para mim faz mais sentido a recolha de dados em que “crianças e adultos estão envolvidos nas diversas atividades da rotina diária” (Parente, 2012b, p.20) e onde

“os adultos fazem registos das ações e realizações das crianças nas diversas áreas, no uso de vários materiais, no desenvolvimento de atividades e projetos variados, em momentos de iniciativa da criança ou do adulto, sozinha ou com pares, o que torna possível ir criando uma imagem mais ou menos precisa das aprendizagens que a criança vai construindo” (*ibidem*, p.21).

À medida que o educador avalia a criança deve fazê-lo com ela conversando com sobre o que realizou. Como refere a circular n.º 4 DGIDC/DSDC/2011, capítulo II, alínea a), p. 4) “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, que as implica na sua própria aprendizagem, fazendo-as reflectir sobre as suas dificuldades e como as superar”.

Deste modo, torna-se óbvio que os instrumentos de avaliação devem ter em conta o processo e não os resultados que se obtêm, realizando-se uma avaliação centrada na criança em que esta se torna mais autónoma e ativa neste processo. Na educação de infância existem várias estratégias de avaliação que podem ser utilizadas, irei abordar o *portfolio* porque me tem suscitado algum interesse e tem-se utilizado bastante na educação pré-escolar.

Segundo Shores & Grace (2001, p. 43) “o *portfolio* é definido como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e desenvolvimento de cada criança”, sendo considerado “um conceito de avaliação e não, apenas, um instrumento ou um método (Damm, 1998; McAfee e Leong, 1997, cit., Parente, 2004^a, p. 52). A sua utilização, como objetivo principal de avaliação, centra-se no facto do educador pretender que a criança tenha um papel ativo na sua construção, a criança

reflete sobre o trabalho que realiza levando-a a definir o *rumo* que pretende para o seu *portfolio* e nele relatando experiências próprias, o que lhe permite perceber a sua evolução e desenvolvimento relativamente ao que está presente no currículo (OCEPE) (Shores & Grace, 2001, p. 20).

O *portfolio* também pode ser utilizado para fomentar a relação escola-família (tópico abordado na reflexão anterior), de maneira a que as famílias e a escola possam comunicar entre si. Essa comunicação pode ser feita através de questionários e entrevistas realizadas aos pais, comentários dos pais depois da observação do *portfolio* e os pais podem colocar documentos (fotografias, registos escritos do que acontece em casa, informações médicas) no portfólio, ou seja, algo que os intervenientes considerem que deva ser colocado (Parente, 2004a).

Neste sentido, é possível concluir que o *portfolio* é uma estratégia importante de avaliação e de potencializador do envolvimento familiar e de todos os adultos que façam parte da vida da criança. Como referem Shores & Grace (2001, p. 28), “a avaliação através de portfólio encoraja a reflexão e a comunicação por todos os membros da comunidade de aprendizagem – crianças, professores, atendentes de creche, administradores escolares e famílias”.

Em relação ao trabalho que eu e a minha colega temos desenvolvido ao nível da avaliação, considero que estamos num bom caminho na medida em que já fazemos a recolha de ocorrências significativas. Resta-nos documentar, analisar e refletir sobre essa informação recolhida procurando torná-la acessível às famílias e às próprias crianças.

Relativamente a tudo o que foi referido anteriormente, posso concluir que avaliação não é só mais um processo que faz parte da educação pré-escolar. A avaliação é um processo bastante complexo que envolve rigor e muita dedicação por parte do educador para que se possa corresponder às necessidades e interesses da criança e do grupo tendo sempre em vista o desenvolvimento e aprendizagem das suas competências.

Em suma, “avaliar é, assim, muito mais do que coleccionar informação. É uma colecção realizada com uma intenção (Salvia e Yesseldyke, 1995, citados por McAfee e Leong, 1997) e é o propósito da avaliação que orienta todo o processo” (Parente, 2004a).

Anexo VII - Recolha de dados para avaliação da Elisa a 9 de novembro de 2013

IMPLICAÇÃO E ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO MOMENTO DO DIÁLOGO EM GRANDE GRUPO

LINGUAGEM

Nome: E		Data: 9 a 12 de novembro de 2013				
Indicadores de implicação/Parâmetros	Escala					Observações
	Nunca (nível 1) ¹	Raramente (nível 2)	Às vezes (nível 3)	Frequentemente (nível 4)	Sempre (nível 5)	
Gosto e interesse em participar na conversa e em partilhar ideias.					x	Mostra interesse em partilhar novidades com os pares.
Focalização na conversa.				x		
Compreensão daquilo que é comunicado.				x		
Comunicação com confiança e adequada à situação.				x		
Cumprimento das regras de interação.			x			
Descrição da intervenção da criança:						
<u>9 de dezembro de 2013</u>						
Bárbara: <i>Diz E.</i>						
E: <i>Eu no último fim-de-semana fui ao circo.</i>						
Bárbara: <i>E o que viste? Tubarões?</i>						
E: <i>Não. Isso foi quando fui de férias com a minha tia.</i>						
Bárbara: <i>Quem quer fazer perguntas à E?</i>						
GB: <i>Eu quero.</i>						
Bárbara: <i>Então pergunta lá GB.</i>						
[como o GB não disse nada foi a B que fez uma pergunta à E]						
[...]						
Educadora: <i>Oh E, foste ao circo aonde? Era em Leiria, o circo?</i>						
E: <i>Não, era em Lisboa.</i>						
Educadora: <i>Foste a Lisboa este fim-de-semana?</i>						
E: <i>Sim.</i>						
[...]						
Educadora: <i>Então foste ao circo com quem?</i>						
E: <i>Foi com uma amiga da mãe, com as filhas da amiga da mãe e o pai, a I [irmã] e eu</i>						
Bárbara: <i>Se calhar foi em Leiria não foi?</i> [a E abanou a cabeça negativamente] <i>Depois perguntamos à mãe... Pode ser?</i>						
E: <i>Mas foi em Lisboa porque a minha mãe disse.</i>						
<u>11 de dezembro de 2013</u>						
[...]						
Bárbara: <i>Qual é coisa qual é ela, que no alto está, no alto mora, e com o seu dlim dlão faz um grande barulhão?</i>						
E: <i>É o sino, é o sino!</i> [ao mesmo tempo que as outras crianças e levantando o dedo]						
[...]						
Bárbara: <i>O relógio faz dlim dlão?</i>						
E: <i>Tic tac, tic tac, tic tac, tic ta, tic tac.</i> [ao mesmo tempo que movimenta o braço de um lado para o outro]						
Bárbara: <i>Os sinos da igreja estão aonde?</i>						
E e outras crianças: <i>Lá no alto.</i> [apontando para o teto]						

Nota: A presente grelha de avaliação foi feita tendo em conta os indicadores de implicação ao nível da linguagem presente no livro: Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora. Teve também como fundamento o livro: Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.

¹ Ver Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (p.132). Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo VIII - Recolha de dados para avaliação da Elisa a 14 de novembro de 2013

IMPLICAÇÃO E ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO MOMENTO DO DIÁLOGO EM GRANDE GRUPO

LINGUAGEM

Nome: E		Data: 14 de novembro de 2013				
Indicadores de implicação/Parâmetros	Escala					Observações
	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca	
Gosto e interesse em participar na conversa e em partilhar ideias	x					
Focalização na conversa.		x				
Compreensão daquilo que é comunicado.		x				
Comunicação com confiança e adequada à situação.		x				
Cumprimento das regras de interação.				x		Não coloca o dedo no ar, esperando pela sua vez de falar. Fala ao mesmo tempo e interrompe as outras crianças ou adultos.
<p>Descrição da intervenção:</p> <p>Momento do <u>acolhimento</u> (partilha de novidades):</p> <p>Bárbara: <i>Diz E?</i></p> <p>E: <i>Eu ontem não me lembro o que foi o meu jantar.</i></p> <p>Diálogo sobre <u>os tipos de família</u>, com base na observação de fotografias:</p> <p>E: <i>A I é da minha família.</i></p> <p>Bárbara: <i>É a tua irmã..</i></p>						

Nota: A presente grelha de avaliação foi feita tendo em conta os indicadores de implicação ao nível da linguagem presentes no livro: Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.

Anexo IX - Recolha de dados para avaliação da Elisa a 27 de novembro de 2013

IMPLICAÇÃO E ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO MOMENTO DO DIÁLOGO EM GRANDE GRUPO
LINGUAGEM

Nome: E		Data: 26 a 28 de novembro (faltou no dia 25)				Observações
Indicadores de implicação/ Parâmetros	Escala					
	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca	
Gosto e interesse em participar na conversa e em partilhar ideias	x					Quando se pergunta alguma coisa põe o dedo no ar e diz <i>Eu sei!</i> Participa várias vezes mostrando-se envolvida no diálogo.
Focalização na conversa.		x				Por vezes coloca questões sobre algo que outra criança disse.
Compreensão daquilo que é comunicado.		x				Por vezes faz comentários que não estão relacionados com o assunto em causa, o que não quer dizer que não esteja a compreender.
Comunicação com confiança e adequada à situação.		x				Por vezes fala de assuntos que não se relacionam com o que está a ser falado.
Cumprimento das regras de interação.			x			Já coloca o dedo no ar mais vezes e consegue aguentar mais tempo pela sua vez de falar. Esta situação também se verifica noutros contextos.
Descrição da intervenção:						
<p><u>26 de novembro de 2013</u> B: <i>O Natal é em que dia?</i> E: <i>É no dia 25.</i></p> <p><u>27 de novembro de 2013</u> B: <i>O que gostavam que estivesse no calendário?</i> E: <i>Chocolates.</i> B: <i>E sem ser doces?</i> E: <i>Não sei...</i> B: <i>Então vais pensar e depois dizes... Pode ser?</i> E: <i>Sim.</i></p>						

Nota: A presente grelha de avaliação foi feita tendo em conta os indicadores de implicação ao nível da linguagem presentes no livro: Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.

Anexo X - Avaliação global da Elisa a nível da linguagem

IMPLICAÇÃO E ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO MOMENTO DE DIÁLOGO EM GRANDE

GRUPO: LINGUAGEM

O texto que de seguida se apresenta consiste numa análise global da implicação e envolvimento da criança no momento de diálogo em grande grupo que tem por base os dados recolhidos durante as semanas de intervenção relativas a este aspeto. Com os dados recolhidos pudemos fazer uma comparação dos mesmos, uma vez que diziam respeito a diferentes períodos de tempo, e portanto dar conta do percurso de desenvolvimento da criança a nível da linguagem. [...]

O facto de centrarmos a recolha de dados para avaliação, numa primeira fase, na linguagem nos momentos de diálogo em grande grupo, deveu-se ao facto deste ser um momento bastante apreciado pelas crianças e valorizado pela própria educadora, pelo que nos pareceu pertinente tocar neste tema.

→ **Criança:** Elisa (4 anos)

A Elisa é uma criança que sempre demonstrou muito interesse em participar no diálogo em grande grupo. A criança sempre tomou a iniciativa para participar partilhando as suas experiências vivenciadas, os seus gostos, a sua opinião e colocando alguma dúvida ou expondo uma curiosidade. Por vezes, coloca o dedo no ar sem que tenha realmente alguma coisa de concreto para dizer.

No que diz respeito à focalização da conversa, a criança, apesar de demonstrar grande interesse em participar, nem sempre o faz de acordo com o assunto ou tópico que está a ser tratado, colocando, por vezes, questões ou expondo ideias que não estão relacionadas com o mesmo. Parece-nos que este acontecimento, se deva ao facto de a criança querer alguma atenção por parte do adulto, porque na maioria das vezes coloca questões e intervém no seguimento do que está a ser comunicado. Sendo assim, também demonstra que compreende o que está a ser comunicado.

Por vezes, a sua comunicação não é feita com confiança, a criança coloca as mãos à frente da boca e fala baixinho. No entanto, consideramos que houve alguma evolução neste aspeto, uma vez que já não o faz com tanta regularidade embora continue a falar baixinho.

Por estes motivos, consideramos que, frequentemente, a criança se focaliza na conversa, compreende aquilo que é comunicado e a sua comunicação é feita com confiança e adequada à situação.

No que toca ao cumprimento das regras de interação, houve uma evolução positiva, na medida em que a Elisa já coloca mais vezes o dedo no ar esperando durante mais tempo para poder intervir, embora por vezes ainda intervenha interrompendo os outros e falando aos mesmo tempo que eles. No entanto, consideramos que esta evolução foi significativa passando do nível 2 (raramente) para o nível 3 (às vezes) no que respeita ao cumprimento das regras de interação.

Anexo XI - Avaliação global do desenvolvimento e aprendizagem da Elisa

O texto a seguir apresentado consiste numa perspetiva global sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e tem como base registos efetuados durante o período de intervenção que foram previamente organizados numa grelha e alvo de uma breve análise. Os dados que utilizámos como base para fazer a presente avaliação começaram a ser recolhidos apenas a partir do dia 9 de dezembro de 2013 após várias reflexões sobre o processo de avaliação em jardim de infância com a professora supervisora.

Contudo, é importante realçar que esta avaliação não deve ser vista como algo estanque e completamente rigorosa, uma vez que as crianças estão em contante mudança e as evidências que nos dão hoje podem não ser as mesmas de amanhã. Por outro lado, há que ter em conta o período de tempo que estivemos com o grupo de crianças que não nos permite afirmar com certeza se a criança adquiriu determinadas competências em determinada área de conteúdo.

Posto isto, é de referir que a avaliação que de seguida apresentamos foi analisada tendo como base as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE e que se organiza segundo cada criança, isto é, será apresentada uma visão do percurso global de cada criança.

[...]

Relativamente à Elisa (4 anos), é frequente esta mobilizar conhecimentos e experiências vivenciadas anteriormente e noutros contextos. Para além disso, tem a capacidade de se interrogar acerca do que a rodeia e do porquê de determinadas coisas acontecerem e, ao mesmo tempo, de procurar obter respostas pelos seus próprios meios. Isto revela um sentido de curiosidade e de desejo de saber que se situa na área do conhecimento do mundo.

A nível da formação pessoal e social [...] revela total autonomia durante as refeições, o que foi evidenciado com a mudança para a *mesa dos que comem sozinhos e não precisam de ajuda*.

Na área da expressão e comunicação, domínio da expressão dramática, revela a utilização do pensamento simbólico através da sua interação com os objetos na área da casinha durante a brincadeira de faz de conta. Esta revela a capacidade de atribuir outras funções que não as suas aos diferentes objetos. Neste caso, com os bancos contruiu uma árvore de Natal cujos enfeites eram as frutas e o pão de plástico.

Anexo XII - Reflexão semanal de 2 a 4 de junho de 2014

Nesta semana a minha reflexão irá incidir sobre a importância da leitura e a exploração de histórias com os nossos alunos, pelo que também será feita referência ao papel do professor na prática pedagógica associada a este tema. Optei por refletir sobre este tema porque ao longo deste período de estágio tentámos proporcionar às crianças momentos em que estas tivessem contacto com diversos tipos de histórias, proporcionando-lhes momentos de diversão e de desenvolvimento de múltiplas competências. Para além disso, este é um tema que me desperta especial interesse e que encaro de forma muito positiva uma vez que desde pequenina que os meus pais me contavam histórias e, por isso, sei a influência que estas tiveram/têm no meu desenvolvimento pessoal e social.

Na nossa prática pedagógica optámos por seleccionar histórias que fossem *inquietantes*, ou seja, que colocassem diversas questões e deste modo instigassem os alunos a descobrirem as respostas, procurando relações entre aquilo que pensam acerca do que estavam a ouvir e que sabiam sobre os assuntos. É através disto que os alunos se tornam leitores críticos e pensativos e que, portanto, no seu desenvolvimento enquanto leitores, se vão tornando cada vez mais autónomos e libertos no que diz respeito a modos de pensar. Zilberman (2006, p. 12) defende que “formar leitores significa preparar sujeitos para o exercício consciente da cidadania, a convivência saudável consigo mesmo e com os outros, a experiência lúdica com o imaginário”. Ao mesmo tempo, pretendíamos criar meios para que os alunos adquirissem o gosto pela leitura e desenvolvessem a sua compreensão leitora.

A compreensão leitora é um aspeto fundamental a trabalhar, uma vez que esta, aliada ao processo de decifração, é o que permite o acesso à mensagem do texto. Neste sentido, Sim-Sim (2007, pp. 7-8) afirma que

“ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar *explicitamente* a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes”.

Como tal, tentámos proporcionar momentos em que os alunos pudessem desenvolver a sua capacidade de compreensão de textos, até porque é uma área em que estes apresentam algumas dificuldades. Para tal, utilizámos várias histórias, sendo que aquelas que aqui vou destacar são *Coração de mãe*, *História de ponto e acentos* (adaptada por nós), *A colcha de retalhos*, *O elefante cor-de-rosa* e *O principzinho*.

Através destas histórias, e dos diferentes modos de abordagem, nomeadamente utilizando fantoches (figura 1 e 2), teatro de sombras (figura 3), projeção em PowerPoint (figura 4) ou apenas o livro, foi possível proporcionar aos alunos momentos diversificados de leitura e de exploração de histórias, o que não só facilitou a sua compreensão do texto, relativamente à leitura efetuada pelos mesmos, como também permitiu que estes estivessem mais envolvidos e motivados para as histórias.

Desta forma, destaca-se aqui uma componente lúdica que ajuda a captar mais a atenção dos alunos e a criar o prazer pela leitura. Como refere Borrás (2001, p. 383), “o prazer da leitura necessita, pois, de algo que o ressuscite das cinzas” e que leve a “fomentar nela [na criança] o desejo de aprender”.

Nesta perspetiva, é de salientar que “formar leitores é ensinar a compreender um texto, é ensinar a reconhecer e a dar sentido e interesse ao texto, o que supõe necessariamente o trabalho, o prazer e a emoção da leitura” (Balula, 2010, p. 2).

Também os livros selecionados devem ser cuidadosamente escolhidos e selecionados pelo professor, pois a literatura adquire um papel fundamental na formação de leitores, uma vez que os livros comportam consigo uma mensagem à qual o leitor tem de aceder para a compreender e dela retirar significado. Por outro lado, os textos utilizados tinham “por base a representação de ações que, vivenciadas por personagens situados em determinado tempo e espaço, instituem um universo fictício” (Saraiva, 2001, p. 52) o que, desde logo, conduz a criança a um mundo de fantasia onde tudo é possível.

Isto foi algo que se destacou particularmente durante a exploração do livro *O elefante cor-de-rosa*. Num momento de diálogo sobre o mesmo, os alunos puderam falar dos seus sonhos, desejos e medos, o que nos remete para a dimensão afetiva que as histórias comportam consigo. Por exemplo, quando se falava de solidão um dos alunos partilhou que já se tinha sentido sozinho, como podemos ver no diálogo apresentado abaixo.

Bárbara: *Sabem como se diz quando estamos sozinhos? Solidão!*

MO: *A solidão não pode existir!*

Bárbara: *Porquê?*

MO: *Porque é triste! Eu no 1.º ano estive na solidão porque estava muita gente ao pé de mim mas ninguém queria brincar comigo.*

Ao mesmo tempo, a leitura de histórias permite o desenvolvimento da criatividade e imaginação, uma que vez permite à criança “sonhar, criar, inventar, deduzir” (Borràs, Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI, 2001a, p. 382), isto é, abrir a porta ao mundo da sua própria imaginação. Ora, também foi possível recolher evidências, no decorrer da exploração da história *O elefante cor-de-rosa*, que exemplificam esta situação.

Durante a exploração da história, fui colocando questões aos alunos para que estes pudessem adivinhar e prever o que iria acontecer de seguida. Assim, os alunos utilizaram a sua imaginação para formularem hipóteses sobre os próximos acontecimentos da história. As intervenções dos alunos que abaixo se apresentam, sobre possíveis rumos para a continuação da história, retratam esta situação.

RU: *O elefante e o cometa vão viver juntos.*

MO: *Os outros cometas fazem um tapete voador para o elefante ir para o Zoo.*

JO: *O cometa levou o elefante para a savana.*

M: *O elefante e o cometa viviam na terra e o cometa tratava do elefante.*

AB: *O elefante foi viver para o Monte Selvagem dos elefantes.*

Tomando estas evidências, torna-se também importante realçar aqui o percurso que tentámos sempre pôr em prática aquando da exploração dos livros já referidos anteriormente. Inicialmente, fazia sempre a exploração da capa, nomeadamente das imagens e do título, para que os alunos pudessem fazer a previsão sobre o tema, personagens e ações da história. A este momento Pereira (2003) chama de pré-leitura e define que é quando se procede também à discussão de possível vocabulário desconhecido, para que os alunos possam aumentar o vocabulário e, ao mesmo tempo, compreenderem melhor a história. Assim, as questões que costumava colocar eram *O que vêm na capa? Porque acham que estas figuras estão na capa? Quais serão as personagens da história? Qual será o assunto desta história?*

Após esta fase, passa-se para a leitura propriamente dita do texto, sendo que se deve parará-la nos momentos que se considerarem importantes para que os alunos possam prever o que vem a seguir (*ibidem*). Neste momento poderão colocar-se questões como *O que vai acontecer com a personagem? O que acham que vai acontecer a seguir?*

Por fim, após a leitura da história, entramos na fase da pós-leitura na qual se regressa ao vocabulário e às ilustrações da história para que a professora se possa assegurar que todos os alunos compreendem a história e para que estes tenham a oportunidade de fazerem as suas leituras pessoais sobre esta (*ibidem*). É ainda neste momento que se poderá proceder ao reconto da história. Assim, as questões características desta fase são *O que aconteceu na história? O que aconteceu estava de acordo com as vossas previsões? Qual a vossa opinião sobre o comportamento/atitudes da personagem?*

A história *O elefante cor-de-rosa* foi lida e explorada em três momentos, pois era muito comprida para o fazer de uma só vez, pelo que no início da segunda e da terceira leituras foi possível os alunos fazerem o reconto das mesmas (figura 5).

No que diz respeito a esta semana, em que foi a Natacha a intervir, foi explorado um excerto da história d’ *O Príncipezinho*. Este foi apresentado através de um teatro de sombras de forma a proporcionar outro tipo de atividades de conto e exploração de história. Esta opção revelou-se positiva uma vez que contribuiu para uma melhor compreensão da história por parte dos alunos. Isto verificou-se no momento em que a Natacha dialogou com os alunos sobre a mesma, sendo que estes, através das suas intervenções, mostraram ter compreendido. Ao mesmo tempo, considero que o facto de termos apresentado o teatro de sombras, utilizando diversas entoações e formas de falar para cada personagem que ia surgindo, ajudou os alunos na leitura posterior que realizaram. Esta revelou-se muito mais expressiva do que leituras que os alunos tinham feito noutras ocasiões, nomeadamente a nível da entoação e respeito das pausas.

Algo que também gostaríamos de ter trabalho com a história d’ *O Príncipezinho*, mas que não foi possível devido à falta de tempo, prende-se com a exploração das ilustrações. “A ilustração desempenha um papel importante no livro infantil e é um dos seus traços caracterizadores” (Jardim, 2001, p. 75), pelo que também é algo a valorizar durante a leitura de histórias. Estas permitem que a criança retire daí informação que a ajude a extrair significado do texto lido, tornando a sua compreensão sobre o mesmo melhor. Ao mesmo tempo, “a ilustração estimula o raciocínio e a criatividade” (*ibidem*).

Embora não tivéssemos tido oportunidade de explorar as imagens da história apresentada esta semana fizemo-lo noutras ocasiões, nomeadamente aquando da exploração da história *Coração de mãe*. Quando apresentei o livro aos alunos tentei, à medida que ia contando a história, que estes analisassem e fizessem ilações sobre a história a partir das imagens do livro. Isto revelou-se uma boa estratégia, uma vez que estes iam fazendo previsões sobre a história e estabelecendo uma relação entre a imagem e o texto.

Para terminar faço um balanço positivo desta semana. Apesar de não termos realizado duas atividades planificadas adaptámos a planificação para que respeitássemos o ritmo e aprendizagem dos alunos e deste modo estes adquirissem as aprendizagens pretendidas.

Referências bibliográficas

Atalaia, M. A. (2013). *O Livro Infantil e a Aprendizagem da Leitura*. Tomar: Instituto Politécnico de Tomar.

Balula, J. (2010). *Formar Leitores na Sociedade do Conhecimento*. Obtido em 1 de junho de 2014, de http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/496/1/Balula_2010%20Formar%20leitores%20na%20SC.pdf

Borràs, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico* (Vol. I). Setúbal: Marina Editores.

Jardim, M. (2001). Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil. Em J. Saraiva, *Literatura e Alfabetização: Do Plano do Choro ao Plano da Ação* (pp. 75-79). Porto Alegre: Artmed.

Pereira, Í. S. (2003). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão da leitura?* Braga: Universidade do Minho - Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna.

Saraiva, J. (2001). Narrativa literária: aspectos composicionais e significação. Em J. Saraiva, *Literatura e Alfabetização* (pp. 51-61). Porto Alegre : Artmed.

Saraiva, J. A., & Mügge, E. (2006). *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zilberman, R. (2006). Da literatura para a vida. Em J. Saraiva, & E. Müge, *Literatura na Escola: Propostas para o Ensino Fundamental* (pp. 11-13). Porto Alegre: Artmes.



Figura 1 e 2 – Conto da história *O elefante cor-de-rosa* com recurso a um fantoche e fantoches da *História de Pontos e Acentos*.

Figura 3 – Figuras utilizadas no teatro de sombras *O Príncipezinho*.



Figura 4 – Conto da história *A Colcha de Retalhos* com projeção em PowerPoint.



Figura 5 – Aluna a fazer o reconto da primeira parte da história d'*O elefante cor-de-rosa* com recurso ao fantoche.

Anexo XIII - Reflexão semanal de 28 a 30 de abril de 2014

A reflexão desta semana irá incidir essencialmente sobre a discussão/diálogo em sala de aula. Apesar de este estar sempre presente em qualquer prática pedagógica, com o objetivo dos alunos trocarem ideias, estarem envolvidos na sua aprendizagem e participarem na mesma (Vieira & Vieira, 2005), esta semana teve especial relevo uma vez que esteve presente em todas as atividades desenvolvidas. Para além disso, também considero pertinente refletir sobre algumas tarefas que realizámos para abordar o perímetro.

Esta semana tenho como objetivo refletir sobre a discussão/diálogo em sala de aula uma vez que considero esta metodologia como o *motor* das aprendizagens das crianças. Isto é algo que valorizo nas minhas práticas pedagógicas e, por isso, a promoção da discussão em sala de aula com o objetivo de criar um ambiente de aprendizagem positivo e significativo para todos os alunos envolvidos, faz parte da minha rotina enquanto professora estagiária.

Com a discussão/diálogo de sala de aula promove-se a utilização da linguagem oral, o que é bastante importante uma vez que esta “proporciona os meios para os alunos falarem sobre o que já conhecem e para darem sentido aos novos conhecimentos que são adquiridos” (Arends, 1995, p. 416) permitindo que estes adquiram estratégias de raciocínio e desenvolvam o seu pensamento crítico.

Ao longo desta semana, para a “preparação do ambiente para a mudança de aprendizagem ou apresentação de algo novo” (Vieira & Vieira, 2005, p. 60), surgiram várias questões de forma a promover a discussão/diálogo em grande grupo. De seguida vou apresentar alguns exemplos de questões colocadas antes de a turma iniciar uma nova matéria e que propiciaram a discussão/diálogo.

Na disciplina de português, para iniciar a exploração relacionada com a acentuação das palavras, coloquei a seguinte questão *Que acentos gráficos conhecem?*. No que concerne à disciplina de matemática, aquando a exploração do perímetro, perguntei *O que será que representam os palitos nas vossas figuras?*. No que diz respeito à disciplina de estudo do meio, foram colocadas várias perguntas ao longo de várias tarefas que decorreram em diferentes momentos, alguns exemplos são *O que está dentro desta caixa? O que podemos fazer com o que está dentro da caixa? Tendo em conta o que observámos anteriormente, porque é que acham que as folhas são verdes?*.

Com a colocação das questões iniciais foram surgindo novas questões, tanto da minha parte como da parte dos alunos, o que permitiu o desenrolar da discussão/diálogo. Ao longo destes momentos existiu troca de ideias de forma a promover a aprendizagem ativa e a participação de todos os alunos na medida em que eu, enquanto moderadora da discussão (Arends, 1995), tentei “mantê-la no caminho certo, redirecionando as divagações dos alunos, encorajar as ideias e pontos de vista, e ajudar a manter um registo da discussão” (*ibidem*, p. 429).

Apesar de grande parte dos alunos ser muito participativa, sem que haja solicitação da minha parte, também existem cerca de quatro alunos que frequentemente não o são. Como tal, tenho sempre como objetivo “projectar formas de encorajar a participação do maior número possível de alunos, não apenas dos mais brilhantes, e estar preparado com questões e ideias brilhantes” que promovam o interesse de toda a turma (*ibidem*, p. 427).

Esta situação nem sempre é fácil de gerir, uma vez que, por diversas vezes, quando colocava uma questão aos alunos menos participativos estes demoravam muito tempo a responder e quando respondiam falavam baixinho. Apesar disso, através das nossas observações e das evidências demonstradas ao longo da realização de exercícios que não envolviam a oralidade, as crianças menos participativas expressavam as suas ideias evidenciando os seus conhecimentos.

Parece-me que as crianças com mais dificuldades em participar não o fazem por falta de conhecimento mas sim por falta de confiança, tendo medo de errar nas suas respostas. Também o facto dos alunos mais participativos se mostrarem inquietos à espera da resposta dos colegas (agitando o braço no ar com o dedo esticado, olhando para o colega à espera da resposta) ou responderem na vez dos seus colegas, provoca nos outros alunos algum constrangimento o que os faz ficar envergonhados.

Nas minhas próximas intervenções tenho como grande objetivo colmatar esta situação uma vez que estas discussões/diálogos desenvolvem nas crianças “competências de pensamento ou partilha de experiências” (*ibidem*, 1995, p. 426) que as prepara para o seu quotidiano e as faz crescer enquanto seres sociais. Para tal, considero importante desenvolver nestes alunos competências ao nível do desenvolvimento pessoal e social.

Sendo assim, nas futuras práticas pedagógicas, eu e a minha colega pretendemos realizar algumas atividades para que haja esse desenvolvimento. Alguns exemplos de possíveis atividades encontram-se no *Manual de jogos educativos – 140 jogos para professores e animadores de grupos*, de Donna Brandes e Howard Phillips. Também tenho como objetivo perceber se de facto estas atividades que vamos desenvolver vão permitir que os alunos desenvolvam as competências pretendidas.

Tendo em conta o que já foi abordado anteriormente torna-se necessário explicitar a importância do questionamento como forma de fazer o levantamento de ideias para criar a discussão/diálogo bem como

para o professor perceber quais os conhecimentos do aluno. Assim sendo, colocar à turma “repetidas perguntas sobre um assunto, tentar verificar o que ela sabe a seu respeito [...] constituem a marca essencial da vida da sala de aula” (Delamont, 1987, p. 139). De facto, o questionamento permite que se promova a “interação de grupo de modo a manter os alunos mentalmente activos no material a ser aprendido” (Vieira & Vieira, 2005, p. 23) permitindo que estes desenvolvam “capacidades de pensamento crítico e criativo” (*ibidem*, p. 60).

Como tal, aquando da planificação do questionamento, o professor deve refletir sobre vários aspetos inerentes a qualquer prática, sobretudo se o questionamento é adequado aos alunos e aos objetivos educacionais que pretende alcançar (Arends, 1995, p. 418). Torna-se essencial que os alunos percebam de facto o que é perguntado e, para isso, é necessário que as questões colocadas não sejam ambíguas, ou seja, não envolvam outras interpretações para além das pretendidas. Dillon (1987, cit. Vieira & Vieira, 2005, p.56) centra-se nesta interpretação referindo que “para se conceber uma questão educativa é preciso pensar, para formulá-la é requerido trabalho e para a dizer é necessário tacto”.

Considero que este é um aspeto que ainda tenho que melhorar uma vez que, por vezes, não tenho agilidade mental suficiente para colocar de imediato a pergunta pretendida ou dar credibilidade à resposta do aluno. Para o poder fazer tenho de pensar sobre o que o aluno referiu e perceber até que ponto isso contribui para o diálogo/discussão estabelecida. No entanto, como refere Vieira & Viera (2005, p.56) “o questionamento é uma competência complexa” e penso que com a prática posso ultrapassar esta dificuldade.

De seguida, irei tecer uma pequena reflexão sobre a atividade de matemática do dia 29 de abril relacionada com o perímetro. Nesta atividade, consoante os palitos que eram atribuídos aos alunos estes teriam de construir polígonos à sua escolha.

Primeiramente, considero que os palitos utilizados não eram do tamanho ideal, uma vez que o facto de os palitos serem grandes não permitiu a construção de uma grande diversidade de polígonos, este é um aspeto importante pois “a seleção e a utilização de materiais de ensino adequados” (Associação de Professores de Matemática, 2007, p. 19) são uma base essencial para que ocorram as aprendizagens corretas. Apesar de não termos feito a melhor escolha, o objetivo pretendido foi alcançado uma vez que os alunos apresentaram as suas respostas sobre o número de palitos que utilizaram para construir os polígonos percebendo que cada palito representava uma unidade de medida não convencional e que o número total correspondia ao comprimento da fronteira da figura.

Outra tarefa proposta era a medição do comprimento do manual escolar, utilizando como unidade de medida o palito. Apesar de ter questionado os alunos acerca de como poderíamos fazer essa medição e lhes ter exemplificado, estes não compreenderam o que era para fazer. Apesar de a aula estar quase a terminar neste momento, tive a necessidade de desenhar no quadro uma figura para representar a superfície do livro e na qual escrevi o nome dos lados do retângulo. Como os alunos na semana anterior já tinham abordado o comprimento de vários objetos e polígonos utilizando o termo *largura* e *altura* para representar o nome dos lados, ao questionar um aluno sobre os nomes, ele deu essa resposta e acabei por colocar junto do polígono o vocabulário cientificamente incorreto, uma vez que ao abordarmos objetos a três dimensões é que podemos referir *altura*. Como tal, neste caso os termos corretos seriam *comprimento* e *largura*.

Quando me apercebi do meu erro fiquei constrangida porque tinha a noção de que tinha usado o vocabulário cientificamente incorreto e este poderia influenciar a aquisição de novas aprendizagens. No entanto, era altura de reformular o que tinha sido abordado para não deixar os alunos com os conceitos incorretos. Na aula do dia seguinte, voltei a abordar o perímetro e referi aos alunos os termos corretos. Nesse momento, percebi que os alunos não tinham adquirido os conceitos anteriores. Nesta aula foquei-me bastante na utilização do termo *largura*, *comprimento* e *lado* associados ao cálculo do perímetro de várias figuras.

Neste contexto, o momento de reflexão demonstrou-se muito importante uma vez que me permitiu refletir sobre “objetivos educacionais subjacentes à prática pedagógica” (Brown, *et al.*, 1992, p. 246) e me conduziu à tomada consciente de novas atitudes. Numa próxima reflexão, pretendo debruçar-me sobre este tema (reflexão) uma vez que este está inerente a qualquer prática educativa.

Penso que, apesar do meu erro, tive a atitude mais sensata uma vez que, através das minhas observações na sala de aula e na ficha de matemática, percebi que os alunos ficaram a perceber e a utilizar adequadamente os termos. Apesar disso, este acontecimento ainda me deixa triste e levou-me a pensar que até as coisas que já dominamos devem ser estudadas e abordadas até no seu sentido mais simples.

Ainda durante o momento de abordar o perímetro com unidades de medida convencionais (centímetro), considero importante referir que os alunos apresentaram algumas dificuldades. Ao perceber que os alunos tinham esta dificuldade, por diversas vezes salientei que tinham de referir as unidades de medida quando davam respostas relacionadas com medições. Este facto é muito importante porque “os alunos devem entender claramente que ao dar valores de medida é essencial indicar a unidade bem como o valor numérico – dizer que o comprimento do meu lápis é 19 cm não é simplesmente 19” (Rocha, 2007, p.

97). Apesar disso, na ficha de matemática, mais de metade da turma não apresentou as unidades de medida, o que quer dizer que na próxima atividade em que surjam as unidades de medida devemos salientar sempre este aspeto.

Para terminar faço uma avaliação positiva desta semana, considero que as atividades foram bem conseguidas e que os alunos estiveram motivados para realizarem as suas aprendizagens, estando sempre envolvidos à medida que íamos explorando determinados conteúdos.

Referências bibliográficas

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Associação de Professores de Matemática. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar* (1.^a ed.). (M. Melo, Trad.) Lisboa: APM.

Brandes, D., & Phillips, H. (1977). *Manual de jogos educativos - 140 jogos para os professores e animadores de grupo*. Lisboa: Moraes Editores.

Brown, M., Fernandes, D., Matos, J., & Ponte, J. (1992). *Educação Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Delamont, S. (1987). *Interação na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte.

Rocha, M. I. (2007). *Geometria e Medida*. Leiria: Escola Superior de Educação - IPL.

Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Anexo XIV - Diálogo/discussão consequente de uma proposta educativa

A atividade apresentada no dia 28 de abril de 2014 surge na sequência de um conjunto de atividades que se desenvolveu com os alunos em ambiente de sala de aula tendo como foco principal as plantas que se encontravam na horta da escola (espinafre, morangueiro, alface, couve-roxa, cebolinho e couve-galega). Nestas atividades fizemos a exploração dos constituintes das plantas e de cada uma das suas funções. Neste dia, tomando como base, uma das plantas da horta, nomeadamente o espinafre, surgiu uma atividade experimental que tinha como objetivo descobrir porque é que a cor das folhas de algumas plantas eram verdes. Previamente realizou-se um diálogo/discussão para que os alunos pudessem descobrir que materiais se encontravam dentro de uma caixa *misteriosa* e que se iriam utilizar na atividade. Assim, surge o excerto abaixo apresentado retirado de um registo videográfico que apresenta uma parte desse diálogo/discussão no qual os alunos descobrem a planta que será utilizada.

Excerto do diálogo/discussão entre os alunos e a professora estagiária Bárbara com o objetivo de descobrir o que estaria dentro da caixa *misteriosa*.

Professora Estagiária Bárbara: *Eu vou vos dar algumas pistas sobre o que está aqui dentro e vocês vão ter que adivinhar.*

[os alunos demonstram-se muito entusiasmados exprimindo as suas opiniões sem serem solicitados]

PEB: *Então é assim... umas das coisas que está aqui dentro nós temos na nossa horta.*

[alguns alunos colocam o braço no ar]

Aluno F: *Morangos!*

PEB: *Eu mandei alguém falar? Diz lá JA.*

Aluno JA: *Alfaces!*

PEB: *Será as alfaces? Nós temos alfaces na nossa horta mas não é alface.*

Aluno M: *Couve-roxa!*

PEB: *Tens de colocar o dedo no ar! Mas também não é couve-roxa.*

[...]

PEB: *Tem um caule comprido e tem várias folhas assim verdes mais escuras do que as da alface. [JE coloca o dedo no ar] Diz lá JE!*

Aluno JE: *Ahhh... cebolinho?*

PEB: *Não. O cebolinho tem um caule pequenino, não tem?*

Aluno DA: *Sim, vimos isso.*

PEB: *Vamos aqui olhar... [desloca-se até ao cartaz que os alunos elaboraram com fotografias e registos sobre as plantas] [...] É uma planta que está aqui [aponta para o cartaz] e que nós tivemos a medir. A fotografia que mostra nós a medirmos. O RU vai ver se consegue adivinhar qual é a planta. Lembraste qual é que é esta planta?*

[...]

Aluno RU: *Ahhh...*

PEB: *É esta aqui! [aponta para outro cartaz que mostra a planta]*

Aluno BB: *Espinafres!*

PEB: *Espinafres, muito bem!*

Anexo XV - Planificação do dia 15 de dezembro de 2014

15 de dezembro de 2014						
Horário	Área de Conteúdo		Descritores/Objetivos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos
8:20 9:30	Estudo do Meio.	Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições.	<p>Desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia da Península Ibérica.</p> <p>Descrever ações de diversos intervenientes na história nacional em situações de interação pacífica ou de tensão/conflito, distinguindo alguns dos seus motivos e identificando consequências dessas situações.</p> <p>Relacionar o presente com o passado histórico nacional.</p> <p>O aluno interpreta fontes diversas.</p> <p>Registo de informação adequada.</p> <p>Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando</p>	<p>O passado nacional.</p> <p>Articulação, entoação e pausa.</p>	<p>• Diálogo/discussão por meio de mapas sobre a ocupação territorial da península ibérica.</p> <p>A professora estagiária começa por referir aos alunos que vão começar a aula por tentar responder a algumas adivinhas e que essas respostas lhes vão dar pistas para descobrirem 3 coisas. Para isso a professora estagiária começa por colocar a adivinha a toda a turma relativa ao primeiro mapa e escolhe um aluno aleatoriamente para responder e localizar o que está escondido. O processo é repetido para os restantes mapas.</p> <p>Os três mapas em formato A₃ são colados no quadro por ordem de acontecimentos. Os mapas representam a invasão dos muçulmanos na Península Ibérica, o movimento da Reconquista Cristã e a divisão da Península no século XII. A partir destes mapas, os alunos e a professora estagiária desenvolvem um diálogo/discussão sobre as semelhanças e diferenças que encontram na observação destes. Neste sentido, podem surgir as seguintes questões <i>Acham que estes mapas são iguais? O que há de diferente? O que vos sugere o mapa número 1? E o mapa número 2? E o mapa número 3? O conjunto destas ocorrências pode-se denominar de quê? Acham que a conquista ficou por aqui? O que aconteceu?</i></p> <p>• Visionamento de um vídeo relacionado com a Reconquista Cristã e a Formação de Portugal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro e caneta. • Postick. • Adivinhas (anexo I) • Imagem de um mapa em formato A₃ sobre a invasão dos muçulmanos na Península Ibérica (anexo II). • Imagem de um mapa em formato A₃ sobre o movimento da Reconquista Cristã (anexo II). • Imagem de um mapa em formato A₃ sobre a divisão da Península no século XII (anexo II). • Vídeo sobre a Reconquista Cristã e a Formação de Portugal. • Manual de Estudo do Meio. • Guião de registo sobre o vídeo (anexo III).
	Português	Oralidade – Expressão oral				

			<p>regras e papéis específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interpretar pontos de vista diferentes; - justificar opiniões; <p>Moderar a discussão.</p>		<p>O aluno responsável pela distribuição do material entrega a cada um dos seus colegas um guião de registo sobre o vídeo que vão observar.</p> <p>A professora estagiária informa os alunos que vai projetar um vídeo e que estes terão de estar com atenção às informações que vão sendo transmitidas ao longo do mesmo para participarem na discussão que se vai prosseguir e recolherem a informação pretendida para preencherem o guião que foi distribuído. A professora estagiária vai parando o vídeo consoante as indicações apresentadas no guião ou em momentos que lhe pareçam oportunos de forma a acrescentar algum dado importante, a questionar os alunos ou chamar a sua atenção para algo.</p> <p>No final, pretende-se que, em grande grupo, se faça a correção das respostas dadas pelos alunos numa partilha constante em que os alunos refletem e argumentam sobre as mesmas.</p> <p>• Resolução das questões página 42 e 43 do manual de Estudo do Meio.</p> <p>Posto isto, o aluno responsável pela distribuição do material entrega a cada um dos seus colegas o manual de Estudo do Meio. A professora estagiária pede aos alunos que abram o manual de estudo do meio nas páginas 42 e 43 para que façam a leitura em silêncio das mesmas. Posteriormente, em grande grupo, responde-se às questões que se encontram nessas páginas. As respostas são escritas no quadro pela professora estagiária e os alunos passam-nas para o manual. Caso surjam questões pertinentes estas serão discutidas com os alunos.</p>	
--	--	--	---	--	--	--

Anexo XVI - Reflexão semanal de 12 a 14 de maio de 2014

Esta semana, em que estive no papel de mestranda atuante, irei refletir sobre a aprendizagem cooperativa. A minha reflexão irá incidir sobre este ponto uma vez que, ao longo de todas as semanas, foram proporcionados momentos de aprendizagem cooperativa em sala de aula. Contudo, foi nesta semana que verifiquei uma grande evolução no que diz respeito à cooperação entre os alunos para que todos adquirissem as aprendizagens pretendidas. Assim, irei dar como exemplo principal a primeira atividade que realizámos em grupo, uma vez que foi o ponto de partida que tornou evidente a evolução dos alunos no que diz respeito ao trabalho cooperativo. De facto, desde a primeira proposta até esta semana verificou-se que os alunos se tornaram mais autónomos ao nível do trabalho cooperativo.

Antes de ter como objetivo proporcionar momentos de aprendizagem cooperativa senti a necessidade de me instruir em relação a este assunto. Ao fazer esta pesquisa percebi de facto o que é a aprendizagem cooperativa, que pressupostos envolve e qual o papel do professor na implementação dessa mesma aprendizagem. Posto isto, eu e a minha colega propusemos na nossa turma alguns momentos deste tipo de trabalho sobre os quais vou apresentar alguns exemplos.

Primeiramente, é importante esclarecer que se entende como aprendizagem cooperativa o trabalho que os alunos realizam em grupo, em que se pretende que todos os elementos desse grupo interajam de forma a trabalharem em conjunto e maximizarem “a sua própria aprendizagem e a dos colegas” (Lopes & Silva, A Aprendizagem Cooperativa: Um Guia Prático para o Professor, 2009a, p. 3). Assim sendo, “os alunos aprendem competências de cooperação e colaboração” (Arends, 1995, p. 372), uma vez que aprendem a partilhar os seus conhecimentos, a respeitar as opiniões dos colegas e, deste modo, constroem e reconstróem aprendizagens acerca de determinado assunto.

Claro que o ser humano está geneticamente programado para estar/trabalhar em grupo com o intuito de todos os que fazem parte do grupo alcançarem os mesmos objetivos (Lúcia, Carmo, & Marcelino, 2005, p. 138), daí ser tão importante que o professor fomente o desenvolvimento destas competências para que os alunos aprendam a aplicá-las no seu quotidiano e, assim, vivam em interação com o outro de uma forma harmoniosa.

Neste sentido, considero que este tipo de interação alberga inúmeras vantagens, uma vez que os alunos com menos dificuldades orientam os alunos com mais dificuldades, havendo benefícios para ambas as partes pois os alunos com mais dificuldades sentem-se mais apoiados e os alunos com menos dificuldade desenvolvem “um pensamento mais aprofundado acerca das relações e do significado de um conteúdo particular” (Arends, 1995, p. 372).

No entanto, penso que nem sempre é fácil proporcionar este tipo de metodologia de aprendizagem e, como tal, é fundamental que o professor, aquando das suas propostas, reflita adequadamente sobre este processo de forma a planear atividades que se tornem suficientemente desafiadoras para que os alunos não percam interesse no conteúdo que se pretende abordar (*ibidem*). De facto, este é um ponto que eu e a minha colega não deixámos de parte na medida em que, ao pensarmos numa proposta para se realizar em grupo, tentávamos que esta partisse de algo que se adequasse ao nosso grupo de alunos e, de preferência, que tivesse decorrido de observações realizadas acerca do que seriam as suas necessidades e interesses.

Pois bem, a nossa primeira proposta de trabalho de grupo foi no dia 2 de abril de 2014 e tínhamos como objetivo a iniciação do friso cronológico relacionado com o crescimento das plantas da horta. Este remetia-se para as observações realizadas na horta e para as aprendizagens realizadas ao longo de todas as semanas sobre as plantas, para que os alunos percebessem a importância dos registos e do trabalho em equipa. Para tal, decidimos criar quatro grupos de trabalho (2 grupos de 5 elementos e 2 grupos de 6 elementos), em que cada grupo iria realizar uma parte do friso.

Segundo, Johnson, Johnson & Smith (1991, cit., Lopes & Silva, 2009, p.53) esta fase (planificação) denomina-se de pré-implementação e engloba alguns elementos essenciais que referi anteriormente e outros que também fizeram parte da atividade descrita, nomeadamente: o professor deve explicitar porque é que faz uso desta metodologia de ensino-aprendizagem e o que pretende com ela, a determinação do tamanho do grupo e quais os alunos que ficam em cada grupo, a maneira como se organiza a sala de aula, o tempo previsto, os materiais que vão ser utilizados e os comportamentos que se pretendem.

Posto isto, segundo os mesmos autores, passamos à fase de implementação na qual é de esperar que os alunos assumam o papel mais importante, trabalhando de forma mais autónoma. Deste modo, os grupos de alunos trabalharam de forma livre tomando as opções de trabalho que desejavam, sendo que o meu papel foi o de orientadora, na medida em que ajudava os alunos a trabalhar juntos (Arends, 1995), uma vez que quando se “interferir demasiado e prestar ajuda quando não solicitada [...] podem perder-se oportunidades de os alunos tomarem iniciativas e autogerirem-se” (*ibidem*, p. 379). As figuras 1, 2, 3 e 4 evidenciam esta fase.

Apesar disso, os alunos, nalgumas situações, solicitavam a nossa colaboração, o que criava alguma agitação na sala de aula. No entanto, este foi um aspeto que melhorou porque nas semanas seguintes, no

momento em que se juntavam em grupos, verificou-se que os alunos já sabiam o que tinham de fazer não necessitando de tanta colaboração da nossa parte. Sendo assim, penso que, para estes momentos ocorrerem de uma maneira mais harmoniosa, é necessário proporcioná-los com mais frequência.

No final dos momentos de trabalho em grupo, por vezes realizávamos uma pequena avaliação com os alunos acerca do trabalho que tinham realizado, dando-lhes *feedback* sobre o mesmo e fazendo uma pequena reflexão, na qual se pretendia que os alunos justificassem as suas tomadas de decisão para realizar o trabalho de determinada maneira. Deste modo, toda a turma debateu sobre as tomadas de decisão de cada grupo referindo se concordavam/discordavam e porquê. Para além disso, no dia 22 de abril, no final de jogarem o *jogo dos sinónimos*, preencheram uma grelha de autoavaliação¹¹, na qual destaco os itens *ajudei os colegas com dificuldade e não critiquei os colegas*.

Neste momento, através da análise feita e da observação desta atividade concluo que os alunos foram sinceros na sua autoavaliação uma vez que, na sua maioria, referiram que ajudavam os colegas e não os criticavam, demonstrando cooperação entre os vários elementos do grupo e ajudando os colegas com dificuldade (dando algumas pistas sobre onde estaria a carta com o sinónimo da primeira voltada).

Estes momentos de avaliação são muito importantes e, por isso, penso que não o devemos fazer apenas algumas vezes, como foi o nosso caso, mas sim sempre, uma vez que são estes momentos que permitem que os alunos tenham informações sobre o trabalho que realizaram e assim desenvolvam “as suas competências de aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, *A Aprendizagem Cooperativa: Um Guia Prático para o Professor*, 2009a, p. 65). Segundo Johnson, Johnson e Smith (1991, cit. Lopes & Silva, 2009) a fase descrita anteriormente denomina-se de pós-implementação.

Nesta primeira atividade que realizámos em grupo, foi muito interessante verificar que os alunos estavam interessados e empenhados pelo facto de perceberem que, apesar de estarem divididos em quatro grupos, era necessário que todos cooperassem entre si para que pudessem iniciar o friso da turma. Como primeira atividade em grupo, penso que correu bem, uma vez que se criou um ambiente de aprendizagem muito interessante onde pude, pela primeira vez, observar as interações que se estabeleciam entre as crianças dentro da sala de aula e durante o trabalho de grupo. Deste modo, apercebi-me das relações que algumas crianças estabeleciam, o que é muito importante para futuras intervenções deste género ou semelhantes pois, como refere Meirieu (2005, p. 197), “separam-se os amigos que muitas vezes têm a tendência de trabalharem sistematicamente juntos, sem se abrir o suficiente para os outros; com isso, favorecem-se descobertas recíprocas que podem ser benéficas” para todos os alunos.

Apesar de tomar como referência a atividade descrita anteriormente, foi numa das atividades desta semana (13 de maio de 2014 – figuras 5, 6 e 7), em que os alunos, a pares, tinham de cooperar entre si para descobrir qual a área do polígono que lhes fora atribuído, que surgiu a ideia de realizar esta reflexão. Nesta atividade verificou-se que os alunos de facto cooperaram entre si e foram bastante autónomos no que concerne à distribuição de papéis, ou seja, verificou-se uma grande evolução em relação ao primeiro trabalho de grupo realizado. A autonomia é algo que está obviamente presente na aprendizagem cooperativa, sendo fundamental “o professor delegar uma margem de autonomia aos alunos na execução de uma tarefa e os alunos serem capazes de exercer essa autonomia” (Lopes & Silva, *A Aprendizagem Cooperativa: Um Guia Prático para o Professor*, 2009a, p. 23) no que diz respeito à tomada de decisões a vários níveis. Numa próxima reflexão tenho como objetivo focar-me mais aprofundadamente sobre a autonomia que o professor deve proporcionar aos seus alunos e o contributo da mesma para as suas aprendizagens.

Relativamente ao meu grupo de alunos penso que este método de aprendizagem é uma boa estratégia, uma vez que na turma existe uma grande discrepância ao nível de aprendizagem, sendo que metade da turma não apresenta grandes dificuldades de aprendizagem e a outra metade apresenta algumas dificuldades. Assim, os alunos, ao cooperarem entre si, trazem benefícios para ambas as partes.

Em suma, com tudo o que vivenciei relacionado com a aprendizagem cooperativa, concluo que “este modelo pode alcançar alguns objectivos educacionais importantes que outros modelos não conseguem, e as recompensas trazidas por este tipo de ensino podem ser enormes para o professor que planeia a sua intervenção cuidadosamente” (Arends, 1995, p.377). Este pode ser “um, entre tantos métodos, para tornar as aulas dos alunos mais dinâmicas e motivantes” (Lúcia, Carmo, & Marcelino, 2005, p. 139), pelo que pretendo, com toda a certeza, fazer uso desta metodologia nas minhas aulas. Contudo, penso que ainda tenho melhorias a fazer para que ocorra aprendizagem cooperativa em pleno.

No que diz respeito a esta semana de intervenção, considero que correu bem e que alcancei os objetivos que pretendia. Foi muito interessante perceber que o que tinha abordado há duas semanas com os alunos tinha de facto tido significado para estes e que tinham realizado aprendizagens sabendo, na sua maioria, aplicá-las. De facto, é muito gratificante perceber que os alunos adquiriram determinados conhecimentos e que fui eu, em conjunto com a minha colega e com a professora cooperante, que lhes

¹¹ Planificação do dia 22 de abril de 2014 - Anexo III

proporcionámos os meios para tal. Isto é algo que me deixa muito feliz e que me leva a pensar que, apesar de tanto trabalho e de tanto esforço da nossa parte, tudo é recompensado quando percebemos que estamos a ajudar cada aluno a trilhar o seu caminho de aprendizagem. Assim sendo, “o professor contenta-se com pouco: alimenta a sua auto-estima com o sucesso dos outros (os que ensina), e tanto basta para que isso se revele como a fórmula mágica que traduz a medida certa da sua satisfação pessoal e profissional” (Ruivo, 2012, p. 29).



Figura 1, 2, 3 e 4 – Fase de implementação do trabalho de grupo do dia 2 de abril de 2014.



Figura 5, 6 e 7 – Trabalho realizado a pares no dia 13 de maio de 2014 em que os alunos cooperavam entre si.

Referências bibliográficas

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Leite, E., & Orvalho, L. (1995). *O Professor Aprendiz - Criar o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lúcia, A., Carmo, C., & Marcelino, I. (2005). Questões da prática profissional: Trabalho em grupo e desenvolvimento de competências colaborativas. In L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 137-150). Coimbra: Almedina.
- Meirieu, P. (2005). *O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: artmed.
- Ruivo, J. (2012). *O Desencanto dos Professores*. RJV Editores.

Anexo XVII - Planificação do dia 13 de maio de 2014

<u>13 de maio de 2014</u>						
Horário	Área de Conteúdo		Descritores/Objetivos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos
9:00 10:30	Matemática	Medida	Realizar medições utilizando unidades de medida convencionais e não convencionais. Compreender e estimar noções de comprimentos. Identificar o perímetro de polígonos, fixadas numa unidade.	Comprimento. Perímetro e área. Unidades de medida do sistema métrico (centímetro).	<p>• Exploração da área nos polígonos.</p> <p>Após a exploração da área em grande grupo, a professora estagiária refere que vão realizar a pares uma nova exploração. O aluno responsável pela distribuição do material distribui um envelope por cada aluno. Em cada envelope está um polígono e vários quadradinhos (para utilizar como unidade de medida). A professora estagiária começa por referir que vão ter de descobrir, em conjunto, qual a área do polígono que lhes foi atribuído.</p> <p>Durante este momento, a professora estagiária irá circular pelas mesas de modo a perceber o raciocínio das crianças e a apoiá-los, esclarecendo eventuais dúvidas. Quando todos descobrirem a área dos seus polígonos, alguns alunos poderão mostrar ao colega como é que fizeram essa descoberta.</p>	<p>• Quadro e marcadores.</p> <p>• Polígonos e unidade de medida para cobrir os polígonos</p>

Anexo XVIII - Avaliação do trabalho de grupo

Grupo	Participação	Respeito pelos colegas	Atenção/Concentração	Conhecimentos sobre os conteúdos	Observações
1	3	2	3	3	Surgiram algumas tensões entre alguns membros do grupo.
2	3	3	3	3	Bom grupo de trabalho, com sentido de organização.
3	3	2	3	3	Grupo organizado.
4	3	2	2	2	Alguns alunos do grupo estavam distraídos não acompanhando o que estava a ser feito.

Escala: 1 2 3

Observações

Durante o trabalho de grupo, a maior agitação verificou-se quando foi para colar as fotografias dos animais nas fotografias dos respetivos ambientes, pois todos queriam colar e, nalguns casos, não havia imagens para todos.

Durante as apresentações, em alguns grupos foi necessária uma maior intervenção do adulto de forma a colocar questões para os alunos falarem de assuntos que não tinham mencionado.

A professora estagiária foi circulando pelos grupos e ajudou-os a identificarem os animais, uma vez que alguns não eram conhecidos por elas ou eram difíceis de identificar.

<u>CrITÉRIOS</u>
<p><u>Participação:</u></p> <p>1 - Quando os alunos do grupo não participam. 2 - Quando participa apenas perante solicitação da professora estagiária. 3 - Quando participa ativamente, de forma autónoma, e quando essa participação é pertinente, na medida em que está relacionada com o tema.</p>
<p><u>Respeita pelos colegas:</u></p> <p>1 - Quando os alunos do grupo nunca respeitam os seus colegas, interrompendo-os ou criticando-os, durante a discussão em grupo. 2 - Quando os alunos do grupo só respeitam os colegas às vezes, interrompendo-os e criticando-os pelo menos duas vezes durante a discussão em grupo. 3 - Quando os alunos do grupo respeitam sempre os seus colegas, não os interrompendo nem criticando durante a discussão em grupo.</p>
<p><u>Atenção/Concentração:</u></p> <p>1 - Quando o grupo não se mostra atento e concentrado na tarefa, fazendo outras coisas, com olhar ausente ou na conversa com os colegas sobre outros assuntos e, portanto, não acompanhando a discussão e a tarefa. 2 - Quando o grupo, por vezes, não se mostra atento e concentrado na tarefa, fazendo outras coisas, com olhar ausente ou na conversa com os colegas sobre outros assuntos e, portanto, não acompanhando a discussão e a tarefa, pelo menos por duas vezes. 3 - Quando o grupo mostra estar sempre atento e concentrado na tarefa, participando na discussão e na tarefa, contribuindo com ideias e conhecimentos.</p>
<p><u>Conhecimentos sobre os conteúdos:</u></p> <p>1 - Quando o grupo não demonstra algum conhecimento sobre os ambientes em que vivem os animais. 2 - Quando o grupo demonstra algum conhecimento sobre os ambientes em que vivem os animais. 3 - Quando o grupo demonstra bastantes conhecimentos sobre os ambientes em que vivem os animais.</p>

Apreciação global:

O trabalho de grupo desenvolvido tinha como objetivo promover o diálogo e discussão entre os alunos.

Verificámos que o trabalho desenvolvido por cada grupo foi bem conseguido, sendo que alguns o fizeram de forma mais organizada e mais atenta do que outros. De salientar que ainda se verifica alguma dificuldade em esperar por vez para falar, sendo que na maioria dos grupos os alunos falavam ao mesmo tempo, interrompendo-se uns aos outros várias vezes. Daí que três grupos apresentem 2 no parâmetro *respeito pelos colegas*.

No que diz respeito à participação, todos os grupos trabalharam ativamente e de forma autónoma, pelo que a intervenção do adulto se focou sobretudo na gestão da agitação e no acompanhamento do trabalho de cada grupo, supervisionando onde colocavam os animais e tentando que os alunos justificassem as suas opções.

Relativamente à atenção/concentração, apenas um grupo apresenta o dois da escala, uma vez que, inicialmente, os alunos não se dedicaram logo à tarefa proposta e, por vezes, alguns membros do grupo se encontravam a conversar sobre outros assuntos e completamente alheios ao que estava a ser feito, o que depois se verificou na apresentação.

Todos os alunos mostraram possuir conhecimentos sobre os conteúdos pois alguns já tinham sido referidos durante a manhã. Contudo, estes foram capazes de aplicar esses conhecimentos a outros animais e recorrer também a conhecimentos prévios que os ajudassem a fazer a divisão dos animais pelo ambiente correto. Para além disso, aquando da circulação do adulto pelos vários grupos, estes foram capazes de identificar a maioria dos animais que possuíam. Apenas o grupo 4 mostrou não possuir tantos conhecimentos sobre os conteúdos e outros conhecimentos sobre o assunto, o que se tornou mais evidente na sua apresentação.

Neste sentido, a professora estagiária atuante sentiu mais necessidade de intervir de forma a ajudar estes alunos a justificarem as suas opções e a compreender as características dos ambientes e dos próprios animais. Contudo, também nas restantes apresentações esta interveio de forma a ajudar os alunos a completar o seu discurso e pensarem mais sobre os animais e ambientes em causa.

Em suma, os alunos mostraram um bom desempenho durante a tarefa proposta. No entanto, e de forma a tornar este momento mais centrado no aluno, o adulto, no momento da apresentação não deveria ter feito tantas intervenções.

Anexo XIX - Planificação do dia 1 de abril de 2014

1 de abril de 2014						
Horário	Área de Conteúdo		Descritores	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos
14:00 15:00	Português	Gramática	Contatar, distinguir e identificar verbos.	Vocabulário. Verbo.	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo da mímica com verbos. Depois da hora de almoço os alunos irão jogar ao jogo da mímica, mas que este jogo é diferente pois estrará apenas relacionado com verbos. A professora estagiária explica que um aluno de cada vez vai para junto do quadro e tira um papel com um verbo de dentro de um saco. Depois de tirar o papel terá de mimar essa ação e os colegas terão de adivinhar a ação (verbo) que está a ser mimada. Assim, a professora estagiária propõe aos alunos que em conjunto criem as regras para o jogo. Poderá ocorrer o seguinte diálogo <i>Então que regras é que acham que o jogo deverá ter?, Acham que devem falar todos ao mesmo tempo para tentar adivinhar?, Então como devemos fazer?, Não se esqueçam foram vocês que criaram as regras e elas têm mesmo de ser cumpridas!</i> Depois de criadas as regras a professora estagiária dará início ao jogo.	<ul style="list-style-type: none"> • Saco. • Pedacos de papel com verbos.
	Expressão Dramática	Bloco 2 – Jogos dramáticos.	Mimar atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação isolada.	Linguagem não verbal.		

“Eu, o Monstro!” – uma sequência didática interdisciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Bárbara Medrôa (IPL - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais)

Natacha Nascimento (IPL - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais)

Maria Simões (Agrupamento de Escolas de Marrazes)

Clarinda Barata (IPL - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação)

Sónia Correia (IPL - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação, Grupo Projeto Creche)

Resumo

Neste relato partilhamos uma sequência didática proposta no 1.º ciclo promotora de interdisciplinaridade curricular. Partindo do desafio “construir um monstro” realizaram-se atividades que resultaram em aprendizagens de crianças e adultos.

Palavras-chave: 1.º CEB, interdisciplinaridade, monstros.

Abstract

In this report we share a didactic sequence proposal in key stage 2 promoting curriculum interdisciplinarity. From the challenge “building a monster” activities which resulted in learning experiences both in children and in adults were carried out.

Keywords: key stage 2, interdisciplinarity, monsters.

Texto da comunicação

Este relato apresenta uma sequência didática desenvolvida em contexto de 1.º ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

A sequência didática referida desenvolveu-se com um grupo de 17 crianças do 4.º ano de escolaridade (1.º CEB) e teve origem na exploração de conteúdos relacionados com a História de Portugal. Com a leitura de um excerto do livro *Um novo Mundo – Os Descobrimentos: História de Portugal*

foi proposto aos alunos a realização de um texto descritivo, intitulado “Eu, o monstro!”, em que imaginassem o monstro que os navegadores teriam encontrado. Cada criança individualmente foi desafiada a idealizar o monstro, descrevendo todas as suas características, para depois o construir a três dimensões.

Após esta escrita as crianças passaram para a ilustração do texto desenhando o monstro de acordo com as características inventadas. Posteriormente foi realizado um jogo exploratório em que os alunos representaram as características dos monstros criados. E, por fim, cada aluno construiu o seu próprio monstro utilizando diferentes materiais plásticos, um modo de “expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos” (Sousa, 2003, p. 159).

No final deste conjunto de propostas, que levaram à construção de 14 monstros, constatámos que esta sequência foi interdisciplinar, pois houve cooperação e diálogo entre várias áreas do saber (Pombo, Guimarães & Levy, 1994). Perante o desafio lançado às crianças, as diferentes áreas curriculares surgiram como forma de ajudar a resolver os vários problemas. Para que cada aluno conseguisse construir o seu monstro foi necessário, em primeiro lugar, imaginar o monstro e, aqui, os processos de escrita e de desenho foram essenciais (Português e Expressão Plástica). Depois foi necessário compreender a vida de cada um dos monstros, e, a representação simbólica de determinadas situações foi facilitada pelos diferentes jogos exploratórios vivenciados (Expressão Dramática e Motora e Estudo do Meio). Só depois de todo este processo é que a construção do monstro se concretizou (Expressão Plástica), sendo que algumas crianças selecionaram os materiais plásticos mais capazes de representarem as suas ideias. As crianças construíram autonomamente o seu monstro com o apoio dos adultos e pares desenvolvendo, também, as suas competências sociais.

Para além das nossas observações, cada aluno fez a autoavaliação do percurso vivenciado, nomeadamente acerca da sua participação, bem como as aprendizagens, dificuldades e o que mais gostaram. Verificámos que os alunos se manifestaram motivados em todo o processo, mas sobretudo na última fase, correspondente à construção do monstro. Estes afirmaram ter aprendido a *fazer monstros* e a *utilizar os materiais*, sendo que aquilo que a maioria mais gostou foi *construir o monstro*. Isto leva-nos a acreditar que esta fase foi aquela que teve mais significado para os alunos, embora reconheçam a importância de todo o processo para chegar ao produto final (conversa final sobre o percurso efetuado).

Na opinião da equipa educativa foi interessante fazer esta experiência integradora em contexto de 1.ºCEB e no âmbito da formação inicial de professores, num tempo em que as lógicas correntes incentivam a sobrevalorização de algumas áreas do saber. Porém, também reconhece que

o envolvimento das crianças poderia ter sido mais estimulado, dando-lhes mais espaço para as decisões. Uma maior reflexão com as crianças ter-lhes-ia permitido um papel mais ativo em todo o processo e, talvez, despoletasse um trabalho por projeto, pois este “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, E., Malpique, M. & Santos, M., 1989, p. 140). Por razões de calendarização algumas propostas educativas poderiam ter sido mais exploradas e alargadas a outras áreas curriculares. Ainda assim, face ao entusiasmo das crianças numa exposição final, esta está prevista acontecer com o apoio da professora titular.

Referências bibliográficas

- Almeida, P. C. (2007). *Um Novo Mundo – Os Descobrimentos: História de Portugal* (1.ª ed.). Matosinhos: QuidNovi.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamentos.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas* (Vol. 3). Lisboa: Instituto Piaget.

Anexo XXI - Esquema de propostas educativas promotoras da interdisciplinaridade

Dia 31 de março de 2014 – Observação, identificação e registo dos constituintes das plantas. Através da observação (fotografias 1 e 2) e de um diálogo/discussão os alunos identificaram os constituintes das plantas (fotografia 3) e procederam à legendagem das fotografias numa folha de registo. Com isto, desenvolveram-se competências nas áreas do Português, Estudo do Meio e Matemática.



Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3

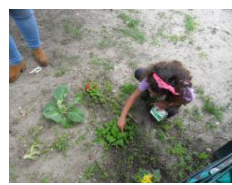
Dia 2 de abril de 2014 até ao final do ano - Observação e registo das plantas da horta. Os alunos deslocaram-se até à horta (fotografia 4) para observar (fotografias 5 e 6) e registar numa grelha diversos dados acerca das plantas. Neste sentido, desenvolveram-se competências nas áreas do Português, Estudo do Meio e Matemática.



Fotografia 4



Fotografia 5



Fotografia 6

2 de abril de 2014 até ao final do ano - Construção de um friso cronológico.

Todas as semanas registavam-se, através de cartolinas com fotografias e frases dos alunos, os dados observados na horta para que se afixá-se no *placard* da sala na respetiva data (fotografia 7). Quando se dava uma nova aprendizagem sobre as plantas o processo era o mesmo. Foram desenvolvidas competências nas áreas do Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressão Plástica.



Fotografia 7

23 de abril de 2014 - Jogo exploratório com o tema das plantas. Os alunos, ao ritmo da música *A Primavera de Vivaldi*, exploraram o seu corpo segundo as indicações da professora estagiária mas tendo como base as plantas (fotografias 8 e 9). Posteriormente foi feita uma reflexão em grupo sobre o mesmo (fotografia 10). Através deste momento os alunos desenvolveram competências nas áreas da Expressão Dramática e Musical, Português e Estudo do Meio.



Fotografia 8



Fotografia 9



Fotografia 10

28 de abril de 2014 – **Atividade experimental.** Depois dos alunos terem descoberto os materiais necessários para realizar a atividade experimental, e tendo em conta algumas questões que fui colocando, conseguiram formular a questão-problema *Por que é que as folhas são verdes?*. Durante a atividade experimental os alunos tiveram um papel ativo, manipulando os materiais (fotografias 11, 12 e 13) e dialogando sobre como poderiam responder ao protocolo experimental e, logicamente, encontrarem a resposta. O Estudo do Meio, o Português e a Matemática foram as áreas cujas competências se pretendiam desenvolver.



Fotografia 11



Fotografia 12

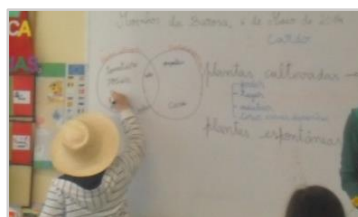


Fotografia 13

6 de abril de 2014 - **Exploração e discussão sobre plantas espontâneas e plantas cultivadas.** Os alunos e as professoras estagiárias levaram para a sala várias espécies de plantas para observação (fotografia 14) e discussão sobre como categorizá-las. Sendo assim, escreveram-se os seus nomes no quadro e contruiu-se um diagrama de Venn (fotografia 15) agrupando as plantas em espontâneas, cultivadas e espontâneas/cultivadas. Desenvolveram-se competências na área do Português, Matemática e Estudo do Meio.



Fotografia 14



Fotografia 15

12 de maio de 2014 - **Observação de alguns exemplos de caules, raízes, flores, folhas, frutos e sementes comestíveis.** Os alunos relembrou os constituintes das plantas e observaram (fotografias 16 e 17) diferentes plantas. Estabeleceu-se um diálogo/discussão de modo a identificar os constituintes das diferentes plantas (rabanete, noqueira, batateira, alho, nabo, alho francês, couve-brócolo, couve-flor, couve e alface). Foram desenvolvidas competências ao nível do Português, Estudo do Meio e Matemática.



Fotografia 14



Fotografia 15

11 de junho de 2014 - **Interpretação dos dados recolhidos ao longo das semanas de observação da horta.** Os alunos interpretaram os registos que realizaram por meio de gráficos de barras. Desenvolveram-se competências de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Anexo XXII - Avaliação do Jogo da Memória com Sinónimos

A presente avaliação terá como base uma autoavaliação realizada pelos alunos e cuja informação se encontra organizada no gráfico que a seguir se apresenta, bem como as observações das professoras estagiárias (atuante e observadora) realizadas durante o momento do jogo.

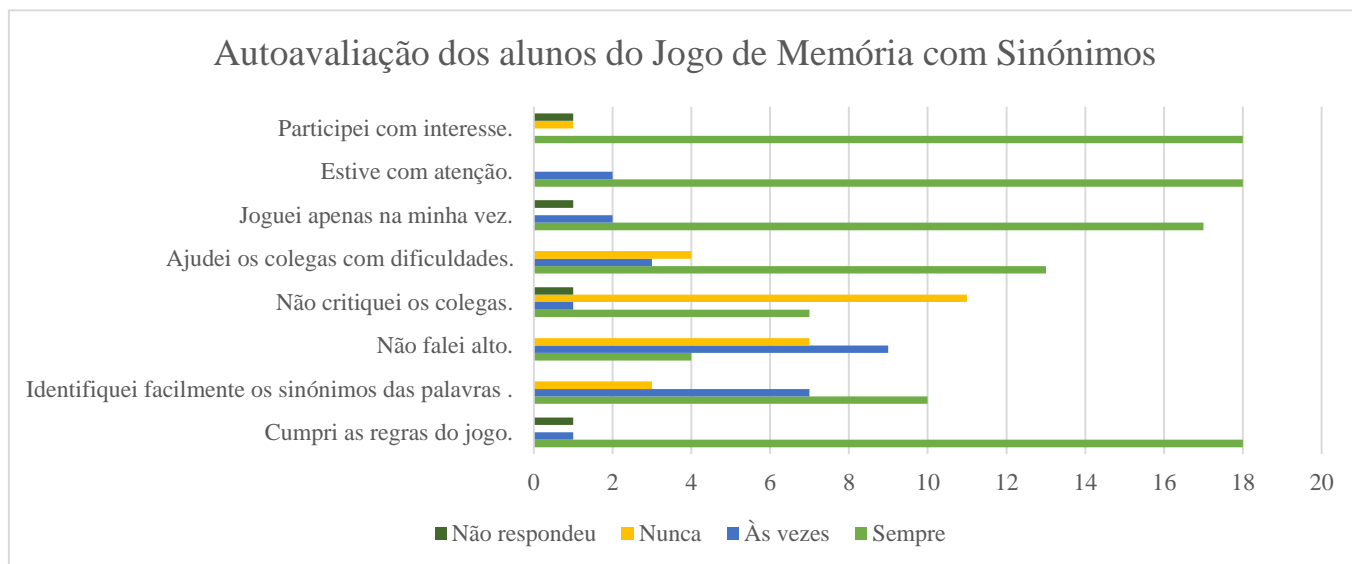


Gráfico 1 – Informação da ficha de autoavaliação entregue a cada aluno após a realização do jogo.

Apreciação global

Com este gráfico podemos verificar que a maioria dos alunos considera que participou com interesse, o que é comprovado tanto pelo entusiasmo demonstrado durante a realização do jogo como também nas respostas às questões *Gostaste deste jogo?* e *Gostavas de jogar novamente este jogo?*, nas quais a maioria dos alunos respondeu *sim*. De facto os alunos demonstraram participar com interesse, uma vez que pareceram envolvidos no jogo participando, na sua maioria, ativamente.

Embora a maioria dos alunos tenha respondido que esteve sempre com atenção durante o jogo, foi notório em dois dos grupos alguma agitação, o que influenciou a sua concentração no jogo. Isto levou a que alguns desses alunos não conseguissem encontrar cartões com os sinónimos correspondentes e, portanto terminando o jogo sem qualquer cartão.

Os alunos também demonstraram cooperação entre o grupo de jogo, nomeadamente ajudando os colegas com dificuldade (dando algumas pistas sobre onde estaria a carta com o sinónimo da primeira voltada), o que podemos confirmar no gráfico. Esta cooperação também se tornou evidente quando, estimulada pelo adulto, se criava uma discussão sobre qual seria o sinónimo da palavra da primeira carta voltada ou no caso de voltarem duas cartas se seriam sinónimos ou não e porquê.

Daquilo que pudemos observar e, de acordo com o que os alunos responderam, a grande maioria jogou na sua vez mostrando saber esperar pela sua vez, sendo que no período em que não

era a sua vez de jogar iam acompanhando as jogadas dos colegas. Contudo, em dois grupos, verificámos que alguns alunos se dispersavam e que, portanto, não acompanhavam as jogadas.

O momento do jogo foi bastante agitado uma vez que os alunos falavam com um tom de voz alto, o que causou momentos de bastante barulho na sala, pelo que foi necessário chamar a sua atenção para este facto diversas vezes. Tal como podemos ver no gráfico, alguns alunos reconheceram ter falado alto durante o jogo. De facto os alunos que falavam alto e que eram avisados mais vezes eram, geralmente sempre os mesmos. Daí o facto de existirem também muitas respostas *nunca*.

Relativamente à identificação dos sinónimos a maioria dos alunos considera que os identificou facilmente, sendo, no entanto, de referir que a diferença entre a resposta *sempre* e *às vezes* é de três alunos. Os alunos que responderam *às vezes* e *nunca* foram os que responderam *sim* à pergunta *O jogo foi difícil?*

Daquilo que observámos, existiram alunos com facilidade em identificar os sinónimos como também com dificuldade. Pensamos que as dificuldades em identificar os sinónimos possam ter surgido de vários fatores, nomeadamente da própria dinâmica do jogo da memória, que exige bastante concentração, algo que, como já vimos, alguns alunos não capazes de ter, ou do facto de os alunos não conhecerem bem a palavra.

Podemos assim fazer um balanço positivo do desempenho dos alunos na atividade proposta. Estes não só participaram com interesse e entusiasmo como também tiveram o contacto com palavras e respetivo sinónimo. Embora houvesse alunos que não conseguissem adquirir pares de palavras sinónimas, a maioria conseguiu pelo menos um par.

No então, é de referir que nos dois grupos em que se verificou mais agitação existiram mais alunos sem conseguir adquirir qualquer par, sendo que nos outros dois grupos a maioria dos alunos conseguiu pelo menos um par.

Para concluir, é também de salientar que a autoavaliação realizada pelos alunos correspondeu, no geral, ao seu desempenho durante a tarefa proposta.

Anexo XXIII - Reflexão semanal de 26 a 28 de maio de 2014

Apesar de em todas as semanas realizarmos avaliações parece-me pertinente abordar este assunto mais aprofundadamente uma vez que este é um parâmetro no qual tenho algumas dificuldades e pretendo melhorar. Para além disso, os alunos estão num período de avaliações formativas, o que na minha opinião condiciona o “normal” ambiente de sala de aula. Sendo assim, irei focar-me no tópico da avaliação e a influência que determinadas avaliações exercem sobre o aluno.

Segundo Arends (1995, p. 211) a avaliação “é uma função para recolha das informações necessárias à tomada de decisões correctas, decisões que se devem basear em informação relevante e exacta” (Arends, 1995, p. 211). Deste modo, a partir da avaliação espera-se que o professor regule a sua prática respeitando e adequando as suas decisões para que possa responder àquilo que são as dificuldades ou facilidades dos seus alunos, levando-os a progredir exponencialmente no que concerne aos seus conhecimentos e à aquisição de novas aprendizagens.

No início deste percurso de prática pedagógica, eu e a minha colega, tomámos como objetivo recolher um conjunto de evidências que nos permitissem, posteriormente, fazer a avaliação dos conhecimentos que os alunos possuíam, para que pudéssemos adequar os nossos métodos e perceber quais os conteúdos que deviam ser revistos, consolidados e aprofundados (Lindgren, 1977). De facto, foi isto que fizemos ao longo destas semanas.

Importa referir que tomámos como primeira avaliação a avaliação sumativa, já que esta contemplava a atribuição de uma classificação. A avaliação foi desenvolvida no primeiro dia de estágio (19 de março de 2014) mediante a realização de uma ficha de trabalho de português pelos alunos. Nesta estavam presentes critérios de ordem quantitativa que, anteriormente, eu e a minha colega estabelecemos para que pudéssemos fazer uma atribuição quantitativa à ficha dos alunos. Após reflexão com a professora orientadora percebi que este não seria o tipo de avaliação sobre a qual me queria debruçar uma vez que mediante a fase em que nos encontrávamos e os objetivos que pretendíamos atingir não fazia sentido a utilização da mesma.

Neste sentido, é fundamental esclarecer o que se entende como avaliação sumativa e os motivos de esta não se adequar à nossa prática idealizada. Ribeiro (1997, p. 28) refere que “quando se percorreu um segmento já longo de matéria que justifica uma operação de «balanço final», tem lugar a avaliação somativa”, pelo que esta cotempla um resumo do desempenho do aluno no que diz respeito às suas aprendizagens desenvolvidas. Sendo assim, este tipo de avaliações é “concebido para que se possa fazer juízos sobre os resultados” (Arends, 1995, p. 211). Deste modo, torna-se perceptível o motivo que nos levou a abandonar este tipo de avaliação: não era nosso objetivo quantificar as aprendizagens dos alunos uma vez que não nos interessava o produto mas sim o processo decorrente das aprendizagens desenvolvidas.

No entanto, a avaliação sumativa é necessária e por isso esta semana os alunos realizaram os testes intermédios. Em relação a este assunto penso que estes “constituem uma sanção oficial, indispensável para assegurar a existência de bons estudos, isto é, para lhes definir um objetivo e para obrigar a juventude a realizar esforços mais enérgicos e continuados” (Fernandes, Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas, 2008, p. 11). Apesar disso, são diretrizes do Ministério da Educação ao qual os professores têm de responder, o que me leva a refletir que apesar de o professor não concordar com o estabelecido deve fazê-lo com o maior rigor possível.

Posto isto, eu e a minha colega decidimos partir para outro tipo de avaliação, a avaliação formativa. Para nós esta faz mais sentido e de facto atinge os objetivos a que nos propomos uma vez que esta se caracteriza por ser um

“sistema de avaliação, que consiste em recolher, em ocasiões diferentes, no decorrer de um programa de estudos ou de um curso, informações úteis para verificar, periodicamente, a qualidade de aprendizagem [...] A avaliação formativa tem por objectivo detectar as deficiências ou as eventuais dificuldades da aprendizagem” (Quebeque, 1982b, p.35., cit., Abrecht, 1994, p. 31).

Neste sentido, antes de procedermos à recolha de dados, construímos diversos instrumentos para que pudéssemos realizar a nossa observação e fazer o seu registo de uma maneira mais simplificada, uma vez que realizar a avaliação de todos os alunos “constitui uma séria dificuldade à observação sistemática e contínua dos mesmos, assim como ao seu acompanhamento” (Lemos, Neves, Campos, *et al*, 1994, p. 33). Neste sentido, e de forma a sermos mais rigorosas, os instrumentos realizados foram grelhas de observação e notas de campo. Posteriormente, realizámos a análise dos dados recolhidos de um modo qualitativo, onde identificámos as dificuldades e facilidades da turma, deduzindo uma justificação para as mesmas.

Deste modo, conseguimos criar novas estratégias ou reestruturar outras atividades, para que os alunos conseguissem ultrapassar as dificuldades ou de forma a aumentar o grau de dificuldade para que estes aprofundassem cada vez mais os seus conhecimentos. Neste sentido Ribeiro (1997, p. 5) refere que

“a avaliação ao longo do trajecto a percorrer permite [...] introduzir correcções ou estratégias alternativas, quando as circunstâncias o justifiquem, e reconduzir o projeto à rota traçada”.

Para além disso, tivemos sempre como objetivo dar um *feedback* aos alunos sobre essa mesma avaliação, o que nem sempre foi possível. Assim sendo, este é um dos aspetos que tomo como negativo uma vez que considero que o professor deverá transmitir um *feedback* sobre o trabalho realizado pelo aluno, caso contrário as dificuldades dos alunos podem não ser ultrapassadas. Sendo assim, “se os dados concernentes ao desempenho de um aluno em uma tarefa podem ser-lhe enviados de volta, ele está na posição de orientar e dirigir seus esforços mais efetiva e eficientemente” (Lindgren, 1977, p. 433). Por outro lado, o facto de o professor dar *feedback* ao aluno ajuda-o a ativar “os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima” (Fernandes, Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas, 2008, p. 69).

Neste sentido, importa referir uma situação que ocorreu relacionada com a avaliação. Após a realização de uma ficha de matemática no dia 30 de abril de 2014, eu e a minha colega procedemos à sua correção e posterior avaliação global, e as respostas que os alunos apresentavam demonstraram que estes ainda tinham algumas dificuldades no que concerne à exploração do comprimento e do perímetro. A este tipo de avaliação Fernandes (2008, p. 64) atribui-lhe o nome de *Avaliação Formativa Alternativa* uma vez que esta é “um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interactivo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos”.

Posto isto, fizemos questão de dialogar com os alunos individualmente de modo a que estes percebessem onde erraram, o que tinham de alterar e até mesmo, nalguns casos, tentámos perceber porque é que os alunos tinham dado determinadas respostas. Durante este momento os alunos demonstraram-se disponíveis para perceberem quais as suas dificuldades e onde tinham de proceder a algumas melhorias. O facto de os alunos terem recebido este *feedback* proporcionou que estes em situações idênticas, em que nós não iríamos proceder a esse *feedback*, nos solicitassem para o receber.

No meu ponto de vista, o facto de serem os alunos a recorrerem ao nosso auxílio de modo a perceberem porque é que erraram e colocando diversas questões, demonstra que estão interessados e que querem realmente aprender. Para tal, é necessário que o professor utilize um “sistema permanente e inteligente de *feedback* que apoie efectivamente os alunos na regulação das suas aprendizagens” (*ibidem*).

Para além disso, foi essa avaliação que permitiu refletir sobre a necessidade de relembrar os conteúdos relacionados com o perímetro aquando a introdução do estudo da área, no dia 13 de maio de 2014. Para tal, tomei como objetivos estabelecer um diálogo em grande grupo, em que relembrámos a conceção de perímetro e realizámos alguns exercícios relacionados com os mesmos. Deste modo, direcionei as minhas questões para os alunos, que apresentaram mais dificuldades na resolução da ficha. Ao avaliar que os alunos tinham ultrapassado as dificuldades, percebi que podia avançar para a introdução da área e, deste modo, os alunos foram capazes de reconhecer e calcular a área de várias figuras mediante diversas atividades.

Através das evidências observadas conclui que os alunos estavam capacitados para explorarmos o perímetro e a área na mesma atividade, como tínhamos planificado. Neste sentido, “o primeiro tipo de formulação dos objetivos exige que o professor procure evidências que indiquem o grau em que os alunos tenham ou não conseguido compreensão e apreciação” (Lindgren, 1977, p. 429).

Através deste exemplo, podemos concluir que a avaliação está presente em vários momentos educativos e não só nos que se apresentam como “formais”. Ao mesmo tempo, percebemos que esta depende do objetivo que se pretende alcançar com a mesma (Borràs, Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI, 2001b).

Importa referir que “a natureza da avaliação pretendida impõe, ainda, diferenças, nas estratégias e métodos de avaliação a utilizar, conforme se pretende a avaliação de processos ou de produtos” (Ribeiro L. C., Avaliação da Aprendizagem, 1997, p. 7). Neste sentido se pretendemos uma avaliação formativa deveremos ter em conta todo o processo que o aluno vivencia para adquirir as suas aprendizagens enquanto no de uma avaliação sumativa apenas se dá importância ao produto. Na minha opinião, “no contexto do processo de ensino-aprendizagem, não tem sentido falar em avaliação de resultados se não se assumir uma planificação de todo o processo” (*ibidem*, p. 21).

Em suma, no meu ponto de vista, o professor faz uso da avaliação para que desenvolva melhor “o ensino e a aprendizagem e, se desejamos que esta avaliação tenha algum significado real, devemos fazê-la tão objetiva e cuidadosamente para nós próprios e nossos alunos, como o faríamos em benefício dos outros” (Lindgren, 1977, p. 428).

Abordando agora os aspetos relacionados com o decorrer da prática pedagógica desta semana, confesso que foi um pouco difícil de gerir todas as avaliações que os alunos tinham de realizar e a revisão de conteúdos abordados anteriormente, bem como a introdução de novos conteúdos. Apesar dessas dificuldades, considero que tive um bom desempenho correspondendo aos objetivos idealizados em

conjunto com a minha colega, uma vez que conseguimos proporcionar situações de aprendizagem diversificadas aos alunos, ajudando-os a manterem-se motivados e interessados nos vários assuntos abordados.

Um exemplo que destaco esta semana, relaciona-se com a introdução do conteúdo da capacidade, para a exploração do qual criámos uma banca de venda de sumos. Esta situação proporcionou um momento bastante agradável pois os alunos entraram na fantasia, estando interessados e envolvidos na atividade, e, ao mesmo tempo, conseguiram realizar aprendizagens, o que se foi verificando ao longo de toda a atividade, nomeadamente através das suas participações.

Sinto que estou a crescer cada vez mais enquanto futura profissional da educação.

Referências bibliográficas

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto:Edições ASA.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar* (7.ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Borràs, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI* (Vols. II: O Educando - O centro Educativo). Setúbal: Marina Editores.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., & Alaiz, V. (1994). *A Nova Avaliação da Aprendizagem* (4.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Lindgren, H. C. (1977). Avaliação da Aprendizagem. Em H. C. Lindgren, *Psicologia na sala de aula - O professor e o processo Ensino-Aprendizagem* (pp. 426-465). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da Aprendizagem* (6.ª Edição ed.). Lisboa: Texto Editora.

Anexo XXIV - Reflexão semanal de 24 a 25 de novembro de 2014

Ao iniciarmos este novo semestre de prática pedagógica eu e a minha colega tomámos como objetivo primordial investigar e aplicar, de uma forma mais regular, as componentes avaliativas. Isto porque, ao refletirmos sobre este assunto concluímos que no semestre anterior, apesar de termos feito um investimento neste aspeto, ainda tínhamos um grande caminho para percorrer. Como esta é uma prática imprescindível no exercício da nossa profissão, penso que devemos estar minimamente informadas e esclarecidas sobre estes assuntos.

Assim sendo, na reflexão desta semana o meu foco prende-se com a avaliação, sobretudo no que diz respeito à avaliação sumativa e diagnóstica. Optei por tomar como pontos essenciais estes aspetos porque na prática pedagógica já os pude experimentar ficando com a necessidade de refletir sobre as experiências que vivenciei.

De acordo com Arends (1995, p. 211) a avaliação “é uma função para recolha das informações necessárias à tomada de decisões correctas, decisões que se devem basear em informação relevante e exacta”. Deste modo, a partir da avaliação espera-se que o professor regule a sua prática respeitando e adequando as suas decisões para que possa responder àquilo que são as dificuldades ou facilidades dos seus alunos, levando-os a progredir exponencialmente no que concerne aos seus conhecimentos e à aquisição de novas aprendizagens.

Como tal, o professor deve realizar uma reflexão sobre a avaliação que pretende realizar, sendo que nunca pode esquecer que esta tem que ser adequada aos seus alunos, para que todos tenham a oportunidade de alcançar o sucesso. Assim sendo, “a avaliação pode assumir diversas formas e diversas dimensões consoante o contexto em que se insere” (Ribeiro L. C., Avaliação da Aprendizagem, 1997, p. 15).

É neste sentido que vou abordar a avaliação diagnóstica, uma vez que esta tem regulado a minha prática docente, demonstrando-se crucial no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Borràs (2001, p. 236) entende-se como avaliação diagnóstica “a actividade da avaliação que permite recolher informação acerca do que o aluno sabe e qual o desenvolvimento das suas capacidades num determinado âmbito de conhecimento”. Ou seja, esta “pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (Ribeiro L. C., Avaliação da Aprendizagem, 1997, p. 79).

Deste modo, esta é feita antes dos momentos em que se pretende abordar determinado conteúdo para que o professor possa recolher evidências sobre o que já foi adquirido pelos alunos e os que ainda lhes apresenta dificuldades. Deste modo, há por parte do professor uma planificação/intervenção adequada aos conhecimentos que os alunos possuem, prosseguindo-se ou consolidando-se aprendizagens essenciais. Para isso, o professor deve ter rigor no desencadear destas ações, estando em alerta para todos os sinais dos alunos.

Na prática pedagógica já utilizámos por diversas vezes a avaliação diagnóstica oralmente. Nos momentos que antecediam a abordagem de um novo conteúdo, realizámos um diálogo com os alunos em que tínhamos como objetivo recolher as suas ideias prévias para que pudéssemos perceber qual as opções didáticas que podíamos aplicar.

Pelo facto de já nos ter suscitado curiosidades em realizar a avaliação diagnóstica escrita, decidimos aplicá-la num conteúdo que nos pareceu pertinente. Ao termos acesso, uma semana antes, aos conteúdos que iríamos abordar a Estudo do Meio, decidimos nessa semana propor aos alunos a realização de uma ficha. Essa ficha estava relacionada com os estados físicos da água e os seus fenómenos de transformação. Posto isto, procedemos a uma análise da mesma para percebermos quais os conhecimentos dos alunos e a partir daí realizarmos uma intervenção adequada.

Assim sendo, podemos considerar que a avaliação diagnóstica é uma avaliação formativa pois esta “pressupõe sempre uma avaliação diagnóstica, quer dos pontos de partida dos alunos, quer das situações relativas aos processos que conduzem à aprendizagem” (Leite & Fernandes, 2003, p. 41).

Foi neste sentido que orientei a minha intervenção, ou seja, comecei por colocar algumas questões aos alunos relacionadas com o seu quotidiano e com situações vivenciadas por eles, de forma a criar um diálogo em que se utilizassem os conceitos corretos, nomeadamente o conceito de *evaporação*, *fusão*, entre outros.

Para além disso, também explorei com os alunos um PowerPoint em que analisámos e discutimos o ciclo da água e, como tal, os fenómenos de transformação e os estados físicos a ela inerentes (imagem 1 e 2). Durante este momento pretendi recolher as ideias prévias dos alunos e só depois confrontá-las com as cientificamente corretas.

No seguimento da avaliação diagnóstica, a ficha implementada anteriormente voltou a ser distribuída pelos alunos, na semana seguinte com o objetivo de verificarmos as alterações que decorreram depois de se abordarem os conteúdos em sala de aula e, assim, realizarmos uma comparação entre o antes e o depois. De facto, verificámos algumas alterações nos seus conhecimentos, principalmente ao nível das questões em que mais alunos erraram na primeira ficha, o que nos leva a acreditar que os alunos realizaram as aprendizagens pretendidas e conseguiram compreender os conceitos.

Em contraste com a avaliação descrita anteriormente, surge a avaliação sumativa. Ribeiro (1997, p. 28) refere que “quando se percorreu um segmento já longo de matéria que justifica uma operação de «balanço final», tem lugar a avaliação sumativa”, pelo que esta contempla um resumo do desempenho do aluno no que diz respeito às suas aprendizagens desenvolvidas. Sendo assim, este tipo de avaliações é “concebido para que se possa fazer juízos sobre os resultados” (Arends, 1995, p. 211), desvalorizando-se o processo. Mediante o que foi referido anteriormente é possível concluir que a avaliação sumativa tem como objetivo primordial a certificação das aprendizagens, através de valores quantitativos, enquanto que a diagnóstica pretende que se regulem as aprendizagens.

A avaliação de carácter sumativo foi proposta pela professora cooperante para que tivéssemos a possibilidade de estar em contacto com este tipo de avaliação, já que esta vai ser parte integrante da nossa profissão e, por isso, realizámos o enunciado da prova, os critérios de avaliação e da correção e classificação da mesma.

Através desta experiência compreendi em pormenor o cuidado e o rigor que são necessários com a construção da prova, bem como as componentes a ela associadas. Penso que este é um trabalho que envolve muito esforço do professor, na medida em que este tem de pensar rigorosamente sobre os tipos de conhecimentos que pretende abordar e os processos cognitivos que pretende desenvolver com o teste (Arends, 2008).

A prova que elaborámos baseou-se na estrutura do exame nacional de Português de 4.º ano. Com a construção da mesma verificámos que as perguntas devem ser variadas, na medida em que o grau de exigência deve contemplar diferentes tipos de conhecimento e dimensões dos processos cognitivos para que os alunos sejam avaliados a diferentes níveis. Podemos observar estes aspetos através da Taxonomia de Bloom (*ibidem*).

A parte em que senti mais dificuldades foi na construção dos critérios de classificação. Após um longo período de debate de ideias com a minha colega percebemos que este é um ato de muita responsabilidade para o professor uma vez que é por aqui que fica definido o sucesso ou insucesso dos alunos, condicionando o seu futuro.

No final, através da correção dos testes ficámos a perceber as dificuldades e facilidades dos alunos para, ao longo das restantes semanas, pudermos trabalhar com eles os conteúdos em que apresentavam mais dificuldades de maneira a poderem ultrapassá-los.

Assim sendo, a avaliação sumativa também apresenta uma função reguladora, já que permite “obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino” (Ribeiro L. C., Avaliação da Aprendizagem, 1997, p. 89).

Para finalizar, posso concluir que a avaliação é um elemento essencial à prática docente, envolvendo aspetos muito sérios que poderão condicionar positivamente ou negativamente o futuro dos alunos. Esta permite regular os processos de ensino-aprendizagem, para que todos os alunos consigam cumprir com os objetivos pretendidos.

Como tal,

“a avaliação das aprendizagens pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações” (Fernandes, Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas., 2008, p. 16).

Anexo XXV - Ficha de avaliação diagnóstica

Nome: _____ Data: _____

I - Os estados da água

1. Completa o texto abaixo apresentado. Preenche cada espaço com uma das palavras do quadro seguinte de acordo com os conhecimentos que tens. Só podes usar cada palavra uma vez. Há mais palavras do que espaços a preencher.

	sólido	água	sólido	
Terra	gasoso	líquido	gasoso	pequena

A _____ é um elemento essencial à vida na Terra. Ela ocupa grande parte da superfície terrestre e pode apresentar-se em três estados ou formas: _____, _____ e _____.

Nas zonas da Terra mais frias, há grandes quantidades de água no estado _____ (glaciares e icebergues).

A água líquida existente na roupa molhada passa para a atmosfera em forma de vapor de água, quando se põe a roupa a secar. O vapor de água é água no estado _____. O vapor de água representa uma parte muito _____ da água existente na _____.

2. Assinala com um **X** a opção que consideras correta.

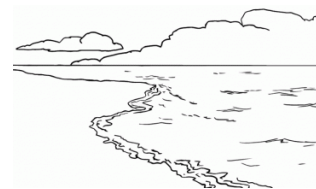
2.1. A neve, o granizo e a geada são água...

- ... no estado líquido.
 ... no estado gasoso.
 ... no estado sólido.



2.2. A água dos **lagos** e das **lagoas**, dos **ribeiros**, dos **rios**, dos **mares** e dos **oceanos** encontra-se:

- ... no estado líquido.
 ... no estado gasoso.
 ... no estado sólido.

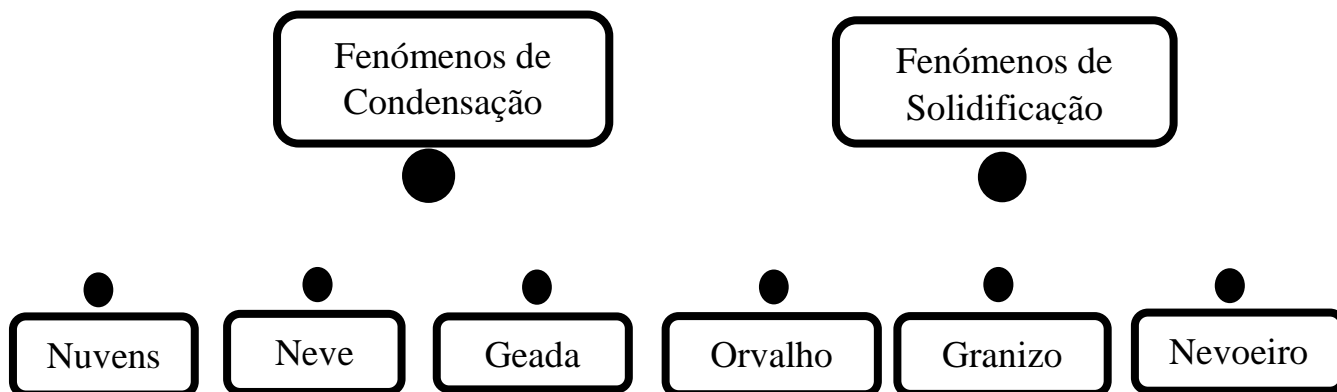


2.3. O vapor de água é água...

- ... no estado gasoso.
 ... no estado líquido
 ...no estado sólido.

II – Os fenómenos de transformação da água.

1. Faz a ligação correta.



III – O ciclo da água

1. Completa o texto abaixo apresentado. Preenche cada espaço com uma das palavras do quadro seguinte de acordo com os conhecimentos que tens. Só podes usar cada palavra uma vez. Há mais palavras do que espaços a preencher.

derretem	sólido	líquido	mares	água
fusão	atmosfera	estado	ciclo da água	

A neve, a geada e o granizo (água no estado _____), quando são aquecidos pelo sol, _____ e passam ao estado _____. Uma parte desta água vai para os rios e _____ e outra parte infiltra-se na terra, formando rios subterrâneos ou lençóis de _____.



Esta passagem da água do estado sólido para o estado líquido chama-se _____.

A água existente na Natureza é sempre a mesma, embora esteja continuamente a mudar de _____ e de lugar: do solo para a _____ e desta para o solo. Esta viagem da água e respetivas mudanças de estado designa-se por _____ _____.

Bom Trabalho!



Anexo XXVI - Análise global da avaliação diagnóstica

Após a realização da mesma ficha diagnóstica uma segunda vez acerca de conteúdos relacionados com a água, nomeadamente os seus estados físicos e fenómenos de transformação, organizámos os dados nas tabelas e gráficos [...]. Com a organização dos dados de ambas as fichas é possível realizar uma comparação entre os conhecimentos dos alunos antes e após a abordagem dos conteúdos em sala de aula e dar conta das mudanças ocorridas e das aprendizagens realizadas.

No geral é notável a evolução dos alunos, uma vez que na maioria das questões o número de respostas certas aumentou e o número de respostas com incorreções ou erradas diminuiu. Reparando na questão 1 do grupo I, podemos dizer que existiu uma melhoria significativa, uma vez que da segunda vez que a ficha foi realizada não houve qualquer resposta errada, o número de respostas com incorreções diminuiu para metade e o número de respostas completamente certas aumentou quase o dobro.

No que diz respeito às questões de escolha múltipla (questões 2.1., 2.2. e 2.3. do grupo I), verifica-se alguma incoerência nos dados da questão 2.2. pois, embora não seja significativo, um dos alunos que tinha acertado aquando da primeira vez que realizou a ficha errou da segunda vez. Nas restantes verificamos que o número de respostas certas aumentou e que o número de respostas erradas diminuiu significativamente.

Na questão 1 do grupo II verifica-se também uma mudança embora não seja muito significativa. O número de questões certas aumentou, de respostas certas com incorreções diminuiu, assim como de respostas erradas.

Por fim, na questão 1 do grupo III não se verificaram alterações, sendo que o número dos três tipos de respostas obtidas foi o mesmo em ambas as fichas. De referir no entanto que o os espaços por preencher foram preenchidos de forma mais correta, uma vez que se verifica nos quadros que o número de respostas erradas na atribuição de +/- diminuiu.

Ora, depois deste tratamento dos dados podemos afirmar que, no geral, ocorreram mudanças significativas e que traduzem os novos conhecimentos e aprendizagens dos alunos.

Partindo dos dados da ficha inicial, pensámos numa série de propostas educativas para trabalhar estes conteúdos com os alunos, sendo que privilegiámos os conhecimentos que estes já possuíam, fazendo o levantamento das suas ideias prévias de forma oral, levando-os a falar sobre as suas observações aquando da realização da atividade experimental e, sobretudo, tentando sempre estabelecer uma ponte com a sua realidade, ou seja, com o seu quotidiano e situações próximas. Consideramos que isto se revelou uma mais-valia uma vez que contribuíram de facto para os alunos realizarem aprendizagens mais significativas. Isto é evidente não só nos dados apresentados, mas também o foi aquando das observações realizadas durante a ação.

Contudo, pensamos que será necessário reforçar algumas ideias junto de alguns alunos, nomeadamente no que diz respeito aos fenómenos de transformação da água presente no nosso planeta, isto é, qual o fenómeno que dá origem à geada e ao orvalho. Seleccionámos estas duas formas de água uma vez que foram aquelas em que mais alunos erraram na questão 1 do grupo II. Seria importante mostrar aos alunos mais fotografias ou vídeos da água nestes estados e, por outro lado, mostrar vídeos que mostrassem os fenómenos de transformação da água.

Também se poderia realizar trabalho a pares em que os alunos teriam fotografias da água nos vários estados que teriam de agrupar e classificar de acordo com os fenómenos de transformação.

Outro dos aspetos que teria de ser novamente abordado seria o ciclo da água pois, como verificamos na questão 1 do grupo III, este gera ainda alguma confusão e dúvidas. Pensamos que estas dúvidas não existiriam, pelo menos pela maioria dos alunos, caso tivéssemos conseguido realizar uma das atividades propostas e que não foi possível devido à falta de tempo. Esta prendia-se com a realização de um cartaz acerca do ciclo da água em grupo aliando assim o Estudo do Meio à Expressão Plástica. Ora, e tendo em conta que as Expressões são uma área que cativa e motiva a maioria dos alunos, esta atividade seria significativa para os alunos e, estes estariam mais disponíveis para realizar as aprendizagens pretendidas.

Anexo XXVII - Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades (imagem 1 e 2) encontrava-se organizada em seis áreas, nomeadamente área do encontro, da casinha, da banca de ferramentas, dos jogos de mesa, da expressão plástica e da garagem, sendo que tinha ainda uma área que se denominava de biblioteca (imagem 3).

A área do encontro tinha um tapete em PVC com as almofadas de cada criança e da educadora. Neste local as crianças contavam as suas novidades, ouviam histórias, decidiam como iria ser o dia de atividades e, por vezes, quando lhes era solicitado ou quando tinham oportunidade de brincar *livremente* escolhiam aquele local para verem os livros da biblioteca da sala e realizavam os “jogos de manta”.

Na área da casinha existiam vários materiais (roupas, máquinas fotográficas, malas, representações de cozinhas, *nenucos*, entre muito outros) que serviam para as crianças realizarem diversas brincadeiras. Ao pé desta área localizava-se a área da banca de ferramentas que na maioria das vezes era utilizada pelas crianças como cabeleireiro.

Em relação a área da expressão plástica, esta era composta por duas mesas retangulares, cadeiras, diversos materiais plásticos (cola, tintas, folhas de papel, marcadores, lápis de cera, pincéis, entre outros), caixas de arrumação, um caixote do lixo, um quadro magnético para se afixar letras e números com ímanes, um armário fechado que continha matérias considerados perigosos para as crianças utilizarem, uma estante com dossiês de cada criança, caixas de cereais com o nome de cada criança para arrumarem os seus desenhos e uma bancada com um lavatório. Neste local as crianças faziam sobretudo desenhos, pinturas, entre outras coisas relacionadas com esta área.

No que diz respeito à área da garagem, esta era composta por um tapete com representações (desenhos) de estradas e uma casa de madeira com vários carros, motas e barcos. Este local, na maioria das vezes, pareceu ser mais frequentado pelas crianças mais novas do sexo masculino.



Imagem 1 – Sala de atividades (sem a vista da casinha).



Imagem 2 – Área da Biblioteca.



Imagem 3 – Área da casinha (vista global).

Anexo XXVIII - Entrevista à Educadora Titular de Sala

Entrevistador: Boa tarde!

Educadora Titular da Sala: Boa tarde, estás boa?

E: Sim está tudo bem. Eu chamo-me Bárbara Medrôa, tenho 21 anos encontro-me a tirar o mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico tirei a Licenciatura em Educação Básica. Esta entrevista tem como objetivo conhecer as suas conceções relativamente às interações estabelecidas com a Mariana. Este trabalho surge no âmbito de um trabalho de investigação a integrar o relatório de Mestrado, com o objetivo de perceber as interações estabelecidas entre a Mariana e os seus pares. Os dados recolhidos são confidenciais. Queria pedir se podia gravar a entrevista.

ETS: Claro que sim!

E: Irá ter uma duração média de quinze a vinte minutos. Então, qual é a sua formação académica?

ETS: Eu tenho a licenciatura em Educação de Infância e tenho a pós-graduação no domínio cognitivo... domínio cognitivo-motor de necessidades educativas especiais.

E: Qual o seu percurso profissional?

ETS: Então, eu acabei o curso em setembro comecei a trabalhar dois meses noutra lado...pronto, não foi muito bom! E depois em novembro vim para o “Saltitão” e estou há seis anos no “Saltitão”.

E: Quanto tempo de serviço tem no total?

ETS: Pronto, então seis anos.

E: Tem alguma formação em Necessidades Educativas Especiais?

ETS: Tenho, tenho uma pós-graduação e várias outras formações que fomos fazendo.

E: Já teve oportunidade de trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais sem ser com a Mariana?

ETS: Ao longo do estágio tive um menino...não uma menina autista e depois trabalhei na outra creche onde estive com uma criança com paralisia cerebral.

E: E como é que foi essa experiência? Muito diferente?

ETS: Sim é diferente. Com a criança com autismo quando estávamos no estágio...pronto era estagiaria, não é?! É diferente! Mas fizemos um trabalho fantástico com ele porque foi um estágio de último ano tínhamos muitos dias na instituição e conseguimos fazer um trabalho continuado com a criança. Com o menino de paralisia cerebral foram dois meses mas deu para perceber um bocadinho do que era paralisia cerebral, como trabalhar com as crianças mas foi um choque, não é? Acabar de formar e...

E: E vir logo para uma realidade...

ETS: Foi! Foi um bocadinho complicado. Com a menina agora... pronto tem sido uma luta constante todos os dias mas é um trabalho que apesar de ser complicado e esgotante ao mesmo tempo é muito gratificante, como qualquer outra criança.

E: Claro!

ETS: É muito gratificante com as coisas que eles adquirem.

E: E essa experiência deu-lhe algumas bases para trabalhar agora com a Mariana?

ETS: Sim... Sim, deu algumas bases. Se bem que estamos a falar de coisas completamente diferentes. Se calhar deu-me bases em termos gerais de... opá em linhas gerais, por exemplo... de não tratar diferente ou da diferença ser para todos.

E: Mais na área da inclusão? Não tanto prático?

ETS: Sim. Em termos práticos não...se bem que a criança do primeiro ciclo...foi primeiro ciclo?! sim ele estava no primeiro ciclo! De paralisia cerebral já estava no primeiro ciclo e ele fazia ATL lá na instituição já tinha alguns produtos de apoio que a Mariana agora tem. Portanto...um bocadinho mas mesmo assim em termos práticos não teve nada haver.

E: Agora em relação à caracterização do grupo de crianças, há quanto tempo trabalha com este grupo de crianças?

ETS: Com este grupo todo que tenho só este ano. Algumas crianças já transitaram e já trabalho há mais anos!

E: Como caracteriza o comportamento e o relacionamento do grupo de crianças?

ETS: Entre eles?

E: Sim! Em termos de interação...

ETS: O grupo de crianças em termos de comportamento portam-se bem, sabem as regras, cumprem as regras... Claro que há exceções! E há as birras dos três anos, muito difíceis! Em termos de interações, as crianças mais velhas interagem mais entre elas e com os pequeninos. As crianças mais pequeninas ainda estão numa...as crianças de três anos, como vocês já devem saber ainda estão numa fase muito do eu e... interagem, interagem com todos mas diferentes.

E: E não há, não há? Os mais velhos tentam puxar pelos mais pequeninos, e os mais pequeninos não.

ETS: Exatamente, os mais pequeninos vão mais numa *onda* de imitação.

E: Exato! É a interação deles é à base disso. Em relação à criança com NEE, a Mariana tem que idade cronológica e mental?

ETS: Cronológica tem cinco, acabados de fazer. Mental eu não sei...

E: Ainda não está...

ETS: Não... É assim já foi estudado e o ano passado até a terapeuta da fala me falou em seis meses... mas o ano passado ela falou-me disso mas que já tinha feito esse estudo há mais tempo, portanto atualmente eu não sei.

E: E que tipo de necessidades educativas especiais é que tem a Mariana?

ETS: Então... que tipo? Queres que eu te diga as doenças que ela tem, mesmo?

E: Sim.

ETS: Ela tem paralisia cerebral, tem epilepsia, tem esclerose múltipla, tem baixa visão, e pronto e acho que é isso só.

E: E há quanto tempo é que a Mariana se encontra na sala?

ETS: Na minha sala... há dois anos!

E: E qual é que foi o percurso aqui na instituição?

ETS: A Mariana entrou com um ano e meio, salvo erro, um ano e meio sim! Teve na sala de berçário mais tempo do que qualquer outro bebé, não é?! Tanto que ela entrou com um ano e meio e foi para o berçário, teve na sala do berçário até aos dois anos e meio. Aos dois anos e meio veio para o jardim porque em termos de grupo na creche havia crianças muito pequeninas naquele ano, muito bebés! Ah e...A Mariana estava a precisar de mais interação não só por parte do pessoal docente, de nós, como também por parte das crianças, então veio para o jardim. Teve um ano na sala dos três anos que é dos dois anos e meio aos três e pouco, e depois veio para a minha sala.

E: Que crianças é que acompanham a Mariana desde que veio para a sua sala?

ETS: Para a minha?

E: Sim! E que agora continuam na sala.

ETS: Posso dizer os nomes?

E: Sim, sim, sim.

ETS: O Filipe, a... A Eva, a Lisa, o Rui, a Isabel. Ah...não! A Isabel, a Bianca... Acho que mais ninguém. São só os mais velhinhos! Se bem que todos conhecem a Mariana desde que a Mariana cá está.

E: Como caracteriza a Mariana em termos comportamentais e relacionais? Em termos comportamentais e relacionais, como é que em termos de interação...

ETS: Como é que queres que eu a caracterize...?!

E: Sim. Comportamentais e relacionais. [...]

ETS: A Mariana consegue relacionar-se com os outros, consegue interagir, consegue fazer sons e mostrar expressões faciais de agrado e desagrado. Em termos comportamentais, apesar de ela ter os problemas que tem ah...eu enquanto educadora vou tentando sempre educar na mesma, estimulá-la nos objetivos que nos propomos ao início do ano fazer com que ela os consiga a atingir. E em termos relacionais com as crianças e connosco ela está muito bem, tanto que se eu chego de manhã e começo a falar com as outras colegas e a receber recados e a trocar recados ela reclama porque eu não lhe fui dizer bom dia, ela consegue demonstrar esse desagrado.

E: Exato. Ou seja estabelece-se mesmo aí interação o que aí demonstra que a relação.

ETS: Estabelece-se, sim.

E: E como caracteriza a relação de interação entre o grupo de crianças e a Mariana?

ETS: É muito boa. O grupo de crianças faz de tudo para que a Mariana esteja incluída, para que a Mariana participe, para que eu não me esqueça dela ou para que algum elemento do grupo não se esqueça dela, fazem de tudo para que a ela esteja incluída no grupo e se relacione com todos.

E: Então interagem espontaneamente com a Mariana?

ETS: Interagem! Raramente é preciso dizer “olha vai ali fazer não sei o quê ou trás”. Não, eles muitas das vezes eu até saí da sala e estou a orientá-los para eles saírem mas ainda vou voltar para ir buscar alguma coisa e para ir buscar a Mariana, eles pegam na cadeira dela e empurram porque eu já estou a sair e ela não. Pronto, é espontaneamente.

E: E de que forma é que o grupo interage com a Mariana? Sem ser por exemplo este caso que falou agora de empurrar a cadeira...

ETS: Interagem, por exemplo, nas atividades livres, muito! Interagem na hora da manta de dizer o “olá!” ou de participar na história. Interagem, por exemplo, a fazermos um bolo e se eu não ponho farinha no nariz da Mariana eles ralam, chamam a atenção.

E: Ou não dar a provar...

ETS: Ou não dar a provar! Também há interação que eu oriento, não é?! A interação normalmente é sempre espontânea mas também há interação que eu também oriento. Se eu tenho a Mariana sozinha e estou a trabalhar com alguns posso dizer aos meninos se não querem brincar ou usar as coisas da Mariana mas é raro porque por norma é espontânea como vocês já viram.

E: E quais as crianças que interagem mais vezes ao longo do dia com a Mariana?

ETS: As que interagem mais vezes é o F, a E, a I, a L, o T, o D ah... Mais vezes com mais peso serão estas crianças, as outras crianças também interagem mas não interagem tanto.

E: E a nível psicológico como é que caracteriza essas crianças? Se são calmas, se são agitadas, se são assim com todas as outras crianças?

ETS: Assim como? A interagir com as outras?!

E: De interagem com as outras se são...

ETS: Sim, são crianças que interagem muito bem com toda a gente quer seja com o grupo de crianças quer seja com os adultos, são calmas e rebeldes, dependente dos dias.

E: São afetuosas?

ETS: Muito afetuosas, todas elas são muito meiguinhas. E todas elas principalmente eu acho que... não sei se vais perguntar isso a seguir, eu acho que a diferença é que os mais velhinhos porque já convivem há mais tempo, não é?! E os mais pequeninos, eu acho que sinceramente que vem de uma educação também de casa, acho que até já tínhamos falado sobre isso, que se os pais demonstram carinho quando veem a menina, se os pais demonstram afeto se conversam com eles sobre, eles vão ser pessoas que vão ter também esse carinho e esse afeto para dar como dão todos os outros meninos que não se vão esquecer da Mariana. Pronto, é tão simples quanto isso. Quanto aos outros meninos que não o fazem tanto...que interagem mas não interagem tantas vezes ou então não interagem às vezes não é tantas vezes, é de forma tão espontânea, fazem com algum carinho e força [...], e é tal coisa que eu disse no início seguindo um bocadinho a linha de imitação se calhar também não fazem porque ainda não perceberam o que é que se passa e então como ainda não perceberam bem têm um bocadinho de medo do desconhecido e interagem normalmente, faz parte do grupo a menina não há problema nenhum mas como não têm tanto à vontade penso que não fazem de uma forma tão espontânea por isso.

E: Exato!

ETS: Não cai no esquecimento nunca a amiguinha deles. Nunca cai! Mas de forma tão espontânea podem não fazer por causa desses motivos.

E: Nós ao longo também das observações verificamos que não há nenhuma criança que esqueça a Mariana, que não estabeleça nenhuma interação com ela, depois há aquelas que como você disse manifestam mais ou menos interação.

ETS: Não, não.

E: E em relação à Mariana, ela revela manifestações de interações diferentes face a determinadas crianças?

ETS: Eu já observei isso, já! Já observei isso. Nomeadamente o ano passado com o tal F. Pronto, o F como vocês viram tem um dom, não sei bem como é que lhe hei de caracterizar mas tem.

E: Tem!

ETS: Não é?! Vocês sabem. E ainda tenho de vos contar uma agora dos cinco anos que foi fantástica. Pronto, ele tem um dom para a Mariana e então o ano passado ocasionalmente ou despropositadamente a cama da Mariana e a cama do F calhavam sempre juntas mas até que um dia que não calharam. Pronto, não calhou! E a Sónia não as fez juntas. A Mariana deitou-se e reclamou, reclamou, reclamou, reclamou e eu sem perceber o que é que se estava a passar. Eu destapei-a, tapei-a, fui ver a fralda, fui ver se estava magoada, eu despi-a, eu vesti-a e ela não estava feliz. Não estava. Pronto, até que me tive que deitar ao pé dela, a tentar acalma-la e até ela adormecer e essa sesta passou. Voltou tudo à normalidade porque a cama do F voltou a ficar ao pé dela.

Passado outro dia, aconteceu exatamente a mesma coisa. Opa eu não sei, a sério, se foi o anjinho da guarda, nesse dia fez-se uma luzinha dentro de mim e pus o menino ao pé dela. Ela fez um sorriso, ela adormeceu. Eu juro, eu fiquei... Eu, se eu não tivesse presenciado eu não sei se tinha acreditado naquela magia tão grande que aconteceu. Isto porque? Porque todos os dias o F punha a mãozinha da Mariana nele, fazia uma festinha na cara e dizia “Dorme bem Mariana!” e ela adormecia, tão simples quanto isto. Tão simples quanto isto não havia choro, não havia nada, pronto. E era esse o ritual e como esse ritual foi quebrado ela conseguiu nos dizer e verbalizar o que estava a sentir.

E: A falta que estava a sentir.

ETS: Da primeira vez o F disse “Ah hoje não estou ao pé da Mariana!” mas como disse aquilo como diz dos outros “Hoje não estou ao pé do Manuel ou não estou ao pé da Francisca!”, pronto eles verbalizam e dizem, não é?! Mas eu juro-vos, eu não liguei um mais um. Na semana... Na próxima vez que isso voltou a acontecer, pronto descobri o que é que era e partir daí foi um alívio. Depois quando o F deixou de dormir a Mariana também sofreu, tive que arranjar um substituto.

E: A Eva!

ETS: Ah a E! [...] O F era muito calmo. A E mostra muito a afeição e dá beijos e beijos e beijos e dá uma gargalhada e dá beijinhos. Pronto, tive que moldar um bocadinho a Ema e mostrar-lhe para ela ter mais calma para continuar a correr bem. Pronto, portanto acho que te respondi à pergunta.

E: Exatamente. Então, assim pegando num episódio o outro este, se calhar, foi o mais relevante.

ETS: Este foi o mais relevante. Agora é assim... Eu acho... Eu acho que ela reage muito bem ao F e a E, muito!

E: E esse... São essas crianças que ela manifesta...

ETS: Manifesta mais alegria, mais sorriso, às vezes mais beijinhos, pronto. Mas isso também não deve ser um padrão consistente para tirar daí uma prova ou conclusão de...

E: Pronto, pretende acrescentar algo que considere pertinente ou que eu não tenha referido?

ETS: Penso que não, penso que já falei um bocadinho de tudo.

E: Então obrigada pela disponibilidade e depois eu faculto-lhe a gravação e a transcrição da entrevista.

10 de dezembro de 2013

Observações do investigador:

A situação descrita decorreu no período da tarde. Pelo que, algumas das crianças não estavam na sala de atividades uma vez que os encarregados de educação já as tinham ido buscar. As restantes crianças estavam à espera para sair da sala de atividades enquanto a educadora estava à entrada da sala a tecer algumas considerações sobre alguns desenhos feitos pelas crianças. As crianças Isabel e Filipe estavam junto da criança Mariana.

Vídeo 1 (duração: 29'')

O F estava com a cabeça deitada no peito da M enquanto a I olhou para eles. A M imitiu um som de agrado e esboçou um sorriso.

I: *Eu sei! Também consigo.*

F: *Ouve aqui ela a respirar.* [colocou a mão no peito da M na direção do coração]

A I deitou a cabeça no peito da M para ouvir o coração enquanto o F as observou (Imagem 1).

F: *'Tás a ouvir não 'tás?* [a M dirigiu o olhar para o F (Imagem 1)]

A I permaneceu com a cabeça no peito da M sem responder.

F: *'Tás a ouvir?*

I: *'Tou.*

O F deitou novamente a cabeça no peito da M para ouvir o seu coração e a I deitou a cabeça na cabeça do F (Imagem 2). A M deixou de vocalizar os sons de agrado.

Educadora: *'Tá muito gira.* [visualizou o desenho do F e esboçou uma gargalhada]

I: *Pois está a respirar.*

O F levantou a cabeça, afastou-se da M e dirigiu-se à educadora. A M dirigiu o olhar na direção do F e fez força no pescoço para levantar a cabeça mas não foi suficiente. A I deitou a cabeça no peito da M. Enquanto deitou a cabeça olhou para a M e sorriu.

Ed: *'Tá muito giro* [apontou para o desenho do F e esboçou uma gargalhada]

F: *Esta é da B.*

Ed: *Este é da B?*

A I ausentou-se.

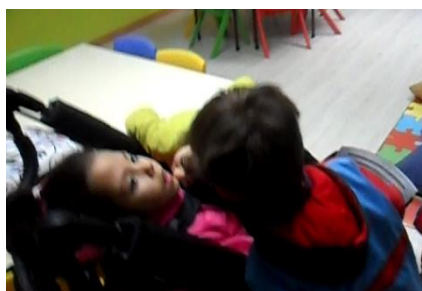


Imagem 1 - A I deitada no peito da M para ouvir o seu coração. A M dirige o olhar para F.



Imagem 2 – O F deitado no peito da M e I deitado com a cabeça na cabeça de F para ouvirem o coração de M.

11 de dezembro de 2013

Observações do investigador:

A situação descrita decorreu no período da tarde num momento de *brincadeira* livre.

Vídeo 2 (duração: 4'32'')

A I estava do lado esquerdo da M a mostrar-lhe um livro. A M sorriu e dirigiu o olhar para o livro (Imagem 3).

I: *Olha vê!* [disse a I a sorrir para a M e mostrando-lhe o livro mas a M desviou o olhar]

A I observou que a M desviou o olhar e deslocou-se para o lado direito da M mostrando-lhe o livro. A M fez força no pescoço para virar a cabeça para o lado direito para olhar para a I mas não foi suficiente e começou a imitar um som de desagrado. A I voltou para o lado esquerdo da M e esta acompanhou-a com o olhar. A I mostrou o livro à M e começou a contar-lhe uma história.

I: *Um dia...* [não perceptível] [refere a I à M, olhando para a M]

A I contou a história. Enquanto contou a história, olhou para a M e segurou a mão da M para a deslizar sobre o livro. Estava com algumas dificuldades em segurar a mão da M e o livro.

I: *M, ó M...* [a I chamou a M, olhou para ela, segurou o livro e a mão da M (Imagem 4)] *Ó M...* [chamou a M, olhou para ela, sorriu-lhe e deslizou a mão da M sobre o livro] *Ó M...* [chamou a M, olhou para ela, sorriu-lhe e deslizou a mão da M sobre o livro] *M... Olha o livro!* [disse a I para a M colocando o livro à frente da cara da M e olhando para ela]

A M e a I olham uma para a outra (Imagem 5). O Tomás aproximou-se da M e da I com um livro na mão (Imagem 6). O livro que a I estava a mostrar à M fechou mas a I abriu na mesma página.

I: *M!* [chamou a M e segurou o livro]

O T abriu o livro para mostrar à M.

Investigadora: *Só um!* [dirigiu-se para o T e este abanou a cabeça a aceitar] *Depois mostras tu, está bem? Depois mostras tu à M, pode ser? Quando a I acabar. Sim?*

O T abanou a cabeça a aceitar e esperou pela sua vez olhando para a I e a M. A I pousou o livro no colo da M e virou a página. A M acompanhou a I com o olhar.

I: *Quando acabar o livro pode ser?* [dirigiu-se para o T e o T abanou a cabeça a aceitar]

A I pousou o livro no colo da M. A I meteu o dedo na boca e olhou para a M. A M olhou para a I.

In: *Já mostraste I?*

I: *Já!*

In: *Mostra lá T. Tem de ser um de cada de vez.*

A I tirou o livro do colo da M. O T abriu o livro e colocou-o em frente à M com as duas mãos e não conseguia olhar para a M (Imagem 7). A I olhou para a M e o T deslocou-se para o lado direito da M, segurou o livro com uma mão para que conseguisse olhar para ela (Imagem 8). A M olhou para a I enquanto esta ajudava o T a segurar no livro e a I continuou a olhar para a M (Imagem 8). O T sorriu para a M e para a I.

I: *Olha vamos lá mexer com a mão...* [disse à M, agarrou a mão direita da M e deslizou-a sobre o livro (Imagem 9)]

O T também agarrou a mão da M (Imagem 9).

I: *Ó M olha o T!* [chamou a M, olhou para ela e sorriu-lhe enquanto segurava na sua mão direita para deslizá-la no livro]

A M fez força no pescoço para virar a cabeça na direção do T e olhou para ele (Imagem 9).

T: *Olha o vento de outono.* [disse à M agarrando a sua mão direita e olhando para ela]

I: *Olha ó M... olha o T!* [chamou a M, agarrou a sua mão direita e deslizou-a sobre o livro]

A M fez força no pescoço para virar a cabeça e olhar para a I.

I: *Agora já chega! Já mostraste não mostraste?!* [disse a I ao T]

A M olhou para a I e para o T.

T: *Sim!* [retirou o livro da frente da M]

I: *Agora sou eu.* [a I abriu o livro no colo da M e começou a contar-lhe uma história] *Num belo dia...* [não perceptível] *não podia ter mais livros!* [a I contou à M a história e olhou para ela e a M]

olhou para a I] *Agora é para a M mexer!* [agarrou na mão direita da M e deslizou-a sobre o livro] *Não é?* [dirigiu-se para o T] *És tu!* [retirou o livro e aponta para o T]

O T olhou para a I mas só sorriu.

I: *Não queres pois não?!* [abanou a cabeça em forma de negação]

T: *Sim!*

I: *Então mostra!* [colocou a mão sobre o colo da M]

O T abriu o livro com a ajuda da I e mostraram à M. O T olhou para a M.

I: *Esta já mostraste!* [dirigiu-se ao T referindo-se à página do livro que abriram e muda de página] *Esta já mostraste.* [passou outra página do livro]

T: *Este!* [apontou para a página e inclinou o livro para a M olhar]

A M não reagiu. A I olhou para a M. A I pegou na mão esquerda da M e o T pegou na mão direita da M. A M reagiu virando a cabeça para olhar para o livro e sorriu.

I: *Ó M...* [chamou a M e ela e o T deslizaram as mãos da M no livro e olharam para ela] *Já viu não viu?* [dirigiu-se para o T]

T: *Sim.* [retirou o livro da frente da M com a ajuda da I e olhou para a M]

I: *Agora sou eu!* [pegou no seu livro, virou a página e colocou-o à frente da M]

T: *Então a história da árvore natal.* [dirigiu-se para a estante dos livros]

I: *Havia um lobo mau.* [começou a contar a história à M e olhou para ela] *A M estava muito chateada, muito chateada porque...* [continuou a contar a história à M e olhou para ela]

A M olhou para a I e começou a fazer força no pescoço para desviar a cabeça mas não foi suficiente. A I pegou-lhe na mão para a deslizar no livro muito rapidamente.

I: *M...* [chamou a M e continuou a deslizar a mão da M rapidamente] *Vá! Agora és tu! Agora és tu!* [dirigiu-se ao T ao mesmo tempo que batia com a mão no colo da M para apressar o T]

A M olhou para a I e começou a piscar os olhos. O T abriu um livro e deu a I. A M imitiu um som de desagrado.

I: *Olha este livro não tem números.* [a I folheou o livro não mostrando à M]

O T deslocou-se até à estante dos livros. A M olhou para o livro que a I estava a folhear e tentou baixar a cabeça fazendo força no pescoço mas não foi suficiente (Imagem 10).



Imagem 3 – A M a sorrir depois de I lhe ter mostrado o livro.



Imagem 4 – A I a contar a história e a segurar a mão da M.



Imagem 5 – A I a segurar a mão de M. A M e a I entreolham-se.



Imagem 6 – A I mostra o livro à M e o T aproxima-se com um livro.



Imagem 7 – O T mostra o livro à M com a ajuda da I. A I olha para a M.



Imagem 8 – O T mostra o livro à M com a ajuda de I olhando para a M e sorrindo-lhes. A M olha para a I e a I para a M.



Imagem 9 – A I e o T agarram na mão direita da M e deslizam-na sobre o livro. A M olha para o T.



Imagem 10 – A I está a desfolhar um livro. A M está a tentar baixar a cabeça para olhar melhor para o livro.

Vídeo 3 (duração: 2'15'')

[continuação do vídeo anterior]

O T levou um livro para junto da M. A I e o T abriram o livro e colocaram-no à frente da cara da M. A I e o T olharam para a M.

I: *Vamos mostrar à M!* [segurou no livro e apontou para o desenho]

T: *Olha uma árvore de Natal!* [dirigindo-se para a M apontou para o desenho que estava no livro (Imagem 11) e sorriu-lhe]

I: *É é... uma árvore de natal! Porque já era natal. Apareceu! E de repente... Tuc!* [disse para a M pegando na sua mão para bater contra o livro] *Está a correr.* [largou a mão e continuou a contar a história] *Pai Natal...* [cantou para a M]

Ao mesmo tempo que a I segurou o livro o T folheou-o.

I: *Agora sou eu! Pode ser?* [dirigiu-se ao T retirou-lhe o livro da mão e da frente da M]

A I devolveu o livro ao T e o T retirou-o do colo da M. A M imitiu um som de desagrado. A I colocou o seu livro ao colo da M. A M olhou para a I.

I: *O senhor das ovelhas...* [começou a contar a história à M olhando para ela] *Iam todos pardos, todos pardos, todos pardos, TODOS!* [continuou a contar a história para a M]

O T observou a I. A M olhou para a I.

I: *O pasteleiro!* [estava a olhar para o livro] *O pasteleiro...* [olhou para a M e abanou a cabeça] *Aparecia todas as manhãs* [estava a olhar para o livro] *e ia levar ao colo.*

A M começou a imitar um som de desagrado. A I parou a leitura e olhou para a M. Então pegou na mão dela e deslizou-a sobre o livro.

I: *M. Ó M...* [chamou a M, olhou para ela, sorriu-lhe e deslizou a mão da M sobre o livro]

A M deixou de imitar o som de desagrado e sorriu. O T aproximou-se.

I: *Ela já viu podes mostrar. Vá!!!* [referiu ao T apontando com o dedo para o livro que o T tinha na mão]

O T deu o livro a I e esta abriu para mostrar à M. O T deslocou-se para o lado da I e quis mexer no livro.

I: *Ela já viu esta.* [virou uma página do livro] *Já viu esta!*

T: *Não é esta.* [pegou no livro que a I tinha mostrado anteriormente à M]

I: *Não!* [tirou o livro da mão do T] *Não, tu não fazes no meu livro. Isto é meu! Está bem?*

A I folheou o livro ao colo da M. A M tentou baixar a cabeça fazendo força no pescoço para olhar para o livro mas não foi suficiente.. A M imitiu um som de desagrado e olhou para a I. O T dirigiu-se à estante dos livros, retirou outro livro e foi mostrá-lo à M. A I fechou o livro que o T lhe tinha dado e dirigiu-se à estante dos livros para o arrumar.

I: *Agora sou eu, 'tá bem T?* [pegou no seu livro que tinha deixado no colo da M e mostrou-lho]

T: *'Tá bem...* [fez uma cara triste e retirou o livro que ia mostrar à M]

I: *E eles faziam: Tlim tlão, tlim tlão... e faziam muito barulho...* [disse para a M, olhou para ela e pegou-lhe na mão direita para deslizá-la no livro] *Muito barulho...* [dirigindo-se à M pegou na sua mão esquerda e deslizou-a no livro]

A M olhou para as suas mãos quando a I as estava a deslizar sobre o livro.

I: *Tiago?*

T: *Estou aqui.* [levantou-se e mostrou à I o livro que tinha tirado da estante]

I: *Então vá lá!* [colocou o livro no colo da M e começou a folheá-lo]

A M tentou olhar para o livro fazendo força no pescoço para baixar a cabeça mas não foi suficiente e começou a imitar um som de desagradado.

I: *É esta? É?!* [perguntou ao T enquanto virou uma página do livro]

A M deixou de imitar o som. O T queria continuar a folhear o livro.

I: *Não! É esta agora!* [não deixou o T folhear o livro]

O livro que I tinha desde o início caí no chão. Então a I fecha o livro que estava a mostrar à M e baixa-se para apanhá-lo. O T também se baixa para ver o que aconteceu e também apanha um brinquedo que estava no chão. A I volta a abrir o seu livro no colo da M. A M olhou para a I.



Imagem 11 – A I e o T mostram outro livro à M. O T aponta para a árvore de Natal do livro.

Vídeo 4 (duração: 1’05’’)

[continuação do vídeo anterior]

O F estava do lado direito da M e a I do lado esquerdo. O F agarrou o livro que a I estava a mostrar à M e começou a folheá-lo ao colo da M. A M começou a sorrir. A M olhou para o livro (Imagem 12). A M quando viu o F a folhear o livro esboçou um sorriso olhando para o livro (Imagem 12). O T aproximou-se com outro livro que retirou da estante.

I: *É aqui!* [parou o livro numa das páginas enquanto o F o folheava]

F: *Não! É esta e esta!* [virou as páginas] *É estas páginas, começa aqui.* [apontou para o livro e inclinou para a M observá-lo]

A M olhou para o F. O F manteve o livro inclinado e a I pegou na mão da M para a deslizar na página do livro. O F olhou para a M. A M olhou para o livro. O T colocou um livro aberto no colo da M atrás do livro que a I estava a mostrar.

I: *Ela não quer ler esse livro outra vez.* [dirigiu-se ao T] *Pois não M?* [olhou para a M e perguntou-lhe]

F: [não perceptível]

O T retirou o livro e ficou a olhar para o F e a I. A I deslizou a mão da M sobre o livro. O F olhou para a M e começou a dar-lhe beijinhos na cara (Imagem 13). A M esboçou um sorriso. O T e a I olham para a M.

I: *Ela já viu.* [fechou o livro] *M agora é esta.* [dirigiu-se à M mostrando-lhe a contracapa]

O F, o T e a I olharam as restantes crianças na manta e dirigiram-se para lá deixando o livro ao colo da M.



Imagem 12 – A I e o F mostram um livro à M. A M olhou para o livro e esboçou um sorriso.



Imagem 13 – A I desliza a mão da M sobre o livro e o F começa a dar beijinhos na cara da M.

12 de dezembro de 2013

Observações do investigador:

A situação descrita decorreu no período da tarde num momento de *brincadeira* livre. Durante este momento a educadora e a educadora estagiária Natacha estavam a pendurar sinos que o grupo de crianças tinha elaborado.

Vídeo 5 (duração: 4'09'')

A I, o T e a S estavam ao pé da M a olhar para ela. A I tinha um livro na mão. O T estava a sorrir para a M e tinha uma bola de borracha na mão que estava a mostrar à M. A bola de borracha é da S. A Ed estava a observar e dá algumas indicações às crianças.

Ed: *A M não sabe, põe na mãozinha da M.*

A S tirou a bola da mão do T. O T olhou para a S e voltou a olhar para a M. A S a sorrir para a M colocou a bola na sua mão. Por sua vez, a I colocou o livro à frente da cara da M. A Bianca aproximou-se e tocou nos pés da M. A M olhou para o livro.

In: *Ó I! A M já está a fazer aquilo, não é? Já está com a bolinha. Tens de esperar.*

A I retirou o livro da frente da M. A S colocou a bola na mão da M para que esta a tentasse segurar com a mão esquerda. Mas a M não conseguiu. O F olhou para a S e a M e aproximou-se. Então tirou a bola da mão da S e colocou-a na mão da M de modo a que esta a agarra-se. A M olhou para a bola fazendo força no pescoço para baixar a cabeça e não conseguiu agarrar a bola (Imagem 14). A I, o T, o F e a B olham para a M.

F: *Deixa ver se eu consigo.* [pegou novamente na mão direita da M para colocar a bola]

A M levantou o braço. O F abriu a mão da M para lhe colocar a bola (Imagem 15) mas a M não conseguiu fazer força suficiente na mão para agarrar a bola e esta rolou para o colo da M. O F tentou novamente mas a M não fez força suficiente para agarrar a bola. A M conseguiu olhar para a bola e começou a sorrir (Imagem 15). O F passou com a bola devagar à frente da cara da M. A B olhou para a M e tocou na sua mão. A I olhou para a M. Enquanto o F estava com a bola, olhava para a M para ver a sua reação.

S: *É só um cadinho. Pois é? É só um cadinho.* [disse a S para o F]

A M continuou a sorrir, começou a imitar um som de agrado e por algum tempo acompanhou a bola com o olhar. A S deslocou-se para o lado do F. A M deixa de imitar o som.

S: *É só um cadinho. Ó F dá isso à M!* [enquanto olhava para a M]

O F continuou a passar com a bola junto aos olhos da M. A M não acompanhou a bola com o olhar. A S ausentou-se. A I observou a S a ir-se embora. A M voltou a imitar um som de agrado e começou a sorrir. A I voltou a olhar para a S.

In: *Diz à M de que cor é F.*

F: *É rosa!* [pousou a bola na testa da M]

A M deixou de imitar o som. O F afastou a bola e aproximou-a dos olhos da M e a M seguiu a bola com o olhar (Imagem 16). O F retirou a bola. Então a M virou a cara e começou a fazer uma expressão de desagrado e levantou os braços. O F mostrou-lhe a bola mas a M continuou com a expressão de desagrado e não acompanhou a bola com o olhar. Então, a M estava com dificuldade em respirar e o F fechou-lhe a boca empurrando o queixo (Imagem 17). A I segurou a mão da M e fez-lhe festinhas. A M olhou para o F e acalmou. A I deixou de olhar para a M. O F voltou a mostrar-lhe a bola e a M olhou para a bola. A S voltou a aproximar-se. A I voltou a olhar para a M.

S: *Só um cadinho. Só um cadinho.*

I: *Já foi um bocadinho, não foi?* [perguntou à S]

O F devolveu a bola à S. A S sorriu para a bola e ausentou-se. O F pegou na mão esquerda da M e passou-a na cara da M. A M esboçou um pequeno sorriso. A I olhou para a M e aproximou-se para mostrar o seu livro. O F ausentou-se e a M seguiu-o com o olhar.

I: *M! O que é que se passa M?* [disse à M, olhando para ela]

A S voltou a aproximar-se com a bola na mão e a M olhou para a bola (Imagem 18).

S: *Lê-lhe este.* [apontou para um dos títulos que estava na contracapa do livro] *Lê-lhe este livro!* [apontou novamente para esse título] *A Ela!* [apontou e olhou para a M]

I: *Este?* [apontou para o título que a S tinha apontado (Imagem 19)]

S: *Sim!*

I: *Este é o qual?* [apontou para um dos títulos que estava na contracapa do livro]

S: [não perceptível] *e da lua.*

I: *Não. A M é que escolhe!* [disse para a S e olhou para a M] *M, queres qual M?* [disse para a M e agarrou na cabeça da M e direcionou-a para o livro]

A S olhou para a M. A M tentou olhar para a I fazendo força no pescoço para virar a cabeça mas não foi suficiente. A I começou a folhear o livro. O T passou perto da cadeira e a M acompanhou-o com o olhar. A M tentou olhar para o livro fazendo força no pescoço para virar a cabeça mas não foi suficiente.

S: *Ahhhhhh! O que ela quer?* [observou a I a folhear o livro]

I: *Olha!* [dirigiu-se à M mostrando-lhe as páginas que tinha aberto e olhou para a M] *Ó M... Olha!* [dirigiu-se à M e inclinou o livro em frente à M]

A M olhou para o livro. A I mexeu o livro e a M desviou o olhar mas de seguida voltou a olhar para o livro. A S permaneceu a olhar para as interações entre a I e a M.

T: *Ó M!* [dirigiu-se à M abrindo o livro atrás do livro da I]

I: [não perceptível] *e agora pões aqui a mão no livro, pode ser?* [dirigiu-se à S]

A M assustou-se e a S segurou na mão esquerda da M para lhe colocar a bola na mão. A S sorriu para a M. A M olhou para o livro fazendo força no pescoço para inclinar ligeiramente a cabeça para baixo. O T retirou o livro mas ficou a olhar para a I, a S e a M.

S: *Sim!* [pegou na mão esquerda da M e colocou-a sobre o livro]

A S colocou a mão da M sobre o livro. A M olhou para o livro e de seguida olhou para a S.

I: *Num belo dia a Cinderela foi ver todas, todas* [não perceptível]. *E depois...* [olhou para a M e contou-lhe a história]

A M olhou para o livro. A S pegou na mão da M. O T voltou a mostrar o livro à M colocando-o no ar. A M desviou o olhar do livro da I e olhou para o livro do T.

In: *Um de cada vez!*

O T continuou com o livro ao alcance da visão da M e esta continuou a olhar para ele (Imagem 20).

I: *E depois...* [dirigindo-se à M e à S baixou o livro colocando-o no colo da M]

A S sorriu para a M e olhou para ela. A M desviou o olhar.

I: *Todas, todas, todas as semanas iam pá igreja e já tinham passado por a igreja lá pá trás* [contou a história à M e à S como se estivesse a ler o livro] *e iam sempre por aqui, por aqui...* [continuou a contar a história e apontou para o livro]

A S olhou para a M e sorriu-lhe. A M tentou olhar para o livro fazendo força no pescoço para baixar a cabeça mas não foi suficiente. A S continuou a segurar-lhe a mão. A M estava com dificuldades em respirar.

S: *É uma prenda!* [observou o livro]

I: *Uma prenda?* [observou o livro]

S: *Não. Não.*

A I fechou o livro mas a S continuou a agarrar a mão da M. A M olhou para a I e de seguida desviou o olhar para olhar para a S. A I observou a contracapa do livro e apontou para um dos títulos (Imagem 21). A S estava a observá-la.

S: *Lê essa!* [apontou para o livro e acenou a cabeça]

I: [não perceptível] *Onde é que 'tá a página?* [virou o livro para a capa]

S: *É a do cachecol!* [entusiasmada dirigiu-se à M abanando a sua mão e sorrindo-lhe]

A I era para abrir o livro mas olhou para a M e colocou-se à sua frente para esta olhar para ela.

I: *M queres a do cachecol?* [dirigiu-se à M, olhando para ela e sorrindo-lhe]

A M estava com dificuldades em respirar.

S: [não perceptível]

I: *Cachecol... cachecol... Cachecol...* [folheu o livro à procura da página que pretendia]

S: *Ó M queres a do cachecol? Sim!? Eu quero!* [disse a sorrir e a olhar para a M, abanando a sua mão (Imagem 22)]

A M esboçou um pequeno sorriso (Imagem 23). A I folheou o livro no colo da M. A M fez força no pescoço para olhar melhor para o livro mas não foi suficiente para baixar a cabeça (Imagem 24). Então, olhou para a I.

S: *Ai o ca...che...col...* [observou a I a folhear o livro para a M e dirigiu-se às duas]

A M fez força no pescoço para baixar a cabeça para olhar para o livro mas não foi suficiente.

I: *O cachecol... Não 'tá aqui... Não 'tá aqui...* [dirigiu-se à M e à S folheando o livro]

A M esboçou um sorriso, imitiu um som de agrado e fez novamente força no pescoço para baixar a cabeça para olhar para baixo (onde estava o livro) mas não foi suficiente.

I: *Não 'tá aqui... Não 'tá aqui... Não 'tá aqui...* [dirigiu-se à M e à S folheando o livro]

A S pegou na mão da M e passou-a na cara fazendo festinhas e a M começou a sorrir (Imagem 25). A M voltou a fazer força no pescoço para baixar a cabeça e olhar para o livro mas não foi suficiente. A I e a S vão embora.



Imagem 14 – A I, o T, a S e a B observam o F a pôr a bola na mão da M para esta agarrar. A M olha para a bola e não a consegue agarrar.



Imagem 15 – A M tem o braço levantado e o F tenta colocar-lhe a bola na mão. A M olha para a bola e começa a sorrir.



Imagem 16 – O F afasta a bola e aproxima-a dos olhos da M e a M segue a bola com o olhar.



Imagem 17 - A M está com dificuldade de respirar e o F empurra-lhe o queixo.



Imagem 18 – A S aproxima-se com a bola e a M olha para ela.



Imagem 19 – A I aponta para um título no livro.



Imagem 20 – A I e o T mostram livros à M. A M foca o olhar no livro do T. A S observa.



Imagem 21 – A I observa a contracapa do livro. A M olha para a S que lhe está a agarrar a mão.



Imagem 22 – A I procura a página do livro que tem a história do cachecol. A S entusiasmada olha para a M, sorri-lhe e abana a mão da M.



Imagem 23 – A M sorri depois da S lhe ter abanado a mão.



Imagem 24 – A I está a folhear o livro no colo da M e a M tenta baixar a cabeça para olhar para o livro.



Imagem 25 – A S pega na mão da M e passou-a na cara. A M começa a sorrir.

Vídeo 6 (duração: 3'57'')

[continuação do vídeo anterior]

A Lisa dirigiu-se à M e encostou-se à sua cadeira de rodas a observar o que a educadora estava a fazer. A M olhou para a L e bocejou. A educadora estava a pendurar uns sinos elaborados pelo grupo de crianças atrás da M.

Ed: [não perceptível]

Então a M quando ouviu a educadora a falar reagiu à sua voz fazendo força no pescoço para virar a cabeça para olhar para trás mas não foi suficiente. De seguida, olhou para a L e voltou a bocejar. A I aproximou-se.

I: *Pumba, pumba, pumba, pumba...* [dirigiu-se à M olhando para ela e com a mão fechada e o dedo esticado bateu suavemente na cara da M]

A M reagiu fazendo uma expressão de desagrado. A I massajou a cara da M com a palma da mão e começou a dar-lhe beijos na cara. A L olhou para a M e também começou a dar-lhe beijos na cara.

L: *Ó M!* [não perceptível] [dirigiu-se, sorriu, olhou para a M e agarrou a cara da M com as duas mãos juntando a sua cara com a dela (Imagem 27)]

A M olhou para a L. A I olhou para as duas. A L agarrou a mão da M e começou a dar-lhe festas e a abaná-la. A I olhou para a M. A I pendurou-se na cadeira da M e juntou a sua cara à da M. A M começou a sorrir. A L deu beijos na mão da M. A I olhou para a M e começou a bater-lhe com a palma da mão no peito e a M começou a sorrir (Imagem 28).

I: *Olha ela a rir-se.* [sorriu para a M e continuou a bater-lhe no peito]

A L olhou para a M e continuou a dar-lhe beijos na mão (Imagem 29). A I continuou a bater no peito da M mas com mais intensidade e a M continuou a sorrir (Imagem 29).

In: *Menos força I!*

A I parou de bater para olhar para a In e a M deixou de sorrir (Imagem 30). A I bateu no peito da M suavemente e esta voltou a sorrir (Imagem 31). A I continuou a bater no peito da M mas aumentou a intensidade. A L olhou para a I e deitou a cabeça no colo da M. A I olhou para a L.

In: *Também não é preciso com tanta força I. Calma...*

A I parou de bater para olhar para a In e a M deixou de sorrir. A I voltou a bater no peito da M mas diminui a intensidade.

In: *A M gosta!*

A L olhou para a M, sorriu-lhe, agarrou-lhe na mão e levantou-lhe o braço. A I continuou a bater no peito da M, o T aproximou-se e olhou para ambas. O T deu festinhas na barriga da M. A I e a L começaram a sorrir para a M e bateram-lhe no peito com muita intensidade (Imagem 32). A M começou a esboçar um sorriso mais aberto.

In: *A M não é um tambor. Pois não?*

A I e a L olharam uma para a outra e continuaram a bater na M.

L: *Não!* [sorriu e continuou a bater com intensidade] *Mas ela ri-se.*

A Bianca aproximou-se. A L olhou para a M.

In: *Ela ri-se mas não é preciso ser com tanta força.*

A I continua a bater na M com muita intensidade.

In: *Estás a ouvir I?*

I: *Sim!* [começou um pouco mais devagar]

A B começou a bater no peito da M mas muito devagarinho. A L deixou de bater, olhou para a M e pousou a mão no peito da M. O Gustavo aproximou-se e olhou para a B, a I, a M e a L.

B: *Devagarinho!* [dirigiu-se a I agarrando na mão dela para esta diminuir a intensidade]

A I continuou a bater mas diminuiu a intensidade. A M começou a imitar um som de agrado.

In: *Ela ri-se na mesma, estás a ver?!*

O T e o G afastam-se. A B e I continuaram a bater devagar no peito da M. A M olhou para a L. A M continuou a imitar o som de agrado. De repente, a B e a I param e a M deixou de sorrir e imitar o som. Quando voltaram a bater a M começou a sorrir.

B: *Devagarinho! Tá bem?* [agarrou a mão da I (Imagem 33)]

A M olhou para a B. A B e a L afastaram-se. A I olhou para a M e sorriu-lhe, continuando a bater-lhe no peito. A I parou de bater, pendurou-se na cadeira da M e deu-lhe beijinhos. A M olhou para a I. A I voltou a bater no peito da M e olhou para ela. A M começou a tossir e a I olhou para ela

com expressão de assustada. A M para de tossir e a I olhou para as outras crianças que estão na sala mas não para de bater no peito da M. A I voltou a olhar para a M e a M começou a sorrir.

I: *Um tambor!* [deixou de bater na M e a sorrir agarrou-lhe as duas mãos fazendo gestos de como se a M estivesse a bater num tambor (Imagem 34)]

A M sorriu e olhou para a I. A L aproximou-se com a bola da S. O F, a S e a B também se aproximaram. A L colocou a bola na mão da M mas o F tentou tirar-lhe a bola metendo-se em cima da M. A M fez uma expressão de desagrado olhando para a bola. A I olhou para a M e segurou-lhe a mão.

F: [não perceptível]

In: *Olha, cuidado! A M está a assustar-se!*

A I deu festinhas na cara da M. O F saiu de cima da M e afastou-se com a B. A L colocou a bola na mão da M e a M olhou para a bola (Imagem 35). A L olhou para a M e aproximou-lhe a bola da cara. A M olhou para a bola. A S e a I olharam para a M. A M começou a fazer uma expressão de desagrado. A I olhou para a M, pendurou-se na cadeira e deu-lhe beijos na cara.

S: *Deixa 'tar a M!* [agarrou no braço da L e puxou-o]

A L afastou-se com a bola e a S foi atrás dela.



Imagem 26 – A M ouviu a educadora a falar e reage à sua voz com o olhar.



Imagem 27 – A L olha para a M, sorri-lhe e agarra-lhe a cara com as duas mãos para juntar a sua cara à dela.



Imagem 28 – A I olha para a M e bate com a palma da mão no peito da M e esta sorri.



Imagem 29 – A I bate com a palma da mão no peito da M com grande intensidade e a M esboça um grande sorriso. A L dá beijos na mão da M.



Imagem 30 – A I para de bater no peito da M e a M deixou de sorrir.



Imagem 31 – A I volta a bater no peito da M e a M volta a sorrir.



Imagem 32 – A I e a L a sorrir batem no peito da M com muita intensidade e a M também sorri.



Imagem 33 – A B agarra na mão da I para que esta diminísse a intensidade quando bate no peito da M.



Imagem 34 – A I agarra nas mãos de M para que esta finja que está a tocar tambor.



Imagem 35 – A I faz festas à M. A L tenta colocar a bola na mão da M e a M olha para a bola.

19 de dezembro de 2013

Observações do investigador:

A situação descrita decorreu no período da tarde num momento de *brincadeira* livre.

Vídeo 7 (duração: 22'')

A I e o T estavam ao pé da M a olhar para ela. Então o T queria dar um beijo no rosto da M mas não conseguiu subir a cadeira e a I estava a tentar ajudá-lo. A Assistente Operacional observou esta situação e foi ajudá-los (Imagem 36).

A.O.: Espera aí já te coloco. [agarrou no T para ele dar um beijo no rosto da M (Imagem 37)]

O T olhou para a M e deu-lhe um beijo no rosto. Depois de o T ter dado o beijo à M esta esboçou um sorriso. A I esperou que o T saísse, olhou para a M e deu-lhe um beijo no rosto (Imagem 38). Então a M voltou a esboçar um sorriso e olhou para a I (Imagem 38). A I brincou com o nariz da M tocando com o dedo nele. A M acompanhou com o olhar o dedo da I. A I encostou a sua cabeça à cabeça da M olhando para ela e sorrindo-lhe.



Imagem 36 – A I a ajudar o T a subir na cadeira para dar um beijo no rosto da M. A A.O. vai ajudá-los.



Imagem 37 – O T a dar um beijo no rosto de M com a ajuda da A.O.



Imagem 38 – A I a dar um beijo no rosto da M. A M a esboçar um sorriso e a olhar para a I.

6 de janeiro de 2014

Observações do investigador: As situações descritas decorreram no período da tarde durante o momento do lanche. O grupo de crianças estava sentado em redor da mesa a acabar de lanchar.

Vídeo 8 (duração: 33'')

O Diogo acabou de lanchar e levantou-se do banco dirigindo-se à M. Então agarrou na sua mão esquerda e a sorrir-lhe começou a dar-lhe beijos na mão.

In: *Gostas de dar beijinhos à M? Gostas?* [dirigiu-se para o Diogo]

O D acenou a cabeça a aceitar o que a In tinha dito. O D dirigiu o olhar para a M e continuou a dar-lhe beijinhos. A M começou a sorrir e olhou para o D (Imagem 39).

D: *‘Tá-se a rir.* [olhou para a M e sorriu-lhe]

In: *Está a rir, a M...*

O D olhou para a In e acenou com a cabeça a aceitar o que ela tinha dito. O D voltou a olhar para a M e a sorrir-lhe.

In: *Já viste a M gosta muito de brincar contigo!*

D: *Pois gosta.*

O D continuou a dar beijinhos na mão esquerda da M e a M mostrou uma expressão de agrado.



Imagem 39 – O D observa a M depois de lhe ter dado beijinhos na mão. A M sorri e olha para o D.

Vídeo 9 (duração: 12’)

[continuação do vídeo anterior]

O D cantou uma música à M sorrindo-lhe e segurando-lhe na mão.

D: *Caiu um pingo e ploc...* [não é perceptível]

A M olhou para o D a cantar (Imagem 40).



Imagem 40 – O M observa o D a cantar.

9 de janeiro de 2014

Observações do investigador:

A situação descrita decorreu no período da tarde num momento de *brincadeira* livre.

Vídeo 10 (duração: 2’35’)

O F estava a interagir com a M através do papel celofane. O F olhou para a M e colocou o papel celofane vermelho na linha de visão da M, aproximando-o e afastando-o (Imagem 41). O F também colocou o papel celofane à frente da sua cara. A M começou a sorrir (Imagem 41) e a imitar um som de agrado. O F soprou para a cara da M. A M fechou a boca. O F foi arrumar os papéis em cima do armário. O F abriu a caixa que continha brinquedos da M, pegou nos sacos de gel vermelho, amarelo e azul e dirigiu-se à educadora.

F: *Posso brincar com a M?* [perguntou à educadora]

Ed: *Podes!*

O F aproximou-se e colocou os três sacos de gel ao colo da M. O F colocou o saco amarelo em cima do saco azul no colo da M. O F olhou para a M. A M fez força no pescoço para baixar a cabeça para olhar para os sacos de gel que estavam ao seu colo mas não foi suficiente. O F tocou-lhe na cabeça para tentar incliná-la para a frente, mas não conseguiu (Imagem 42). O F chegou os sacos de gel mais para cima e apertou-os para as cores ficarem sobrepostas. O F olhou para as outras crianças que estão na sala e que estão a fazer algum barulho mas continuou a mexer nos sacos de gel. O F colocou o saco vermelho em cima do saco azul no colo da M. O F olhou para a M. Tentou inclinar a cabeça da M para que esta olhasse para os sacos de gel mas não conseguiu.

A M fez força no pescoço para baixar a cabeça para olhar para os sacos de gel (que estavam no seu colo) mas não foi suficiente. O F olhou para as outras crianças. O F continuou a apertar os sacos de gel sobrepostos no colo da M. A M fez novamente força no pescoço para olhar para os sacos de gel (que estavam no seu colo) mas não foi suficiente para baixar a cabeça O F pegou nos sacos de gel e colocou-os à frente da cara da M. A M olhou para os sacos de gel. O F voltou a colocar os sacos de gel no colo da M e apertou-os para as cores ficarem sobrepostas. Mais uma vez, a M fez força no pescoço para olhar para os sacos de gel (que estavam no seu colo) mas não foi suficiente para baixar a cabeça A M começa com dificuldades em respirar.

F: ‘*Tou a tentar fazer cores para mostrar à M. [apertou os sacos de gel vermelho e azul]*

Educadora Estagiária Natacha: ‘*Tás a fazer cores F?*

F: ‘*Tou a tentar!*

O F apertou os sacos de gel vermelho e azul que estavam sobrepostos no colo da M. O F olhou para a M e mostrou-lhe os sacos de gel mas ela não olhou. O F colocou o saco de gel amarelo em cima do saco vermelho e aperta-os no colo da M. O F teve dificuldade em agarrar os dois sacos de gel ao mesmo tempo e mostrá-los à M mas conseguiu. Apesar disso, a M não olhou para os sacos de gel (Imagem 44). O F arrumou os sacos de gel na caixa.



Imagem 41 – O F mostra o papel celofane vermelho a M e esta sorri.



Imagem 42 – O F tenta inclinar a cabeça da M para a frente para que esta observe os sacos de gel.



Imagem 43 – O F coloca os sacos de gel vermelho e amarelo no colo da M para sobrepor as cores.



Imagem 44 – O F mostra os sacos de gel à M mas esta não olha.

14 de janeiro de 2014

Observações do investigador:

A situação descrita decorreu no período da manhã no momento em que os alunos estavam à espera que a professora de ginástica (Bruna) chegasse para dar a aula. O grupo de crianças podia brincar *livremente*.

Vídeo 11 (duração: 06’)

A I, a Eva, o D e o Rui estavam junto da M com os materiais que estavam na sua caixa. A E tinha o saco de gel verde na mão e olhou para a M. O D tinha o saco de gel vermelho na mão. O R olhou para a M e mostrou-lhe a cartolina preta com imagens coloridas.

I: *M!* [chamou a M, olhou para ela e aproximou-se com a varinha *mágica* da estrela]

Vídeo 12 (duração: 1’06’)

[continuação do vídeo anterior]

A S aproximou-se da M com os sacos de gel da cor azul e amarela colocando-os no seu colo. O D aproximou-se da M com um saco de gel vermelho e ficou a olhar para as crianças a interagir

com a M. A M olhou para os sacos de gel. A I olhou para a M e bateu na varinha *mágica* da estrela e esta fez barulho. A M desviou o olhar dos sacos de gel e fez força no pescoço para olhar para a varinha *mágica* mas não foi suficiente para virar a cabeça. A E explicou a S de como devia colocar os sacos de gel mexendo nos mesmos. O R olhou para a M e aproximou-se com o tule. A M olhou para o tule azul. O R retirou o tule e a M desviou o olhar. A I continuou a bater na varinha *mágica* e a M fez força no pescoço para olhar para a varinha *mágica* mas não foi suficiente para virar a cabeça. A E pegou nos sacos de gel e levantou-os para a M. A S dirigiu-se à caixa dos materiais da M.

Ed: *Cuidado S, não quero essas coisas estragadas!*

Batem à porta.

Ed: *Olha vá, arrumar as coisinhas e vamos com a B.*

Br: [não perceptível]

O D permaneceu a mexer no saco de gel vermelho. O T retirou o saco de gel da mão do D, olhou para a M e colocou-o no seu colo. A M olhou para o grupo de crianças a dirigir-se para a porta para saírem com a Br.

Vídeo 13 (duração: 5'01'')

Observações do investigador:

A situação descrita decorreu no período da tarde num momento de *brincadeira* livre. A M estava no *sluding form*.

D: *Posso ir brincar com a M?* [estava com a varinha *mágica* da estrela e perguntou à In]

In: *Podes! Vai lá brincar com a M, vai.*

O D olhou para a M e a sorrir-lhe deslocou-se até ela com a varinha *mágica* na mão. Começou a bater na varinha *mágica* para que esta fizesse barulho, a M reconheceu o barulho e olhou na direção do objeto (Imagem 45). O D continuou a bater na varinha *mágica* para esta fazer barulho e a M começou a sorrir (Imagem 46). A M olhou na direção do objeto. O D deixou de bater na varinha *mágica* e a M deixou de sorrir. O T estava a mexer na caixa da M e o D aproximou-se. O T tirou da caixa da M o saco de gel verde e pousou-o em cima da plataforma da cadeira da M. O T olhou para a M. A M olhou para o saco de gel. O T pegou na mão da M e colocou-a em cima do saco de gel continuando com a sua mão por cima. A M faz uma expressão de agrado. A M olhou para o T e esboçou um sorriso (Imagem 47). O D foi à caixa da M, retirou o saco de gel amarelo e pousou-o à frente da M na plataforma *sluding form*. A M olhou para os dois sacos de gel (Imagem 48). O D retirou o saco e dirigiu-se à caixa da M. O T olhou para a M. O T continuou a segurar na mão da M e passou-a no saco de gel. A M sorriu. O T retirou o saco e dirigiu-se à caixa da M onde estava o D. A M deixou de sorrir e começou a ficar impaciente fazendo expressões de desagrado. O D retirou novamente a varinha *mágica* e o T os sacos de gel de cor azul e vermelha. O D começou a bater na varinha *mágica* mas afastou-se da M. O T aproximou-se da M e colocou os sacos de gel vermelho e azul em cima da plataforma *sluding form* e a M olhou para os dois sacos de gel. O T retirou os sacos da plataforma *sluding form* e dirigiu-se novamente à caixa. A M seguiu com o olhar. O D estava do lado esquerdo da M a bater na varinha *mágica* e a M começou a sorrir. O D voltou a dirigir-se à caixa onde estava o T sem fazer barulho na varinha *mágica* e a M deixou de sorrir. O D deixou a varinha *mágica* na caixa e o T pegou nela. O T vai para ao pé da M batendo na varinha *mágica* e a M olhou para ele (Imagem 49). O T olhou para a M.

T: *Tão! Isto não dá?* [olhou para a varinha *mágica*, bateu nela mas esta não fazia barulho e a M ausentou o olhar (Imagem 50)]

A varinha *mágica* voltou a fazer barulho e a M olhou imediatamente nessa direção (Imagem 51). O T continuou a bater na varinha *mágica* e a M esteve constantemente a olhar para ela. O T dirigiu-se à caixa e a M seguiu com o olhar. O T retirou os sacos de gel verde e amarelo da caixa para pousar em cima da plataforma *sluding form* da M. A M fez força no pescoço para olhar para baixo (onde estavam os sacos de gel) mas não foi suficiente para baixar a cabeça. O T retirou-se

com os sacos de gel e dirigiu-se novamente à caixa. A M começou a imitar um som de desagrado e fez uma expressão de desagrado (Imagem 52). O T voltou para junto da M com o saco de gel amarelo, colocou-o em cima da plataforma do *sluding form* e pegou na mão da M para que esta lhe mexesse. A M novamente fez força no pescoço para olhar melhor para o saco de gel mas não foi suficiente para baixar a cabeça. A M deixou de imitar o som de desagrado e esboçou um pequeno sorriso (Imagem 53). O D olhou para a M e aproximou-se dela pousando em cima da plataforma do *sluding form* o saco de gel vermelho. Mais uma vez a M fez força no pescoço para olhar melhor para os sacos de gel mas não foi suficiente para baixar a cabeça. O T colocou o saco de gel amarelo em cima do saco de gel vermelho e bateu neles. A M fez força no pescoço para olhar melhor para baixo (onde estavam os sacos de gel) mas não foi suficiente e começou a fazer uma expressão de desagrado. O T ausentou-se e a M seguiu com o olhar. O D tentou olhar para M colocando-se em picos dos pés. Não conseguiu estar muito tempo em picos dos pés, ausentando-se.



Imagem 45 – O D bate na varinha *mágica* da estrela e esta faz barulho. A M reconhece o barulho e olha na direção do som.



Imagem 46 – A M sorri quando ouve o barulho.



Imagem 47 – A M olha para o T e esboça um sorriso depois do T ter agarrado na sua mão e a ter colocado em cima do saco de gel.



Imagem 48 – A M olha para os dois sacos de gel.



Imagem 49 – O T bate na varinha *mágica* e esta faz barulho. A M olha na direção da varinha *mágica*.



Imagem 50 – O T bate na varinha *mágica* mas esta não faz barulho e a M fica com o olhar *ausente*.



Imagem 51 – O T bate na varinha *mágica* e esta volta a fazer barulho. A M olha na direção da varinha *mágica*.



Imagem 52 – O T ausentou-se, a M começa a imitar um som de desagrado e fez uma expressão de desagrado.



Imagem 53 – O T volta para ao pé da M e esta deixa de imitar o som de desagrado.

Vídeo 14 (duração: 10'')

[continuação do vídeo anterior]

O D puxou uma cadeira da sala para junto do *sliding form* da M, colocou-se em cima dela para olhar para a M e sorriu-lhe (Imagem 54). A Educadora Estagiária Natacha retirou-a para arrumar.



Imagem 54 – O D coloca-se em cima da cadeira para olhar para a M e sorrir-lhe.

15 de janeiro de 2014

Observações do investigador: As situações descritas decorreram no período da tarde durante o momento do lanche. O grupo de crianças estava sentado em redor da mesa a acabar de lanchar. A M estava junto do D e da Sara.

Vídeo 15 (duração: 21'')

O D e a S já tinha acabado de lanchar. O D virou-se para traz, agarrou a mão esquerda da M, deu-lhe beijinhos e olhou para ela. A S também se virou para traz e olhou para a M. A S também agarrou a mão do D e com outra mão tocou na barriga da M.

D: *Ela é do Samuel.*

In: *Hum?*

D: *A M é do SA.*

In: *É do SA? E não é tua?*

O D acenou a cabeça dizendo que não.

In: *Olha ela é minha!* [agarrou na mão direita da M]

D: *Não! É minha!* [olhou para a M e sorriu-lhe]

In: *Ai é tua?*

O D acenou a cabeça a aceitar.

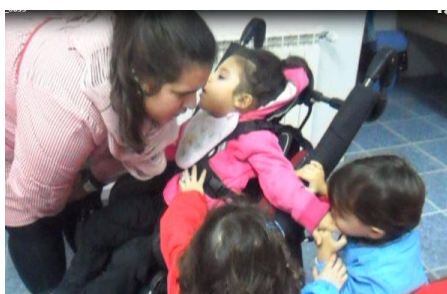


Imagem 55 – O D dá beijinhos na mão esquerda da M. A S agarra a mão do D e mexe na barriga da M. A In fala com o D.

Anexo XXX - Autorização para utilização das fotografias da Mariana

Bárbara Diniz Feijão Lopes Medrôa
Rua Beco do Zambujo n.º 2
2140-602 Arripiado
Telemóvel: 918497348

Aos pais da

7 de setembro de 2015

Assunto: Utilização das fotos da Maria no Relatório Final de Mestrado.

O meu nome é Bárbara Medrôa e sou aluna do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. No ano 2013/2014 estive a realizar a Prática Pedagógica no [redacted] e, no âmbito da mesma, procedi à recolha de dados para a realização de uma investigação sobre *as interações estabelecidas entre a criança com necessidades educativas especiais (multideficiência) e os seus pares* a integrar o Relatório Final de Mestrado.

Durante o processo de recolha de dados foram tiradas algumas fotos dos momentos que envolviam interações entre a [redacted] e as restantes crianças. Agora, nesta fase de análise dos dados, verificamos que as fotografias acabam por sustentar em grande medida o estudo realizado pois darão mais credibilidade à apresentação e análise dos dados. Uma vez que um dos focos de análise foi a reação da [redacted] perante a aproximação e a interação das outras crianças, as suas expressões faciais foram alvo de especial atenção. Até agora consegui perceber que a reação da [redacted] perante a interação com as outras crianças ocorre de várias formas, entre as quais encontramos o olhar e o sorriso que se conseguem observar nas fotografias recolhidas. Contudo, embora seja necessário ocultar as caras das crianças para salvaguardar a sua identidade, no caso da [redacted] seria importante que nestas o seu rosto estivesse visível.

Evidenciar o tipo de interação que a vossa filha estabelece com as outras crianças parece-nos que irá contribuir para uma desmitificação de alguns preconceitos a respeito da interação das crianças com NEE, assim como dará a possibilidade das escola e os educadores olharem para estas questões com mais sensibilidade e atenção. Assim, pensamos que este trabalho pode ser importante para a comunidade científica e para os diversos intervenientes no contexto educativo.

Anexo XXXI - Grelha de observação com notas de campo

NOTAS DE CAMPO

Sala: 2 aos 5 anos

Nomes fictícios das crianças observadas: Mariana (M), Tomás (T), Filipe (F) e Isabel (I).

Nome da responsável pela observação e registo: Educadora Estagiária Bárbara Medrôa

Data da Observação: 11 de dezembro de 2013, 14 e 15 de janeiro de 2015.

Contextualização da Situação: Esta situação decorreu durante a tarde num momento de brincadeira *livre* em que as crianças tinham oportunidade de escolher onde queriam brincar. A Mariana estava na sua cadeira de rodas.

Descrição (situação e comportamentos)

Notas de campo A (NCA) - 11 de dezembro de 2013

A I e o T estava ao pé da M. O T mostrou o livro dos dinossauros à M. A I olhou para a M.

I: *A Maria não gosta desse livro!* [afirmou ao T]

A I mostrou o livro das fadas ao T. O T olhou para a M e trocou o livro dos dinossauros pelo livro dos peixes. A I observou o T.

I: *Ela não quer este, sabes que é muito branco.* [referiu ao T e olhou para a M] *Mostra este à M.* [mostrou ao T o livro das fadas]

A I e o T olharam para a M. A I segurou no livro e pegou na mão da M.

I: *Olha aqui o T. Olha o livro.* [disse para a M, olhando para ela e deslizando-lhe com a mão sobre o livro]

A M olhou para a I e sorriu-lhe.

I: *Agora sou eu e depois és tu, está bem?* [dirigiu-se ao T]

Segurando na mão da M contou-lhe a história do T e dela.

O F aproximou-se e olhou para a I, o T e a M. A M estava com dificuldades em tossir e o F empurrou-lhe o queixo. A M olhou para o F.

I: *Agora a M vai escolher a história.* [dirigiu-se ao F e a M e mostrou os livros à M]

A M olhou para a I e sorriu-lhe.

F: *Ela diz que quer a espada e o espeto, eu sei qual é!* [segurou no livro]

O F folheou o livro e mostrou a história a que se referia à I.

Notas de campo B (NCB) – 14 de janeiro de 2014

A I aproximou-se da M olhando para ela e começou a cantar-lhe os parabéns.

I: *Parabéns a você nesta data querida...*

A I deixou de cantar olhou para a M, deu-lhe beijos e fechou-lhe a boca.

Notas de campo C (NCC) - 15 de janeiro de 2014

A I estava a brincar na área da casinha e dirigiu-se à M para lhe tirar uma fotografia. A I sorriu para a M e voltou para a casinha.

Anexo XXXII - Análise de conteúdo das interações dos pares com a Mariana

Categoria de análise	Subcategorias	Evidências	N.º de evidências
Interação dos pares com a Mariana	Olhar	<p>“O F estava com a cabeça deitada no peito da M enquanto a I os olhou para eles.” (I-M; V1)</p> <p>“A I deitou a cabeça no peito da M (...) enquanto o F olhou para elas.” (F-M; V1)</p> <p>“A I deitou a cabeça no peito da M. Enquanto deitou a cabeça olhou para a M e sorriu.” (I-M; V1)</p> <p>“A I olhou para a M.” (I-M; NCA)</p> <p>“A I e o T olharam para a M.” (I-M, T-M; NCA)</p> <p>“O F aproximou-se e olhou para a I, o T e a M.” (F-M; NCA)</p> <p>“A I observou que a M desviou o olhar e deslocou-se para o lado direito da M mostrando-lhe o livro.” (I-M; V2)</p> <p>“Enquanto contou a história, olhou para a M e segurou a mão da M para a deslizar sobre o livro.” (I-M; V2)</p> <p>“A M e a I olham uma para a outra.” (I-M; V2)</p> <p>“O T abanou a cabeça a aceitar e esperou pela sua vez olhando para a I e a M.” (T-M; V2)</p> <p>“A I meteu o dedo na boca e olhou para a M.” (I-M; V2)</p> <p>“A I olhou para a M.” (I-M; V2)</p> <p>“T: <i>Sim.</i> [retirou o livro da frente da M com a ajuda da I e olhou para a M]” (T-M; V2)</p> <p>“O F olhou para a M e começou a dar-lhe beijinhos na cara. A M esboçou um sorriso. O T e a I olham para a M.” (T-M, I-M; V4)</p> <p>“A I, o T e a S estavam ao pé da M a olhar para ela.” (I-M, T-M, S-M; V5)</p> <p>“O T olhou para a S e voltou a olhar para a M.” (T-M; V5)</p> <p>“O F olhou para a S e a M e aproximou-se.” (F-M; V5)</p> <p>“A M baixou a cabeça e olhou para a bola mas não conseguiu agarrar. A I, o T, o F e a B olham para a M.” (I-M, T-M, F-M, B-M; V5)</p> <p>“O F passou com a bola devagar à frente da cara da M. A B olhou para a M e tocou na sua mão.” (B-M; V5)</p> <p>“A I olhou para a M.” (I-M; V5)</p> <p>“A I voltou a olhar para a M.” (I-M; V5)</p> <p>“I: <i>M! O que é que se passa M?</i> [disse à M, olhando para ela]” (I-M; V5)</p> <p>“A S sorriu para a M e olhou para ela.” (S-M; V5)</p>	64

		<p>“A S olhou para a M e sorriu-lhe.” (S-M; V5)</p> <p>“A I era para abrir o livro mas olhou para a M e colocou-se à sua frente para esta olhar para ela.” (I-M; V5)</p> <p>“I: <i>Pumba, pumba, pumba, pumba...</i> [dirigiu-se à M olhando para ela e com a mão fechada e o dedo esticado bateu suavemente na cara da M]” (L-M; V6)</p> <p>“A L olhou para a M e também começou a dar-lhe beijos na cara.” (L-M; V6)</p> <p>“L: <i>Ó M!</i> (...) [dirigiu-se, sorriu, olhou para a M e agarrou a cara da M com as duas mãos juntando a sua cara com a dela]” (L-M; V6)</p> <p>“A I olhou para as duas [M e L]” (I-M; V6)</p> <p>“A I olhou para a M.” (I-M; V6)</p> <p>“A I olhou para a M e começou a bater-lhe com a palma da mão no peito e a M começou a sorrir.” (I-M; V6)</p> <p>“A L olhou para a M e continuou a dar-lhe beijos na mão” (L-M; V6)</p> <p>“A L olhou para a I e a M deitando a cabeça no colo da M.” (L-M; V6)</p> <p>“A L olhou para a M, sorriu-lhe, agarrou-lhe na mão e levantou-lhe o braço.” (L-M; V6)</p> <p>“A I continuou a bater no peito da M, o T aproximou-se e olhou para ambas.” (T-M; V6)</p> <p>“L: <i>Não!</i> [sorriu e continuou a bater com intensidade] (...) A L olhou para a M.” (L-M; V6)</p> <p>“A L deixou de bater, olhou para a M e pousou a mão no peito da M.” (L-M; V6)</p> <p>“O Gustavo aproximou-se e olhou para a B, a I, a M e a L.” (G-M; V6)</p> <p>“A I olhou para a M e sorriu-lhe, continuando a bater-lhe no peito.” (I-M; V6)</p> <p>“A I voltou a bater no peito da M e olhou para ela.” (I-M; V6)</p> <p>“A M começou a tossir e a I olhou para ela com expressão de assustada.” (I-M; V6)</p> <p>“A I voltou a olhar para a M e a M começou a sorrir.” (I-M; V6)</p> <p>“A I olhou para a M e segurou-lhe a mão.” (I-M; V6)</p> <p>“A L olhou para a M e aproximou-lhe a bola da cara.” (L-M; V6)</p> <p>“A M olhou para a bola. A S e a I olharam para a M.” (S-M, I-M; V6)</p> <p>“A I olhou para a M, pendurou-se na cadeira e deu-lhe beijos na cara. (I-M; V6)</p> <p>“A I e o T estavam ao pé da M a olhar para ela.” (I-M, T-M; V7)</p>	
--	--	---	--

		<p>“O T olhou para a M e deu-lhe um beijo no rosto.” (T-M; V7)</p> <p>“A I esperou que o T sáisse, olhou para a M e deu-lhe um beijo no rosto” (I-M; V7)</p> <p>“A I encostou a sua cabeça à cabeça da M olhando para ela e sorrindo-lhe.” (I-M; V7)</p> <p>“A I aproximou-se da M olhando para ela e começou a cantar-lhe os parabéns.” (I-M; NCB)</p> <p>“A I deixou de cantar olhou para a M, deu-lhe beijos e fechou-lhe a boca.” (I-M; NCB)</p> <p>“O D aproximou-se da M com um saco de gel vermelho e ficou a olhar para as crianças a interagir com a M.” (D-M; V12)</p> <p>“O D tentou olhar para M colocando-se em picos dos pés.” (D-M; V13)</p> <p>“O D puxou uma cadeira da sala para junto do <i>sluding form</i> da M, colocou-se em cima dela para olhar para a M e sorriu-lhe.” (D-M; V14)</p>	
	<p style="text-align: center;">Toque</p>	<p>“O F estava com a cabeça deitada no peito da M...” (F-M; V1)</p> <p>“F: Ouve aqui ela a respirar. [colocou a mão no peito da M na direção do coração]” (F-M; V1)</p> <p>“A I deitou a cabeça no peito da M para ouvir o coração...” (I-M; V1)</p> <p>“O F deitou novamente a cabeça no peito da M para ouvir o seu coração...” (F-M; V1)</p> <p>“A I deitou a cabeça no peito da M...” (I-M; V1)</p> <p>“A I segurou no livro e pegou na mão da M.” (I-M; NCA)</p> <p>“Segurando na mão da M contou-lhe a história do T e dela.” (I-M; NCA)</p> <p>“A M estava com dificuldades em tossir e o F empurrou-lhe o queixo.” (F-M; NCA)</p> <p>“O F olhou para a M e começou a dar-lhe beijinhos na cara.” (F-M; V4)</p> <p>“A S a sorrir para a M colocou a bola na sua mão.” (S-M; V5)</p> <p>“A Bianca aproximou-se e tocou nos pés da M.” (B-M; V5)</p> <p>“A B olhou para a M e tocou na sua mão.” (B-M; V5)</p> <p>“Então, a M estava com dificuldade em respirar e o F fechou-lhe a boca empurrando o queixo.” (F-M; V5)</p> <p>“A I segurou a mão da M e fez-lhe festinhas.” (I-M; V5)</p> <p>“O F pegou na mão esquerda da M e passou-a na cara da M.” (F-M; V5)</p> <p>“A S colocou a mão da M sobre o livro.” (S-M; V5)</p>	<p style="text-align: center;">49</p>

		<p>“A S pegou na mão da M.” (S-M; V5)</p> <p>“A S pegou na mão da M e passou-a na cara fazendo festinhas e a M começou a sorrir.” (S-M; V5)</p> <p>“I: Pumba, pumba, pumba, pumba... [dirigiu-se à M (...) e com a mão fechada e o dedo esticado bateu suavemente na cara da M]” (I-M; V6)</p> <p>“A I massajou a M com a palma da mão e começou a dar-lhe beijos na cara.” (I-M; V6)</p> <p>“A I massajou a M com a palma da mão e começou a dar-lhe beijos na cara.” (I-M; V6)</p> <p>“A L olhou para a M e também começou a dar-lhe beijos na cara.” (L-M; V6)</p> <p>“A L tocou na perna da M.” (L-M; V6)</p> <p>“L: Ó M! [(...) agarrou a cara da M com as duas mãos juntando a sua cara com a dela]” (L-M; V6)</p> <p>“L: Ó M! [(...) agarrou a cara da M com as duas mãos juntando a sua cara com a dela]” (L-M; V6)</p> <p>“A L agarrou a mão da M e começou a dar-lhe festas e abaná-la.” (L-M; V6)</p> <p>“A I pendurou-se na cadeira da M e juntou a sua cara à da M.” (I-M; V6)</p> <p>“A L deu beijos na mão da M.” (L-M; V6)</p> <p>“A I olhou para a M e começou a bater-lhe com a palma da mão no peito...” (I-M; V6)</p> <p>“A I bateu no peito da M suavemente e esta voltou a sorrir” (I-M; V6)</p> <p>“A L olhou para a I e deitou a cabeça no colo da M.” (L-M; V6)</p> <p>“A I voltou a bater no peito da M mas diminuiu a intensidade.” (I-M; V6)</p> <p>“A L (...) agarrou-lhe na mão e levantou-lhe o braço.” (L-M; V6)</p> <p>“O T deu festinhas na barriga da M.” (T-M; V6)</p> <p>“A I e a L começaram a sorrir para a M bateram-lhe no peito com muita intensidade.” (L-M, I-M; V6)</p> <p>“A B começou a bater no peito da M mas muito devagarinho” (B-M; V6)</p> <p>“A I parou de bater, pendurou-se na cadeira da M e deu-lhe beijinhos.” (I-M; V6)</p> <p>“A I voltou a bater no peito da M...” (I-M; V6)</p> <p>“I: Um tambor! [deixou de bater na M e a sorrir agarrou-lhe as duas mãos fazendo gestos de como se a M estivesse a bater num tambor]” (I-M; V6)</p> <p>“A I olhou para a M e segurou-lhe a mão.” (I-M; V6)</p> <p>“A I deu festinhas na cara da M.” (I-M; V6)</p>	
--	--	---	--

		<p>“A I olhou para a M, pendurou-se na cadeira e deu-lhe beijos na cara.” (I-M; V6)</p> <p>“O T olhou para a M e deu-lhe um beijo no rosto.” (T-M; V7)</p> <p>“A I esperou que o T saísse, olhou para a M e deu-lhe um beijo no rosto.” (I-M; V7)</p> <p>“A I brincou com o nariz da M tocando com o dedo nele.” (I-M; V7)</p> <p>“A I encostou a sua cabeça à cabeça da M...” (I-M; V7)</p> <p>“A I deixou de cantar olhou para a M, deu-lhe beijos e fechou-lhe a boca.” (I-M; NCB)</p> <p>“A I deixou de cantar olhou para a M, deu-lhe beijos e fechou-lhe a boca.” (I-M; NCB)</p>	
	Expressões Faciais	<p>“A I (...) olhou para a M e sorriu.” (I-M; V1)</p> <p>“O T sorriu para a M e para a I.” (I-M; V2)</p> <p>“A S sorriu para a M.” (S-M; V5)</p> <p>“A S sorriu para a M e olhou para ela.” (S-M; V5)</p> <p>“L: Ó M! (...) [dirigiu-se, sorriu, olhou para a M e agarrou a cara da M com as duas mãos juntando a sua cara com a dela.” (L-M; V6)</p> <p>“I: Olha ela a rir-se. [sorriu para a M...” (I-M; V6)</p> <p>“A L olhou para a M, sorriu-lhe, agarrou-lhe na mão e levantou-lhe o braço.” (L-M; V6)</p> <p>“A I e a L começaram a sorrir para a M e bateram-lhe no peito com muita intensidade.” (L-M; V6)</p> <p>“A I olhou para a M e sorriu-lhe, continuando a bater-lhe no peito.” (I-M; V6)</p> <p>“A M começou a tossir e a I olhou para ela com expressão de assustada.” (I-M; V6)</p> <p>“I: Um tambor! [deixou de bater na M e a sorrir agarrou-lhe as duas mãos...” (I-M; V6)</p> <p>“A I encostou a sua cabeça à cabeça da M, sorrindo-lhe.” (I-M; V7)</p> <p>“A I sorriu para a M e voltou para a casinha.” (I-M; NCC)</p> <p>“O D puxou uma cadeira da sala (...) para olhar para a M e sorriu-lhe.” (D-M; V14)</p>	14
	Vocalizações	-----	0

	<p style="text-align: center;">Linguagem Oral</p>	<p>“I: (...) Pai Natal... [cantou para a M]” (I-M; V3) “O F ausentou-se e a M seguiu-o com o olhar. I: <i>M! O que é que se passa?</i> [disse à M olhando para ela]” (I-M; V5) “I: <i>Pumba, pumba, pumba, pumba...</i> [dirigiu-se à M olhando para ela e com a mão fechada e o dedo esticado bateu suavemente na cara da M]” (I-M; V6) “L: <i>Ó M!</i> (...) [dirigiu-se, sorriu, olhou para a M e agarrou a cara da M com as duas mãos juntando a sua cara com a dela]” (L-M; V6) “A I aproximou-se da M olhando para ela e começou a cantar-lhe os parabéns. I: <i>Parabéns a você, nesta data querida...</i>” (I-M; NCB)</p>	<p style="text-align: center;">5</p>
--	--	--	---

Anexo XXXIII – Análise de conteúdo das interações dos pares com a Mariana através dos objetos

Categoria de análise	Subcategorias	Evidências	N.º de evidências
Interações dos pares com a Mariana através dos objetos	Olhar	<p>“A I mostrou o livro das fadas ao T. O T olhou para a M e trocou o livro dos dinossauros pelo livro dos peixes.” (T-Obj.-M; NCA)</p> <p>“I: <i>Ela não quer este, sabes que é muito branco.</i> [referiu ao T e olhou para a M]” (I-Obj.-M; NCA)</p> <p>“I: <i>Olha aqui o T. Olha o livro.</i> [disse para a M, olhando para ela e deslizando-lhe com a mão sobre o livro] (I-Obj.-M; NCA)</p> <p>“A I mostrou o livro à M e começou a contar-lhe uma história. I: <i>Um dia... (...)</i> [refere a I à M, olhando para a M] (I-Obj.-M; V2)</p> <p>“I: <i>M, ó M...</i> [a I chamou a M, olhou para ela...]” (I-Obj.-M; V2)</p> <p>“I: (...) <i>Ó M...</i> [chamou a M, olhou para ela, sorriu-lhe...]” (I-Obj.-M; V2)</p> <p>“I: (...) <i>Ó M...</i> [chamou a M, olhou para ela, sorriu-lhe...]” (I-Obj.-M; V2)</p> <p>“I: (...) <i>M... Olha o livro!</i> [disse a I para a M colocando o livro à frente da cara da M e olhando para ela]” (I-Obj.-M; V2)</p> <p>“A I olhou para a M e o T deslocou-se para o lado direito da M, segurou o livro com uma mão para que conseguisse olhar para ela.” (I-Obj.-M, T-Obj.-M; V2)</p> <p>“I: <i>Ó M olha o T!</i> [olhou para a M e sorriu-lhe...]” (I-Obj.-M; V2)</p> <p>“T: <i>Olha o vento de outono.</i> [disse à M agarrando a sua mão direita e olhando para ela]” (T-Obj.-M; V2)</p> <p>“I: <i>Agora sou eu.</i> (...) [a I dirigiu-se à M e olhou para ela]” (I-Obj.-M; V2)</p> <p>“O T abriu o livro com a ajuda da I e mostraram à M. O T olhou para a M.” (T-Obj.-M; V2)</p> <p>“A I olhou para a M.” (I-Obj.-M; V2)</p> <p>“I: <i>Ó M...</i> [chamou a M e ela e o T deslizeram as mãos da M no livro e olharam para ela]” (I-Obj.-M, T-Obj.-M; V2)</p> <p>“I: <i>Havia um lobo mau.</i> [começou a contar a história à M e olhou para ela]” (I-Obj.-M; V2)</p> <p>“I: <i>A M estava muito chateada, muito chateada porque...</i> [continuou a contar a história à M e olhou para ela]” (I-Obj.-M; V2)</p>	57

		<p>“A I e o T abriram o livro e colocaram à frente da cara da M. A I e o T olham para a M.” (I-Obj.-M, T-Obj.-M; V3)</p> <p>“I: <i>O senhor das ovelhas...</i> [começou a contar a história à M olhando para ela]” (I-Obj.-M; V3)</p> <p>“I: <i>O pasteleiro!</i> [estava a olhar para o livro] <i>O pasteleiro...</i> [olhou para a M e abanou a cabeça]” (I-Obj.-M; V3)</p> <p>“A M começou a imitar um som de desagrado. A I parou a leitura e olhou para a M.” (I-Obj.-M; V3)</p> <p>“I: <i>M. Ó M...</i> [chamou a M, olhou para ela, sorriu-lhe e deslizou a mão da M sobre o livro]” (I-Obj.-M; V3)</p> <p>“I: <i>E eles faziam: Tlim tlão, tlim tlão...</i> (...) [disse para a M, olhou para ela e pegou-lhe na mão direita para deslizá-la no livro]” (I-Obj.-M; V3)</p> <p>“A I volta a abrir o seu livro no colo da M. A M olhou para a I.” (I-Obj.-M; V3)</p> <p>“O F manteve o livro inclinado e a I pegou na mão da M para a deslizar na página do livro. O F olhou para a M.” (F-Obj.-M; V4)</p> <p>“I: <i>Ela não quer ler esse livro outra vez.</i> [dirigiu-se ao T] <i>Pois não M?</i> [olhou para a M e perguntou-lhe]” (I-Obj.-M; V4)</p> <p>“Enquanto o F estava com a bola, olhava para a M para ver a sua reação.” (F-Obj.-M; V5)</p> <p>“S: <i>É só um cadinho. Ó F dá isso à M!</i> [enquanto olhava para a M]” (S-Obj.-M; V5)</p> <p>“A I olhou para a M e aproximou-se para mostrar o seu livro.” (I-Obj.-M; V5)</p> <p>“S: (...) <i>Lê-lhe este livro!</i> [apontou novamente para esse título] <i>A Ela!</i> [apontou e olhou para a M]” (S-Obj.-M; V5)</p> <p>“I: <i>Não. A M é que escolhe!</i> [olhou para a M]” (I-Obj.-M; V5)</p> <p>“I: <i>M queres qual M?</i> [agarrou na cabeça da M e mostrou-lhe o livro] A S olhou para a M.” (S-Obj.-M; V5)</p> <p>“I: <i>Olha!</i> [dirigiu-se à M mostrando-lhe as páginas que tinha aberto e olhou para a M]” (I-Obj.-M; V5)</p> <p>“A S permaneceu a olhar para as interações entre a I e a M.” (S-Obj.-M; V5)</p> <p>“O T retirou o livro mas ficou a olhar para a I, a S e a M.” (T-Obj.-M; V5)</p> <p>“I: (...) <i>E depois...</i> [olhou para a M e contou-lhe a história]” (I-Obj.-M; V5)</p> <p>“I: <i>M queres a do cachecol?</i> [dirigiu-se à M, olhando para ela e sorrindo-lhe]” (I-Obj.-M; V5)</p>	
--	--	--	--

		<p>“S: <i>Ó M</i> <i>queres a do cachecol? Sim!? Eu quero!</i> [disse a sorrir e a olhar para a M...” (S-Obj.-M; V5)</p> <p>"A L olhou para a M e aproximou-lhe a bola da cara." (L-Obj.-M; V6)</p> <p>“O F olhou para a M e colocou o papel celofane vermelho na linha de visão da M, aproximando-o e afastando-o.” (D-Obj.-M; V10)</p> <p>“O F colocou o saco amarelo em cima do saco azul no colo da M. O F olhou para a M.” (D- Obj.-M; V10)</p> <p>“O F colocou o saco vermelho em cima do saco azul no colo da M. O F olhou para a M.” (D- Obj.-M; V10)</p> <p>“O F olhou para a M e mostrou-lhe os sacos mas ela não olhou.” (D- Obj.-M; V10)</p> <p>“A E tinha o saco de gel verde na mão e olhou para a M.” (E- Obj.-M; V11)</p> <p>“O R olhou para a M e mostrou-lhe a cartolina preta com imagens coloridas.” (R- Obj.-M; V11)</p> <p>“I: <i>M!</i> [olhou para a M e aproximou-se dela com a varinha <i>mágica</i> da estrela]” (I- Obj.-M; V11)</p> <p>“A I olhou para a M e bateu na varinha <i>mágica</i> da estrela e esta fez barulho.” (I- Obj.-M; V12)</p> <p>“O R olhou para a M e aproximou-se com o tule” (R- Obj.-M; V12)</p> <p>“O T retirou o saco de gel da mão do D, olhou para a M e colocou-o no seu colo.” (T- Obj.-M; V12)</p> <p>“O D olhou para a M e a sorrir-lhe deslocou-se até ela com a varinha <i>mágica</i> na mão.” (D- Obj.-M; V13)</p> <p>“O T tirou da caixa da M o saco de gel verde e pousou-o em cima da plataforma da cadeira da M. O T olhou para a M.” (T- Obj.-M; V13)</p> <p>“O T pegou na mão da M e colocou-a em cima do saco de gel continuando com a sua mão por cima. (...) O T olhou para a M.” (T- Obj.-M; V13)</p> <p>“O T vai para ao pé da M batendo na varinha <i>mágica</i> e a M olhou para ele. O T olhou para a M.” (T- Obj.-M; V13)</p> <p>“O D olhou para a M e aproximou-se dela pousando em cima da plataforma do <i>sliding form</i> o saco de gel vermelho.” (D- Obj.-M; V13)</p>	
	<p>Toque</p>	<p>“Enquanto contou a história, olhou para a M e segurou a mão da M para a deslizar sobre o livro.” (I- Obj.-M; V2)</p> <p>“I: <i>M, ó M...</i> [a I chamou a M, olhou para ela, segurou o livro e a mão da M]” (I- Obj.-M; V2)</p>	<p>43</p>

		<p>“I: <i>Olha vamos lá mexer com a mão...</i> [disse à M, agarrou a mão direita da M e deslizou-a sobre o livro]” (I- Obj.-M; V2)</p> <p>“O T também agarrou a mão da M.” (T-M; V2)</p> <p>“I: <i>Ó M olha o T!</i> [chamou a M, olhou para ela e sorriu-lhe enquanto segurava na sua mão direita para deslizá-la no livro]” (I- Obj.-M; V2)</p> <p>“T: <i>Olha o vento de outono.</i> [disse à M agarrando a sua mão direita e olhando para ela]” (T- Obj.-M; V2)</p> <p>“I: <i>Olha ó M... olha o T!</i> [chamou a M, agarrou a sua mão direita e deslizou-a sobre o livro]” (I- Obj.-M; V2)</p> <p>“I: (...) <i>Agora é para a M mexer!</i> [dirigiu-se à M e agarrou na sua mão direita para a deslizar sobre o livro]” (I- Obj.-M; V2)</p> <p>“I: <i>Então mostra!</i> [colocou a mão sobre o colo da M]” (I- Obj.-M; V2)</p> <p>“A I pegou na mão esquerda da M e o T pegou na mão direita da M.” (I- Obj.-M, T- Obj.-M; V2)</p> <p>“I: <i>Ó M...</i> [chamou a M e ela e o T deslizaram as mãos da M no livro e olharam para ela]” (I- Obj.-M, T- Obj.-M; V2)</p> <p>“A I pegou-lhe na mão para a deslizar no livro muito rapidamente.” (I- Obj.-M; V2)</p> <p>“I: (...) <i>Agora és tu!</i> [dirigiu-se ao T ao mesmo tempo que batia com a mão no colo da M para apressar o T]” (I- Obj.-M; V2)</p> <p>“I: (...) <i>E de repente... Tuc!</i> [disse para a M pegando na sua mão para bater contra o livro]” (I- Obj.-M; V3)</p> <p>“A I (...) pegou na mão dela [M] e deslizou-a sobre o livro.” (I- Obj.-M; V3)</p> <p>“I: <i>M. Ó M...</i> [chamou a M (...) e deslizou a mão da M sobre o livro]” (I- Obj.-M; V3)</p> <p>“I: <i>E eles faziam: Tlim tlão, tlim tlão...</i> (...) [disse para a M (...) pegou-lhe na mão direita para deslizá-la no livro]” (I- Obj.-M; V3)</p> <p>“I: (...) <i>Muito barulho...</i> [dirigindo-se à M pegou na sua mão esquerda e deslizou-a no livro] (I- Obj.-M; V3)</p> <p>“...a I pegou na mão da M para a deslizar na página do livro.” (I- Obj.-M; V4)</p> <p>“A I deslizou a mão da M sobre o livro.” (I- Obj.-M; V4)</p> <p>“A S colocou a bola na mão da M para que esta a tentasse segurar com a mão esquerda.” (S- Obj.-M; V5)</p>	
--	--	--	--

		<p>“O F (...) tirou a bola da mão da S e colocou-a na mão da M de modo a que esta a agarra-se. (F-Obj.-M; V5)</p> <p>“F: <i>Deixa ver se eu consigo. [pegou novamente na mão</i> direita da M para colocar a bola]” (F-Obj.-M; V5)</p> <p>“O F abriu a mão da M para lhe colocar a bola mas a M não conseguiu fazer força suficiente na mão para agarrar a bola e esta rolou para o colo da M.” (F-Obj.-M; V5)</p> <p>“I: (...) <i>M queres qual M? [agarrou na cabeça da M</i> e direcionou-a para o livro]” (I-Obj.-M; V5)</p> <p>“(...) a S segurou na mão esquerda da M para lhe colocar a bola na mão.” (S-Obj.-M; V5)</p> <p>“S: <i>Sim! [pegou na mão</i> esquerda da M e colocou-a sobre o livro]” (S-Obj.-M; V5)</p> <p>“I: <i>E depois...</i> [dirigindo-se à M e à S baixou o livro colocando-o no colo da M]” (I-Obj.-M; V5)</p> <p>“A L colocou a bola na mão da M...” (L-Obj.-M; V6)</p> <p>“A L colocou a bola na mão da M...” (L-Obj.-M; V6)</p> <p>“O F aproximou-se e colocou os três sacos de gel ao colo da M.” (F-Obj.-M; V10)</p> <p>“O F colocou o saco amarelo em cima do saco azul no colo da M.” (F-Obj.-M; V10)</p> <p>“O F tocou-lhe na cabeça para tentar incliná-la para a frente...” (F-Obj.-M; V10)</p> <p>“O F colocou o saco vermelho em cima do saco azul no colo da M.” (F-Obj.-M; V10)</p> <p>“O F voltou a colocar os sacos no colo da M e apertou-os para as cores ficarem sobrepostas.” (F-Obj.-M; V10)</p> <p>“O F apertou os sacos de gel vermelho e azul que estavam sobrepostos no colo da M.” (F-Obj.-M; V10)</p> <p>“O F colocou o saco de gel amarelo em cima do saco de gel vermelho e aperta-os no colo da M.” (F-Obj.-M; V10)</p> <p>“A S aproximou-se da M com os sacos de gel da cor azul e amarela colocando-os no seu colo.” (S-Obj.-M; V12)</p> <p>“O T retirou o saco de gel da mão do D, olhou para a M e colocou-o no seu colo.” (T-Obj.-M; V12)</p> <p>“O T pegou na mão da M e colocou-a em cima do saco de gel continuando com a sua mão por cima.” (T-Obj.-M; V13)</p> <p>“O T voltou para junto da M com o saco de gel amarelo, colocou-o em cima da plataforma do</p>	
--	--	--	--

		<i>sliding form</i> e pegou na mão da M para que esta lhe mexesse.” (T- Obj.-M; V13)	
	Expressões Faciais	<p>“I: <i>Olha vês!</i> [disse a I a sorrir para a M e mostrando-lhe o livro mas a M desviou o olhar]” (I- Obj.-M; V2)</p> <p>“I: (...) <i>Ó M...</i> [chamou a M, olhou para ela, sorriu-lhe e deslizou a mão da M sobre o livro]” (I- Obj.-M; V2)</p> <p>“I: (...) <i>Ó M...</i> [chamou a M, olhou para ela, sorriu-lhe e deslizou a mão da M sobre o livro]” (I- Obj.-M; V2)</p> <p>“I: <i>Olha vês!</i> [disse a I a sorrir para a M...” (I- Obj.-M; V2)</p> <p>“I: (...) <i>Ó M...</i> [chamou a M, olhou para ela, sorriu-lhe e deslizou a mão da M sobre o livro]” (I- Obj.-M; V2)</p> <p>“I: (...) <i>Ó M...</i> [chamou a M, olhou para ela, sorriu-lhe e deslizou a mão da M sobre o livro]” (I- Obj.-M; V2)</p> <p>“I: <i>Ó M olha o T!</i> [(...) sorriu-lhe enquanto segurava na sua mão direita para deslizá-la no livro]” (I- Obj.-M; V2)</p> <p>“T: <i>Olha uma árvore de Natal!</i> [dirigindo-se para a M aponta para o desenho que estava no livro e sorriu-lhe]” (I- Obj.-M; V3)</p> <p>“I: <i>M. Ó M...</i> [chamou a M, olhou para ela, sorriu-lhe e deslizou a mão da M sobre o livro]” (I- Obj.-M; V3)</p> <p>“O T estava a sorrir para a M e tinha uma bola de borracha na mão que estava a mostrar à M.” (T- Obj.-M; V5)</p> <p>“A S a sorrir para a M colocou a bola na sua mão.” (S- Obj.-M; V5)</p> <p>“S: <i>É a do cachecol!</i> [entusiasmada dirigiu-se à M (...) sorrindo-lhe]” (S- Obj.-M; V5)</p> <p>“I: <i>M queres a do cachecol?</i> [dirigiu-se à M (...) sorrindo-lhe]” (S- Obj.-M; V5)</p> <p>“S: <i>Ó M queres a do cachecol? (...)</i>[disse a sorrir e a olhar para a M...” (S- Obj.-M; V5)</p> <p>“O D olhou para a M e a sorrir-lhe deslocou-se até ela com a varinha <i>mágica</i> na mão.” (D- Obj.-M; V13)</p>	15
	Vocalizações	-----	0
	Linguagem Oral	“ I: <i>Olha aqui o T. Olha o livro.</i> [disse para a M, olhando para ela e deslizando-lhe com a mão sobre o livro]” (I- Obj.-M; NCA)	43

		<p>“I: <i>Agora a M vai escolher a história. [dirigiu-se ao F e à M e mostrou os livros à M]” (I- Obj.-M; NCA)</i></p> <p>“I: <i>Olha vês! [disse a I a sorrir para a M e mostrando-lhe o livro mas a M desviou o olhar]” (I- Obj.-M; V2)</i></p> <p>“I: <i>Um dia... (...) [começou a I a contar a história à M, olhando para ela]” (I- Obj.-M; V2)</i></p> <p>“I: <i>M, ó M... [a I chamou a M (...) segurou o livro e a mão da M]” (I- Obj.-M; V2)</i></p> <p>“I: <i>(...) Ó M... [chamou a M (...) e deslizou a mão da M sobre o livro]” (I- Obj.-M; V2)</i></p> <p>“I: <i>(...) Ó M... [chamou a M (...) e deslizou a mão da M sobre o livro]” (I- Obj.-M; V2)</i></p> <p>“I: <i>(...) M...Olha o livro! [disse a I para a M colocando o livro à frente da cara da M (...)]” (I- Obj.-M; V2)</i></p> <p>“I: <i>M!... [chamou a M e segurou o livro]” (I- Obj.-M; V2)</i></p> <p>“I: <i>Olha vamos lá mexer com a mão... [disse à M, agarrou a mão direita da M e deslizou-a sobre o livro]” (I- Obj.-M; V2)</i></p> <p>“I: <i>Ó M olha o T! [chamou a M, olhou para ela e sorriu-lhe enquanto segurava na sua mão direita para deslizá-la no livro]” (I- Obj.-M; V2)</i></p> <p>“T: <i>Olha o vento de outono. [disse à M agarrando a sua mão direita e olhando para ela]” (T- Obj.-M; V2)</i></p> <p>“I: <i>Olha ó M, olha o T! [chamou a M, agarrou a sua mão direita e deslizou-a sobre o livro]” (I- Obj.-M; V2)</i></p> <p>“I: <i>(...) Num belo dia... (...) não podia ter mais livros [a I contou à M a história e olhou para ela e a M olhou para a I]” (I- Obj.-M; V2)</i></p> <p>“I: <i>(...) Agora é para a M mexer! [dirigiu-se à M e agarrou na sua mão direita para a deslizar sobre o livro]” (I- Obj.-M; V2)</i></p> <p>“I: <i>Ó M... [chamou a M e ela e o T deslizaram as mãos da M no livro (...)]” (I- Obj.-M; V2)</i></p> <p>“I: <i>Havia um lobo mau. [começou a contar a história à M e olhou para ela]” (I- Obj.-M; V2)</i></p> <p>“I: <i>(...) A M estava muito chateada, muito chateada porque...” [continuou a contar a história à M e olhou para ela]” (I- Obj.-M; V2)</i></p> <p>“I: <i>M... [chamou a M e continuou a deslizar a mão da M rapidamente]” (I- Obj.-M; V2)</i></p> <p>“I: <i>Olha uma árvore de Natal! [dirigindo-se para a M apontou para o desenho que estava no livro...]” (I- Obj.-M; V3)</i></p>	
--	--	--	--

		<p>“I: <i>É é...uma árvore de Natal! Porque já era Natal. Apareceu! E de repente... Tuc!</i> [disse para a M pegando na sua mão para bater contra o livro]” (I- Obj.-M; V3)</p> <p>“I: (...) <i>Está a correr...</i> [largou a mão e continuou a contar a história]” (I- Obj.-M; V3)</p> <p>“I: <i>O senhor das ovelhas...</i>[começou a contar a história à M (...)]” (I- Obj.-M; V3)</p> <p>“I: (...) <i>Iam todos pardos, todos pardos, todos pardos, TODOS!</i> [continuou a contar a história para a M]” (I- Obj.-M; V3)</p> <p>“I: <i>M. Ó M...</i> [chamou a M (...) e deslizou a mão da M sobre o livro]” (I- Obj.-M; V3)</p> <p>“I: <i>E eles faziam: Tlim tlão, tlim tlão... e faziam muito barulho...</i>[disse para a M (...) e pegou-lhe na mão direita para deslizá-la no livro]” (I- Obj.-M; V3)</p> <p>“I: (...) <i>Muito barulho...</i> [dirigindo-se à M pegou na sua mão esquerda e deslizou-a no livro]” (I- Obj.-M; V3)</p> <p>“I: Ela não quer ler esse livro outra vez. [dirigiu-se ao T] <i>Pois não, M?</i> [olhou para a M e perguntou-lhe] ” (I- Obj.-M; V4)</p> <p>“I: Ela já viu. [fechou o livro] <i>M agora é esta.</i> [dirigiu-se à M mostrando-lhe a contracapa] ” (I- Obj.-M; V4)</p> <p>“I: <i>Não. A M é que escolhe!</i> [disse para a S e olhou para a M] <i>M, queres qual M?</i> [disse para a M e agarrou na cabeça da M e direcionou-a para o livro]” (I- Obj.-M; V5)</p> <p>“I: <i>Olha!</i> [dirigiu-se à M mostrando-lhe as páginas que tinha aberto e olhou para a M]” (I- Obj.-M; V5)</p> <p>“I: (...) <i>Ó M... Olha!</i> [dirigiu-se à M e inclinou o livro em frente à M] ” (I- Obj.-M; V5)</p> <p>“T: <i>Ó M!</i> [dirigiu-se à M abrindo o livro atrás do livro da I]” (T- Obj.-M; V5)</p> <p>“I: <i>Num belo dia a Cinderela foi ver todas, todas (...). E depois...</i> [olhou para a M e contou-lhe a história]” (I- Obj.-M; V5)</p> <p>“I: <i>E depois...</i> [dirigindo-se à M e à S baixou o livro colocando-o no colo da M]” (I- Obj.-M; V5)</p> <p>“I: <i>Todas, todas, todas as semanas iam pá igreja e já tinham passado por a igreja lá pá trás e iam sempre por aqui, por aqui...</i> [contou a história à M e à S como se estivesse a ler o livro]” (I- Obj.-M; V5)</p> <p>“I: (...) <i>e iam sempre por aqui, por aqui...</i> [continuou a contar a história e apontou para o livro]” (I- Obj.-M; V5)</p>	
--	--	--	--

		<p>“I: <i>M queres a do cachecol?</i> [dirigiu-se à M, olhando para ela e sorrindo-lhe]” (I- Obj.-M; V5)</p> <p>“S: <i>Ó M queres a do cachecol? Sim?! Eu quero!</i> [disse a sorrir e a olhar para a M abanando a sua mão]” (S- Obj.-M; V5)</p> <p>“S: <i>Ai o ca...che...col...</i>[observou a I a folhear o livro para a M e dirigiu-se às duas]” (S- Obj.-M; V5)</p> <p>“I: <i>O cachecol... Não ‘tá aqui... Não ‘tá aqui...</i> [dirigiu-se à M e à S folheando o livro]” (I- Obj.-M; V5)</p> <p>“I: <i>Não ‘tá aqui... Não ‘tá aqui... Não ‘tá aqui...</i> [dirigiu-se à M e à S folheando o livro]” (I-Obj.-M; V5)</p> <p>“I: <i>M!</i> [chamou a M, olhou para ela e aproximou-se com a varinha <i>mágica</i> da estrela]” (I- Obj.-M; V11)</p>	
--	--	---	--

Anexo XXXIV - Análise de conteúdo das interações da Mariana com os pares

Categorias de análise	Subcategorias	Evidências	N.º de evidências
Interações da Mariana com os seus pares	Olhar	<p>“(…) [a M dirigiu o olhar para o F]” (M-F; V1)</p> <p>“O F (…) afastou-se da M (…) A M dirigiu o olhar na direção do F e fez força no pescoço para levantar a cabeça mas não foi suficiente.” (M-F; V1)</p> <p>“A M olhou para a I e sorriu-lhe.”(M-I; Notas de campo A)</p> <p>“A M olhou para o F.” (M-F; NCA)</p> <p>“A M olhou para a I e sorriu-lhe.” (M-I; NCA)</p> <p>“A M fez força no pescoço para virar a cabeça para o lado direito para olhar para a I mas não foi suficiente e começou a imitar um som de desagrado.” (M-I; V2)</p> <p>“A I voltou para o lado esquerdo da M e esta acompanhou-a com o olhar.” (M-I; V2)</p> <p>“A M e a I olham uma para a outra.” (M-I; V2)</p> <p>“A I meteu o dedo na boca e olhou para a M. A M olhou para a I.” (M-I; V2)</p> <p>“A M fez força no pescoço para virar a cabeça na direção do T e olhou para ele.” (M-T; V2)</p> <p>“A M fez força no pescoço para virar a cabeça e olhar para a I.” (M-I; V2)</p> <p>“A M olhou para a I e para o T.” (M-I, M-T; V2)</p> <p>“(…) [a I abriu o livro no colo da M e começou a contar-lhe uma história] (…) <i>não podia ter mais livros!</i> [a I dirigiu-se à M e olhou para ela e a M olhou para a I]” (M-I; V2)</p> <p>“A M olhou para a I e começou a fazer força no pescoço para desviar a cabeça mas não foi suficiente.” (M-I; V2)</p> <p>“A M olhou para a I e começou a piscar os olhos.” (M-I; V2)</p> <p>“Então, a M estava com dificuldade em respirar e o F tentou fechar-lhe a boca empurrando o queixo. A I segurou a mão da M e fez-lhe festinhas. A M olhou para o F e acalmou.” (M-F; V5)</p> <p>“O F ausentou-se e a M seguiu-o com o olhar.” (M-F; V5)</p> <p>“A M tentou olhar para a I fazendo força no pescoço para virar a cabeça mas não foi suficiente.” (M-I; V5)</p> <p>“O T passou perto da cadeira e a M acompanhou-o com o olhar.” (M-T; V5)</p> <p>“A M olhou para o livro e de seguida olhou para a S.” (M-S; V5)</p>	35

		<p>“A M olhou para a I e de seguida desviou o olhar para olhar para a S.” (M-I, M-S; V5)</p> <p>“A Lisa estava encostada à cadeira da M a observar o que a educadora estava a fazer. A M olhou para a L e bocejou.” (M-L; V6)</p> <p>“De seguida, olhou para a L e voltou a bocejar.” (M-L; V6)</p> <p>“L: Ó M! (...) [sorriu, olhou para a M e agarrou a cara da M com as duas mãos juntando a sua cara com a dela] A M olhou para a L.” (M-L; V6)</p> <p>“A M olhou para a L.” (M-L; V6)</p> <p>“B: Devagarinho! Tá bem? [agarrou a mão da I] A M olhou para a B.” (M-B; V6)</p> <p>“A I parou de bater pendurou-se na cadeira da M e deu-lhe beijinhos. A M olhou para a I.” (M-I; V6)</p> <p>“Então a M voltou a esboçar um sorriso e olhou para a I.” (M-I; V7)</p> <p>“A I brincou com o nariz da M tocando com o dedo nele. A M acompanhou com o olhar o dedo da I.” (M-I; V7)</p> <p>“O T retirou os sacos de gel da plataforma <i>sliding form</i> e dirigiu-se novamente à caixa. A M seguiu com o olhar.” (M-T; V13)</p> <p>“O T vai para ao pé da M batendo na varinha <i>mágica</i> e a M olhou para ele.” (M-T; V13)</p> <p>“O T dirigiu-se à caixa e a M seguiu com o olhar.” (M-T; V13)</p> <p>“O T ausentou-se e a M seguiu com o olhar.” (M-T; V13)</p>	
	Toque	-----	0
	Expressões Faciais	<p>“O F estava com a cabeça deitada no peito da M (...) A M (...) esboçou um sorriso.” (M-F; V1)</p> <p>“A M olhou para a I e sorriu-lhe.” (M-I; NCA)</p> <p>“A M olhou para a I e sorriu-lhe.” (M-I; NCA)</p> <p>“O F olhou para a M e começou a dar-lhe beijinhos na cara. A M esboçou um sorriso.” (M-F; V4)</p> <p>“O F pegou na mão esquerda da M e passou-a na cara da M. A M esboçou um pequeno sorriso.” (M-F; V5)</p> <p>“S: Ó M queres a do cachecol? Sim!? Eu quero! [disse a sorrir e a olhar para a M, abanando a sua mão] A M esboçou um pequeno sorriso.” (M-S; V5)</p> <p>“A S pegou na mão da M e passou-a na cara fazendo festinhas e a M começou a sorrir.” (M-S; V5)</p> <p>“I: Pumba, pumba, pumba, pumba... [dirigiu-se à M olhando para ela e com a mão fechada e o dedo</p>	20

		<p>esticado bateu suavemente na cara da M] A M reagiu fazendo uma expressão de desagrado." (M-I; V6)</p> <p>"A I pendurou-se na cadeira da M e juntou a sua cara à cara da M. A M começou a sorrir." (M-I; V6)</p> <p>"A I olhou para a M e começou a bater-lhe com a palma da mão no peito e a M começou a sorrir." (M-I; V6)</p> <p>"A I bateu no peito da M suavemente e esta voltou a sorrir." (M-I; V6)</p> <p>"A I e a L começaram a sorrir para a M e bateram-lhe no peito com muita intensidade. A M começou a esboçar um sorriso mais aberto." (M-I, M-L; V6)</p> <p>" (...) a B e a I param e a M deixou de sorrir e imitar o som. Quando voltaram a bater a M começou a sorrir." (M-B, M-I; V6)</p> <p>"A I volta a olhar para a M e a M começa a sorrir." (M-I; V6)</p> <p>"A M sorriu e olhou para a I." (M-I; V6)</p> <p>"Depois de o T ter dado o beijo à M esta esboçou um sorriso." (M-T; V7)</p> <p>"A I (...) olhou para a M e deu-lhe um beijo no rosto. Então a M voltou a esboçar um sorriso e olhou para a I." (M-I; V7)</p> <p>"O T retirou o saco de gel e dirigiu-se à caixa da M onde estava o D. A M deixou de sorrir e começou a ficar impaciente fazendo expressões de desagrado." (M-T; V13)</p>	
	<p>Vocalizações</p>	<p>"O F estava com a cabeça deitada no peito da M (...) A M imitiu um som de agrado..." (M-F; V1)</p> <p>"A M fez força no pescoço para virar a cabeça para o lado direito para olhar para a I mas não foi suficiente e começou a imitar um som de desagrado." (M-I; V2)</p> <p>"I: (...) [dirigiu-se ao T ao mesmo tempo que batia com a mão da M rapidamente] (...) A M imitiu um som de desagrado." (M-I; M-T; V2)</p> <p>"A I continuou a bater mas diminui a intensidade. A M começou a imitar um som de agrado." (M-I; V6)</p> <p>"O T retirou-se com os sacos de gel e dirigiu-se novamente à caixa. A M começou a imitar um som de desagrado." (M-T; V13)</p>	<p>6</p>
	<p>Linguagem Oral</p>	<p>-----</p>	<p>0</p>

Anexo XXXV - Análise de conteúdo da interação da Mariana com os pares através do objeto

Categoria de análise	Subcategorias	Evidências	N.º de evidências
Interação da Mariana com pares através dos objetos	Olhar	<p>"A M sorriu e dirigiu o olhar para o livro." (M-Obj.-I; V2)</p> <p>"A I pousou o livro no colo da M e virou a página. A M acompanhou a I com o olhar." (M-Obj.-I; V2)</p> <p>"I: (...) <i>Ó M...</i> [chamou a M, olhou para ela, sorriu-lhe e deslizou a mão da M sobre o livro] <i>M... Olha o livro!</i> [disse a I para a M colocando o livro à frente da cara da M e olhando para ela] A M e a I olham uma para a outra." (M-Obj.-I; V2)</p> <p>"A M olhou para a I enquanto esta ajudava o T a segurar no livro e a I continuou a olhar para a M." (M-Obj.-I; V2)</p> <p>"A I pegou na mão esquerda da M e o T pegou na mão direita da M. A M reagiu fazendo força no pescoço para virar a cabeça para olhar para o livro e sorriu." (M-Obj.-I; V2)</p> <p>"A M olhou para o livro que a I estava a folhear e tentou baixar a cabeça fazendo força no pescoço mas não foi suficiente." (M-Obj.-I; V2)</p> <p>"A I colocou o seu livro ao colo da M. A M olhou para a I." (M-Obj.-I; V3)</p> <p>"I: <i>O senhor das ovelhas...</i> [começou a contar a história à M olhando para ela] (...) A M olhou para a I." (M-Obj.-I; V3)</p> <p>"A M tentou baixar a cabeça fazendo força no pescoço para olhar para o livro mas não foi suficiente. A M imitiu um som de desagrado e olhou para a I." (M-Obj.-I; V3)</p> <p>"A I voltou a abrir o seu livro no colo da M. A M olhou para a I." (M-Obj.-I; V3)</p> <p>"A M tentou olhar para o livro fazendo força no pescoço para baixar a cabeça mas não foi suficiente." (M-Obj.-I; V3)</p> <p>"A M olhou para o livro." (M-Obj.-F; V4)</p> <p>"A M quando viu o F a folhear o livro esboçou um sorriso olhando para o livro." (M-Obj.-F; V4)</p> <p>"F: <i>Não!</i> (...) [apontou para o livro e inclinou para a M observá-lo] A M olhou para o F." (M-Obj.-F; V4)</p> <p>"A M olhou para o livro." (M-Obj.-F; V4)</p> <p>"A M olhou para o livro." (M-Obj.-I; V5)</p> <p>"A M olhou para a bola fazendo força no pescoço para baixar a cabeça e não conseguiu agarrar a bola." (M-Obj.-F; V5)</p>	57

		<p>"O F abriu a mão da M para lhe colocar a bola mas a M não conseguiu fazer força suficiente na mão para agarrar a bola (...) O F tentou novamente mas a M não fez força suficiente para agarrar a bola. A M conseguiu olhar para a bola e começou a sorrir." (M-Obj.-F; V5)</p> <p>"O F passou com a bola devagar à frente da cara da M. (...) Enquanto o F estava com a bola, olhava para a M para ver a sua reação. (...) A M continuou a sorrir, começou a imitar um som de agrado e por algum tempo acompanhou a bola com o olhar." (M-Obj.-F; V5)</p> <p>"O F afastou a bola e aproximou-a dos olhos da M e a M seguiu a bola com o olhar." (M-Obj.-F; V5)</p> <p>"O F voltou a mostrar-lhe a bola e a M olhou para a bola." (M-Obj.-F; V5)</p> <p>"A S aproximou-se com a bola na mão e a M olhou para a bola." (M-Obj.-S; V5)</p> <p>"A M tentou olhar para o livro fazendo força no pescoço para virar a cabeça mas não foi suficiente." (M-Obj.-I; V5)</p> <p>"A M olhou para o livro." (M-Obj.-I; V5)</p> <p>"A I mexeu o livro e a M desviou o olhar mas de seguida voltou a olhar para o livro." (M-Obj.-I; V5)</p> <p>"A M olhou para o livro fazendo força no pescoço para inclinar ligeiramente a cabeça para baixo." (M-Obj.-I; V5)</p> <p>"A M olhou para o livro e de seguida olhou na direção da S." (M-Obj.-S; V5)</p> <p>"A M olhou para o livro." (M-Obj.-I; V5)</p> <p>"A M desviou o olhar do livro da I e olhou para livro do T." (M-Obj.-T; V5)</p> <p>"A M tentou olhar para o livro fazendo força no pescoço para baixar a cabeça mas não foi suficiente." (M-Obj.-I; V5)</p> <p>"A M fez força no pescoço para olhar melhor para o livro mas não foi suficiente para baixar a cabeça. Então, olhou para a I." (M-Obj.-I; V5)</p> <p>"A M fez força no pescoço para olhar melhor para o livro mas não foi suficiente para baixar a cabeça. Então, olhou para a I." (M-Obj.-I; V5)</p> <p>"A M fez força no pescoço para baixar a cabeça para olhar para o livro mas não foi suficiente. (M-Obj.-I; V5)</p> <p>"A M esboçou um sorriso, imitiu um som de agrado e fez novamente força no pescoço para baixar a cabeça para olhar para baixo (onde estava o livro) mas não foi suficiente." (M-Obj.-I; V5)</p>	
--	--	---	--

		<p>"A M voltou a fazer força no pescoço para baixar a cabeça e olhar para o livro mas não foi suficiente." (M-Obj.-I; V5)</p> <p>"A M começou a fazer uma expressão de desagrado olhando para a bola." (M-Obj.-F; V6)</p> <p>"A L tentou colocar a bola na mão da M e a M olhou para a bola." (M-Obj.-L; V6)</p> <p>"A L olhou para a M e aproximou-lhe a bola da cara. A M olhou para a bola." (M-Obj.-M; V6)</p> <p>"A M fez força no pescoço para baixar a cabeça para olhar para os sacos de gel (que estavam no seu colo) mas não foi suficiente." (M-Obj.-F; V10)</p> <p>"A M fez força no pescoço para baixar a cabeça para olhar para os sacos de gel (que estavam no seu colo) mas não foi suficiente." (M-Obj.-F; V10)</p> <p>"A M fez novamente força no pescoço para olhar para os sacos de gel (que estavam no seu colo) mas não foi suficiente para baixar a cabeça." (M-Obj.-F; V10)</p> <p>"A M olhou para os sacos de gel." (M-Obj.-F; V10)</p> <p>"Mais uma vez, a M fez força no pescoço para olhar para os sacos de gel (que estavam no seu colo) mas não foi suficiente para baixar a cabeça." (M-Obj.-F; V10)</p> <p>"A M olhou para os sacos de gel." (M-Obj.-S; V12)</p> <p>"A M desviou o olhar dos sacos de gel e fez força no pescoço para olhar para a varinha <i>mágica</i> mas não foi suficiente." (M-Obj.-I; V12)</p> <p>"A M olhou para o tule azul." (M-Obj.-R; V12)</p> <p>"A I continuou a bater na varinha <i>mágica</i> e a M fez força no pescoço para olhar para a varinha <i>mágica</i> mas não foi suficiente para virar a cabeça." (M-Obj.-I; V12)</p> <p>"O D (...) Começou a bater na varinha <i>mágica</i> (...) a M reconheceu o barulho e olhou na direção do objeto." (M-Obj.-D; V13)</p> <p>"A M olhou na direção do objeto." (M-Obj.-D; V13)</p> <p>"A M olhou para os dois sacos de gel." (M-Obj.-T; V13)</p> <p>"O T pegou na mão e colocou-a em cima do saco do gel continuando com a sua mão por cima. A M faz uma expressão de agrado. A M olhou para o T e esboçou um sorriso." (M-T; V13)</p> <p>"O T aproximou-se da M e colocou os sacos de gel vermelho e azul em cima da plataforma <i>sluding form</i> e a M olhou para os dois sacos de gel." (M-Obj.-T; V13)</p>	
--	--	---	--

		<p>"A varinha <i>mágica</i> voltou a fazer barulho e a M olhou imediatamente nessa direção." (M-Obj.-T; V13)</p> <p>"A M fez força no pescoço para olhar para baixo (onde estavam os sacos de gel) mas não foi suficiente." (M-Obj.-T; V13)</p> <p>"A M novamente fez força no pescoço para olhar melhor para o saco de gel mas não foi suficiente para baixar a cabeça." (M-Obj.-T; V13)</p> <p>"Mais uma vez a M fez força no pescoço para olhar melhor para os sacos de gel (que estavam no seu colo) mas não foi suficiente para baixar a cabeça." (M-Obj.-T; V13)</p> <p>"A M fez força no pescoço para olhar melhor para baixo (onde estavam os sacos de gel) mas não foi suficiente e começou a fazer uma expressão de desagrado." (M-Obj.-T; V13)</p>	
	Toque	-----	0
	Expressões Faciais	<p>"A M sorriu e dirigiu o olhar para o livro." (M-Obj.-I; V2)</p> <p>"A M reagiu virando a cabeça para olhar para o livro e sorriu." (M-Obj.-I; V2)</p> <p>"I: M. Ó M... [chamou a M, olhou para ela, sorriu-lhe e deslizou a mão da M sobre o livro] A M deixou de imitar o som de desagrado e sorriu." (M-Obj.-I; V3)</p> <p>"O F agarrou o livro que a I estava a mostrar à M e começou a folheá-lo ao colo da M. A M começou a sorrir." (M-Obj.-F; V4)</p> <p>"A M quando viu o F a folhear o livro esboçou um sorriso olhando para o livro." (M-Obj.-F; V4)</p> <p>"A M conseguiu olhar para a bola e começou a sorrir." (M-Obj.-F; V5)</p> <p>"O F continuou a passar com a bola junto aos olhos da M (...) A M voltou a imitar um som de agrado e começou a sorrir." (M-Obj.-F; V5)</p> <p>"O F retirou a bola. Então a M virou a cara e começou a fazer uma expressão de desagrado e levantou os braços." (M-Obj.-F; V5)</p> <p>"I: O cachecol... Não tá aqui... Não tá aqui... [folheou o livro] A M esboçou um sorriso (...)" (M-Obj.-I; V5)</p> <p>"A M esboçou um sorriso, imitiu um som de agrado e fez novamente força no pescoço para baixar a cabeça para olhar para baixo (onde estava o livro) mas não foi suficiente." (M-Obj.-I; V5)</p>	20

		<p>“A M começou a fazer uma expressão de desagrado olhando para a bola.” (M-Obj.-F; V6)</p> <p>“A M olhou para a bola. (...) A M fez uma expressão de desagrado.” (M-Obj.-F; V6)</p> <p>"O F também colocou o papel celofane à frente da sua cara. A M começou a sorrir e a imitar um som de agrado." (M-Obj.-F; V10)</p> <p>“O D continuou a bater na varinha <i>mágica</i> para esta fazer barulho e a M começou a sorrir.” (M-Obj.-D; V13)</p> <p>"O T pegou na mão da M e colocou-a em cima do saco de gel continuando com a sua mão por cima. A M faz uma expressão de agrado." (M-Obj.-T; V13)</p> <p>"O T continuou a segurar na mão da M e passou-a no saco de gel. A M sorriu." (M-Obj.-T; V 13)</p> <p>"O D estava do lado esquerdo da M a bater na varinha <i>mágica</i> e a M começou a sorrir." (M-Obj.-D; V13)</p> <p>“O T retirou-se com os sacos de gel (...). A M começou a imitar um som de desagrado e fez uma expressão de desagrado.”</p> <p>“O T voltou para junto da M com o saco de gel amarelo (...) e pegou na mão da M para que esta lhe mexesse. (...) A M deixou de imitar o som de desagrado e esboçou um pequeno sorriso.” (M-Obj.-T; V13)</p> <p>"A M fez força no pescoço para olhar melhor para baixo (onde estavam os sacos de gel) mas não foi suficiente e começou a fazer uma expressão de desagrado." (M-Obj.-T; V13)</p>	
	<p>Vocalizações</p>	<p>“A I devolveu o livro ao T e o T retirou-o do colo da M. A M imitiu um som de desagrado.” (M-Obj.-I; M-Obj.-T; V3)</p> <p>“A M começou a imitar um som de desagrado.” (M-Obj.-I; V3)</p> <p>“A M tentou baixar a cabeça fazendo força no pescoço para olhar para o livro mas não foi suficiente. A M imite um som de desagrado e olha para a I.” (M-Obj.-I; V3)</p> <p>"A M não conseguia observar o livro e começou a imitar um som de desagrado." (M-Obj.-I; V3)</p> <p>"A M continuou a sorrir, começou a imitar um som de agrado e por algum tempo acompanhou a bola com o olhar." (M-Obj.-F; V5)</p> <p>“O F continuou a passar com a bola junto aos olhos da M (...) A M voltou a imitar um som de agrado e começou a sorrir.” (M-Obj.-F; V5)</p>	<p>9</p>

		<p>"A M esboçou um sorriso, imitiu um som de agrado e fez novamente força no pescoço para baixar a cabeça para olhar para baixo (onde estava o livro) mas não foi suficiente." (M-Obj.-I; V5)</p> <p>"O F também colocou o papel celofane à frente da sua cara. A M começou a sorrir e a imitar um som de agrado." (M-Obj.-F; V10)</p>	
	Linguagem Oral	-----	0

Anexo XXXVI - Interações entre a Mariana e os seus pares mediada pelo adulto

Essas interações mediadas não surgiram com muita frequência (14 ocorrências) e surgiram no sentido do adulto estimular as crianças a utilizar formas de comunicação adequadas à especificidade da Mariana (excerto 1) e assim permitir que as crianças, progressivamente se apropriem dessas estratégias e que possam utilizá-las para darem respostas comunicativas adequadas à Mariana (Silva, 2000; Nunes, 2003; Nunes, 2005; Nunes, 2006). Deste modo, a Mariana parece estar num ambiente que lhe proporciona experiências significativas (Ladeira & Amaral, 1999) convidando-a a dar respostas aos estímulos que lhe são proporcionados. Pelo que, também surgiram para evitar situações menos agradáveis, na medida em que o adulto orientou as brincadeiras (Folque, 2014;) das crianças para que estas não tornassem a comunicação confusa para a Mariana (excerto 2 e 3).

Como tal, também é importante salientar que as intervenções do adulto não foram com o objetivo de influenciar demasiado o desenrolar destas brincadeiras mas sim ajudar na resolução das dificuldades até que as crianças conseguissem controlar a situação (Azevedo, 2001; Ferreira, 2010).

Excerto 1 – Adulto interage com a S estimulando-a a comunicar com a M: “**Ed:** *A M não sabe, põe na mãozinha da M.* A S tirou a bola da mão do T. O T olhou para a S e voltou a olhar para a M. A S a sorrir para a M colocou a bola na sua mão.”

Excerto 2 – Adulto interage com a I e o F orientando-os num momento de brincadeira com a M: “**In:** *Olha, cuidado! A M está a assustar-se!* A I deu festinhas na cara da M. O F saiu de cima da M e afastou-se com a B.”

Excerto 3 – Adulto interage com a I e o L orientando-as num momento de brincadeira com a M: “A I e a L começaram a sorrir para a M e bateram-lhe no peito com muita intensidade. A M começou a esboçar um sorriso mais aberto. **In:** *A M não é um tambor. Pois não?* A I e a L olharam uma para a outra e continuaram a bater na M. **L:** *Não!* [sorrisu e continuou a bater com intensidade] *Mas ela ri-se. (...)* **In:** *Ela ri-se mas não é preciso ser com tanta força.* A I continua a bater na M com muita intensidade. **In:** *Estás a ouvir I?* **I:** *Sim!* [começou um pouco mais devagar] (...).