



# **Refletindo e investigando sobre as Histórias Infantis e a Resolução de Problemas na Educação Pré-Escolar**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Diana Filipa Da Costa Martins

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria José Gamboa

Professor Doutor Hugo Alexandre Lopes Menino

Leiria, novembro de 2021

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

À minha irmã por ser tudo na minha vida! Obrigada por acreditares sempre em mim, por me apoiares incondicionalmente e por me ajudares a alcançar todos os meus sonhos. Sem ti, a minha vida não seria a mesma. À minha Carolina por todos os dias me ensinar a ser melhor. Amo-vos meus amores!

Ao meu pai por ser a estrelinha no céu que me guia todos os dias. Estejas onde estiveres, tenho a certeza que estás orgulhoso de mim! Vou amar-te para sempre!

Ao meu Luís por ser o meu porto seguro, a minha bengala e a pessoa que acredita mais em mim, que eu própria. És o meu amor, sem o teu apoio incondicional este caminho não teria sido possível.

À minha Nicas por ser amiga, irmã, confidente, parceira de vida... este percurso não teria sido o mesmo sem ti e sem a tua capacidade de estares ao meu lado em todos os momentos. Obrigada por seres o meu colo “preferido”! Adoro-te!

À professora Maria José Gamboa por toda a dedicação neste percurso. Por todos os ensinamentos, por me colocar fora da minha zona de conforto, por me ter ajudado a crescer como pessoa e como educadora. Obrigada por todas as reflexões, conversas fora de hora e disponibilidade. Vou levá-la no meu coração para sempre.

Ao professor Hugo Menino por estar sempre ao meu lado, com uma disponibilidade incansável. Por todas as vezes que me ajudou a ultrapassar dificuldades, a pensar criticamente sobre o erro, por me ensinar a refletir. Será sempre um exemplo a seguir.

À Rosa, à Ema e ao Manel por me receberem nos diferentes contextos de prática, permitirem o meu crescimento e ajudarem a construir a minha identidade enquanto educadora. A todas as “minhas crianças” por me darem a possibilidade de intervir, errar, refletir e tentar novamente, sem nunca deixarem de olhar para mim com um sorriso no rosto.

## RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada surge do âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar. Pretende apresentar o percurso realizado por mim na construção da minha identidade como educadora de infância e como investigadora, estando dividido em três partes.

A parte I faz referência, de forma reflexiva, às aprendizagens adquiridas nos diferentes contextos educativos em que estive inserida, às experiências vivenciadas, às propostas implementadas, aos projetos construídos, assim como aos desafios e conquistas.

A parte II contempla a dimensão investigativa, que tem por base uma investigação-ação, desenvolvida com três crianças com cinco anos de idade. Este estudo de natureza qualitativa pretende dar a conhecer os contributos do reconto de histórias infantis para a compreensão e resolução de problemas matemáticos, através da utilização de uma sequência didática, criada pela educadora-investigadora, que tem a seguinte estrutura: leitura da história infantil; diálogo com as crianças em torno da compreensão da narrativa ouvida, com apoio/mediação do esquema visual *Story Face*; reconto oral e resolução do problema matemático, segundo as fases de *Polya*.

Os dados adquiridos inferem a ação positiva do reconto das histórias infantis na resolução de problemas matemáticos, uma vez que, permitem a interpretação e compreensão dos conceitos matemáticos presentes nas histórias e nos problemas, assim como o transporte das ideias principais da narrativa para as diferentes estratégias de resolução, visíveis na comunicação, no raciocínio e na representação.

A parte III diz respeito às considerações finais, onde são evidenciadas as experiências mais significativas deste percurso académico e profissional que serviram de base para a aquisição de competências essenciais para a construção da minha

identidade como educadora de infância, tais como a capacidade de refletir, de observar/avaliar, questionar, investigar e regular.

**Palavras-chave:**

Ciclo pedagógico; Escuta; Compreensão; Story Face; Reconto; Resolução de Problemas; Modelo de Polya.

## ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report comes from the scope of the Master's of Pre-School Education. It intends to present the path taken by me in the construction of my identity as a kindergarten teacher and as a researcher, and it is divided into three parts.

Part I refers, in a reflexive way, to the learning acquired in the different educational contexts in which I was inserted, to the lived experiences, to the implemented proposals, to the constructed projects, as well as to the challenges and achievements encountered.

Part II contemplates the investigative dimension, which is based on action-research, developed with three five-year-old children. This qualitative study aims to reveal the contributions of retelling children's stories to the understanding and resolution of mathematical problems, through the use of a didactic sequence, created by the educator-researcher, which has the following structure: reading of children's stories; dialogue with children around the understanding of the narrative heard, with support/mediation of the Story Face visual scheme and oral retelling and mathematical problem solving, according to Polya's phases.

The data acquired infers the positive action of retelling children's stories in solving mathematical problems, as they allow the interpretation and understanding of the mathematical concepts present in the stories and in the problems, as well as the transport of the main ideas of the narrative to the different strategies of resolution, visible in communication, reasoning and representation.

Part III concerns the final considerations, where the most significant experiences of this academic and professional path are highlighted, which served as the basis for the acquisition of essential skills for the construction of my identity as a

kindergarten teacher, such as the ability to reflect, observe /evaluate, question, investigate and regulate.

**Key words:**

Pedagogical cycle; Listening; Understanding; Story Face; Retelling; Problem solving; Polya model.

# ÍNDICE

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	v
Índice .....	vii
Índice de figuras .....	xi
Índice de quadros.....	xiii
Introdução.....	14
Parte I – Metamorfose pessoal e profissional: dimensão reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Educação de Infância (Creche e Jardim de Infância) ...	16
Capítulo 1 – Creche e agora? Reflexão acerca dos desafios e aprendizagens vivenciados em contexto de creche.....	16
Educador em creche: experiências e conquistas através da Abordagem Reggio Emilia .....	16
Currículo em creche: da escuta ativa ao ciclo pedagógico .....	19
“...Era uma vez uma lagarta...” – Documentar vivências e aprendizagens.....	23
Capítulo 2 – Pré-Escolar numa pandemia mundial: reflexão acerca dos desafios e aprendizagens vivenciadas em Jardim de Infância I.....	26
Educador de infância numa pandemia: o lugar do ensino remoto de emergência na ação educativa e no ciclo pedagógico .....	26
Interações: dinâmicas através de um computador.....	31
Ação pedagógica à distância e os recursos digitais.....	34
Capítulo 3 – O Pré-Escolar volta à escola. Reflexão acerca dos desafios e aprendizagens vivenciadas no Jardim de Infância II .....	37
Educador em Jardim de Infância: experiências e conquistas através da Abordagem Por Participação e da descoberta do brincar no espaço exterior da instituição.....	37

“Príncipes e princesas... Castelos e Dragões”: o lugar da Metodologia de Trabalho de Projeto na ação educativa .....	42
Avaliação com e para a criança: construir o portefólio para mostrar histórias de aprendizagem .....	47
Parte II – Dimensão Investigativa .....	51
1. Quadro Teórico de Referência .....	51
1.1. Literatura infantil e a compreensão leitora no Jardim de Infância.....	51
1.1.1. Valores educativos associados à narrativa literária .....	51
1.1.2. Criação de ambientes associados à compreensão .....	54
1.2. Resolução de problemas matemáticos no Jardim de Infância.....	58
1.2.1. Resolver problemas: da definição à implicação pedagógica .....	58
1.2.2. Estratégias de resolução de problemas .....	59
1.3. Relação entre a leitura de histórias e a resolução de problemas matemáticos ..	61
2. Metodologia de Investigação .....	63
2.1. Problemática.....	63
2.1.1. Questão e objetivos de investigação .....	64
2.2. Natureza do estudo .....	65
2.3. Participantes .....	66
2.4. Procedimentos .....	66
2.4.1. Ética na Investigação com crianças .....	66
2.4.2. Apresentação da intervenção pedagógica .....	67
2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	70
2.6. Técnicas de análise de dados.....	71
3. Apresentação, análise e discussão dos resultados .....	73
3.1. Sequência didática 1: <i>A lagartinha muito comilona</i> de Eric Carle.....	73

3.2. Sequência didática 2: <i>A que sabe a Lua</i> de Michael Grejniec .....	80
3.3. Sequência didática 3: <i>Pé ante pé</i> de Leo Lionni.....	85
3.4. Sequência didática 4: <i>Vamos jogar?</i> de Hervé Tullet.....	93
4. Conclusões e limitações do estudo .....	99
Parte III – Considerações Finais.....	103
Referências Bibliográficas.....	105
Anexos.....	112
Anexo 1 – Reflexão referente à décima segunda semana de Prática Pedagógica em contexto de Creche.....	112
Anexo 2 – Exemplo de uma grelha de registo de incidentes: Prática Pedagógica em contexto de Creche.....	114
Anexo 3 – Planificação de 9 de dezembro de 2019: Prática Pedagógica em contexto de Creche .....	115
Anexo 4 – Artigo “Agir com e para a criança: uma experiência de participação ativa em creche” realizado durante a Prática Pedagógica em contexto de Creche.....	126
Anexo 5 – Reflexão referente à sétima semana de Prática Pedagógica em contexto de Creche .....	134
Anexo 6 – Reflexão referente à décima primeira semana de Prática Pedagógica em contexto de Creche.....	137
Anexo 7 – Documentação Pedagógica “... era uma vez uma lagarta...” .....	142
Anexo 8 – Reflexão referente à sétima e oitava semanas de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I.....	143
Anexo 9 – Reflexão referente à décima primeira e décima segunda semanas de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I .....	146
Anexo 10 – Design semanal: esquema de planificação baseado nos fundamentos de Reggio Emilia da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I .....	150

Anexo 11 – Recurso pedagógico construído na décima semana de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I.....	151
Anexo 12 – Reflexão referente à nona e décima semanas de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I.....	153
Anexo 13 – Reflexão referente à quarta semana de Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância II .....	156
Anexo 14 – Planificação de 2, 3 e 4 de novembro de 2020 – Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância II.....	158
Anexo 15 – Registo naturalista de 26, 27 e 28 de outubro de 2020 – Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância II .....	165
Anexo 16 – Reflexão referente à décima terceira semana de Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância II.....	166
Anexo 17 – Reflexão referente à décima primeira semana de Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância II.....	168
Anexo 18 – Pedido de consentimento de registos de fotografia e gravação de vídeo .....	170

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Jogo do dado .....	41
Figura 2 – Jogo do tabuleiro giganteeeee .....	41
Figura 3 – Esquema visual Story Face .....	55
Figura 4 – Esquema usado na representação do Story Face.....	68
Figura 5 – Imagem da lagarta, disponibilizada na sequência didática 1. ....	68
Figura 6 – Imagem dos animais, disponibilizada na sequência didática 2.....	69
Figura 7 – Imagem da lagarta, disponibilizada na sequência didática 3 .....	69
Figura 8 – Imagem da sequência de pontos, disponibilizada na sequência didática 4 ...	70
Figura 9 – Story Face da história <i>Lagartinha muito comilona</i> , de Eric Carle.....	75
Figura 10 – Representação da solução do António ao problema da lagarta.....	77
Figura 11 – Representação da solução do Dinis ao problema da lagarta .....	77
Figura 12 – Representação da solução do Lídia ao problema da lagarta .....	77
Figura 13 – Story Face da história <i>A que sabe a Lua</i> , de Michael Greiniec .....	80
Figura 14 – Lídia a retirar dois legos para fora da folha A4 e a afirmar que ficam seis legos.....	82
Figura 15 – Representação da solução da Lídia ao problema da tartaruga .....	83
Figura 16 – Representação da solução do António ao problema da tartaruga .....	83
Figura 17 – Representação da solução do Dinis ao problema da tartaruga.....	83
Figura 18 – Story Face da história <i>Pé ante Pé</i> , de Leo Lionni.....	87
Figura 19 – Dinis a utilizar a unidade de medida para medir o comprimento da folha .	90
Figura 20 – Representação da solução do Dinis ao problema da lagarta com pés .....	92

Figura 21 – Representação da solução do António ao problema da lagarta com pés.....	92
Figura 22 – Representação da solução da Lídia ao problema da lagarta com pés .....	92
Figura 23 – Story Face da história <i>Vamos brincar?</i> , de Hérve Tullet.....	93
Figura 24 – Dinis a continuar o padrão representado, usando legos como recurso .....	96
Figura 25 – Representação da solução do Dinis ao problema do ponto.....	98
Figura 26 – Representação da solução da Lídia ao problema do ponto .....	98
Figura 27 – Representação da solução do António ao problema do ponto .....	98

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Ideias das crianças acerca do que sabem e do que queriam saber no projeto realizado.....	44
Quadro 2 – Critérios para a avaliação qualitativa do reconto, de Irwin e Mitchell (1983), cit. por Giasson (1993) .....	57
Quadro 3 – Fases da resolução de problemas, de Polya (2003) .....	59
Quadro 4 – Categorias e subcategorias de análise de conteúdo das sequências didáticas .....	73

## INTRODUÇÃO

Ser educador de infância na sociedade atual é uma missão complexa, que envolve uma diversidade de competências e atributos focados para o desenvolvimento holístico das crianças, tendo sempre em atenção a necessidade de criar pessoas ativas, críticas, responsáveis, seguras e felizes. A aquisição destas competências e atributos, como por exemplo, a capacidade de observar, refletir, investigar, provocar, deslumbrar, entre outras, só é possível através da experiencição, da inquietude, da fundamentação e da resiliência em experimentar, adaptar e alterar práticas.

O presente relatório, desenvolvido no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria tem como objetivo ilustrar, reflexivamente, o percurso desenvolvido por mim na aquisição de algumas das competências enunciadas anteriormente, ao longo de três Práticas de Ensino Supervisionado: Creche do setor privado, Jardim de Infância do setor privado e Jardim de Infância do setor público.

Partindo deste contexto, o relatório está organizado em três partes distintas. A parte I, contém a dimensão reflexiva, relativa às três práticas pedagógicas. A parte II, contém a dimensão investigativa, desenvolvida em contexto de pré-escolar, do setor público. A parte III faz referência às considerações finais da realização deste relatório.

A dimensão reflexiva diz respeito ao meu percurso enquanto formanda e faz referência ao caminho desenvolvido para a construção da minha identidade, enquanto educadora de infância. Esta encontra-se dividida em três capítulos: Creche e agora? Reflexão acerca dos desafios e aprendizagens vivenciadas no primeiro contexto de prática pedagógica; Pré-Escolar numa pandemia mundial... reflexão acerca dos desafios e aprendizagens vivenciadas no segundo contexto de prática pedagógica e O Pré-Escolar volta à escola: reflexão acerca dos desafios e aprendizagens vivenciadas no terceiro contexto de prática pedagógica.

A dimensão investigativa apresenta uma investigação-ação que tem como temática: *ação do reconto das histórias infantis para a compreensão e resolução de problemas matemáticos, segundo o modelo de Polya*. Esta investigação encontra-se dividida em quatro partes: Quadro teórico de referência, que inclui os constructos teóricos que

serviram de sustentação para a investigação e de base para a construção da sequência didática; Metodologia de Investigação onde é dado a conhecer a problemática, a questão de investigação e objetivos, os participantes, o tipo de investigação, as sequências didáticas e as opções tomadas na recolha e tratamento de dados; Apresentação, análise e discussão dos resultados e Conclusões e Limitações.

No final do relatório são apresentadas as considerações finais acerca das aprendizagens efetuadas ao longo percurso de formação inicial, onde são evidenciadas as experiências mais significativas do mesmo.

# PARTE I- METAMORFOSE PESSOAL E PROFISSIONAL: DIMENSÃO REFLEXIVA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA)

## CAPÍTULO 1 - CRECHE E AGORA? REFLEXÃO ACERCA DOS DESAFIOS E APRENDIZAGENS VIVENCIADAS NO CONTEXTO DE CRECHE

*Quando a educação de bebês e crianças vem num pacote junto com as brincadeiras, a exploração e os cuidados, tudo que acontece pode se tornar educativo.*

(Janet Gonzales-Mena & Dianne Eyer).

O seguinte capítulo será um reflexo do percurso desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de creche, numa instituição privada que se rege pela abordagem Reggio Emilia. O grupo era constituído por 16 crianças, com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. O capítulo será dividido em três sub-capítulos: Educador em creche: Experiências e conquistas através da abordagem Reggio Emilia; Currículo em creche: da escuta ativa ao ciclo pedagógico e “... Era uma vez uma lagarta” – Documentar vivências e aprendizagens.

### *EDUCADOR EM CRECHE: EXPERIÊNCIAS E CONQUISTAS ATRAVÉS DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA*

O início da Prática Pedagógica em contexto de creche foi marcado com a seguinte questão: o que é ser educador de infância em contexto de creche? Estar neste contexto, advindo do facto de nunca ter tido contacto com a valência de creche ao longo do meu percurso académico, fez nascer em mim inseguranças, que só cresceram com o facto de ser colocada num colégio que tinha como linha orientadora da ação pedagógica, a abordagem Reggio Emilia.

O educador de infância, para esta abordagem, assume um papel bastante complexo, que envolve a aquisição de competências relacionais, profissionais, humanas, entre outras. Estas permitem desenvolver a sua prática diária, através do conhecimento das características do grupo, da escuta ativa e consequente currículo emergente, para a formulação e estimulação de diferentes experiências e vivências educativas, que levam ao desenvolvimento das crianças de forma global, integral e harmoniosa. Lino (2018), corrobora o enunciado anteriormente ao afirmar que

O educador é um observador, um investigador, um provocador de novas experiências e desafios, um mediador e impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento [que] requer (...) uma atitude de escuta atenta, para desenvolver, em parceria com as crianças e os pais um projeto educativo que se adegue ao grupo e a cada criança individualmente (...)

Pensar estas competências e características sobre o que é ser educador infância em creche, na abordagem Reggio Emilia, e apropriar-me delas partindo do grupo de crianças, fez-me compreender a necessidade de criar uma imagem das mesmas na ação educativa, uma vez que, só assim é possível definir e fundamentar a forma como devo agir. Nesta linha de pensamento, Rinaldi (2013), afirma que “O que pensamos sobre as crianças (...) torna-se um fator determinante na definição de sua identidade social e ética, de seus direitos e dos contextos educacionais oferecidos a elas” (p. 122).

Neste sentido, através das semanas de prática pedagógica e na ação desenvolvida nas mesmas, a conceção da imagem da criança para mim foi chegando cada vez mais perto à da enunciada por Edwards, Gandini e Forman (2016), que define as crianças como

protagonistas, poderosas, ativas e competentes do próprio crescimento (...) protagonistas na sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo e realizarem ações junto dos outros com base em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência (p.155).

No entanto, criar esta imagem não foi fácil, pois a mesma não é estanque e depende da nossa compreensão do que é ser criança e do que é a infância. Dahlberg, Moss e Pence (2010), corroboram a ideia ao afirmar que

Instead, there are many children and many childhoods, each constructed by our `understandings of childhood and what children are and should be´. Instead of waiting upon scientific knowledge to tell us who the child is, we have choices to make about who we think the child is, and the choices have enormous significance since our construction of the child and early childhood are productive, by which we mean that they determine the institutions we provide for children and the pedagogical work that adults and children undertake in these institutions (p.43).

Unir esforços para a definição da imagem da criança e a consequente definição de infância, potenciou a perceção de que esta construção era complexa e dependia, além

dos pressupostos teóricos, da ligação das competências e características das crianças, dos interesses e necessidades das mesmas, em prol do desenvolvimento e da aprendizagem. A dificuldade inerente a este processo, aliada à inexperiência, levou-me a exercitar a minha capacidade de pensar sobre e a partir da ação e a perceber que apresentar uma postura reflexiva faz também parte do papel do educador. Como referido na reflexão relativa à décima segunda semana de Prática Pedagógica em contexto de creche (Anexo 1):

A reflexão é um elemento fulcral do processo de aprendizagem, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. De acordo com Oliveira & Serrazina (2012), as investigações acerca das práticas dos professores constataam que o conhecimento resulta de experiências e enfatizam o papel da reflexão crítica para um desenvolvimento profissional. Posto isto, um professor que não reflete sobre a sua prática de ensino, atua sobre uma rotina, aceitando a realidade do seu contexto e esforçando-se exclusivamente para encontrar soluções que outros, previamente, definiram por ele. Enquanto que um professor reflexivo procura um constante equilíbrio entre a ação e o pensamento, na medida em que uma nova prática implica sempre uma reflexão acerca da “sua experiência, as suas crenças, imagens e valores” (p.36).

Da mesma forma, através da reflexão, o educador regula o seu saber, saber este que depende, desenvolve-se e constrói-se na interação, na partilha e nas relações que cria com as crianças, com os pais e com os outros intervenientes da ação educativa. Neste sentido, desde o início, com a ajuda da educadora cooperante, foquei-me em construir uma relação genuína e vinculativa com as crianças e restantes intervenientes, uma vez que,

This well-being is closely associated with the quantity and quality of: (a) the communication that takes place between the parties, (b) the knowledge and awareness with the parties have their mutual needs and satisfaction, and (c) the opportunities for meeting and getting together which arise in a system of permanent relations (Rinaldi, 2010, pp. 27-28)

A capacidade de interagir e criar vínculos com as crianças, com as famílias e todos os intervenientes da ação educativa são outras características essenciais de um educador de infância, uma vez que, o

objetivo é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa. Essa escola exige o pensamento e o planeamento cuidadosos com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais (Malaguzzi, 2016, p. 71).

Em suma, considerando as experiências educativas essenciais e fundamentais para as crianças nos primeiros anos de vida, é fácil perceber que os profissionais necessitam de estar munidos de orientações pedagógicas para uma prática de qualidade. Neste sentido

e partindo do pressuposto que a qualidade em creche se divide em estrutural e processual, é impreterível o educador, cuidador ou responsável ter ciente a noção de que, para trabalhar com qualidade, necessita de ter em conta as características inerentes à sua profissão, quer na prática, quer na teoria; apostar na sua constante formação; ter em atenção o grupo de crianças e a estabilidade do mesmo; ter como foco a promoção de atividades adequadas ao desenvolvimento e à aprendizagem; apostar nas interações; promover o bem-estar e a implicação das crianças nas rotinas e no dia-a-dia e oferecer carinho, riqueza e sensibilidade nos cuidados prestados.

### *CURRÍCULO EM CRECHE: DA ESCUTA ATIVA AO CICLO PEDAGÓGICO*

O currículo em creche é o foco orientador para os profissionais em educação, principalmente quando se refere à primeira infância, tendo como objetivo potenciar a estimulação de todas as capacidades e o desenvolvimento global das mesmas (Carvalho & Portugal, 2017).

Para a Abordagem Reggio Emília, o currículo assume características como emergente e integrador, uma vez que, segundo Barbosa e Ritcher (2015), o currículo “expressa uma concepção do que é o conhecimento e uma concepção do processo educacional como espaço de intercâmbio vital e cultural, de pesquisa e também de aperfeiçoamento dos professores” (p.87). A emergência resulta da construção de um currículo, onde os educadores

formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles que expressados por elas a qualquer momento (Rinaldi, 2016, p. 107).

Neste sentido, um currículo emergente e integrador é aquele que resulta da dinâmica educativa que tem como condicionantes a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão “naquilo que se define como um “movimento em espiral”, sendo que nenhuma destas ações pode ser separada” (Azevedo, 2019, p.6).

Experienciar esta conceção de currículo foi o ponto de partida para a construção e formulação da grande aprendizagem desta Prática Pedagógica em contexto de creche: a identificação de um ciclo pedagógico que envolve e define a ação pedagógica de um educador. Assim sendo, para agir em creche, necessitei de explorar cada uma destas condicionantes teoricamente e cruzá-las com a realidade do meu contexto.

Iniciando com a observação, esta encontra-se intimamente ligada à escuta da criança, uma vez que, esta atitude de escuta é “essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, 2012, p.5). Quando realizada de forma sistemática, durante as atividades e interações do dia-a-dia, registada em instrumentos previamente elaborados e pensados e interpretada numa base teórica, esta permite dar a conhecer o que a criança sabe e faz, como faz e o que está apta para fazer. Estas informações são fundamentais para o educador oferecer experiências de exploração, que vão ao encontro dos interesses e necessidades do grupo (Gonçalves, 2020).

Relatando a experiência desenvolvida na Prática Pedagógica em contexto de creche, todas as semanas serviam de base para a planificação das seguintes. Através da escuta ativa das crianças, dos seus gostos, interesses e necessidades, construía-se ideias sobre o currículo adequado para as mesmas e definiam-se intencionalidades educativas a promover, tendo como recurso o uso de grelhas de registo de incidentes (Anexo 2).

Após a observação, surgia a fase da planificação. Esta é uma ferramenta usada para articular o currículo, as estratégias e as atividades para alcançar aprendizagens, os recursos e a avaliação a adotar, tendo sempre como princípios o alcance de resultados positivos, a orientação da ação e a consciência dos fins implícitos nas tarefas de aprendizagem (Arends, 2008).

Na experiência desenvolvida na Prática Pedagógica em contexto de creche, a planificação era consequência da observação e envolvia tudo aquilo que acontecia no dia-a-dia das crianças, desde as rotinas (acolhimento/receção, higiene, refeições e repouso), as propostas educativas orientadas e autónomas, os momentos de brincadeira livre e os momentos de transição. Assim, através das informações recolhidas na observação e avaliação da semana anterior, pensavam-se intencionalidades educativas a promover e idealizavam-se propostas que iam ao encontro dos seus interesses e necessidades, numa planificação que, apesar de estruturada, tinha um carácter livre e aberto à emergência das situações, advindas do dia-a-dia da creche (Anexo 3). A transcrição de um trecho de um artigo realizado por mim (Anexo 4), é um exemplo da ação educativa baseada no ciclo pedagógico:

a proposta a seguir descrita nasceu do período de observação e interpretação do agir das crianças, da escuta ativa e da importância de promover nas mesmas a responsabilidade de arrumar os brinquedos/objetos após a sua utilização. Assim sendo, foi possível perceber que as crianças se interessaram, inúmeras vezes, por colocar objetos dentro de recipientes disponíveis, bem como por explorar as possibilidades de os colocar em locais não pensados para esse fim. A partir desta observação tornou-se pertinente ajudar as crianças a deixarem-se seduzir por este interesse e a explorarem, uma vez mais, os conceitos dentro e fora e grande e pequeno (palavras apresentadas nas conversas das crianças no dia-a-dia), constituindo este interesse um excelente ponto de partida para a promoção de ambientes de comunicação com a educadora e com os seus pares.

Em relação à intervenção, ao longo do semestre fui sendo confrontada com a necessidade de mudar e adaptar o meu agir pedagógico, nomeadamente, em relação à gestão das motivações das crianças, às opções didáticas e à importância de envolver as famílias na ação pedagógica.

A partir da experiência desenvolvida na Prática Pedagógica em contexto de creche, com o trabalho em equipa e a apropriação dos constructos teóricos referentes aos temas, consegui perceber que é fundamental estar munida de estratégias para conseguir articular a motivação das crianças, assim como o interesse das mesmas, conseguindo assim perceber que o meu agir necessitava de ser centrado naquilo que a criança pode fazer e nos múltiplos caminhos que se abrem a partir de uma simples exploração. Tendo como exemplo desta aprendizagem, evidencio um trecho da minha reflexão referente à sétima semana de Prática Pedagógica em contexto de creche (Anexo 5):

Com o decorrer da provocação fui confrontada com o facto de haver crianças que já não queriam estar naquele momento e crianças que estavam a tirar o maior partido do mesmo. Este hiato levou-me a perceber que tem de haver uma grande “ginástica” para saber articular a motivação, o interesse e o tempo. Neste sentido, através da intervenção da educadora percebi que temos de ter um banco de estratégias armazenadas para eventuais necessidades. Neste caso, a educadora começou a representar a cara com os alimentos e através da “brincadeira” incentivou as crianças a comerem as diferentes partes. Com o uso de falas como: “Quem comeu os olhos da minha carinha?” ou “Quem quer comer o cabelo?” as crianças voltaram a estar interessadas na provocação e a comer alimentos que à partida não gostavam. Modelar este tipo de comportamento é, sem dúvida, algo a fazer para o futuro pois é através destas opções pedagógicas que conseguimos ajudar e mediar as crianças a tirarem o máximo de potencialidade das propostas educativas.

Neste processo, percebi também que é fundamental envolver as famílias nas opções pedagógicas, tendo como exemplo uma situação real que experienciei na prática, referenciada na reflexão relativa à décima primeira semana de Prática Pedagógica em contexto de creche (Anexo 6):

Começando pela segunda-feira, a ida do pai e do avô de umas das crianças à sala foi uma mais valia para as crianças e para nós. O momento inicial do tapete, que até à data tem sido um desafio, foi recheado de entusiasmo e concentração. As crianças adoraram a presença daqueles dois adultos, adoraram as catapultas e conseguiram manter-se

interessados e focados durante toda a proposta. No entanto, quando analisei os registros de observação, percebi que, mais que ser benéfico para as crianças no sentido lúdico e comportamental, foi importante para o reconhecimento das suas aprendizagens e capacidades, bem como para o nosso reconhecimento/justificação enquanto educadoras, uma vez que “Ao envolver os pais no trabalho da sala, os pais participam efetivamente e ativamente nas atividades, tomam consciência do potencial de cada criança, dos seus interesses e motivações e reconhecem que o seu conhecimento se constrói no âmbito de uma rede de interações e relações com os outros e com o meio” (Fernandes, 2016, p. 79).

A intervenção levou-me ainda a destacar o papel ativo da criança, sendo que este deve ser percorrido através do conhecimento do mundo, usando como recurso as experiências sensoriais. De igual forma, demonstrou o meu papel “secundário” de organizadora e construtora de experiências educativas ricas e com o propósito de promoção de bem-estar, felicidade, desenvolvimento e aprendizagem (Rinaldi, 2013). A transcrição de um trecho do artigo realizado por mim (Anexo 4), é um exemplo do enunciado anteriormente:

apostou-se na realização de propostas/provocações, que possibilitassem às crianças a exploração dos objetos, dando-lhes a liberdade de, ludicamente, de os colocar e tirar dentro de recipientes (...) a exploração, num contexto estimulador da comunicação, dos conceitos enunciados anteriormente e a criação de hábitos de arrumação.

As propostas/provocações foram implementadas em dois períodos da manhã: no momento de acolhimento das crianças e brincadeira livre e no momento da reunião inicial, canção do “Bom dia”, snack e atividade orientada. Estas foram pensadas e idealizadas com a agência das crianças, ao enunciarem que gostariam de ter uma canção que fosse alusiva à arrumação e potenciadora da exploração dos brinquedos/objetos colocando e tirando dos seus lugares.

A avaliação apresenta-se “como um elemento regulador da prática educativa, devendo ser formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo” (Carvalho & Portugal, 2017, p.20).

Em contexto de creche, a avaliação tem como principais objetivos a recolha de informações sobre as crianças, quer em termos de aprendizagem, quer em termos de desenvolvimento. Quando realizada de uma forma cuidadosa, fornece ao educador informações sobre o que as crianças pensam, o que são capazes de fazer, os seus interesses e disposições, de forma a conseguir um *feedback* sobre o estágio de desenvolvimento e a progressão de cada uma das crianças (Papatheodorou, Luff & Gill, 2011).

A par da planificação e da intervenção, a avaliação foi outro desafio sentido ao longo do semestre. Embora tivesse a noção da sua importância, não lhe atribuía significado ligado

ao ciclo pedagógico. Da mesma forma, a falta de documentos reguladores e orientadores, fez com que, inicialmente, esta fosse um pouco esquecida.

No entanto, com o desenrolar da Prática Pedagógica em contexto de creche, senti necessidade de recorrer à avaliação como ponto de partida para as intervenções seguintes, levando-me a perceber que havia uma relação forte no ciclo. Assim sendo, consegui ver a avaliação como aliada na ação educativa, tanto para as crianças, como para mim, uma vez que, partia dela para regular a minha ação e perceber o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, todas as planificações eram acompanhadas de registos de observação direta (Anexo 3), com questões que orientavam o “meu olhar” para a avaliação, servindo de ponte para o meu agir pedagógico, assim como de meio para contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Carvalho & Portugal, 2017). A transcrição de um trecho do artigo realizado por mim (Anexo 4), é um exemplo do resultado dos registos de observação efetuados na proposta:

Em relação às aprendizagens, foi visível, por exemplo, no domínio da comunicação, especificamente do desenvolvimento da linguagem, o uso de intervenções orais cada vez mais estruturadas e compostas, usando os conceitos dentro e fora, assim como o aparecimento dos conceitos cabe e não cabe; o desenvolvimento da motricidade fina, com a perícia e delicadeza demonstrada pelas crianças, em agarrar os objetos e colocá-los nos diferentes recipientes; o desenvolvimento espacial com a perceção do cabe e não cabe; o desenvolvimento da noção de área, com a enunciação de frases como: “Esta caixa é mais pequena que esta”; a tomada de decisões ao discernirem o que queriam fazer na provocação; o desenvolvimento do ímpeto exploratório com a capacidade de explorar objetos e recipientes; o desenvolvimento de entreajuda entre pares, com a capacidade de ajudar o outro no que tem mais dificuldade; o desenvolvimento da autonomia nos momentos de transição; a noção de número, ao contarem quantas bolinhas estavam na caixa de ovos; o desenvolvimento das construções com o aparecimento de uma “estrada de caixas”; o desenvolvimento da responsabilidade em arrumar, ao perceber que já havia crianças que arrumavam os seus brinquedos.

*“...ERA UMA VEZ UMA LAGARTA...” – DOCUMENTAR VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS*

O ciclo pedagógico enunciado anteriormente, tinha como resultado a construção de aprendizagens para as crianças e o desenvolvimento holístico das mesmas. Estas necessitavam de ser identificadas e relatadas, no entanto, o caminho para lá chegar era ainda desconhecido.

Na sala da Prática Pedagógica em contexto de creche era evidente o papel das “paredes” repletas de histórias, que as próprias crianças identificavam como importantes e

usavam-nas para, de forma embrionária, relatar acontecimentos e “mostrar” o que fizeram e conseguiam fazer. Esta realidade fez-me despertar para a importância da documentação pedagógica na ação educativa e acerca das potencialidades da mesma para as vivências das crianças.

Através da procura incessante de informação acerca da documentação pedagógica, percebi que esta

serve para garantir uma estreita correlação e interdependência entre as aprendizagens individual e de grupo (...). Quando as suas aprendizagens são documentadas, as crianças podem revisitá-las e, portanto, dar sentido novamente às suas experiências de aprendizagem, e ao mesmo tempo, refletir sobre como desenvolver essas experiências mais adiante (Gardner & Rinaldi, 2013, p. 20).

Este conhecimento recíproco seria, para mim, a base da documentação pedagógica, sendo reforçado pela premissa que necessita de ser representado através de seis questões: *o quê?*; *para quem?*; *com quê?*; *como?*; *quando?* e *onde?* (Malavasi & Zoccatelli, 2018).

Assim, relatando a experiência vivenciada na Prática Pedagógica em contexto de creche, a partir de uma provocação pensada e construída através do interesse emergente das crianças em brincar com caixas de papelão, nasceu a documentação pedagógica “...*Era uma vez uma lagarta...*” (Anexo 7).

Dando início à primeira questão, *o quê?*, a documentação pedagógica foi um reflexo de uma provocação com caixas de papelão de diversos tamanhos, onde as crianças exploraram livremente todas as potencialidades das mesmas. Este interesse e motivação foram tão evidentes, que as caixas tiveram voz ativa nas ações e interesses das crianças durante um período de três semanas. Tendo em conta o currículo emergente, e a partir da chegada de três lagartas vindas da horta de um avô de uma das crianças, as caixas ganharam outra intenção e tornou-se pertinente transformá-las numa lagarta gigante. Assim, as crianças pintaram as caixas, juntaram-nas e construíram as patas e as antenas, usando como recurso objetos do cotidiano. Tendo como objetivo o reconhecimento do trabalho efetuado por parte das crianças, a lagarta tridimensional foi disponibilizada e estas exploraram-na, tendo como fundo a projeção de um vídeo do Borboletário de Lisboa.

A partir de toda a situação vivenciada e da motivação das crianças, é possível responder à questão *para quem?*, uma vez que, a documentação pedagógica foi construída para as

crianças reviverem todo este processo e para os pais fazerem a ponte entre o que ouviam em casa e o que foi vivenciado na sala.

Para esta documentação, usámos registos de observação e fotográficos, conseguindo assim responder à questão *com quê?*. Os resultados destes registos foram apresentados às crianças, permitindo assim responder à questão *como?*. Através de uma conversa em grande grupo, foram escolhidas as fotografias a apresentar na documentação e o suporte da mesma, que neste caso seria no computador e em forma de cartaz. Neste momento, decidiu-se, também em grande grupo, a sequência a apresentar na documentação, sendo a seguinte: exploração livre das caixas, o momento de construção da lagarta tridimensional e a exploração da lagarta com o recurso do vídeo da metamorfose, respondendo assim à questão *quando?*.

Por fim, para dar resposta à questão *onde?*, em grande grupo, decidiu-se que a documentação pedagógica iria ficar na porta da sala, de forma a dar possibilidade aos pais e a todos os intervenientes da ação educativa de verem e interpretarem os momentos que se tinham vivido.

Realizar esta documentação pedagógica foi, sem dúvida, uma experiência rica, na medida em que, consegui envolver-me nos processos das crianças, nas suas vivências, experiências, aprendizagens, sensações, entre outros, narrando e atribuindo significado ao que se viveu e vivenciou em conjunto, valorizando a ação pedagógica. Só através destas pequenas, mas, simultaneamente, grandes ações, é que conseguimos enaltecer o trabalho desenvolvido com as crianças, assim como atribuir valor à Educação de Infância.

## CAPÍTULO 2 – PRÉ-ESCOLAR NUMA PANDEMIA MUNDIAL: REFLEXÃO ACERCA DOS DESAFIOS E APRENDIZAGENS VIVENCIADAS EM JARDIM DE INFÂNCIA I

*O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros.*

(Paulo Freire).

O seguinte capítulo será um reflexo do percurso desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Jardim de Infância I, na mesma instituição do contexto anterior. O grupo era constituído por 25 crianças, de idades compreendidas entre os três e os quatro anos. O capítulo será dividido em três sub-capítulos: Educador de Infância numa pandemia: o lugar do ensino remoto de emergência na ação educativa e no ciclo pedagógico; Interações: dinâmicas através de um computador e Ação pedagógica à distância e os recursos digitais.

### *EDUCADOR DE INFÂNCIA NUMA PANDEMIA: O LUGAR DO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA NA AÇÃO EDUCATIVA E NO CICLO PEDAGÓGICO*

Em março de 2020, o mundo deparou-se com a realidade de estar a viver uma Pandemia Mundial, a Covid-19, que provocava danos graves à saúde. De forma a agir em conformidade com a situação, na mesma data, o Governo Português decretou estado de emergência e decidiu fechar todos os jardins de infância, impondo a necessidade de criar o ensino remoto de emergência. Esta realidade mudou por completo toda a dinâmica envolvente da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I, levando a que um novo ciclo se iniciasse: intervir à distância e num cenário de pandemia.

Iniciar o semestre de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I com esta realidade foi um misto de sensações: por um lado, sentia-me em aflição perante a situação que estávamos a viver, por outro lado, senti-me em segurança por poder estar em casa, longe das vias de transmissão do vírus. Da mesma forma, sabia que teria de reinventar o meu agir pedagógico e moldar e adaptar a minha identidade enquanto educadora de infância. Assim, iniciei este semestre com as seguintes questões: como

age uma educadora de infância à distância? Qual o lugar do ciclo pedagógico no ensino remoto de emergência?

A Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I, perante o enunciado anteriormente, teve de assumir novas diretrizes e foi adaptada tendo em conta cada contexto, ou seja, tendo como base a educadora, a instituição e as normas impostas para o ensino remoto de emergência. Neste sentido, necessitei de adaptar as regras de funcionamento de Unidade Curricular e como referido na reflexão relativa à sétima e oitava semanas de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I (Anexo 8):

Estas começaram com a reunião de apresentação das novas diretrizes das práticas pedagógicas, no dia 15 de abril de 2020, onde tomámos conhecimento da forma como o nosso trabalho se iria desenvolver, nomeadamente, a alteração das intervenções semanais para quinzenais. Da mesma forma, fomos informadas que iríamos intervir, juntamente com a educadora cooperante, à distância e com propostas simples e construídas tendo em conta o contexto familiar das crianças, os recursos e a disponibilidade das famílias.

Estas novas diretrizes forçaram a uma reinvenção da prática, levando-me a, criativamente e com muita perseverança, a manter o ciclo pedagógico: observação, planificação, intervenção/interação e avaliação, mas fora do ambiente da instituição e da sala. Devido à distância, necessitei desenvolver novas estratégias, para conseguir agir pedagogicamente, construindo boas práticas, colocando as crianças num papel de relevo, envolvendo a família e agindo didaticamente para ajudar no desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

A observação é a fase primordial para o desenrolar da ação pedagógica do educador, no entanto, esta tem de ser realizada em contexto presencial e estando, efetivamente, com as crianças. Como pode o educador, estando longe das mesmas, perceber os seus interesses? O que as motiva? Quais as suas necessidades? Ao refletir criticamente sobre esta temática, percebi que a observação não se pode esgotar na observação direta e usar como instrumento apenas as notas de campo. Para além destas,

há ainda os documentos produzidos pelo/a educador/a para orientar o seu trabalho e refletir sobre a sua intervenção (planificações, diários de prática, ou sínteses do trabalho realizado com o grupo e com as famílias, etc.). O/A educador/a recolhe, ainda, informação sobre o contexto de vida das crianças e a sua ação junto das famílias e comunidade, através de, por exemplo, registos de presença e da participação dos pais/famílias em reuniões ou em atividades da sala, bem como das relações com parceiros da comunidade (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 14).

Neste sentido, como referido na reflexão relativa à sétima e oitava semanas de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I (Anexo 8):

Através de um diálogo profundo e aberto, definimos que iríamos propor três propostas/provocações/desafios por semana, a partir de um indutor que fosse de alguma forma ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Este indutor deveria ter em conta o conhecimento que temos das crianças, mas passível de ser diferente do interesse atual das mesmas devido à distância e falta de contato. Da mesma forma, fomos informadas que deveríamos ter em conta, na mesma, a abordagem Reggio Emilia e as Cem Linguagens das crianças e partir destas para a formulação de propostas cativantes, interessantes, com um carácter flexível, com recursos flexíveis e que colocassem as crianças num papel ativo e autónomo.

A partir desta nova forma de agir, tive em conta as observações efetuadas nas semanas que antecederam o isolamento, a análise do projeto curricular e a caracterização do grupo para formular os indutores que serviriam de base para as planificações. Assim, os indutores (objetos, situações, interesses, necessidades, temáticas, entre outros) foram delineados a partir das seguintes características: os interesses do grupo, que assentam na exploração sensorial, no conhecimento sobre animais, na expressão plástica e dramática, mas também nas artes visuais; nas necessidades do grupo que passam pelo desenvolvimento da autonomia nas diversas rotinas do dia, na motivação para a linguagem, na estimulação da concentração e na promoção da gestão de conflitos; na necessidade de promover propostas potenciadoras de momentos de brincadeira, através de materiais diversificados e na metodologia que deverá ser promotora da aprendizagem-ação, tendo a criança o papel ativo na aquisição dos conhecimentos e aprendizagens. Da mesma forma, foi tido em conta que as crianças beneficiavam com a exploração de propostas que levassem ao aumento da confiança e, com isto, ao desenvolvimento das capacidades comunicativas, à cooperação, à ajuda mútua, ao respeito e ao desenvolvimento da concentração.

A planificação permite que o educador coloque os dados observados como fonte de criação das intencionalidades educativas, construindo propostas que se adequem à realidade das crianças e prevendo a necessidade de as incluir neste processo de construção, sendo um facilitador de experiências e recursos. No entanto, como pode o educador desenvolver este processo sem as crianças? Como consegue ser facilitador de experiências e facultar materiais e recursos, se as crianças estão em casa com os seus familiares?

Através das orientações fornecidas pela Direção Geral de Educação, de apoio à planificação de atividades para a Educação Pré-Escolar, percebi que, como referido na reflexão relativa à décima primeira e décima segunda semanas (Anexo 9):

a base do trabalho a desenvolver com as crianças neste novo método de agir, necessita de ser assente nas rotinas, de forma a promover segurança e tranquilidade. Da mesma forma, este trabalho tem de ser feito com e a partir dos pais, mas nunca deixando de lado a autonomia das crianças. Neste sentido, as propostas devem ser elaboradas a partir do brincar, atividade natural e espontânea da criança, devem ser curtas, criadoras de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento e devem ser interessantes e desafiadoras (Educação, 2019-2020).

Os instrumentos usados para a planificação foram outra temática a ter em conta neste processo de mudança e adaptação. Tendo em conta que a planificação é considerada como

um conjunto de conhecimentos, ideias ou expressões sobre o fenómeno a organizar que atuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (Zabalza, 1992, p. 48),

podemos enunciar que esta é singular e que depende de todos os fatores educacionais envolvidos. Neste sentido, ao longo do semestre fui desafiada a ter em conta diferentes formas de planificar, usando o design semanal.

O design semanal (Anexo 10) é um instrumento da instituição, que assume a mesma finalidade da planificação, no entanto, é um documento de carácter aberto e construído a partir dos fundamentos da abordagem Reggio Emilia. Este articula as propostas, as provocações, as rotinas da sala, as oficinas, as atividades extracurriculares e o trabalho autónomo das crianças, assumindo uma estrutura que faz entender a abertura ao currículo emergente e à escuta ativa da criança, dando lugar à ação da mesma abarcando a possibilidade de mudança e alteração. Construir este instrumento permitiu-me aprender uma outra forma de planificar e dar ação aos meus pensamentos socioconstrutivistas, uma vez que, comecei a construir um documento que dá lugar à intenção e ação das crianças, no entanto, não foi um processo fácil. Devido à inexperiência e à consequente insegurança, senti falta da organização dos espaços, dos recursos e das intencionalidades que dão suporte ao trabalho a realizar. Assim sendo, através da reflexão, reinventei a forma de construir os designs e anexei-lhes recursos pedagógicos (Anexo 11), onde estavam contemplados todos estes campos enunciados anteriormente.

A intervenção foi outra temática a ter em conta neste processo de mudança, fazendo-me questionar toda a minha ação pedagógica e transformando-se na grande dificuldade a

superar neste semestre. Esta é a fase onde as propostas ganham vida e as crianças usufruem, através das interações, de experiências lúdicas que as levam, de forma holística, ao desenvolvimento e à construção de aprendizagens (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Através de contactos feitos com a educadora, como referido na reflexão relativa à sétima e oitava semanas da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I (Anexo 8):

Fomos informadas que as nossas propostas iriam ser lançadas, na aplicação da instituição, todas as quartas, quintas e sextas e que teríamos que ter tudo entregue e corrigido até à terça-feira que antecede. Fomos ainda informadas que iria decorrer semanalmente uma sessão na aplicação ZOOM com as crianças e que este seria o contacto “mais próximo” possível de desenvolver.

Enviar as propostas pela aplicação e recebê-las pela mesma via, fez-me perder a maravilha que envolve o processo de experienciação desta fase do ciclo pedagógico. Não consegui perceber de que forma as crianças usufruíram das experiências, reagiram às propostas e como agiram para as desenvolver. Da mesma forma, vi-me obrigada a dar valor ao produto e ir contra tudo o que tenho usado como pilar em relação aos fundamentos e princípios da Pedagogia para a Infância. Por outro lado, usar a aplicação ZOOM permitiu “colmatar” esta distância e conseguir através de diálogos e de pequenas dinâmicas manter os elos relacionais com as crianças. No entanto, esta solução também apresentou algumas limitações, nomeadamente, na organização do tempo e na capacidade de ouvir e interagir com todos os intervenientes.

Estas dificuldades fizeram-me perceber a importância de trabalhar em equipa, neste caso em concreto, com os pais, realçando as potencialidades para a ação educativa, uma vez que, estes podem ser os nossos olhos, as nossas mãos e as nossas bocas, servindo assim de intercâmbio entre nós e as crianças. Como referido na reflexão relativa à nona e décima semanas de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I (Anexo 12):

As interações com os pais têm sido fundamentais para o processo de aprendizagem que estamos a viver, na medida em que, é uma mais valia para nós (futuras educadoras) trabalharmos numa equipa que se apoia, ajuda e complementa. “A possibilidade de poder trabalhar e partilhar acontecimentos, tarefas e responsabilidades com outros adultos favorece o desenvolvimento profissional dos educadores” (Lino, 2013, p. 135), assim como o desenvolvimento do agir pedagógico dos futuros educadores.

Da mesma forma, esta partilha é essencial para as crianças, uma vez que “quando os adultos e as crianças partilham o poder e o controlo, (...) numa atmosfera de auto-realização e de confiança e respeito mútuos (...) as crianças sentem-se seguras, agem de forma independente e tomam a iniciativa” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 77).

Por fim, o processo que envolvia a avaliação foi também alvo de alteração e evolução neste semestre, uma vez que, a distância colocou em causa a visualização dos processos e progressos das crianças. A partir da reflexão acerca desta temática, surgiu-me a seguinte questão: Se não consigo avaliar o processo e o produto não é reflexo do progresso, o que vou avaliar de forma a sustentar as minhas práticas e dar voz e ação às crianças?

A avaliação não se esgota no processo, mas abrange também os efeitos, uma vez que, através da avaliação o educador pode “atender-se à experiência interna das crianças (considerando bem-estar emocional e implicação) (...) e considerar que o desenvolvimento [das mesmas] decorre em boas condições” (Portugal & Laevers, 2010, p. 14).

Neste sentido, consegui, através da necessidade de pensar criticamente acerca da avaliação, perceber que esta podia ser medida, tendo em conta o bem-estar e a implicação das crianças. “Esta abordagem oferece uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazer em educação de infância, tendo o adulto como ponto de referência a experiência da criança, reconstruindo significados através das suas expressões, palavras e gestos.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20). Assim sendo, através de uma relação de parceria com os pais, foi possível averiguar o bem-estar das crianças e a implicação das mesmas e partir destes dois vetores para a reflexão e avaliação das propostas, de forma a conseguir agir pedagogicamente com e para estas.

#### *INTERAÇÕES: DINÂMICAS ATRAVÉS DE UM COMPUTADOR*

As interações foram o campo mais condicionado com o isolamento social, realçando o papel importante que assumem para as dinâmicas educativas na Educação Pré-Escolar. Em Reggio Emilia “privilegia-se o ouvir e o falar, através das cem linguagens da criança [e] Estas surgem como metáfora para as extraordinárias competências cognitivas e criativas com que a criança constrói o seu reconhecimento e interpreta e partilha” (Lino, 2013, p.127).

A partir desta premissa, posso enunciar que as interações adquiriram um valor de peso nas minhas aprendizagens este semestre, assim como, serviram para sustentar as minhas ideias acerca da importância das interações para o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, necessito de refletir acerca de três tipos de interações sentidas este semestre: interações com as crianças, interações com as famílias e interações com a educadora e a professora supervisora.

Começando pelas interações com as crianças, como referido na reflexão relativa à décima primeira e décima segunda semanas de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I (Anexo 9):

os contactos com as mesmas foram, a meu ver, um dos pontos altos do semestre. Estar com estas (mesmo que longe e através de um computador) foi reconfortante e extremamente motivador, no entanto, foi também transformador e resultou em aprendizagens. As interações com as crianças (partilha de conversas, debate de interesses e novidades e realização de pequenas dinâmicas de grupo), foram muito agradáveis e esperadas por todos os intervenientes, no entanto, fizeram-me perceber o desafio que acarretam. Devido à idade das crianças, às saudades, à vontade imensa de falar, à novidade de uso da ferramenta e à situação atual vivida, foi difícil manter alguma ordem de conversação e chegar a todas as crianças, assim como, foi difícil a participação de todas as crianças nas reuniões agendadas e algumas destas serviram como local para os pais falarem sobre o que estão a sentir e sobre as incertezas do futuro.

Estas experiências levaram-me a refletir sobre a importância de criar estratégias para a fomentação das interações com as crianças à distância, assim como, deram força à ideia que as interações com as crianças dependem também das interações com as famílias. Assim sendo, consegui perceber que as relações são essenciais e transversais a todo o contexto educativo e que, uma forma de conseguir interagir com a crianças, seria através da iniciativa e vontade dos pais em interagir comigo, pois estes são a ponte da comunicação.

As interações com as famílias, permitiram moldar as minhas ideias acerca do papel das mesmas na Educação de Infância. Desde o início do meu percurso académico, muni-me teoricamente acerca do papel das famílias na educação, no entanto, esta relação ficava muito pela porta da sala e não havia, a meu ver, uma partilha real entre a escola e a família. De facto,

O impacto das práticas de envolvimento parental na motivação e nos resultados de aprendizagem dos filhos manifesta-se no apoio à construção de valores educativos e recursos motivacionais, no incentivo ao esforço realizado pela criança, na partilha de expectativas sobre os processos de aprendizagem (Mata & Pedro, 2021, p. 10).

Mas serão só estas as características a ter em conta nas interações familiares na educação de infância? Será só nas crianças que as interações familiares deverão atuar? A pandemia levou-me a criar uma conceção nova acerca do papel do educador na relação com as famílias, percebendo que não age só para as crianças, mas também para as famílias. Como referido na reflexão relativa à décima primeira e décima segunda semanas da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I (Anexo 9):

percebi que neste momento o desenvolvimento das aprendizagens não pode assumir o papel principal, mas sim as relações, as famílias e as necessidades das mesmas. É necessário ter em conta que, só através de uma relação íntima e de confiança, com muita imaginação e reinvenção, com um trabalho em equipa e com uma atenção redobrada em relação às crianças e às necessidades das mesmas, é possível agir de forma holística e adequada à situação vivenciada. Da mesma forma, esta fase que vivemos deu-me um “olhar” diferente em relação à importância de estreitar laços entre a escola e as famílias, dando-me a certeza que é com estas que necessitamos trabalhar, promovendo o bem-estar das mesmas e permitindo que as famílias consigam e saibam estar com as suas crianças. (...) Da mesma forma, [percebi que] os contactos online servem de base para a formação dos vínculos afetivos, assim como, local de partilha de ideias, expectativas, novidades, medos e inseguranças. Uma educadora num papel ativo, mas distante, necessita ter em conta que o seu agir pedagógico alarga-se e passa a abranger outras dinâmicas mais focadas nas relações, nas partilhas e nas inquietações.

Por outro lado, posso enunciar que estas aprendizagens em relação às interações com as crianças e com as famílias só foram possíveis graças à reflexão e ao trabalho realizado com a educadora e a professora supervisora, levando-me, uma vez mais, a realçar a importância de trabalhar numa rede de relações.

Neste sentido, posso enunciar que as interações com a educadora e a professora supervisora foram fundamentais para o processo de aprendizagem ao longo deste semestre, uma vez que, consegui perceber as vantagens de trabalhar numa equipa educativa, onde as ideias, as propostas, as dúvidas e os receios eram partilhados e discutidos, tendo como finalidade o sucesso de toda a equipa e acima de tudo do grupo de crianças.

Através destas interações consegui perceber a real definição do trabalho colaborativo, que segundo Lino (2013) citando Rinaldi (1949) “cria uma nova dimensão na escola - a colegialidade – que representa uma rutura intencional com a organização docente tradicional e acaba com o isolamento dos educadores” (p.135). Lino (2013) afirma ainda que “a possibilidade de poder trabalhar e partilhar acontecimentos, tarefas e responsabilidades com outros adultos favorece o desenvolvimento profissional dos educadores” (p.135).

## AÇÃO PEDAGÓGICA À DISTÂNCIA E OS RECURSOS DIGITAIS

Como enunciado anteriormente, intervir à distância obrigou-me a reinventar as formas de agir com as crianças, fazendo-me sentir a necessidade de colocar as tecnologias, nomeadamente, o computador, o telemóvel, o tablet e as aplicações digitais, como forma de promover intenções pedagógicas, formuladas a partir dos interesses e necessidades das crianças. Como referido na reflexão relativa à nona e décima semanas da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I (Anexo 12):

pensámos esta estratégia a partir da realidade das crianças, ou seja, tivemos em conta que a maioria das famílias se encontra em teletrabalho, usando o computador, o telemóvel ou o tablet como recurso. Assim sendo, partindo da premissa que “As crianças que observam adultos a usar computadores ficam naturalmente motivadas para os usarem” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 210) e que “Com algum tipo de apoio inicial dos adultos face a um novo programa de *software*, as crianças são perfeitamente capazes de tomar conta das suas necessidades quando estão a trabalhar no computador” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 210), colocámos este recurso como meio para “chegar” às crianças.

De igual forma, usámos o computador, o telemóvel e o tablet como meios da ação pedagógica, a partir da premissa de que “As tecnologias educativas, neste caso particular as tecnologias digitais, são recursos que o Educador de Infância deverá utilizar como estratégia pedagógica, que venha a tornar a criança um agente ativo e participativo do seu processo de aprendizagem” (Teixeira, 2014, p. 19).

Assim sendo, ao longo das semanas de intervenção à distância foram criadas propostas para serem usufruídas a partir do computador ou com o auxílio deste, usando diversos recursos pedagógicos. Desde páginas da Internet, aplicações ou links de programas de televisão, as propostas foram sendo criadas e ganhando vida, usando como premissa a ideia de que

A atividade lúdica é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança. Através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42).

Neste sentido, tendo em conta as características do grupo, dos interesses e necessidades e do contexto vivido, usámos como recursos digitais: uma curta-metragem do Plano Nacional de Cinema; a Rádio Miúdos; os sites do Centro de Interpretação Ambiental de Leiria, da Fundação Serralves, da Ciência Viva, da Associação Nacional de Peluchologia; o programa Yoga do canal de televisão RTP2 e a aplicação ArtBuilder.

As potencialidades destas propostas assentavam no desenvolvimento das diferentes áreas do saber, na promoção do papel ativo da criança, como enunciado por Loris Mallaguzzi e na educação para os media. Como referido na reflexão relativa à décima primeira e décima segunda semanas da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I (Anexo 9):

Neste sentido, de forma a manter uma linha de continuidade entre as semanas, continuámos a usar os media, nomeadamente ferramentas digitais, como indutor, uma vez que,

“A Educação para os Media é um processo pedagógico que procura capacitar os cidadãos para viverem de forma crítica e interventiva a “ecologia comunicacional” dos nossos dias. Visa aproveitar os recursos e oportunidades que os meios e redes de comunicação facultam para enriquecer o desenvolvimento pessoal e social, de modo a que cada pessoa possa conviver, aprender e trabalhar com mais qualidade” (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo, & Guedes, 2014, p. 5).

Partilhar estes recursos com as crianças e agir pedagogicamente, tendo por base o uso das tecnologias, fez-me refletir acerca de duas temáticas: a documentação pedagógica do trabalho desenvolvido e o meu lugar enquanto educadora face às tecnologias.

Começando pela documentação pedagógica, esta é “o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação” (Dahlberg, 2016, p. 229), que tem como objetivo a “narrativa que se refere às experiências e atividades que as crianças realizam no quotidiano do jardim de infância e integra uma variedade de registos: escritos, vídeo, áudio, fotográficos, amostras de trabalhos das crianças, etc.” (Lino, 2013, p. 132). A documentação pedagógica é uma etapa essencial na abordagem Reggio Emilia e serve como meio de narração e avaliação das experiências educativas das crianças.

Tendo em conta a distância provocada pelo isolamento social, deparei-me com o facto de não ter acesso ao processo de desenvolvimento das experiências e consequentemente ficar sem dados para realizar a documentação pedagógica, assim como, sem oportunidade e lugar para a realizar em comunhão com as crianças. Esta situação fez-me questionar sobre o lugar da documentação pedagógica, no contexto à distância e de que forma a poderia ter realizado.

A partir das partilhas com a educadora e com a professora supervisora e de uma reflexão crítica da situação, percebi que “O que se documenta é seletivo, parcial e contextual e representa uma escolha, entre muitas escolhas realizadas no âmbito do grupo (...) e da equipa educativa” (Lino, 2013, p. 132), levando-me a compreender que

a documentação não é estaque e não tem de partir da observação direta. Assim, uma forma de colmatar esta situação seria através de conversas com as crianças e da construção da documentação, integralmente a partir do entender das mesmas, em relação às experiências que desenvolveram.

Em relação ao meu papel enquanto educadora, deparei-me com o facto de estar “sozinha” e algumas vezes senti-me substituída pelas tecnologias, sentido falta do afeto, do toque, da palavra, do olhar e da interpretação da expressão e do sentimento. A partir da constatação destes sentimentos, surgiu a necessidade de refletir acerca dos perigos do uso da tecnologia na ação pedagógica.

Neste sentido, percebi que as tecnologias não podem ser encaradas como o início e o fim único da ação pedagógica, mas sim como um meio de diminuir a distância entre a educadora e as crianças. Como referido por Teixeira (2014), citando Amante (2007) é necessário ter em mente que as tecnologias por si só podem apresentar riscos no que concerne “ao desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas, perigos para a saúde, perigos prováveis no acesso à internet, redução de afetividade e criatividade das crianças (p.112), assim como, estas podem-se transformar para os educadores e professores como algo que causa medo, insegurança, receio e fonte de ansiedade pela distância, solidão e necessidade de dispêndio de tempo para organizar as propostas.

Face ao exposto, é essencial o educador conseguir usar as tecnologias e os recursos digitais com moderação e tendo como premissa que apenas servem de meio para o desenvolvimento da aprendizagem, nunca colocando de parte o seu papel e a sua presença, sendo que, "Saber o que fazer, quando, como e para quê, serão também aspetos a considerar por cada docente, no momento que precede a aplicação dos recursos educativos digitais, em qualquer contexto" (Teixeira, 2014, p. 22).

### CAPÍTULO 3 – O PRÉ-ESCOLAR VOLTA À ESCOLA. REFLEXÃO ACERCA DOS DESAFIOS E APRENDIZAGENS VIVENCIADAS NO JARDIM DE INFÂNCIA II

*“Tantas vezes a criança no seu tempo vagaroso, observa atentamente e atribui novos significados enquanto o adulto apressado ignora ou corrompe a sua observação ou significado atribuído!”*

(Marina Fuyertes)

O seguinte capítulo será um reflexo do percurso desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Jardim de Infância II, numa escola pública, que se rege pela Abordagem por Participação. O grupo era constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. O capítulo será dividido em três sub-capítulos: Educador em Jardim de Infância: experiências e conquistas através da Abordagem por Participação e a descoberta do brincar no espaço exterior da instituição; “Príncipes e princesas... Castelos e Dragões”: o lugar da Metodologia de Trabalho de Projeto na ação educativa e Avaliação com e para a criança: construir o portefólio para mostrar histórias de aprendizagens.

#### *EDUCADOR EM JARDIM DE INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS E CONQUISTAS ATRAVÉS DA ABORDAGEM POR PARTICIPAÇÃO E DA DESCOBERTA DO BRINCAR NO ESPAÇO EXTERIOR DA INSTITUIÇÃO*

Começar este semestre foi sem dúvida o momento mais feliz e intenso que tive durante todo o meu percurso académico. Retornar ao ensino presencial em plena pandemia; usufruir da última experiência prática do mestrado; pensar, planear e executar o plano de investigação para o relatório, pensar e realizar o portefólio e entrar num contexto público, foram fatores que inquietaram a minha calma e se mostraram transformadores da minha forma de ser e de estar enquanto aluna, pessoa e futura educadora.

Começando pelo desenrolar da prática pedagógica, entrar num contexto público foi desafiante e levou-me a refletir sobre as diferenças que encontrei nos contextos em que realizei as práticas pedagógicas. Devido às minhas experiências anteriores, sempre vi a educação com um local de constante ação pedagógica e alguma “correria” de acontecimentos, onde todos os momentos são propícios ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo observados e potenciados pelo educador de infância

através das diferentes intencionalidades educativas. Desta forma, ir para o Jardim de Infância de Pinheiros, seria para mim, mais um local de experiências inovadoras, enriquecedoras, freneticamente pensadas, observadas e avaliadas. No entanto, tal não aconteceu. Quando cheguei ao referido jardim de infância confrontei-me com uma realidade nunca antes vivida: o ambiente da sala dois era efetivamente um local de constante ação pedagógica, mas vivido com tempo, calma e em interação. Nas primeiras semanas de observação, tive oportunidade de estar com as crianças, estar com efetividade e em partilha, consegui perceber que a rotina é muito simples, articulada com as crianças, desenvolvida de forma a potenciar o bem-estar e o ambiente educativo era uma representação do brincar. Como referido na reflexão relativa à quarta semana de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II (Anexo 13):

A relação de vinculação que procuramos criar com as crianças está a ser desenvolvida graças ao tempo que dispomos para estar com as mesmas, levando-nos a perceber que de facto estar a “perder” este tempo, só nos faz ganhar o conhecimento e a intimidade necessária para haver uma relação. Esta relação é a base de toda a ação educativa, uma vez que, “As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vivem, constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8).

Esta realidade fez-me entrar em “choque” e pensar: “mas aqui não se faz nada?”. Pensar e questionar-me acerca do que se passava estava a ser doloroso e em alguns momentos transformou-se em dúvida, inquietação e frustração. No entanto, perante a necessidade interior que sentia de refletir sobre o que estava a acontecer e a necessidade de planificar, consegui, através de muitas leituras e conversas com o educador, perceber que naquele ambiente “fazia-se muito, aprendia-se muito e havia muito desenvolvimento e aprendizagem”, mas ao ritmo de cada um e de forma a que todos possam usufruir com tempo e efetividade das experiências proporcionadas. Consegui entender que esta calma que se vivia era em prol de uma prática de qualidade, que como enunciado por Caeiro e Correia (2021), diz respeito a “diferentes formas de agir, pensar e sentir dos atores envolvidos na aprendizagem e desenvolvimento da criança” (p.31) e que “os tempos pedagógicos [respeitavam as] preferências e motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 46).

De igual forma, o tempo pedagógico era “gasto” no espaço exterior da instituição, de forma livre, usando como indutor a brincadeira e o contacto com o perigo, sem haver

uma ação constante do educador em promover experiências limitadas e orientadas na integra, uma vez que,

Learning outdoors is certainly not about taking indoors out, nor should we take the teacher role outside. This is the child's domain, a more democratic place for learning about the world and about being human, where relationships and meanings with people, places and things are explored and developed by the children (White, 2014, p. 4).

A vivência deste ambiente permitiu a mudança da minha ação enquanto educadora e pessoa, uma vez que, comecei a estar mais calma, serena, descontraída e igualmente mais atenta, disposta, sensível, observadora e reflexiva. Neste sentido, a partir da reflexão sobre o que observava e vivia, consegui perceber as potencialidades do espaço exterior, assim como da brincadeira e do contacto com o perigo, para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

A National Association for the Education of Young Children (2005), citado por Henniger (2017)

(...) emphasizes the importance of outdoor play as an integral part of developmentally appropriate practices for young children. Daily outdoor play experiences are considered essential for all children from birth through age 8. They provide opportunities to use large and small muscles, learn from materials outdoors, and experience the freedom only the outdoors can allow (p. 264).

Horn (2017) corrobora o enunciado anteriormente e ainda acrescenta que “o espaço externo coloca a criança em situação de adaptar-se a novas experiências que exigem dela novas respostas. (...) Nesse ambiente, são propiciados vários e ricos intercâmbios, sendo amplamente contemplados os processos de socialização e de cooperação” (p.88), fomentados pela curiosidade e brincadeira, pois

a brincadeira é a atividade por excelência através da qual as crianças aprendem, movidas pela curiosidade. (...) um tempo de brincadeira sem muitas estruturas é fundamental para que a criança possa desenvolver a capacidade de resolver problemas, para fomentar a criatividade e para desenvolver a sua capacidade de prestar atenção (L'Ecuyer, 2017, pp. 64-65).

Assim, referindo a experiência desenvolvida na Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II, no período de intervenção entrei na fase de adaptação e reformulação do meu agir pedagógico. Começando pela observação, permiti que esta fosse realizada a partir das interações, permiti-me desfrutar da companhia das crianças e da magia e fantasia em que estas viviam, interagindo com elas através do faz de conta, da brincadeira, da conversa, da participação ativa nos diferentes momentos, entre outros, conseguindo assim conhecer o grupo, tendo em conta “as dimensões cognitivas,

sociais, culturais, físicas e emocionais [que] se interligam e atuam em conjunto” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10).

Passando para a planificação, senti necessidade de abandonar as grelhas previamente elaboradas e apoiar a planificação em documentos mais abertos e flexíveis (Anexo 14), de forma a evidenciar a participação das crianças, uma vez que, esta “é exercida em colaboração com os pares e com o(a) educador(a), ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32).

Da mesma forma, as propostas planificadas tinham como base os eixos pedagógicos: ser, explorar, participar, significar, estar, comunicar, pertencer e narrar; tinham em conta a ação da criança e a sua interação com o que a rodeia; (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), promoviam o lúdico e a exploração natural da criança através do brincar, dos sentidos e do desenvolvimento cognitivo (Silva & Sarmiento, 2017), previam tempos para as crianças estarem livremente em interação com o ambiente, os objetos e as crianças e potenciavam o uso do corpo e o contacto com o “perigo”, uma vez que

A infância só se vive uma vez, e por isso tem de ser vivida com toda a profundidade. Trata-se também da capacidade de as crianças se poderem confrontar com o medo, o tédio e a frustração. A vida é um risco. E a pedagogia e o ensino em geral têm também de criar dinâmicas que sejam desafiantes para que as crianças aprendam coisas interessantes” (Neto, 2020, p. 129).

Assim, relatando uma das experiências vivida na Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II, no decorrer dos dias de prática pedagógica, foi possível perceber nas crianças o especial interesse por experiências que envolvessem o movimento, o desafio e o risco, registados num registo naturalista (Anexo 15). Este serviu como mote para a formulação dos indutores (objetos, situações, interesses, necessidades, temáticas, entre outros), que permitiram a delineação e construção das intencionalidades para a planificação. Assim, antes de planear, tomei em conta que seria uma mais valia para o grupo de crianças a formulação de propostas que tivessem como intencionalidades a apropriação da diversidade de movimentos motores, o maravilhamento pela brincadeira, o contacto com o desafio e a exploração das diferentes áreas de conteúdo. Neste sentido, a planificação (Anexo 14) partiu dos dados observados, da singularidade das crianças, das intencionalidades educativas, do projeto em desenvolvimento “Príncipes e princesas... Castelos e Dragões”, das áreas de conteúdo a explorar, das aprendizagens a

promover e dos espaços e recursos disponíveis, criando-se um jogo motor com desafios. De forma a promover a diferenciação pedagógica e partindo da premissa que “a diferenciação visa a organização de atividades, que proporcionem situações didáticas que permitam enriquecer a aprendizagem, assegurando e acautelando as características de cada criança” (Clérigo, Alves, Piscalho, & Cardona, 2017, p. 101), dividimos o grupo em pequenos grupos e as crianças mais novas usufruíram do *Jogo do Dado* (figura 1) e as mais velhas usufruíram do jogo do *Tabuleiro Giganteeeee* (figura 2). Estes jogos, além de permitirem a diferenciação pedagógica, assumiram um carácter integrador das diferentes áreas de saber, uma vez que, facilitaram diferentes aprendizagens. Voltando a relatar a experiência anterior, o jogo pensado para as crianças mais novas convidava-as a lançar um dado, reconhecer nas faces a boca, nariz, olhos, orelhas, pernas e mãos e a imaginarem o que poderiam fazer com a parte do corpo que lhes calhasse. O jogo pensado para as crianças mais velhas convidava-as a lançar um dado e reconhecer que as casas tinham diferentes desafios (tipo jogo da glória). Estes desafios exploraram todas as áreas de conteúdo, conseguindo assim que este jogo assumisse as características de holístico e integrador.



Figura 1 – Jogo do dado.

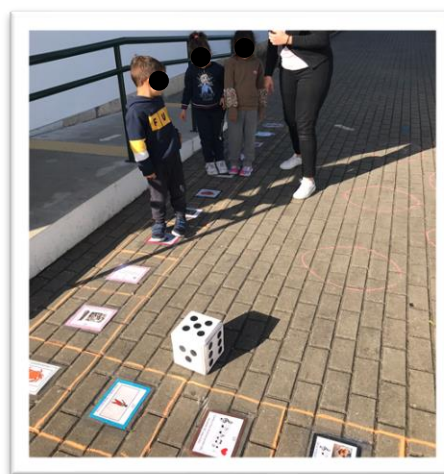


Figura 2 – Jogo do tabuleiro Giganteeeee.

A intervenção mostrou-se outro momento de transformação, na medida em que, percebi as implicações positivas de trabalhar em grupo, numa rede de ação, apoio e reflexão. Desde o primeiro dia, o educador mostrou-se interessado em trabalhar em parceria connosco na ação pedagógica, sem colocar ninguém num papel de destaque, mas o grupo (educador e mestrandas) como responsável por “organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar as crianças para compreender e responder, estendendo

os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32).

A avaliação foi novamente alvo de mudanças e adaptação, uma vez que, esta foi feita sempre em parceria com as crianças. A partir do ambiente que se vivia na sala, foi possível dar um salto na avaliação e perceber que, além de servir como mote para a regulação da ação pedagógica e percepção do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, necessitava de ser direcionada para o bem-estar emocional e para o grau de envolvimento das mesmas.

Assim, partindo do princípio de que “para avaliar a qualidade em qualquer contexto educativo é [essencial] atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças” (Portugal & Laevers, 2018, p. 17) o meu olhar na observação/avaliação passou a abarcar indicadores como: receptividade, autoconfiança, alegria, concentração, energia, expressões e posturas, entre outros.

Assim, continuando a relatar a experiência anterior, a partir da reflexão efetuada, foi possível avaliar a proposta e o desenrolar da mesma e chegar a conclusões que mostraram o bem-estar emocional, a implicação, o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, assim como, regular a minha ação pedagógica. Através de conversas em grande grupo, foi possível envolver as crianças com questões: o que gostaste mais?, o que aprendeste? e como aprendeste?. Da mesma forma, através dos registos efetuados no desenrolar da proposta, foi possível perceber de que forma as crianças se envolviam e implicavam nas propostas, assim como ao nível do desenvolvimento e aprendizagem. No *Jogo do Dado* foi possível perceber, em algumas crianças, que o esquema corporal ainda não estava totalmente adquirido, tornando-se pertinente continuar a trabalhar esta vertente, enquanto que, no jogo do *Tabuleiro Gigante*, os problemas matemáticos estavam mal formulados e não representavam uma situação desafiante para as crianças, deixando-as confusas e sem perceber como agir.

#### *“PRÍNCIPES E PRINCESAS... CASTELOS E DRAGÕES”*: O LUGAR DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO NA AÇÃO EDUCATIVA

O caminho trilhado ao longo de todas as diferentes práticas pedagógicas, levou-me a perceber a importância de assentar a Educação de Infância em pilares socioconstrutivistas, que colocam a criança como agente da ação educativa, num

currículo que seja construído e desenvolvido por esta. Assim, fazia sentido explorar a Abordagem por Projeto, como forma de desenvolver uma pedagogia ativa.

A Abordagem por Projeto dá voz e ação a pressupostos teóricos, que permitem a adoção de processos educativos centrados no papel da criança, nas aprendizagens e nos seus interesses. Permite a envolvimento entre as áreas de saber e os seus domínios, assumindo a criança como ativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, de uma forma integrada e holística, dando espaço para a colocação de questões, para a resolução de problemas e para a procura de um sentido para o mundo (Katz & Chard, 2009 & Vasconcelos et al., 2012).

Assim, tendo em conta que a motivação do grupo assentava no desenvolvimento de uma ação pedagógica que tinha por base a brincadeira, a magia, o imaginário, o suspense e a imaginação (Silva & Sarmento, 2017), surgiu a possibilidade de criar o projeto “Príncipes e Princesas... Castelos e Dragões”.

O projeto “Príncipes e Princesas... Castelos e Dragões” surgiu dos momentos de leitura na sala, de histórias infantis que tinham como personagens indutoras reis, príncipes, princesas e ambientes medievais com castelos. Através da observação, foi possível perceber que as crianças se mostravam interessadas em compreender como se vivia na época medieval, dentro de castelos e como seria ser alguém que vivia dentro destes. A magia proporcionada pelas histórias infantis, aliada à vivência das crianças em torno da época medieval, fez nascer a necessidade de criar um projeto que fosse ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Esta curiosidade contagiou o grupo e fez nascer a construção de um castelo na sala, tornando-a num ambiente propício ao desenvolvimento da magia e do deslumbre, em torno do tempo medieval.

Uma vez que, a abordagem de projeto, segundo Vasconcelos et al. (2012) distingue quatro fases no desenvolvimento da mesma, torna-se pertinente refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo do semestre, através da apresentação das seguintes fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento do projeto, execução e divulgação e avaliação.

*Na fase I - Definição do problema*, após o interesse demonstrado pelas crianças em iniciar o projeto, houve espaço para uma conversa em grande grupo, onde foi possível perceber o que as crianças já sabiam sobre os castelos e o que queriam saber. Esta opção

assentou na premissa de que nesta fase “Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar (...) Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande ou pequeno grupo, as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos et al., 2012, p.14). Durante esta conversa, as crianças demonstraram saber “muitas coisas” sobre os castelos e as princesas, tendo sido possível chegar a três questões acerca do que queriam saber, conforme exemplificado no quadro 1:

<p style="text-align: center;"><b>O que sabemos?</b></p> <p style="text-align: center;"><b>(concepções iniciais)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>O que queremos saber?</b></p>
<p style="text-align: center;">-“Tem muitas coisas lindas!”</p> <p style="text-align: center;">- “Tem muitos tesouros!”</p> <p style="text-align: center;">- “Há um rei!”</p> <p style="text-align: center;">- “Ele luta!”</p>	<p style="text-align: center;">- “O que está dentro do castelo?”</p> <p style="text-align: center;">- “Como serão as coisas dentro do castelo?”</p> <p style="text-align: center;">- “Quem vive lá?”</p>

*Quadro 1 – Ideias das crianças acerca do que sabem e do que queriam saber no projeto realizado.*

Posteriormente, deu-se início à *fase II - Planificação e Desenvolvimento do projeto*, onde “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos (Vasconcelos et al., 2012, p.15). Assim, a partir da seleção das questões acerca do que as crianças queriam saber, iniciou-se o planeamento sobre como chegar ao que era pretendido. Numa conversa em grande grupo, as crianças decidiram que queriam pesquisar sobre as questões elaboradas no computador e fazer um castelo na sala. Para tal, as crianças perceberam que precisavam de um computador para saber mais sobre os castelos e de materiais para fazer a construção do castelo. A seleção dos materiais foi sendo realizada ao longo da construção do mesmo e em conversas em grande grupo. A construção do castelo fez nascer outros interesses e este projeto assumiu outras dimensões, fazendo com que esta fase de planificação fosse retomada inúmeras vezes ao longo da execução.

*A fase III – execução*, partindo da premissa de que nesta fase as crianças “Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais” (Vasconcelos et al., 2012, p.16), teve início com a pesquisa no computador acerca do

castelo e a construção do mesmo na sala de atividades. Numa conversa em grande grupo, as crianças decidiram que iriam procurar informações sobre os castelos no computador, se tinham janelas e como eram as portas. A pesquisa foi acompanhada de um questionamento orientador, que permitiu dar relevância às imagens que as crianças descobriam e, da mesma forma, auxiliar para a seleção pertinente da informação (Reis, 2008). Terminada a pesquisa, as crianças iniciaram a construção do castelo, usando como materiais: cartão, papel de cenário, papel de lustro, cola, tintas, agrafos, entre outros. A construção deste castelo foi feita na fusão entre as pesquisas e a criatividade, uma vez que, as crianças aliaram os conhecimentos obtidos nas pesquisas e a sua própria identidade na construção do mesmo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No desenvolvimento da construção do castelo na sala, uma das crianças sugere que alguém deveria viver lá dentro. O “contágio” desta afirmação no restante grupo, fez nascer a necessidade de criar duas personagens: o rei e a rainha. Após a decisão de criar estas duas personagens, as crianças questionaram como se iriam chamar, surgindo assim um momento de discussão em grande grupo e sendo eleitos os nomes. As crianças decidiram que o rei iria ter o nome de *Patchim Patchum* e a rainha o nome de *Patcha Patcho*.

Aliando estas ideias à necessidade de promover propostas educativas com intencionalidade, estas duas personagens (o rei e a rainha) surgem como provocadoras de desafios, propostas e atividades, comunicando com o grupo através de cartas. Estas cartas foram uma representação da correspondência real, sendo deixadas num baú. Esta ideia de ter um baú como forma de comunicação, fez surgir a construção do mesmo. Após a decisão acerca da forma da construção do baú, o grupo foi dividido em pequenos grupos, tendo a sua ação sido pensada numa lógica de pedagogia diferenciada (Bastos, 2003). Assim, as crianças mais velhas pensaram e idealizaram a forma de medir, assim como as medidas a aplicar na planta e na construção do baú (Mendes & Delgado, 2008), e as crianças mais novas decidiram usar a pintura como técnica (Santinha, 2004), pintando o baú igual ao que tinham visto num puzzle que realizaram.

Tendo terminado o baú, o *Rei Patchim Patchum* e a *Rainha Patcha Patcho* iniciaram a correspondência com o grupo de crianças e o envio de desafios, propostas e atividades. Os desafios do rei continuaram a motivar as crianças para momentos de magia, alegria e brincadeira (Silva & Sarmiento, 2017), transformando os diálogos das mesmas, que

passaram a “viver” com aquela personagem. A relação de entusiasmo e suspense à volta do rei fez com que as crianças mostrassem vontade de realizar um Baile Real. Este Baile Real foi realizado para o rei se apresentar às crianças e teve uma condição especial: estas tinham de levar uma coroa na cabeça. As crianças, numa conversa em grande grupo, decidiram os materiais a utilizar, tendo ficado claro que queriam fazer as coroas usando a esponja.

No desenvolvimento do projeto, as crianças construíram ainda um candelabro para colocar no centro da sala, que iria ser transformado num salão real, criaram um calendário para a contagem dos dias que faltavam e criaram um convite formal para o rei vir ao baile.

Terminada a construção das coroas, do candelabro, do calendário e do convite real, deu-se início à decoração da sala para receber o rei e realizar-se o Baile Real. A partir da conversa em grande grupo, as crianças decidiram colocar um trono para receber o rei, no centro da sala, e decorar a porta com uns cortinados que simulavam as entradas dos castelos na época medieval. Assim, trazendo de casa panos, cortinados e acessórios de decoração que fazem referência àquele tempo, como candelabros, velas, pratos, jarras e canecas, o grupo transformou a sala num salão nobre, pronto para receber o baile e o rei.

*A fase IV – divulgação/avaliação*, foi dividida em dois momentos: um em que houve espaço para a “socialização do saber, tornando-o útil aos outros (...). Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portfólios, divulga-se” (Vasconcelos et al., 2012, p.17) e outro em que se teve em conta “o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas (Vasconcelos et al., 2012, p.17).

A divulgação do projeto e dos resultados das aprendizagens das crianças foi feita tendo em conta o facto de estarmos a atravessar uma pandemia e as restrições sanitárias serem inúmeras, a fim de garantir a segurança das crianças e de todos os intervenientes da ação educativa. Assim, em conversa com as crianças, chegou-se à conclusão de que o projeto ia sendo divulgado aos pais usando a aplicação *WhatsApp* (comunicação que já existia fomentada pelo educador) e o baile seria o culminar de todo este processo. Neste sentido, além das fotografias enviadas no desenrolar do projeto, os pais tiveram acesso a

vídeos realizados no momento do baile, assim como, foram os protagonistas e responsáveis por ajudar as crianças na escolha da indumentária para levar neste dia. Por outro lado, como o projeto passou as paredes da sala e todas as crianças da escola estavam motivadas e curiosas sobre o que se passava com o Rei *Pachim Patchum*, convidaram-se as restantes turmas da escola, de forma a terem oportunidade de entrar no baile e conhecer o rei.

A avaliação foi realizada com as crianças, numa entrevista individual, onde, como referido na reflexão relativa à décima terceira semana da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II (Anexo 16):

escolheram-se duas imagens do baile e as crianças observando o que viam, iam respondendo às seguintes questões: O que veem nestas imagens?; Onde está o rei?; Como se chama o senhor que está a tocar?; O que acharam do Baile Real? Gostaram?; Porque gostaram?; O que gostaram mais?; Havia alguma coisa que gostariam de mudar? Porquê?; Se voltássemos a fazer o baile o que não podia faltar?; O que acharam dos outros meninos da escola virem conhecer o rei? e Gostaram de mostrar o vosso projeto?. As crianças, individualmente, foram respondendo às questões fazendo-nos perceber que a maior motivação foi conhecer o rei, participar no baile, fazer as coroas, usar os fatos escolhidos em conjunto com a família e comer pipocas.

Em suma, a construção deste projeto teve como premissa o princípio de que o “desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10). Assim sendo, através das fotografias e dos diários de bordo realizados ao longo do projeto, conseguimos destacar inúmeras aprendizagens realizadas pelas crianças em todas as áreas de domínio e perceber as implicações sociais, cognitivas e psicológicas para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

#### *AVALIAÇÃO COM E PARA A CRIANÇA: CONSTRUIR O PORTEFÓLIO PARA MOSTRAR HISTÓRIAS DE APRENDIZAGEM*

O conceito de avaliação foi sendo desenvolvido ao longo dos semestres, tendo em conta as diferentes experiências que ia vivendo, mostrando-se uma fase do ciclo pedagógico em constante mudança. Desde sempre, a avaliação assumia uma conceção de alternativa e autêntica, segundo as premissas que orientavam o meu trabalho, no entanto, era sempre elaborada com dificuldade e muitas vezes sentia que colocava de lado a individualidade, ou seja, que a avaliação se aproximava das ações das crianças, mas não focava o caminho de desenvolvimento e aprendizagem de cada uma. Neste sentido,

surgiram as questões: Será possível realizar uma avaliação autêntica e individualizada da criança? Será possível realizar uma avaliação que mostre aquilo que a criança faz e pensa?

Pensar estas questões despertou-me para a possibilidade da aceção de uma nova forma de avaliação, a qual se assume como “componente interativa, social e cultural de um processo de ensino-aprendizagem que parte de uma imagem positiva da criança, com interesses e recursos únicos” (Portugal, 2012b, p.596).

Uma ferramenta de avaliação que coloca a individualidade da criança em foco e que vai ao encontro das premissas de uma avaliação alternativa e autêntica é o portefólio. O portefólio “(...) enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-lhes participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva e Craveiro, 2014, p.36).

Neste sentido, como referido na reflexão relativa à décima primeira semana da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II (Anexo 17):

Assim, partindo da necessidade e da vontade de explorar o Portefólio, perceber as potencialidades e as dificuldades e colocar em prática mais uma ferramenta de avaliação que tem como fundamento que “a criança tome consciência dos seus progressos e dificuldades, envolvendo-se na avaliação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16), comecei a fundamentar-me e escolhi uma criança para desenvolver este pequeno projeto: a construção do Portefólio.

Remetendo para a experiência vivida na Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II, em conversa com o Educador Cooperante, percebi que havia espaço na ação educativa para colocar este momento na planificação e que deveria conversar com a criança em questão, para averiguar o interesse na construção do Portefólio.

Neste sentido, e partindo da premissa de que numa primeira fase a educadora deve pensar na estrutura física e concetual e na organização do Portefólio, assim como, nos materiais a usar (Formosinho & Parente, 2005), optei por apresentar um exemplo (idealizado por mim) à criança e através do qual, conversar sobre o que era o Portefólio, qual a finalidade e se havia interesse na sua realização.

No desenrolar da conversa, a criança percebeu que o Portefólio é um dossier que “conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações (...) e revela as suas características únicas.” (Formosinho & Parente, 2005, p.31), sendo um local para

colocar todos os trabalhos, fotografias, registros escritos ou outros documentos que serão escolhidos por ela e que sejam importantes e representativos do percurso de aprendizagem e vivência (Silva & Craveiro, 2014). Da mesma forma, foi salientado que “para além do/a educador/a, ainda intervêm [na construção do portefólio], as crianças (considerando que a avaliação é uma atividade educativa), a equipa educativa, [e] os encarregados de educação (através da troca de opiniões sobre a criança e dos outros contextos onde a mesma também se integra)” (Marchão & Fitas, 2014, p. 30).

Tendo a apresentação sido realizada e após a criança demonstrar vontade e entusiasmo na realização do Portefólio, colocámos “mãos à obra” e iniciámos a construção do mesmo. A estrutura do Portefólio e a respetiva aparência foram decididas pela criança e respeitámos a premissa de que

A estrutura e a aparência de um portefólio podem ser muito variadas e deriva dos objetivos e das metas educacionais que contemplam. (...) assegurando à criança o direito de tomar decisões e de se envolver no processo de construção e de manutenção do portefólio. (Marchão & Fitas, 2014, p. 31).

Da mesma forma, eu e a criança combinámos um momento semanal em que nos sentámos e pensámos sobre o que foi feito durante a semana e esta escolhe os trabalhos, fotografias, documentos ou outras evidências que deseja colocar no dossier. Estes foram colocados por ordem cronológica e o Portefólio foi dividido em duas grandes partes: a identificação da criança, da família e do seu contexto e as aprendizagens efetuadas (Silva & Craveiro, 2014).

Realizar o Portefólio e desenvolver este trabalho ao longo do semestre mostrou-se desafiante, devido às minhas inseguranças e falta de experiência, mas ao mesmo tempo, revelador de aprendizagens. A partir da participação e entusiasmo da criança, foi possível criar uma rotina de reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido e a desenvolver, da mesma forma que, foi possível, através dos momentos de conversa, conhecer e descobrir uma nova criança, ou seja, todos os dias se descobriam novas competências, qualidades e formas de ser e de estar da criança. Através daquele trabalho, foi possível desenvolver a história de vida da criança naquela sala e naquela escola, reconhecer e enaltecer aprendizagens, reconhecer e resolver dificuldades, conversar sobre o que se fez e o que se via e desenvolver a capacidade crítica de pensar sobre as escolhas. De igual forma, foi possível acrescentar valor ao trabalho partilhado, pois a interpretação das evidências escolhidas era feita em conjunto com a criança, onde

esta tomava consciência das diferentes áreas de conteúdo que desenvolvia. Neste sentido, compreender a informação recolhida, transformou-se também num processo de seleção para as evidências apresentadas, uma vez que, a criança ao longo do tempo foi mudando os critérios de escolha e justificando os mesmos.

Por outro lado, enfrentei algumas dificuldades, levando-me a perceber que se fosse possível mudaria a minha ação, em especial no que concerne ao envolvimento da família. Apesar de ter havido contacto da minha parte para o trabalho a realizar e a explicação das potencialidades do Portefólio para a família da criança, esta não se envolveu da forma expectável, talvez por não ser uma prática recorrente na sala. Neste sentido, e tendo com conta a importância de envolver a história familiar na ação educativa, tentaria usar estratégias diferentes para promover este contacto.

Em suma, torna-se pertinente concluir estes três capítulos efetuando uma breve síntese sobre a especificidade do perfil do educador de infância. A partir das aprendizagens efetuadas e do percurso desenvolvido, é possível afirmar que ser educador de infância é um papel complexo, que envolve a aquisição de competências relacionais, profissionais, humanas, de forma a desenvolver a sua prática diária através do conhecimento das características de desenvolvimento do grupo, da escuta ativa e consequente currículo emergente. Educador de infância é aquele que medeia, pensa e formula com as crianças diferentes experiências e vivências educativas, que levem ao desenvolvimento das mesmas, de forma global, integral e harmoniosa. É aquele que responde às necessidades evidentes, que apoia as experiências, que serve de modelo, que pensa em conjunto com as crianças propostas e vivências promotoras de aprendizagem e desenvolvimento, que valoriza e coloca em ênfase conquistas e caminhos e que, como referido por Dias e Correia (2012):

que apoie as aprendizagens da criança, que ofereça um ambiente estimulante, que encoraje a criança a experimentar e a explorar a diversidade que a rodeia, apoiando-a nas dificuldades e na procura de respostas exequíveis. Deseja-se um educador que promova a autonomia da criança e a sua sensibilidade, que a acompanhe no seu percurso de vida, respeitando o ritmo de aprendizagem e as características individuais de cada uma delas. (p.4)

## PARTE II- DIMENSÃO INVESTIGATIVA

### 1. QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

#### *1.1. LITERATURA INFANTIL E A COMPREENSÃO LEITORA NO JARDIM DE INFÂNCIA*

##### *1.1.1. VALORES EDUCATIVOS ASSOCIADOS À NARRATIVA LITERÁRIA*

São múltiplos os valores formativos da presença precoce da literatura em geral e da narrativa em particular, em contexto de Educação Pré-Escolar (Martins & Mendes, 2013; Mendes, 2015; Ramos & Silva, 2014 & Viana, 2002). No âmbito deste estudo, irá focar-se em particular a relevância da leitura de histórias para o desenvolvimento da linguagem e da compreensão oral das crianças.

Efetivamente, o contacto com a narrativa literária é promotor de ambientes orais e linguísticos ricos, resultando em comportamentos emergentes de leitura (Ramos & Silva, 2014), onde a “criança é encarada, (...), como construtora de linguagem e de conhecimento, como geradora de hipóteses e empenhada na resolução de problemas (Viana, 2002, p. 26).

O desenvolvimento cognitivo e psicológico essencial para a aprendizagem da leitura, resulta do acesso e do contacto, de forma lúdica e sistemática, a comportamentos literários. Viana (2002) investigou os principais estruturadores literários na educação de infância e identifica comportamentos importantes a desenvolver na ação educativa, tais como: promover o contacto da criança com material impresso para a organização e análise dos significados do mesmo; facilitar momentos de discurso onde a criança fala sobre o que lê e ouve; fomentar ambientes ricos para a descoberta das funções e formas da escrita e promover momentos onde as crianças discutam, pensem e analisem a escrita.

Nestes comportamentos encontra-se também inserida a presença da narrativa literária no cotidiano da criança, assumindo-se como um poderoso aliado na formação leitora da mesma e como um forte potencial educativo para a fomentação do gosto pela leitura e para a criação de hábitos de leitura. (Balça, 2004).

A prática de leitura de histórias na ação educativa possibilita a entrada no mundo da leitura, com o conhecimento dos aspetos convencionais, conceituais e funcionais da linguagem (Viana & Ribeiro, 2014), através da aquisição de palavras novas, desenvolvimento de conceitos, familiarização com a estrutura da narrativa (início, meio e fim), antecipação de acontecimentos, desenvolvimento de noções de tempo e causa-efeito e consequente desenvolvimento oral (Ranweiler, 2004).

Segundo Morais (1997), a leitura de histórias permite

àqueles que ouvem aprender, quer a partir da estrutura da história, quer a partir das questões comentários que são levantados, como melhor interpretar os factos e as acções, como melhor organizar e reter a informação e como melhor elaborar cenários mentais e esquemas (p.180).

Segundo Ramos e Silva (2014),

As histórias desempenham (...) um papel relevante no desenvolvimento da criança, apresentando-lhes formas de organização do mundo e da realidade, colaborando na construção da sua personalidade, e possibilitando o contacto com exemplos de discursos com determinadas características, como a ordem lógica, para além de funcionarem como forma de materializar ideias e conceitos abstratos através de casos e exemplos concretos (p.155).

O ambiente que envolve a leitura de histórias não se esgota na operacionalização da leitura e do contacto com o impresso. Ouvir ler em voz alta e acompanhar a leitura permite às crianças entrar no mundo do imaginário e das aventuras, aceder a momentos de prazer e de partilha e constitui uma oportunidade para a compreensão e criação de significados sobre o mundo (Mergulhão, 2008 & Viana & Ribeiro, 2014). Da mesma forma, através da leitura de histórias as crianças desenvolvem competências de sensibilidade estética, de enriquecimento lexical e sintático e de compreensão leitora (Martins & Mendes, 2013).

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) afirmam que o prazer e a motivação são a chave do sucesso da promoção do contacto das crianças com a leitura e a escrita, uma vez que, a “valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita” (p.71).

Posto isto, o papel do educador torna-se crucial para a promoção de ambientes de leitura ricos e significativos, cabendo a este a apropriação teórica da dimensão pedagógica da leitura de histórias e a criação de estratégias que levem ao desenvolvimento de atitudes

positivas por parte das crianças (Martins & Mendes, 2013; Ramos & Silva, 2014; Mendes & Velosa, 2016 & Gomes & Vale-Dias, 2017).

Este educador deverá pensar a dinamização dos momentos de leitura ancorados em intencionalidades educativas que tenham em conta a motivação e o interesse das crianças, o currículo emergente e as situações do cotidiano (Marchão, 2013 & Gomes & Vale-Dias, 2017), que sejam promotoras do contacto com uma linguagem recheada de valor e significado, ancorada em material esteticamente apelativo, de forma a enriquecer a componente verbal (Martins & Mendes, 2013) e que promovam ambientes de surpresa e deslumbramento “que emocionem e façam sonhar, que alarguem a capacidade imaginativa e reflexiva do recetor infantil, que estimulem a sua sensibilidade artística e lhe permitam apurar o gosto (Mendes & Velosa, 2016, p. 118).

A escolha do género/tipologia de textos depende das intencionalidades a promover no momento de leitura de histórias, sendo que, para a promoção de momentos ricos de contacto com a leitura, devem ser lidos/explorados contos, materiais escritos diversos (não literários) e as canções de berço/as cantigas de embalar ou lengalengas (Ramos & Silva, 2014). De igual forma, esta escolha tem de ter em conta a faixa etária, o nível de proficiência do leitor, a relação entre a simbologia textual e icónica (Renca, Mesquita, & Guerreiro, 2020), os interesses leitores e as singularidades das crianças (Ramos & Silva, 2014).

A organização da exploração das histórias pode acontecer em três momentos distintos, que se relacionam entre si: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura (Ranweiler, 2004), permitindo “fasear o processo interpretativo, possibilitando tirar partido da leitura e da interação com as crianças” (Ramos & Silva, 2014, p. 152).

A fase antes da leitura pressupõe o primeiro contacto com o livro, envolvendo a apresentação dos elementos da capa, o autor e ilustrador, e cria um momento para a “criação de expectativas, captando a atenção e o interesse da criança e preparando a compreensão” (Ramos & Silva, 2014, p. 153). A fase durante a leitura “poderá ser acompanhada por orientações, questões e diálogos que centrem a atenção da criança em elementos centrais para a compreensão” (Ramos & Silva, 2014, p. 153), sendo importante que o educador use uma voz natural, com entoações próprias da ação de forma interativa e demonstrando prazer (Ranweiler, 2004, p.67). Na fase depois da

leitura “poderão ser realizadas tarefas que estimulem o desenvolvimento da competência leitora e a sensibilização à linguagem literária [assim como a] opinião do grupo sobre aspectos de ordem narratológica ou discursiva” (Mendes & Cebola, 2018).

Os princípios orientadores das estratégias que levam ao desenvolvimento de atitudes positivas por parte das crianças, em relação à leitura são: a variedade, através da promoção da diversidade textual; a personalização, partindo dos gostos e preferências dos leitores; a acessibilidade, fomentando a manipulação do material impresso; a ludicidade, emitindo o prazer e a liberdade na leitura; a provocação, através de oferta de livros que surpreendem e prendem na leitura, e, a repetição, transformando o momento de leitura num hábito (Ramos & Silva, 2014).

Assim, quando um educador pensa uma proposta que envolva a dinamização de um momento de leitura de histórias, cuja intencionalidade se centre sobretudo na promoção da compreensão, deve de ter em conta as seguintes condicionantes: a organização de atividades da leitura, o questionamento e a promoção de diálogos que levam à compreensão e interpretação da leitura; a releitura que coloca em destaque a voz das crianças e as suas opiniões e, por último, o espaço que deve ser alfabetizador, lúdico e repleto de bibliografia de qualidade.

### *1.1.2. CRIAÇÃO DE AMBIENTES PROMOTORES DA COMPREENSÃO*

A emergência da leitura implica a construção, por parte das crianças, do sentido dos textos ouvidos, de forma a desenvolver a capacidade de os entender. Ajudar as crianças a desenvolverem este sentido é considerado como uma atividade cognitiva de nível superior (Mcgee, 1998).

A compreensão leitora acontece quando o leitor se apropria do texto, descodifica-o e desvenda o sentido do mesmo, através dos conhecimentos que possui e da intenção em ler (Giasson, 1993). Assim, entende-se a compreensão leitora como “a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (Sim-Sim, 2007, p.7).

Considerando o modelo interativo da leitura (Giasson, 1993; Viana, 2002 & Viana, Cadime, Santos, Brandão, & Ribeiro, 2017) a compreensão leitora implica a conjugação de três fatores: o texto, o contexto e o leitor. O texto compreende variáveis que

englobam o conteúdo, que deve ser processado e integrado nos conhecimentos do leitor; a estrutura; a sintaxe e o vocabulário, o qual deve ser antecipado, antevendo que pode não ser conhecido pelo leitor. O contexto tem em conta os interesses dos leitores, a motivação para a leitura e os objetivos da mesma. Quando estamos perante situações de leitura e compreensão com crianças pré-leitoras, é essencial assegurar que as mesmas se sentem seduzidas pelos textos e pela audição dos mesmos, tornando estes momentos prazerosos e entusiasmantes. O leitor compreende as estruturas cognitivas e afetivas do sujeito e os processos de leitura implícitos (conhecimentos e habilidades empregues durante a leitura) (Viana, Cadime, Santos, Brandão, & Ribeiro, 2017).

Auxiliar as crianças na compreensão do texto é possível através de estratégias como: a inferência de informação antes, durante e após a leitura; a antecipação de acontecimentos das histórias; a reflexão acerca das razões para determinadas ações; o reconto dos acontecimentos; a nomeação das ilustrações e da ligação entre o que se sabe e o que está a ser lido (Pereira, 2002). O conhecimento lexical está intimamente relacionado com a compreensão leitora, uma vez que, o leitor necessita de conhecer as palavras para entender o sentido do texto. A relação do conhecimento lexical e a compreensão é bidirecional, pois o conhecimento lexical facilita a compreensão e a compreensão contribui para o desenvolvimento lexical (Viana, Cruz, & Cadime, 2014).

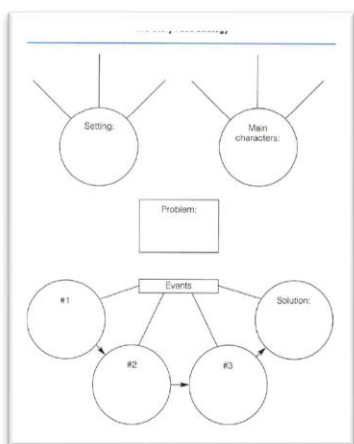


Figura 3 - Esquema visual Story Face.

Em crianças pré-leitoras a compreensão leitora pode ser desenvolvida através da estratégia *Story Face* e do reconto, promovendo assim ambientes acessíveis às crianças, quer em termos de desenvolvimento, quer em termos de motivação e deslumbramento.

O *Story Face* “is an original adaptation of the popular story mapping strategy that also uses a visual framework for understanding, identifying, and remembering elements in narrative text” (Staal, 2000, p. 27).

Esta estratégia auxilia as crianças na compreensão das histórias infantis, uma vez que, leva-as a pensar sobre o que ouviram e leram, tendo como recurso um *smile*. Neuman e Bredekamp (2000) citadas por Pereira (2002) afirmam que “as atividades de tipo *story strecher* (...), usando bonecos ou o

flanelógrafo, e as dramatizações criativas do texto, ajudam a criança a criar uma representação pessoal e essencial da mensagem” (p.4).

O *smile* demonstrado na figura 3 representa os constituintes do rosto humano, sendo atribuído a cada um deles uma função. O objetivo desta estratégia passa por, no final da história, as crianças preencherem os constituintes do *smile* da seguinte forma: os olhos representam o local onde se passa a história e as personagens principais; o nariz corresponde ao problema da história; a boca corresponde aos eventos que ocorrem na história e a consequente solução (Staal, 2000).

O Story Face assume-se também como uma técnica que promove o reconto, pois

(...) The Story Face can also be used as a guide for retelling because it helps students understand and remember narrative text structure. Story retelling is a technique to develop the oral or written recounting of a story. (...) When students use the Story Face they can accurately recount story elements by cross-checking information included or excluded in their retelling against the corresponding parts of Story Face (Staal, 2000, p. 28).

O reconto é uma estratégia de intervenção/avaliação da compreensão, que “consiste em pedir a um aluno que leia uma história e a conte por palavras suas” (Giasson, 1993, p. 149).

Segundo Neuman e Bredekamp (2000) citadas por Pereira (2002) o reconto permite que as crianças recordem detalhes da história, os organizem e assim construam “o conceito de “história”, isto é, de uma sequência organizada de um contexto espaço-temporal, personagens, problemas, eventos e resoluções” (p.4).

Recontar oralmente a história ouvida ou lida pela criança, permite que esta estruture o seu pensamento, compreenda a estrutura da narrativa, aumente o vocabulário e por fim, avalie a compreensão da mesma. Esta avaliação é possível de duas formas distintas: através de uma análise quantitativa ou qualitativa. A análise quantitativa “compara o reconto com o texto lido, a fim de ver que quantidade de texto o leitor é capaz de reconstruir” (Giasson, 1993, p. 153), enquanto que a análise qualitativa “toma em conta os elementos que o leitor acrescentou no seu reconto, bem como a sua compreensão geral da história” (Giasson, 1993, p. 153).

Aprofundando a análise qualitativa, a qual se adequa a crianças pré-leitoras, é possível perceber que esta envolve as interpretações das crianças, a forma como resumem o que ouviram e leram e as inferências acrescentadas (Giasson, 1993 & Pereira, 2002).

Irwin e Mitchell (1983), referido por Giasson (1993), sugerem uma grelha para avaliar o reconto, composta por cinco níveis, explanados no quadro 2. Os níveis vão de um a cinco: o nível um corresponde a recontos que apenas relatam pormenores, com pouca coerência, incompleto e incompreensível; o nível dois corresponde a recontos que relatam algumas ideias principais e secundárias da história, incluem informações não pertinentes, apresentem alguma coerência, relativamente completos e bastante compreensíveis; o nível três corresponde a recontos que relatam as ideias principais, incluem ideias secundárias pertinentes, tenham ideias importantes, sejam coerentes, completos e compreensíveis; o nível quatro corresponde a recontos que resumam partes do texto, incluam todas as ideias importantes da história e façam referência a ideias secundárias importantes, tenham ideias pertinentes do texto, sejam coerentes, completos e compreensíveis; por fim, o nível cinco corresponde a recontos que possuam generalizações que vão para lá da história, resumam uma parte do texto, incluam as ideias importantes do texto e as ideias secundárias apropriadas, tenham elementos pertinentes do texto, sejam muito coerentes, completos e compreensíveis.

Nível	Critérios de avaliação dos níveis
5	O aluno faz generalizações que vão para lá do texto; inclui enunciados que resumem uma parte do texto; enuncia todas as ideias importantes do texto, assim como as ideias secundárias apropriadas; acrescenta elementos pertinentes ao texto; o seu reconto é muito coerente, completo e compreensível.
4	O aluno inclui enunciados que resumem partes do texto; enuncia todas as ideias importantes do texto, bem como as ideias secundárias apropriadas; acrescenta elementos pertinentes do texto; o seu reconto é muito coerente, completo e compreensível.
3	O aluno relata as ideias principais; inclui ideias secundárias apropriadas e acrescenta elementos importantes; o seu reconto é coerente, completo e compreensível.
2	O aluno relata algumas ideias principais e secundárias; inclui informações não-pertinentes; o seu reconto mostra um certo grau de coerência, é relativamente completo e bastante compreensível.
1	O aluno só relata pormenores; acrescenta ou não elementos não-pertinentes; o seu reconto é pouco coerente, incompleto e incompreensível.

*Quadro 2 - Critérios para a avaliação qualitativa do reconto, de Irwin & Mitchell (1983), cit. por Giasson (1993).*

Assim, recontar assume-se como uma estratégia pedagógica potenciadora do desenvolvimento da compreensão das narrativas ouvidas pelas crianças e da sua competência narrativa oral.

## *1.2. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS NO JARDIM DE INFÂNCIA*

### *1.2.1. RESOLVER PROBLEMAS: DA DEFINIÇÃO À IMPLICAÇÃO PEDAGÓGICA*

As experiências matemáticas estão desde cedo implícitas no cotidiano das crianças, nas mais diversas formas e nas diferentes vivências que estas vão usufruindo. Desde calçar um sapato, ao perceber de que forma um determinado objeto pode caber num determinado espaço, as crianças aprendem a resolver problemas de uma forma natural e inata. “A resolução de problemas é, para as crianças, uma actividade bastante natural, uma vez que o mundo se encontra repleto de coisas novas e elas demonstram curiosidade, inteligência e flexibilidade ao deparar-se com situações novas” (NCTM, 2008, p. 134).

A resolução de problemas assume-se como uma capacidade transversal na matemática, que deve ser desenvolvida pelas crianças desde cedo, sendo essencial para a construção de uma relação saudável e feliz com esta, tendo por base o raciocínio lógico e eficaz (Grossmann, Gago, Dias, Guerschman, & Urbano, 2014). Tarefas que envolvam a resolução de problemas “encorajam o raciocínio e viabilizam o acesso à matemática por meio de múltiplas aprendizagens, entre as quais o uso de diferentes representações e ferramentas e promovem a resolução de problemas através de estratégias variadas” (NCTM, 2017, p. 17).

Através da resolução de problemas, as crianças entram em contacto com situações novas, tendo a necessidade de compreender a tarefa, de estabelecer conexões com diferentes conhecimentos, de experimentar e tentar diferentes estratégias de resolução, procurando soluções através da imaginação, da flexibilidade, da criatividade, da resiliência e da perseverança (Barlow, Duncan, Lischka, Hartland, & Willingham, 2017).

Martins et al. (2017), acrescentam que

as competências na área da resolução de problemas dizem respeito aos processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões (p. 20).

O educador assume um papel fundamental na promoção de ambientes matemáticos ricos, onde estimula e potencia a resolução de problemas. Assim é importante que este proponha situações problemáticas que incluam diferentes contextos, relacionados com

rotinas diárias; reflita sobre a sua ação no trabalho das crianças, mediando os comentários e as discussões; promova o trabalho em grupo e a discussão de ideias; escute e valorize as ideias e ações das crianças; integre as situações problemáticas no restante currículo, de forma a promover o uso de diferentes conhecimentos e conceitos (NCTM, 2008); disponibilize diferentes materiais manipuláveis para facilitar a compreensão e promova o lúdico e o maravilhamento no desenrolar da situação problemática (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

### 1.2.2. ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Polya (2003) apresenta quatro fases, representadas no quadro 3, para a resolução de problemas: compreensão do problema; estabelecimento de um plano, execução do plano e verificação.

Fase	Questões/indicações orientadoras
Compreensão do problema	<p><b>Questões:</b> Qual é a incógnita? Quais são os dados apresentados? Qual é a condição? É possível satisfazer a condição? A condição é suficiente para determinar a incógnita? Ou é insuficiente? Ou redundante? Ou contraditória?</p> <p><b>Indicações:</b> Faça uma figura. Escolha uma notação adequada. Separe as várias partes da condição. É possível anotá-las?</p>
Estabelecimento de um plano	<p><b>Questões:</b> Já viu o problema anteriormente? Ou já viu o mesmo problema apresentado sob uma forma ligeiramente diferente? Conhece algum problema relacionado com o problema proposto? Conhece um teorema que lhe possa ser útil? Aí tem um problema relacionado com o problema proposto e que foi resolvido anteriormente. É possível utilizá-lo? É possível utilizar o seu resultado? É possível utilizar o seu método? É possível reformular o problema? Consegue resolver uma parte do problema? Utilizou todos os dados?</p> <p><b>Indicações:</b> Considere uma incógnita. Procure um problema conhecido que tenha a mesma incógnita ou outra semelhante. Pode usar a mesma estratégia.</p>
Execução do plano	<p><b>Questões:</b> Consegue ver com clareza, que o passo está correto? Consegue demonstrar que ele está correto?</p> <p><b>Indicações:</b> Ao executar o seu plano de resolução, verifique cada passo.</p>
Verificação	<p><b>Questões:</b> É possível verificar o resultado? É possível verificar o raciocínio? É possível chegar ao resultado por um caminho diferente? Consegue vê-lo, num relance? É possível utilizar o resultado, ou o método, em algum outro problema?</p>

Quadro 3 - Fases da resolução de problemas, de Polya (2003).

Na primeira fase, compreensão do problema, é lida a informação contida no problema e são identificados os dados e as condicionantes. O educador/professor deve colocar questões que levem à compreensão do problema e ouvir as inferências das crianças. Na segunda fase, estabelecimento de um plano, pensa-se e cria-se um plano de resolução do problema, descobre-se a conexão entre os dados e a incógnita e pensa-se sobre a(s) estratégia(s) de resolução. Na terceira fase, execução do plano, executa-se a estratégia pensada e parte-se para a formalização da ação, sendo a fase mais rica e importante na resolução de problemas. Na quarta e última fase, verificação, verifica-se/examina-se a solução obtida, tendo em conta as condições do problema, discute-se a(s) estratégia(s) encontrada(s) e reflete-se sobre o processo (Polya, 2003; NCTM, 2008 & Boavida et al., 2008).

Como enunciado anteriormente, a fase de execução do problema é a mais importante de todo este processo, sendo que, é nesta que entra a consciência do processo e se incluem as estratégias de resolução. Algumas das estratégias de resolução apresentadas pelas crianças são: fazer uma simulação/dramatização; fazer tentativas; reduzir a um problema mais simples; descobrir um padrão; fazer uma lista organizada; trabalhar do fim para o princípio; usar a dedução lógica/fazer eliminação; fazer um desenho ou esquema e usar uma tabela (Vale, 1993; Boavida et al., 2008).

Resumindo as diferentes estratégias, é possível perceber as diferenças apresentadas em termos de operacionalização do raciocínio das crianças. Na estratégia *fazer uma simulação/dramatização*, dá-se privilégio ao uso de objetos, à criação de um modelo ou à elaboração de uma dramatização que traduza o problema. A estratégia *fazer tentativas*, pressupõe encontrar uma possível solução para o problema, através de diversas tentativas, verificando se estas cumprem ou não as condições do problema. A estratégia *reduzir a um problema mais simples*, como o nome indica, pressupõe a transformação do problema original num problema mais simples, através da associação a problemas semelhantes explorados anteriormente. Esta estratégia está intimamente relacionada com a estratégia *descobrir um padrão*, pois envolve o uso de regularidades como forma de generalização. A estratégia *descobrir um padrão*, pressupõe o seguimento dos passos do problema para a descoberta da regularidade e a conseqüente generalização. Esta estratégia permite a identificação de uma regra que permaneça invariável e que leve à descoberta da solução. A estratégia *fazer uma lista organizada*, permite listar as ideias e

organizá-las de forma a assegurar que todos os dados foram tidos em conta. A estratégia *trabalhar do fim para o princípio*, é usada em problemas onde é dada a conhecer a situação final e pretende-se saber a inicial. Nesta estratégia reconstroem-se as etapas sucessivamente, de forma a chegar à situação inicial, usando como recurso a inversão do raciocínio e as operações inversas. A estratégia *usar a dedução lógica/fazer uma eliminação* pressupõe a análise de pistas e informações presentes no problema para a descoberta da solução. Através destas pistas e informações constroem-se possibilidades e estas vão sendo anuladas, uma a uma, até se encontrar a correta. A estratégia *fazer um desenho ou esquema* permite o uso de uma ou mais representações, que levam a uma solução. Por fim, a estratégia *usar uma tabela* representa uma forma de organização de informação e pressupõe o uso de diferentes combinações para a visualização dos dados, o reconhecimento de padrões e a identificação de relações (Ponte, 2005; Vale et al., 2006 & Boavida et al., 2008).

### *1.3. RELAÇÃO ENTRE A LEITURA DE HISTÓRIAS E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS*

A relação entre a leitura de histórias e a matemática possibilita a criação de ambientes de aprendizagem que realçam as relações existentes entre a matemática e a língua materna (Souza & Oliveira, 2010). Estas relações são inúmeras e têm sido estudadas ao longo do tempo, sendo foco de investigações de autores, desde o pré-escolar ao ensino básico.

Koellner, Wallace e Swackhamer (2009) citando Whitin e Wilde (1992) afirmam que

Integrating mathematics and literacy creates opportunities to introduce new vocabulary, make connections among abstract concepts, and showcase ways that mathematics applies across curriculum (p.30).

Menezes (2011) também aponta benefícios à criação de uma relação entre a literatura e a matemática, uma vez que,

A Matemática fornece à língua, e em particular à literatura, estruturação de pensamento, organização lógica e articulação do discurso. Já a língua fornece à Matemática capacidades comunicativas, como a leitura e interpretação de texto (escrito e oral) e também capacidades de expressão (escrita e oral, em particular a discussão) (p.69).

Yong e Marroquin (2006) afunilam a relação da leitura de histórias e da matemática para a sua ação na resolução de problemas, apontando benefícios para a mesma. Segundo estes autores, as histórias infantis podem surgir como meio para desencadear a

resolução de problemas, a partir de situações emergentes nas mesmas. Zacarias e Moro (2005) completam a ideia anterior ao afirmar que

Considerando a capacidade infantil de interpretar as histórias e a necessidade de estimular essa capacidade, admitimos que as crianças podem iniciar a compreensão de vários conceitos matemáticos básicos, os que são possíveis de serem tratados por meio de problemas em torno dos temas das histórias (p.278).

Tendo em conta que a simbiose referida anteriormente aponta para o desenvolvimento das capacidades das crianças na matemática e que, segundo Moreira e Oliveira (2003) as vertentes consideradas como condicionantes na promoção destas capacidades são a comunicação, o raciocínio e a representação, torna-se pertinente aprofundá-las de forma a servirem como ponte entre a ação da leitura de histórias e a resolução de problemas.

A comunicação é transversal a todos os domínios do currículo na Educação Pré-Escolar, sendo apontada como uma das competências mais importantes a desenvolver nos primeiros anos de vida. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam que a comunicação desenvolve-se num ambiente onde as crianças tenham oportunidade de falar e ouvir, dando destaque à ação da leitura de histórias, como meio para a criança aprender vocabulário, reconstruir o sistema linguístico, apropriar-se da língua materna e aprender sobre o mundo. Se as histórias têm esta ação no desenvolvimento da comunicação, é possível aferir que as histórias também podem ter uma ação direta na comunicação matemática, promovendo o uso de um diálogo próprio para a partilha de ideias ou raciocínios matemáticos, com expressões adequadas à situação, de forma a esclarecer, organizar e consolidar pensamentos (NCTM, 2008). Segundo Moreira e Oliveira (2003) “A matemática aprende-se e comunica-se com o suporte da língua mãe, uma vez que é através dela que os alunos constroem o significado e partilham o seu saber e experiência matemática” (p.58).

Ao nível cognitivo, a leitura de histórias

ensina, pela própria estrutura da história contada, pelas questões e pelos comentários que sugere, pelos resumos que proporciona, a interpretar melhor os factos e os actos, a organizar e reter melhor a informação, a elaborar melhor cenários e esquemas mentais (Morais, 1997, p. 165).

Interpretar factos, organizar informação e elaborar cenários e esquemas mentais são ações próprias também da atividade matemática, uma vez que, ao resolverem problemas, as crianças exploram ideias, investigam conjecturas e justificam respostas, tendo por base o raciocínio matemático. A capacidade de fazer conjecturas, chegar a

conclusões, explicar a forma de pensar, enumerando razões, constituem-se como competências essenciais ao nível do raciocínio formal (Moreira e Oliveira, 2003 & NCTM, 2008), que se podem afirmar como complementares entre a leitura de histórias e a resolução de problemas. Segundo o NCTM (2008), “para os alunos dos primeiros anos de escolaridade, dois elementos importantes de raciocínio são a identificação de padrões e as capacidades de classificação” (p.142). Da mesma forma, o NCTM (2008) afirma que as crianças mais novas raciocinam a partir do que sabem, sendo que “as primeiras tentativas de justificação elaboradas pelas crianças envolverão estratégias de tentativa-erro ou a experimentação” (p.64).

A leitura de histórias promove o contacto com o impresso e a apropriação dos aspetos formais da escrita (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), criando a possibilidade das crianças desenvolverem concetualizações sobre a linguagem escrita e a sua relação com a oralidade (Viana, Cruz, & Cadime, 2014). Estas concetualizações manifestam-se na capacidade das crianças em demonstrarem o pensamento através da linguagem oral e escrita, usando como recurso, a linguagem, desenhos, símbolos, formas de escrita não convencionais e gestos (Papalia & Feldman, 2013). A resolução de problemas também se apoia e desenvolve a partir destas concetualizações, uma vez que, “as representações escritas das ideias matemáticas constituem uma componente essencial da aprendizagem e da produção matemática” (NCTM, 2008, p. 75). O NCTM (2008), citando Edwards, Gandini e Forman (1993), afirma que “os alunos do pré-escolar ao 2.º ano representam os seus pensamentos e os seus conhecimentos sobre as ideias matemáticas através da linguagem verbal oral e escrita, através de gestos, desenhos e de símbolos inventados convencionais” (p.160).

A ação do educador é outro fator a ter em conta na construção de uma relação entre a leitura de histórias e a resolução de problemas. Zacarias e Moro (2005) pensam a ação do educador e afirmam que este deve propor problemas de aritmética elementar, a partir de histórias que tenham dados importantes para a solução. Da mesma forma, quando está a dialogar com as crianças, deve colocar questões que as façam debater, criticar e criar diversas estratégias de resolução.

## 2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### 2.1. PROBLEMÁTICA

A problemática indutora para a realização deste estudo investigativo surgiu de uma observação realizada no contexto de Jardim de Infância II, com três crianças, no dia 26 de outubro de 2020. Nesta manhã, no momento de reunião inicial, deu-se início à rotineira análise de quantas crianças estavam na sala e de quantas faltavam, através do seguinte diálogo entre o educador Manel (M) e as crianças Lídia (L), António (A) e Dinis (Dn) (nomes fictícios), registado na nota de campo 1 (NC1):

**M:** - Ora bem, quantos meninos faltam hoje?

**A:** [levanta o dedo e conta os lugares vazios] Faltam oito! O Dinis, a Camila, o Bernardo, o Murilo, a Maria, o Vicente, a Yuna e o Leo.

**M:** E será que ainda vêm para a escola? Tenho a certeza que vão faltar a Camila, o Bernardo e o Murilo. Os pais avisaram-me.

**A:** O Dinis chegou!

**L:** A Maria, o Vicente e o Leo também chegaram. Só faltam quatro!

**[Tocam à campanha]**

**M:** Quem será que vem lá?

**A:** A Yuna, Manel! Fácil! É a única que falta vir dos meninos que podem ainda, entretanto vir a vir!

**Dn:** Não é nada... pois não Manel?

**M:** Dinis, se falta a Yuna, a Camila, o Bernardo e o Murilo e tenho a certeza que a Camila, o Bernardo e o Murilo não vêm, quem é que está a tocar à campanha [usa os dedos das mãos para indicar o número de crianças]?

**Dn:** A Yuna!

**L:** Não estou a perceber nada... Ai!

**M:** António, podes explicar à Lídia?

A partir da observação realizada e ao refletir sobre a mesma, foi possível perceber que as crianças estão constantemente a lidar com situações problemáticas e que a resolução das mesmas depende da compreensão dos dados dos problemas. Esta constatação levou ao interesse em investigar acerca da emergência da matemática no Jardim de Infância. No entanto, como evidenciado pela Lídia, nem todas as crianças pensam da mesma forma e nem sempre compreendem o que as rodeia, dando um especial foco à compreensão. Neste sentido, uma vez que o reconto da leitura de histórias é um aliado na compreensão (Giasson, 1993) e que a resolução de problemas, segundo o modelo de Polya dá ênfase à compreensão (Polya, 2003), surgiu a possibilidade e o interesse em saber mais sobre a *ação do reconto das histórias infantis para a compreensão e resolução de problemas matemáticos, segundo o modelo de Polya.*

### 2.1.1. QUESTÃO E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

A investigação inserida na temática referida anteriormente tem como suporte a seguinte pergunta de partida:

- *Quais os contributos do reconto das histórias infantis para a compreensão e resolução de problemas matemáticos?*

Através desta questão, definiram-se os seguintes objetivos:

- i. Criar uma sequência didática que estimule as crianças a resolver problemas matemáticos a partir do reconto da leitura de histórias infantis;
- ii. Promover aprendizagens matemáticas significativas através da leitura e reconto das histórias infantis;
- iii. Refletir sobre as potencialidades da sequência didática construída e os contributos do reconto da leitura de histórias infantis, para o desenvolvimento da capacidade da compreensão e resolução de problemas matemáticos.

## 2.2. NATUREZA DO ESTUDO

A seguinte investigação assume um carácter qualitativo, com uma abordagem do tipo investigação-ação. Esta tem como objetivo perceber os contributos do reconto infantil para a compreensão dos problemas matemáticos, através dos dados recolhidos da ação participativa e colaborativa dos participantes, na sequência didática criada pela educadora-investigadora, aplicada quatro vezes de forma sistemática.

O carácter qualitativo é o que se adequa melhor a este estudo, uma vez que, segundo Fortin (2009) “O investigador que utiliza o método de investigação qualitativa está preocupado com a compreensão (...) do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam (p.22). Dias (2009) reforça a intenção qualitativa deste estudo ao afirmar que esta “Tende, portanto, à compreensão dos fenómenos na sua globalidade, não se destacando do seu contexto” (p.84). Carmo e Ferreira (2008) dão ênfase ao carácter descritivo, assumindo que “A descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registo de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações de vídeo” (p.198). Os investigadores neste tipo de investigação “analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando, tanto quanto possível, a forma segundo a qual foram registados ou transcritos” (*Idem*).

A abordagem da investigação é do tipo investigação-ação por ser considerada “uma busca de uma resposta a um problema, através de dados empíricos, recolhidos de uma forma sistemática e controlada (...) com carácter público e objetivo” (Amado & Cardoso, 2017, p. 189). Baptista e Sousa (2011) acrescentam que a investigação-ação é “uma metodologia de investigação orientada para a melhoria de prática nos diversos campos de ação” (p.65). Amado e Cardoso (2017), citando Johnson (1993) corroboram a ideia de Baptista e Sousa (2011) ao afirmarem que “A ligação entre os termos ‘ação’ e ‘investigação’ ilustra as características essenciais deste método: obter ideias a partir da prática como meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem” (p.190). Esta abordagem vai ao encontro da investigação apresentada, por ser a que melhor caracteriza a minha ação: identificar uma problemática, seleccionar a literatura disponível, desenvolver e implementar categorias interpretativas; recolher dados de forma sistemática, organizar e interpretar os dados e agir em função dos dados recolhidos (Amado & Cardoso, 2017).

### 2.3. PARTICIPANTES

A seleção dos participantes assumiu critérios não probabilísticos por conveniência, por se tratar de uma amostra selecionada intencionalmente pelo investigador, com participantes que se encontravam acessíveis e que podiam representar o universo (Dias, 2009).

Neste sentido, os participantes foram escolhidos segundo as seguintes condições: ter cinco anos, ter boa capacidade de comunicação, entusiasmo e vontade em participar em novas propostas educativas. A partir dos critérios estipulados, foram selecionados para o estudo, um grupo de três crianças, uma do sexo feminino e duas do sexo masculino (identificadas pelos nomes fictícios Lídia (L), António (A) e Dinis (Dn)).

### 2.4. PROCEDIMENTOS

#### 2.4.1. ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS

A investigação em educação é diferente de todas as investigações nas áreas sociais, “devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõe como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmo precisam de saber” (Amado & Cardoso, 2017, pp. 21-22). A acrescentar a estas especificidades, ainda há o elemento

participantes, que na maioria das investigações em educação, são crianças. Fernandes (2016), citando Thomas e O’Kane (1998), afirma que os avanços realizados ao nível da investigação com crianças permitiram que as mesmas sejam valorizadas e que assumam um papel ativo e de centralidade nas pesquisas, devendo por isto ser necessário acautelar a ética na relação existente entre o investigador e as crianças.

Neste sentido, para este estudo foram considerados alguns princípios éticos que garantiram uma total preservação dos participantes, assim como o papel ativo e valorizado dos mesmos. Durante toda a investigação as crianças foram tratadas com respeito, como capazes de deliberar e agir, foram respeitados os valores e crenças, assim como, foram tidas em contas as opiniões e escolhas, sendo garantida a liberdade de expressão. Durante os momentos de implementação da sequência didática foi tido em conta o bem-estar das crianças, os procedimentos investigativos foram reconsiderados e refletidos em todas as sequências e as crianças tiveram o acesso às suas ações e produções, garantido assim a reciprocidade das evidências. O processo de investigação só avançou após o consentimento informado das crianças, dos pais e de todos os intervenientes da ação educativa, garantindo igualdade nos processos de seleção, interação e análise dos dados, assim como a privacidade e confidencialidade dos participantes (Mesquita, 2020).

#### 2.4.2. APRESENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A intervenção pedagógica desenvolveu-se ao longo de quatro sequências didáticas com a seguinte estrutura: leitura da história infantil; diálogo com as crianças em torno da compreensão da narrativa ouvida, com o apoio/mediação do esquema visual *Story Face*; reconto oral e resolução do problema matemático, segundo as fases de *Polya*. As sequências foram implementadas fora da sala de atividades, de forma a evitar a agitação e garantindo que o estudo investigativo não perturbava o desenvolvimento das rotinas do restante grupo. Assim, as duas primeiras sequências foram realizadas no exterior, num espaço paralelo à sala e as duas últimas foram realizadas numa outra sala. As sequências foram implementadas em grupo, promovendo-se o trabalho em equipa, a colaboração e interajuda. Da mesma forma, tornou-se pertinente a promoção do trabalho em grupo, para que as crianças dessem continuidade à situação problemática e o estudo assumisse características contextualizadas e focadas nos interesses e motivações das mesmas. Os livros escolhidos para as sequências pedagógicas tiveram em conta os

seguintes critérios textuais (Ramos & Silva, 2014): faixa etária, interesses dos leitores, relações com a matemática e histórias suscetíveis de conter problemas matemáticos.

### **Sequência didática 1:** *A Lagartinha muito comilona*, de Eric Carle

A primeira sequência didática teve como indutor o livro *A lagartinha muito comilona*, de Eric Carle. A proposta começou com a apresentação do livro às crianças através das seguintes questões: *O que veem nestas imagens?; O que será que se passa com esta lagarta?; Para onde irá?; Será que vai à procura de alguma coisa?; Hum... Curiosos? Vamos descobrir.* Após o diálogo acerca do livro e da antecipação dos acontecimentos (Ramos e Silva, 2014), deu-se início à leitura da história. Para este caso em específico, e de forma a dar sentido ao problema, a história não foi lida na íntegra, sendo escolhidas as primeiras nove páginas. Posteriormente, as crianças foram surpreendidas com a entrada de um cartaz com um *smile*, representado na figura 4, e algumas ilustrações da história, sendo explorados os diferentes constituintes. Terminada a exploração dos diferentes constituintes do *smile*, as crianças colocaram as ilustrações disponíveis nos diferentes espaços. Usando como recurso o *smile* e as ilustrações, as crianças efetuaram o reconto oral da história, promovendo a identificação do problema:



Figura 4 - Esquema usado na representação do Story Face.

*“A lagartinha comeu muitos frutos durante a semana. Na segunda-feira comeu um fruto, na terça-feira comeu dois frutos, na quarta-feira comeu três frutos, na quinta-feira comeu quatro frutos, na sexta-feira comeu cinco frutos.*

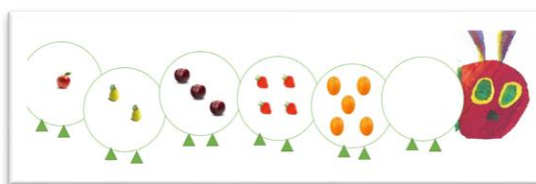


Figura 5 - Imagem da lagarta, disponibilizada na sequência didática 1.

*Continuando a comer frutos, quantos frutos irá comer no sábado?”* Após identificação do problema, as crianças receberam uma folha A4, representado na figura 5, com a imagem do problema, lápis de cor e legos (representação dos frutos). As crianças exploraram o problema segundo as fases de *Polya*.

### **Sequência didática 2:** *A que sabe a Lua*, de Michael Grejniec

A segunda sequência didática teve como indutor o livro *A que sabe a Lua*, de Michael Grejniec. A proposta começou com a apresentação do livro às crianças através das seguintes questões: *O que veem na capa do livro?; O que será que se passa com a lua?; E com a girafa?; Porque será que a girafa está a olhar para a lua?; Hum... Curiosos? Vamos descobrir.* Após o diálogo acerca do livro e da antecipação dos acontecimentos (Ramos e Silva, 2014), deu-se início à leitura integral da história. Posteriormente, explorou-se o *smile*, igual ao da sequência anterior e algumas ilustrações da história. As crianças colocaram as ilustrações disponíveis nos diferentes espaços. Usando como recurso o *smile* e as ilustrações, as crianças efetuaram o reconto oral da história, promovendo a identificação do problema: *“A tartaruga para chegar à lua precisou da ajuda do elefante, da girafa, da zebra, do leão, da raposa, do macaco e do rato. Se a tartaruga estivesse mais perto da Lua e se o elefante e o macaco fossem embora, quantos animais tinha ajudado a tartaruga?”.* Após identificação do problema, as crianças receberam uma folha A4, representado na figura 6, com a imagem do problema, lápis de cor e legos (representação dos animais). As crianças exploraram o problema segundo as fases de *Polya*.

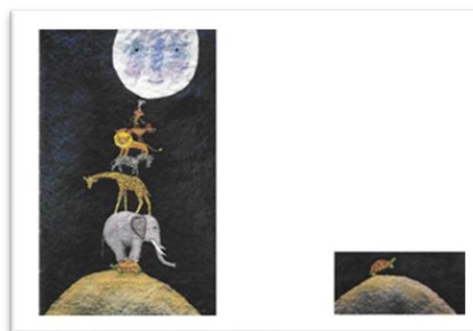


Figura 6 - Imagem dos animais, disponibilizada na sequência didática 2.

### Sequência didática 3: *Pé ante Pé*, de Leo Lionni

A terceira sequência didática teve como indutor o livro *Pé ante Pé*, de Leo Lionni. A proposta começou com a apresentação do livro às crianças através das seguintes questões: *O que veem na capa do livro?; O que será que se passa com a lagarta?; Onde ela vai?; Porque acham que esta história tem o título de Pé ante Pé?; Hum... Curiosos? Vamos descobrir.* Após o diálogo acerca do livro e da antecipação dos acontecimentos (Ramos e Silva, 2014), deu-se início à leitura integral da história. Posteriormente, explorou-se o *smile*, igual aos das sequências anteriores, e algumas ilustrações da história. As crianças colocaram as ilustrações disponíveis nos diferentes espaços. Usando como recurso o *smile* e as ilustrações, as

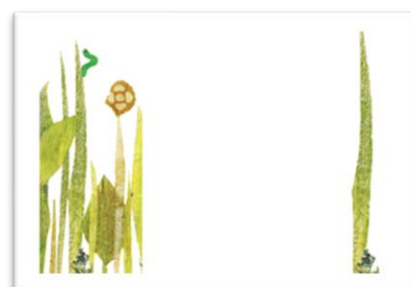


Figura 7 - Imagem da lagarta, disponibilizada na sequência didática 3.

crianças efetuaram o reconto oral da história, promovendo a identificação do problema: “A lagarta com pés, quando estava a fugir do rouxinol subiu uma folha. Quanto medeia essa folha?”. Após identificação do problema, as crianças receberam uma folha A4, representado na figura 7, com a imagem do problema, lápis de cor e uma lagartinha (unidade de medida). As crianças exploraram o problema segundo as fases de *Polya*.

#### **Sequência didática 4: *Vamos Jogar?*, de Hervé Tullet**

A quarta sequência didática teve como indutor o livro *Vamos Jogar?*, de Hervé Tullet. A proposta começou com a apresentação do livro às crianças através das seguintes questões: *O que veem na capa do livro?*; *Para que servem estes pontos?*; *Será para carregar?*; *Porque acham que esta história tem o título de vamos jogar?*; *Hum... Curiosos? Vamos descobrir*. Após o diálogo acerca do livro e da antecipação dos acontecimentos (Ramos e Silva, 2014), deu-se início à leitura integral da história. Posteriormente, explorou-se o *smile*, igual aos das sequências anteriores, e algumas ilustrações da história. As crianças colocaram as ilustrações disponíveis nos diferentes espaços. Usando como recurso o *smile* e as ilustrações, as crianças efetuaram o reconto oral da história, promovendo a identificação do problema: “O ponto amarelo perguntou no final da história se querem jogar outra vez?

*Vamos jogar? Consegues descobrir como continuaria a linha e os pontos?”.* Após identificação do problema, as crianças receberam uma folha A4, representado na figura 8, com a imagem do problema, lápis de cor e legos, amarelos, vermelhos e azuis (representação dos pontos). As crianças exploraram o problema segundo as fases de *Polya*.



Figura 8 - Imagem da sequência de pontos, disponibilizada na sequência didática 4.

## 2.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os dados desta investigação foram recolhidos através da observação participante, privilegiando o uso da fotografia, vídeo, notas de campo e as produções das crianças, realizadas nas sequências didáticas.

A observação participante adequa-se a este estudo, uma vez que, o mesmo parte de uma questão que encontra resposta nos comportamentos dos participantes e a investigadora

participa na íntegra nas sequências didáticas, assumindo o papel de moderadora. Fortin (2009) explica que

Um estudo de observação é o que consiste em colocar questões relativas a comportamentos humanos aparentes ou acontecimentos e obter resposta a essas questões por meio da observação direta dos comportamentos dos sujeitos ou dos acontecimentos, num dado período de tempo ou segundo uma frequência determinada (p.241).

Dias (2009), acrescenta que “esta forma de observação consiste na participação no todo ou em parte do observador na vida da comunidade ou do grupo que estuda. O observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo” (p.197).

Utilizar a fotografia, o vídeo, as notas de campo e as produções das crianças partiu da premissa de que

O investigador deve decidir se anota o comportamento tal como se apresenta, directamente, ou se grava num suporte material (por exemplo, vídeo) com vista a anotá-lo mais tarde. Dispor bandas magnéticas permite reproduzir mais do que uma vez o comportamento em estudo, observar as frequências de aparição deste comportamento ao retardador e assim anotar todos os detalhes (Fortin, 2009, p. 243).

A recolha de dados só se iniciou após o consentimento por escrito (Anexo 18) dos encarregados de educação e do consentimento oral do educador cooperante e das crianças. Assim foi assegurada a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato das crianças, com nomes fictícios.

## 2.6. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados recolhidos durante a implementação e exploração das sequências didáticas, foram tratados através da análise de conteúdo. A análise de conteúdo é uma técnica que, como referido por Amado (2017), citando Berelson (1952) “procura `arrumar´ num conjunto de categorias de significação o `conteúdo manifesto´ dos mais diversos tipos de comunicações (...). O seu primeiro propósito consiste, pois, em proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente quantitativa de tais conteúdos” (pp. 304-305).

A partir da definição da problemática e dos objetivos de trabalho, procedeu-se à construção do quadro teórico de referência. A leitura atenta e ativa deste quadro de referência levou à categorização, ou seja, à criação de categorias de análise, processo em que os dados obtidos no quadro teórico são transformados em unidades que permitem uma descrição das características relevantes para o estudo (Amado, 2017).

Neste estudo investigativo considerou-se pertinente a criação de três categorias de análise: *Leitura de histórias*, *Resolução de problemas segundo Polya* e *Relação entre a Leitura de histórias e a Resolução de Problemas*. Cada uma das categorias foi dividida em subcategorias e indicadores.

Na categoria *Leitura de histórias*, foram encontradas duas subcategorias: *Story Face e Reconto*. Na primeira subcategoria, usando como recurso os indicadores, de acordo com as categorias da narrativa, Espaço e Personagens; Problema da História; Eventos/Sequências da ação e Solução, pretendeu-se analisar os conhecimentos das crianças sobre as histórias após a leitura das mesmas. Na segunda subcategoria, usando como recurso os Níveis e Identificação do Problema, pretendeu-se perceber o nível de compreensão leitora e a identificação do problema da história.

Na categoria *Resolução de problemas segundo Polya*, foram encontradas três subcategorias: *Compreensão; Estabelecimento e Execução do Plano e Verificação*. Na primeira subcategoria, usando como recurso o indicador Dados do Problema, foram analisadas as inferências das crianças acerca do que era pedido nos problemas e a compreensão dos mesmos. Na segunda subcategoria, usando como recurso o indicador Estratégias, foram analisadas as estratégias usadas pelas crianças nas resoluções dos problemas apresentados. Na terceira subcategoria, usando como recurso o indicador Discussão, foi registrada a explicação dada pelas crianças para a adequação da solução ou soluções encontradas.

Na categoria *Relação entre a Leitura de histórias e a Resolução de Problemas*, foi encontrada a subcategoria: *Capacidades Transversais*. Nesta categoria, através dos indicadores Comunicação, Raciocínio e Representação, pretendeu-se perceber de que forma o vocabulário presente nas histórias influenciou o vocabulário matemático na resolução dos problemas, através de expressões adequadas às situações; de que forma a interpretação e organização da informação, assim como, os esquemas mentais produzidos ao nível cognitivo na leitura de histórias se transportaram para o raciocínio usado nas estratégias de resolução dos problemas e, de que forma desenhos, símbolos e formas escritas presentes nas histórias apareceram nas representações matemáticas usadas nas estratégias de resolução dos problemas matemáticos.

Após a construção das categorias e a sua organização numa grelha, como demonstrado no quadro 4, procedeu-se à análise indutiva, através do registo analítico e inferencial dos dados recolhidos e o cruzamento com o quadro de referência.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Leitura de histórias	Story Face	Espaço e personagens	
		Problema da história	
		Eventos/Sequências da ação	
		Solução	
	Reconto	Níveis	
		Identificação do problema da história	
Resolução de problemas segundo Polya	Compreensão	Dados do problema	
	Estabelecimento e execução do plano	Estratégias	
	Verificação	Discussão	
Relação entre a leitura de histórias e a resolução de problemas segundo Polya	Capacidades transversais	Comunicação	
		Raciocínio	
		Representação	

Quadro 4 – Categorias e subcategorias de análise de conteúdo das sequências didáticas.

### 3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1: A LAGARTINHA MUITO COMILONA, DE ERIC CARLE

## *Leitura de histórias – Story Face*

Após a leitura da história a *Largartinha muito comilona*, as crianças foram surpreendidas pela entrada de um cartaz que tinha como imagem, um *smile*. Estas mostraram-se entusiasmadas com a imagem que viam e de imediato criaram inferências sobre a sua função. De forma a explicar o cartaz e explorar os diferentes constituintes do *smile* (Staal, 2000) perguntei às crianças o que estavam a ver. As respostas variaram entre uma folha, um desenho e uma cara, e os constituintes foram identificados um a um, sendo clarificada a sua função, como é possível verificar no seguinte excerto retirado do Registo de Vídeo 1 (RV1):

**D (Diana):** O que é que eu tenho aqui na mão? Alguém sabe?

**Dn (Dinis):** Uma folha.

**A (António):** Uma folha.

**L (Lídia):** Uma folha.

**D:** E que desenho é este?

**L e A:** Uma cara!

**D:** Uma cara... e o que vemos nesta cara?

**Todos:** Olhos.

**D:** Sim, dois olhos. E mais?

**A:** Olhos, nariz e boca.

**D:** Isso mesmo.

**Dn:** Mas, isso são formas.

**D:** Pois são, muito bem. Que formas são estas (aponta para a boca)?

**Dn:** Círculos.

**D:** E estas (aponta para o nariz)?

**A:** Triângulos.

**D:** Agora e estas (aponta para os olhos)?

**Todos:** Círculos!

**D:** Muito bem, isso mesmo. Vamos fazer um jogo... Nós temos ali umas imagens e vamos colar essas imagens nestas formas. Mas isto tem uma regra... sim? Neste olho (aponta para o direito) vamos colocar a imagem que representa onde se passa história. Neste olho (aponta para o esquerdo) vamos colocar a imagem que representa a personagem da história. Aqui no nariz vamos colocar a imagem que representa o problema da história e aqui na boca vamos colocar as imagens que representam a sequência da história. Perceberam?

**Todos:** Sim!

**D:** Acham que são capazes?

**Todos:** Sim!

Terminada a exploração dos constituintes do *smile*, as crianças iniciaram o diálogo em torno da identificação dos elementos da narrativa ouvida, com o apoio do esquema visual Story Face. Como era de esperar, esta identificação foi acompanhada de questionamento, uma vez que, as crianças nunca tinham tido contacto com esta estratégia de compreensão leitora e não sabiam a função de cada constituinte. Após a explicação, as crianças colocaram as diferentes imagens nos diferentes constituintes,

como evidenciado na figura 9, indicando que a história se passava no campo; que a personagem principal era a lagarta; que o problema da lagarta era ter fome e que os acontecimentos da narrativa eram os seguintes: no primeiro dia, comeu uma maçã; no segundo dia, comeu duas peras; no terceiro dia, comeu três ameixas; no quarto dia, comeu quatro morangos e no quinto dia, comeu cinco laranjas.



Figura 9 - Story Face da história *Lagartinha muito Comilona*, de Eric Carle.

### *Leitura de histórias - relato*

Terminado o diálogo em torno da identificação dos elementos da narrativa ouvida, com o apoio do esquema visual Story Face, as crianças realizaram o relato da história, tomando o esquema como suporte para a verbalização oral. Foi possível perceber que o relato relatava as ideias principais da história, continha informações referentes a outros elementos que não a narrativa, revelava alguma coerência, era completo e compreensível, sendo-lhe atribuído o grau 2 (Irwin & Mitchell, 1983 citado por Giasson, 1993). O António e o Dinis indicaram o problema da história ao referirem que “Uma lagarta tinha fome”. Vejamos o excerto retirado do RV1:

**D:** - Agora vão ser vocês os contadores de histórias. Conseguem fazer o resumo da história? Contarem o que se lembram?

**Todos:** Sim!

**A:** Uma lagarta tinha fome.

**Dn:** Não, ela queria comer maçãs.

**A:** AHHHHH, ela primeiro mostrou que tinha fome.

**Dn:** Pois foi... era uma vez uma lagarta com fome.

**A:** Pois, eu também quero comer. A minha mãe pôs um *bollycao* no meu lanche.

**Dn:** Ela tinha muita fome, então foi à procura de comida.

**A:** No primeiro dia comeu 1 maçã (aponta para o Story Face). No segundo dia comeu 2 peras. No terceiro dia...

**Dn:** Está ali António... comeu 3 ameixas. Depois 4 morangos e depois laranjas.

**A:** Olá, António.

Analisando o relato e a situação envolvente, é possível aferir que as crianças demonstraram alguma estranheza perante a tarefa solicitada, sendo evidente que não estavam familiarizadas com a mesma. O relato foi realizado apenas pelo António e pelo Dinis, sendo que a Lídia não teve voz nem ação no mesmo. O António e o Dinis

usaram elementos da história, conseguiram relatar os acontecimentos, mas mobilizaram no reconto oral informações que não faziam parte da narrativa.

Ao refletir sobre o momento do reconto, posso constatar que estava à espera de outro resultado. O facto de saber que as crianças estavam familiarizadas com a história, fazerem uso da mesma na rotina da sala e conseguirem preencher o Story Face com tanta facilidade, levou-me a esperar um reconto mais estruturado, coeso e organizado. Neste sentido, pareceu-me que a minha falta de apoio na realização da tarefa, aliado ao facto de as crianças não estarem familiarizadas com a mesma, condicionou a realização do reconto, assim como potenciou o afastamento da Lídia. Neste sentido, pareceu-me pertinente nas sequências seguintes colocar algum questionamento orientador e atribuir a vez a cada criança para participar.

#### *Resolução de problemas - compreensão*

Terminado o reconto, as crianças foram convidadas a ajudarem a lagarta a resolver o seu problema. Assim, as crianças receberam os materiais (a folha A4, com a imagem do problema; lápis de cor e legos para representar os frutos) e ouviram o enunciado do problema. Após a audição do enunciado o António respondeu de imediato, sem olhar para o material distribuído. Pelo contrário, o Dinis e a Luísa não sabiam o que responder. Vejamos o excerto retirado do RV1:

**D:** - Vou ler o problema da nossa lagarta: *A lagartinha comeu muitos frutos durante a semana. Na segunda-feira comeu um fruto, na terça-feira comeu dois frutos, na quarta-feira comeu três frutos, na quinta-feira comeu quatro frutos, na sexta-feira comeu cinco frutos. Continuando a comer frutos, quantos frutos irá comer no sábado?*

**A:** 6.

**Dn:** Hummm...

**D:** Dinis e Lídia, o que acham?

**Dn e L:** Não sei.

A constatação desta situação levou-me a perceber que as crianças se encontravam em diferentes níveis de compreensão do problema e não estavam a trabalhar em grupo. Da mesma forma, esta situação serviu de indutor para entrar na fase de compreensão, onde realizei algumas questões orientadoras, como se pode verificar no excerto retirado do RV1:

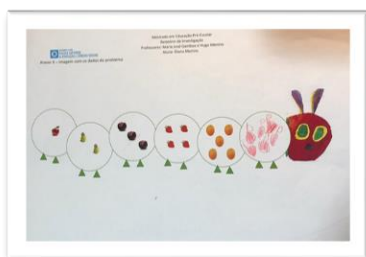
**A:** É 6...

**D:** Espera... vamos primeiro pensar e compreender o problema. António, vamos perguntar à Lídia e ao Dinis se eles perceberam o problema. Lídia e Dinis, olhem para as imagens das vossas folhas. O que está aí?

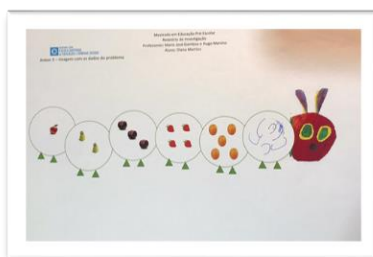
**L:** Frutos.  
**D:** Isso mesmo. O que está no primeiro círculo?  
**Dn:** 1 maçã. Ela comeu 1 maçã na segunda-feira.  
**D:** Aqui estão 2... (aponta para a imagem).  
**Todos:** Peras.  
**D:** Aqui estão 3... (aponta para a imagem).  
**Todos:** ameixas.  
**A:** Na quarta-feira comeu 3 ameixas, Diana.  
**D:** E na quinta-feira?  
**Todos:** Comeu 4 morangos.  
**D:** E na sexta-feira?  
**Todos:** Comeu 5 laranjas.  
**D:** Então quantos come no sábado?  
**A:** 6.  
**D:** António, vocês são um grupo. Têm de pensar os três. Ajuda os teus amigos a pensar.

### *Resolução de problemas – Estabelecimento e execução do plano*

Na fase de estabelecimento e execução do plano, foi possível perceber que embora as crianças tivessem sido incentivadas a trabalhar em grupo, apresentaram diferentes formas de pensar. O António disse ao grupo que eram seis frutos porque a seguir ao cinco vinha o seis, pintando seis frutos na folha A4, como evidenciado na figura 10; o Dinis contou os frutos um a um em todos os círculos, acabando por dizer ao António que ele tinha razão, eram seis porque todos os dias a lagarta comia mais um fruto. De seguida pintou os seus frutos na folha A4, como evidenciado na figura 11. A Lídia não participou na conversa e pintou cinco frutos na folha A4, como evidenciado na figura 12. Nenhuma das crianças usou os legos disponibilizados.



*Figura 10 - Representação da solução do António ao problema da lagarta.*



*Figura 11 - Representação da solução do Dinis ao problema da lagarta.*



*Figura 12 - Representação da solução da Lídia ao problema da lagarta.*

### *Resolução de problemas - Verificação*

Após esta fase iniciou-se a fase de verificação e as crianças foram incentivadas a explicar as suas ideias. O António explica que a seguir ao cinco vem o seis. O Dinis percebe que há uma regularidade: em cada dia da semana a lagarta come mais um fruto.

A Lídia explica que escolheu o cinco porque faz bem comer fruta. Vejamos o excerto retirado do RV1:

**D:** Já vi que vocês pensam de forma diferente. António são 6 frutos porquê?

**A:** Olha aqui... (mostra a imagem) a seguir ao 5 vem o 6. São 6 frutos. Fácil.

**D:** Dinis porque dizes que são 6 frutos?

**Dn:** Olha tem sempre mais um fruto... estás a ver? É como na história... todos os dias come mais um fruto. Tens razão António, são 6.

**L:** Não são não. São 5.

**D:** São 5 porquê, Lídia?

**L:** Porque faz bem comer frutos.

**D:** António e Dinis, concordam com a Lídia?

**A e Dn:** Não. São 6, Lídia.

Analisando as fases descritas anteriormente é possível perceber que as crianças pensaram de formas diferentes, assim como mobilizaram conhecimentos matemáticos diferentes. Para o António, o problema apresentado não era um problema e não se mostrava uma situação desafiante, que envolvesse o delineamento de uma estratégia de resolução (ME, 2001; Polya, 2003; Boavida et al, 2008 & NCTM, 2008), levando-o a apresentar logo uma resposta. O Dinis usou a estratégia *descobrir um padrão*, uma vez que, seguiu os passos do problema e descobriu a regularidade: todos os dias a lagarta comia mais um fruto. A Lídia não chegou à resposta do problema e não acompanhou as estratégias do Dinis, nem o pensamento do António na resolução do mesmo. A Lídia demonstrou não estar desperta para a situação problemática, sendo possível inferir duas hipóteses: ou não compreendeu o problema e talvez fosse importante eu ter reforçado esta fase ou não estava preparada para resolver e aceitou as informações do António e do Dinis.

A reflexão da exploração feita pelas crianças nas diferentes fases da resolução do problema, permitiu-me ainda chegar a outras conclusões importantes para este estudo, nomeadamente, em relação à minha mediação. Na fase de compreensão do problema, quando são explorados os dados, era importante as crianças verbalizarem as partes principais do problema (Polya, 2003), para assegurar a compreensão do mesmo, mostrando-se pertinente nas próximas sequências, colocar questões mais centradas para este fim. Da mesma forma, para perceber as implicações do reconto na resolução do problema matemático, é esperado que as crianças evidenciem a transposição do problema identificado no reconto para esta fase, sendo que tal só é possível se as crianças conseguirem espaço na sequência para o fazerem, sendo assim, é essencial

garantir questionamento da minha parte a fim de garantir que o problema é identificado. Por outro lado, na fase de estabelecimento e execução do plano é importante criar ambientes estimulantes e promotores de diálogo para as mesmas conseguirem revelar ações, pensamentos, ideias e raciocínios.

*Relação entre a leitura de histórias e a resolução de problemas – capacidades transversais*

Após a exploração da sequência didática, passei à análise de todas as evidências de forma a procurar conexões entre a leitura de histórias e a resolução de problemas, ao nível das capacidades transversais: comunicação, raciocínio e representação.

Começando pela comunicação, na fase de compreensão do problema, foi visível a presença de vocabulário próprio da história, para a constatação dos dados do mesmo. Quando perguntei ao Dinis e à Lídia o que estava no primeiro círculo, o Dinis respondeu que era uma maçã, fazendo a associação com o dia da semana, ou seja, afirmando que a lagarta comia um fruto à segunda-feira. Também o António, quando questionado acerca da quantidade de frutos presentes no terceiro círculo, fez referência ao dia da semana, como evidenciado no excerto do RV1:

**D:** Espera... vamos primeiro pensar e compreender o problema. António vamos perguntar à Lídia e ao Dinis se eles perceberam o problema. Lídia e Dinis, olhem para as imagens das vossas folhas. O que está aí?

**L:** Frutos.

**D:** Isso mesmo. O que está no primeiro círculo?

**Dn:** 1 maçã. Ela comeu 1 maçã na segunda-feira.

**D:** Aqui estão 2... (aponta para a imagem).

**Todos:** Peras.

**D:** Aqui estão 3... (aponta para a imagem).

**Todos:** ameixas.

**A:** Na quarta-feira comeu 3 ameixas, Diana.

Na fase de verificação do problema, também é visível a presença de vocabulário próprio da história. Quando o Dinis é questionado acerca da forma como pensou para resolver o problema, este afirma que cada dia a lagarta come mais um fruto, como evidenciado no excerto do RV1:

**Dn:** Olha tem sempre mais um fruto... estás a ver? É como na história... todos os dias come mais um fruto. Tens razão António, são 6.

Este excerto, também serve de evidência para a relação presente entre a história e a resolução de problemas, ao nível da emergência raciocínio algébrico. O Dinis conseguiu

identificar um padrão de crescimento (NCTM, 2008) e resolver a situação problemática, percebendo que todos os dias a lagarta comia mais um fruto.

Ao nível da representação, foi possível transpor a história para os desenhos usados na resolução do problema apresentado (NCTM, 2008 citando Edwards, Gandini e Forman, 1993), através dos produtos finais da Lídia e do António. Estes, tendo como recurso a representação icónica (Boavida et al., 2008), desenharam frutos no círculo que faltava preencher, indicando que seriam laranjas e uvas respetivamente.

### 3.2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2: A *QUE SABE A LUA*, DE MICHAEL GREJNIEC

#### *Leitura de histórias – Story Face*

Após a leitura da história *A que sabe a Lua*, as crianças foram questionadas acerca do *smile* usado para o Story Face. Embora a apresentação e exploração já tivesse sido realizada, tornou-se importante reforçar uma vez mais, os elementos presentes no *smile* e perceber o que as crianças sabiam sobre os mesmos. As crianças mostraram lembrar-se da exploração feita na semana anterior e conseguiram identificar todos os constituintes da narrativa. Terminada a exploração da compreensão da narrativa, através do *smile*, deu-se início ao preenchimento do mesmo, como evidenciado na figura 13. Foi possível perceber que as



Figura 13 - Story Face da história *A que sabe a Lua*, de Michael Grejniec.

crianças sabiam com exatidão que a história se passava de noite; que a personagem principal era a tartaruga; que o problema era a tartaruga querer provar a lua, mas não conseguir lá chegar e que os acontecimentos da narrativa eram os seguintes, pela exata ordem que agora se apresentam: a tartaruga tenta chegar à lua; a tartaruga e o elefante tentam chegar à lua; a tartaruga, o elefante e a girafa tentam chegar à lua; a tartaruga, o elefante, a girafa e a zebra tentam chegar à lua; a tartaruga, o elefante, a girafa, a zebra e o leão tentam chegar à lua; a tartaruga, o elefante, a girafa, a zebra, o leão e a raposa tentam chegar à lua; a tartaruga, o elefante, a girafa, a zebra, o leão, a raposa e o macaco tentam chegar à lua; a tartaruga, o elefante, a

girafa, a zebra, o leão, a raposa, o macaco e o rato conseguem chegar à lua e prová-la, descobrindo que sabe ao que cada um gosta mais.

### *Leitura de histórias – reconto*

Terminado o diálogo em torno da identificação dos elementos da narrativa ouvida, com o apoio do esquema visual Story Face, as crianças realizaram o reconto da história. A partir da reflexão da sequência anterior, este reconto realizou-se com a minha mediação, através de questões indutoras, de forma a garantir que todas as crianças participavam no mesmo e era realizado de forma mais organizada e atenta. O reconto incluiu as ideias principais; ideias secundárias apropriadas; elementos importantes que não estavam presentes no Story Face, como o facto de a lua se afastar cada vez mais; foi coerente; completo e compreensível, sendo-lhe atribuído o grau 3 (Irwin & Mitchell, 1983 citado por Giasson, 1993). Durante o reconto a Lídia indica o problema da história ao referir que “Numa noite a tartaruga queria chegar à lua, para saber o sabor dela”. Vejamos o excerto retirado do Registo de Vídeo 2 (RV2):

**D:** Agora vamos fazer de conta que vocês são...contadores de histórias. O que acham? Podem contar-me a história que eu vos contei, quem é que consegue?

**A:** Eu!

**D:** Começa, António.

**A:** Primeiro foi a tartaruga, depois o elefante.

**L:** (põe o dedo no ar)

**D:** Diz Lídia.

**L:** Numa noite a tartaruga queria chegar à lua, para saber o sabor dela.

**D:** Boa. Quem é que continua agora? Consegues Dinis?

**Dn:** Sim... Porque queria tentar saborear a lua.

**D:** Isso mesmo, era uma vez uma tartaruga que queria chegar à lua, para saboreá-la. E depois?

**Dn:** Subiu à montanha mais alta para chegar, esticou-se e esticou-se, mas não conseguiu.

**D:** Muito bem, e o que aconteceu depois?

**A:** Primeiro ela chamoooouu...o elefante.

**L:** Depois chamou a girafa.

**Dn:** A girafa chamou a zebra, mas não conseguiu chegar à lua porque a lua afastava-se mais um bocadinho.

**L:** Depois a girafa chamou o leão.

**L:** E depois a raposa.

**Dn:** A raposa não conseguiu chegar à lua. Porque a lua afastava-se sempre mais um bocadinho.

**A:** O rato? Ai o macaco. Mas a lua afastou-se mais um bocadinho.

**L:** Depois chamaram o rato.

**D:** E o que é que aconteceu?

**L:** Conseguiram chegar à lua, ela tava muito farta de andar para trás.

**D:** E então o que é que o rato fez?

**A:** Comeu e arrancou um bocado da lua. Depois deu aos amigos.

**Dn:** A lua sabia a salgado.

**L:** Não, não, ao que cada um gostava.

### *Resolução de problemas - compreensão*

Terminado o reconto, as crianças foram convidadas a ajudarem a tartaruga a resolver o problema. Estas receberam os materiais (a folha A4, com a imagem do problema; lápis de cor e legos, para representar os animais) e de seguida ouviram o problema. A partir da reflexão da sequência anterior, orientei a fase de compreensão, colocando algumas questões, de forma a garantir que os dados do problema eram compreendidos e o problema era identificado com clareza. Após ouvirem o problema, o António e o Dinis respondem rapidamente, mostrando que ainda era necessário reforçar a importância de explorar a fase de compreensão do problema, e a Lídia participou no diálogo, mostrando que percebeu os dados do problema. Vejamos o excerto retirado do RV2:

**D:** (distribui os materiais) Vamos ser matemáticos e ajudar a tartaruga a resolver um problema?

**Todos:** Sim.

**D:** Vou ler o problema. Todos atentos. *A tartaruga para chegar à lua precisou da ajuda do elefante, da girafa, da zebra, do leão, da raposa, do macaco e do rato. Se a tartaruga estivesse mais perto da lua e se o elefante e o macaco fossem embora, quantos animais tinham chegado à lua?*

**Dn:** 40

**A:** 6

**D:** Calma meninos. Primeiro temos que garantir que compreendemos o problema. O que pede o problema?

**A:** Os animais que a tartaruga precisa para ir à lua se dois forem embora...

**D:** Isso mesmo, António. A tartaruga para chegar à lua precisou da ajuda de quem?

**Todos:** Do elefante, da girafa, da zebra, do leão, da raposa, do macaco e do rato.

**D:** Isso mesmo. Mas como a lua está mais perto foram embora alguns animais. Quantos foram?

**L:** 2, Diana.

**D:** Isso mesmo, Lídia. Acho que já percebemos o problema. Vamos pensar?

### *Resolução de problemas – Estabelecimento e execução do plano*

Após esta fase, as crianças juntaram-se e entraram na fase de estabelecimento e execução do plano. A Lídia colocou os legos em cima da folha A4 disponibilizada, contou oito, tirou dois para fora da folha, voltou a contar e disse que eram seis animais, como evidenciado na figura 14. O António colocou a mão em cima de dois animais, tapando-os, e disse que eram seis animais. O Dinis olha para a Lídia e afirma que são seis.



*Figura 14 - Lídia a retirar dois legos para fora da folha A4 e a afirmar que ficam seis legos.*

## Resolução de problemas – Verificação

Após esta fase iniciou-se a fase de verificação, onde as crianças explicaram a adequação das soluções encontradas. A Lúcia explicou que tirou dois legos e que sobravam seis, afirmando que a tartaruga para chegar à lua precisava da ajuda de seis animais, como evidenciado na figura 15. O António disse que tinha tapado dois animais e que via seis, logo eram seis animais. No entanto quando foi colocar a solução na folha A4 disponibilizada, desenhou sete legos, sendo a Lúcia a dizer para riscar, como evidenciado na figura 16. O Dinis desenhou seis legos e explicou que era igual ao da Lúcia, como evidenciado na figura 17. Vejamos o excerto retirado do RV2:

**D:** Matemáticos podem explicar-me como pensaram para ajudar a tartaruga a resolver o problema dela?

**Todos:** Sim.

**D:** Lúcia queres começar tu?

**L:** Olha aqui (aponta para os legos) se tirar 1 mais 2 (com a mão tira um e depois outro) ficamos com 1, 2, 3, 4, 5 (toca em 6).

**D:** Não percebi, Lúcia, podes explicar-me outra vez?

**L:** Se tirarmos estes (aponta para os dois legos de fora da folha), ficamos com 1, 2, 3, 4, 5, 6 legos. São 6 animais que vão ajudar a tartaruga a chegar à lua, Diana.

**D:** Obrigada Lúcia. Já percebi como pensaste. António queres explicar tu?

**A:** Fácil, Diana. Olha aqui (tapa 2 animais) agora é só ver que estão aqui 6. São 6 animais.

**D:** Ok António. E tu Dinis? Como pensaste?

**Dn:** São 6.

**D:** Porquê?

**Dn:** Porque é igual à Lúcia.

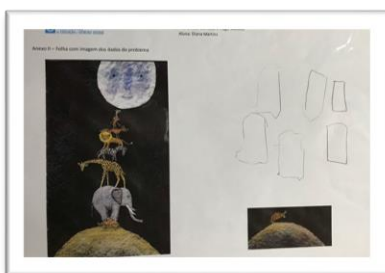


Figura 15 - Representação da solução da Lúcia ao problema da tartaruga.

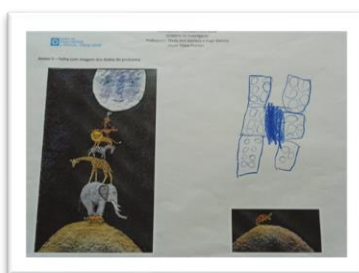


Figura 16 - Representação da solução do António ao problema da tartaruga.



Figura 17 - Representação da solução do Dinis ao problema da tartaruga.

Analisando as fases anteriores, é de destacar que a Lúcia usou a estratégia *fazer uma simulação/dramatização* (Ponte, 2005; Vale et al., 2006 & Boavida et al., 2008), uma vez que usou os legos para simular a situação descrita no problema apresentado e chegou à solução manipulando o material. Foi ainda evidente a contagem oral, quando estabelece correspondência um a um entre os legos e os termos correspondentes, assim como, a compreensão do princípio da cardinalidade quando, após contar os legos,

afirma que são seis animais, evidenciando que estabelece a correspondência entre o último termo da contagem e o número total de animais. O António usou a estratégia *fazer uma simulação/dramatização* (Ponte, 2005; Vale et al., 2006 & Boavida et al., 2008), ao tapar dois animais e contar os que faltam, sendo ainda visível a emergência das operações, nomeadamente a subtração (Castro & Rodrigues, 2008). Da mesma forma, a forma célere com que o António responde ao número de animais que ficam se tapar dois, leva a inferir que os identificou sem necessitar de contar, ou seja, por percepção visual simples ou *subitizing* (Castro & Rodrigues, 2008). O Dinis apropriou-se da estratégia da Lídia e deu-lhe significado, apresentando por isso a mesma estratégia e solução.

#### *Relação entre a leitura de histórias e a resolução de problemas – capacidades transversais*

Após a exploração da sequência didática, passei à análise de todas as evidências de forma a procurar conexões entre a leitura de histórias e a resolução de problemas, ao nível das capacidades transversais: comunicação, raciocínio e representação.

Começando pela comunicação, na fase de compreensão do problema, foi notório o uso do vocabulário presente na história por parte das crianças, ao afirmarem que a tartaruga precisava de ajuda para chegar à lua e a identificação dos animais que a ajudaram inicialmente, como evidenciado no excerto do RV2:

**A:** Os animais que a tartaruga precisa para ir à lua se 2 forem embora...

**D:** Isso mesmo, António. A tartaruga para chegar à lua precisou da ajuda de quem?

**Todos:** Do elefante, da girafa, da zebra, do leão, da raposa, do macaco e do rato.

De igual forma, na fase de estabelecimento e execução do problema, a Lídia conta seis legos e faz a associação à história e ao problema afirmando que, aqueles seis legos representam os animais que vão ajudar a tartaruga a chegar à lua, como evidenciado no excerto do RV2:

**L:** Se tirarmos estes (aponta para os 2 legos de fora da folha), ficamos com 1, 2, 3, 4, 5, 6 legos. São 6 animais que vão ajudar a tartaruga a chegar à lua, Diana.

Ao nível do raciocínio, foi claro na forma de agir da Lídia que a interpretação da história foi decisiva na formulação da estratégia de resolução, uma vez que, esta se apoiou na sequência de animais apresentada para perceber quantos animais eram precisos, se dois fossem embora. Da mesma forma, o facto das crianças perceberem que

tinham de tirar dois animais da sequência revela o uso de raciocínios, envolvendo a operação de subtração no sentido de retirar (Castro & Rodrigues, 2008).

Por fim, ao nível da representação os legos mostraram-se importantes para a resolução do problema, uma vez que, foi possível ao longo da sequência evidenciar representações ativas e icónicas por parte das crianças. Quando a Lídia conta seis legos, mostra que representa através da ação, da manipulação direta e adequada dos legos, representação ativa (Boavida et al., 2008), que são precisos seis animais para chegar à lua, havendo uma conexão entre os materiais e a história. Da mesma forma, as crianças ao desenharem seis legos na folha A4, representação icónica, afirmam que correspondem aos animais que são precisos para chegar à lua, sendo evidente a relação entre a história e este tipo de representação.

### 3.3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3: *PÉ ANTE PÉ*, DE LEO LIONNI

#### *Leitura de histórias – Story Face*

Após a leitura da história *Pé ante Pé*, as crianças foram questionadas acerca do que se seguiria, sendo visível que já sabiam que seria a identificação dos elementos da narrativa ouvida, com o apoio do esquema visual Story Face. As crianças conseguiram identificar o local onde se passava a história, a personagem e o problema, no entanto, quando se iniciou a identificação das sequências da história e a solução, foi perceptível alguma dificuldade levando-me a usar o livro como forma de apoio à identificação dos elementos da narrativa e seleção das ilustrações. Na nomeação temporal das sequências foi visível alguma confusão e esquecimento, assim como, dificuldades na nomeação dos nomes dos animais apresentados. Na identificação da forma como a lagarta conseguiu resolver o problema da história foi perceptível que as crianças não sabiam a resposta.

Analisando a situação, posso aferir que estas dificuldades vieram do facto de as crianças terem tido contacto com o livro pela primeira vez e estarem identificados animais desconhecidos. A reflexão levou-me a perceber que a minha ação deveria ter sido diferente relativamente à escolha do livro e à dinamização do momento de leitura. No que concerne aos critérios de escolha textual deveria ter analisado com mais atenção as singularidades das crianças (Ramos & Silva, 2014) e percebido que os animais apresentados eram desconhecidos. Neste sentido, posso assumir que a estrutura textual da história foi mais complexa, confirmando que, na linha do modelo interativo da leitura

(Giasson, 1993; Viana, 2002 & Viana, Cadime, Santos, Brandão, & Ribeiro, 2017) a compreensão é construída não só a partir do que as crianças sabem, mas também das características do texto e do contexto (Giasson, 1993; Viana, 2002 & Viana, Cadime, Santos, Brandão, & Ribeiro, 2017). Assim, teria sido pertinente antes de ler (Ramos & Silva, 2014) criar ambientes ricos e lúdicos que permitissem o contacto com os diferentes animais, possibilitando que as crianças soubessem mais sobre os mesmos, de forma a mobilizar esses saberes na compreensão. Por outro lado, na exploração do momento de leitura da história teria sido oportuno ler a história mais uma vez, explorando os animais apresentados a partir das ideias das crianças (Gomes & Vale-Dias, 2017) permitindo assim, que o contacto com estas diferentes espécies fosse realizado de forma enriquecedora, levando ao interesse e motivação. Vejamos o excerto retirado do Registo de Vídeo 3 (RV3):

- D:** Agora é a Lídia. O que é a que a lagarta mede primeiro? Lembraste, Lídia?  
**A:** Pintarroxo.  
**D:** António... não dás tempo à Lídia para pensar... que parte do pintarroxo vai medir?  
**L:** A cauda.  
**D:** Isso mesmo Lídia. A cauda.  
**L:** (coloca a ilustração no espaço correspondente do Story Face).  
**D:** E a seguir? O que é que a lagartinha mede, António?  
**A:** Hummm... mede...o...  
**D:** Esqueceste-te António?  
**A:** (acena afirmativamente).  
**D:** Quem é que se lembra? Quem consegue ajudar o António?  
**L:** Eu não lembro.  
**D:** Primeiro a lagarta mediu a cauda do pintarroxo não foi? E a seguir? Vamos ver na nossa história? (Abre a página do livro).  
**Dn:** Ah....  
**L:** O flamingo.  
**A:** Ah, o flamingo pois foi... (Toca com a mão na cara).  
**L:** O pescoço do flamingo.  
**D:** Isso mesmo, o pescoço do flamingo.  
**A:** Aqui... (coloca a ilustração no espaço correspondente do Story Face).  
**D:** Muito bem. O que a lagarta mede a seguir? Lembraste, Dinis?  
**Dn:** Humm... não me lembro... vou ver... (vira a página da história). O tucano, o bico do tucano.  
**D:** Isso mesmo, o bico do tucano.  
**A:** Eu já sabia o que era um tucano.  
**D:** Lídia, o que ele mede a seguir? Consegues lembrar-te?  
**L:** (aponta para a canção do rouxinol)  
**D:** Achas que é a canção do rouxinol? Vamos confirmar? (vira a página da história)  
**Dn:** Não, não...  
**D:** Não é a canção do rouxinol. É o quê?  
**L:** As pernas...  
**A:** As pernas da garça.  
**D:** Isso mesmo. As pernas da garça.  
**L:** (coloca a ilustração no espaço correspondente do Story Face).

**A:** HUUUUU é a maior... olha o tamanho das pernas.  
**D:** A seguir às pernas da garça, o que a lagarta mede?  
**A:** Eu sei, eu sei... Eu sei... aiiii eu sei.  
**D:** O que é, António?  
**L:** Eu sei.  
**A:** Fácil a canção.  
**D:** Vamos ver? (Vira a página da história).  
**A:** É o beija-flor...  
**L:** Não...  
**Dn:** Não... é a cauda.  
**A:** É a cauda do... não sei o nome...  
**D:** A cauda do faisão.  
**A:** (coloca a ilustração no espaço correspondente do Story Face).  
**D:** Dinis, o que a lagarta mede a seguir?  
**Dn:** (escolhe a ilustração do beija-flor).  
**D:** Vamos confirmar? (vira a página da história). Isso mesmo, a lagarta mede o beija-flor inteiro. Podes colocar, Dinis.  
**Dn:** (coloca a ilustração no espaço correspondente do Story Face).  
**D:** Muito bem. Então e a seguir ao Beija-flor? Qual é, Lídia?  
**L:** (escolhe a ilustração que tem a canção do rouxinol)  
**D:** Muito bem, Lídia. Isso mesmo. A canção do...  
**Todos:** rouxinol.  
**D:** E a seguir?  
**A:** hummm ficou muito cansada?  
**D:** Acho que não, António.  
**A:** Há já sei... fugiu quando o rouxinol estava com os olhos fechados e a cantar... sou distraído, pah.  
**D:** Isso mesmo, António. Muito bem.

### *Leitura de histórias – reconto*

Terminado o diálogo em torno da identificação dos elementos da narrativa ouvida, com o apoio do esquema visual Story Face, como representado na figura 18, as crianças realizaram o reconto da história. Este foi concretizado tendo como recurso a visualização do Story Face (Staal, 2000) e a minha intervenção, através de questões orientadoras. Incluir a minha intervenção, partiu da reflexão na ação resultante do momento da identificação dos elementos da narrativa ouvida, com o apoio do esquema visual Story Face. Através do reconto foi possível perceber que as crianças relataram as ideias principais, algumas ideias secundárias, tiveram em conta elementos importantes. O reconto foi coerente, completo e compreensível, sendo atribuído o grau 3 (Irwin & Mitchell, 1983 citado por Giasson, 1993). Vejamos o excerto retirado do RV3:



*Figure 18 - Story Face da História Pé ante Pé, de Leo Lionni.*

**D:** Mas voltando ao reconto. Quem quer começar a contar a história?  
**A:** Eu! Eu! Diana, eu!  
**D:** António, podes começar.  
**A:** Era uma vez uma vez uma lagarta, com pés. Que subiu a um topo para procurar um animal para subir.  
**D:** Lídia, concordas com o António?  
**L:** Não. Era uma vez uma lagarta que encontrou um pintarroxo. E que mediu o bico dele.  
**A:** Não, foi a cauda.  
**L:** Era uma vez uma lagarta que media coisas com os pés para não ser comida. Primeiro mediu a cauda do pintarroxo.  
**Dn:** Depois mediu o pescoço do flamingo.  
**A:** A seguir o tucano. Ela mediu o bico do tucano. A seguir mediu a perna da garça.  
**L:** A seguir mediu a cauda do faisão.  
**A:** A seguir mediu o beija-flor. Mas todo, todo.  
**D:** Isso mesmo. E a seguir? O que aconteceu na história?  
**Dn:** Foi medir a canção do rouxinol.  
**A:** O rouxinol fechou os olhos e depois a lagarta fugiu. Pé ante pé, pé ante pé, pé ante pé.  
**Todos:** Pé ante pé, pé ante pé.  
**A:** E acabou-se a história, chegou ao fim.

A análise deste momento mostrou que, apesar das dificuldades apresentadas na identificação dos elementos da narrativa, o grau de reconto manteve-se no nível três. É possível aferir que mesmo com as dificuldades identificadas, as crianças mostraram-se mais proficientes a recontar, levando a perceber que a prática de recontar potencia melhores desempenhos. Da mesma forma, através do reconto foi possível perceber que a Lídia identificou o problema da história, ao referir que “Era uma vez uma lagarta que media coisas com os pés, para não ser comida”.

#### *Resolução de problemas - compreensão*

Terminado o reconto, as crianças foram convidadas a ajudarem a lagarta a resolver o seu problema. Estas receberam os materiais (a folha A4, com a imagem do problema; lápis de cor e lagartinhas, usadas como unidade de medida) e de seguida ouviram o problema. Terminada a leitura do problema, o António pergunta se a folha que a lagarta tem de subir é a que está na imagem da folha A4 e as restantes crianças observam. A questão do António serviu de indutor para entrar na fase de compreensão do problema. Assim, questionei as crianças acerca do que era pedido no problema, sendo referido, sem nenhuma dificuldade, que era perguntado quanto media a folha que a lagarta tinha subido. Após a identificação do problema, o António respondeu imediatamente que seria um metro, levando-me a perceber que seria importante discutir, ainda nesta fase, a unidade de medida não padronizada (Mendes & Delgado, 2008) representada na história e no problema matemático. Assim, através de algumas questões orientadoras, foi

possível as crianças chegarem à conclusão que a unidade de medida era a lagarta, como referido no excerto retirado do RV3:

**D:** Vamos ouvir o problema?

**Todos:** Sim!

**D:** Vou ler o problema, têm de estar muito atentos. Estão preparados, matemáticos?

**Todos:** Sim!

**D:** *A lagarta com pés quando estava a fugir do rouxinol subiu uma folha. Quanto mede a folha?*

**A:** Diana, a folha que ela sobe é esta? (aponta para a folha da imagem na folha A4).

**D:** Sim, é isso mesmo, António. Mas antes de começarmos vamos ver se compreendemos tudo. O que é pedido no problema?

**Dn:** Saber quando mede a folha que a lagarta subiu.

**A:** Subiu para fugir.

**D:** Isso mesmo, meninos.

**A:** Já sei, Diana. 1 metro.

**D:** Como é que sabes isso, António?

**A:** Porque eu já medi a minha casa e as coisas lá medem 1 metro.

**D:** António, tens de medir as coisas em tua casa ou a folha que a lagarta subiu?

**A:** A folha.

**D:** Então vamos lá, pensa com os teus amigos. Trabalho em grupo, António, lembras-te?

**A:** Sim.

**L:** (Faz traços horizontais ao longo da folha). São 7?

**D:** Como é que sabes que são 7, Lídia?

**Dn:** São 11.

**A:** Aiiii Não é nada.

**D:** Como é que a lagarta media as coisas na história?

**L:** Assim... aponta a dividir a folha na horizontal.

**A:** Há já sei, Diana. A arrastar o corpo. (Agarra na lagarta fornecida e sobe com ela ao longo da folha).

**D:** António, porque estás a usar essa lagarta?

**L:** (agarra na lagarta e sobe com ela ao longo da folha).

**D:** Acho que já há muitas ideias nestas cabeças. Vamos lá falar uns com os outros.

### *Resolução de problemas – Estabelecimento e execução do plano*

Após a fase de compreensão do problema, as crianças entraram na fase de estabelecimento e execução do plano. Estas apesar de terem selecionado a lagarta como unidade de medida, não a conseguiam comparar com a folha representada na imagem disponibilizada na folha A4 (Mendes & Delgado, 2008). Era importante as crianças perceberem a potencialidade do material disponibilizado, nomeadamente a lagarta com pés. Assim, através de algum questionamento, o Dinis percebeu que a lagarta disponibilizada era a unidade de medida e que para saber quanto media a folha, apenas tinham de perceber quantas lagartas cabiam no comprimento da mesma. A Lídia e o António chegaram à mesma conclusão, no entanto, não usaram como referência o tamanho exato da lagarta disponibilizada e obtiveram outras medições. Vejamos o excerto retirado do RV3:

**L:** É assim... (vai deslizando a lagarta pela folha, sem nenhuma referência e realizando a contagem oral até ao número 7).

**A:** Não, não.

**D:** Então, António. Como é que achas que deves fazer?

**A:** (faz o mesmo que a Lúcia e conta oralmente até 19).

**D:** A Lúcia diz que mede 7 e tu dizes que mede 19.

**Dn:** A mim é 19.

**D:** 19? Expliquem-me como pode ser diferente?

**L:** Tem de ser mais devagar.

**Dn:** Fazemos assim... devagarinho.... (desliza com a lagarta pela folha e conta oralmente até ao 19).

**A:** Não, Dinis... estás a fazer depressa. É assim (realiza o mesmo movimento e conta oralmente até a 27).

**D:** Agora mede 27, António? Porque será? Porque mede diferente?

**A:** Porque andei mais devagar... Não viste, Diana? Estás distraída.

**D:** Não estou a perceber... cada vez que medem dá uma medida diferente. Estou confusa.

**A:** Também não sei... eu ando cada vez mais devagar. Parece que a lagarta já nem sai do lugar.

**D:** Será que para medir é preciso ir devagar ou depressa?

**Dn:** Ah... Já sei, já sei. Não, não. A lagarta mede com os pés.

**L:** Ou com uma régua.

**Dn:** (Coloca a lagarta na base da folha, faz um traço na horizontal no topo da lagarta, coloca a lagarta no traço e realiza o mesmo movimento até ao fim da folha. Lúcia e António olham para o Dinis).

**L:** Ah já sei, Diana... é assim... (Coloca a lagarta no topo da folha e o dedo na base da lagarta, depois faz um traço, repete o processo, mas sem a lagarta, contando o número de vezes que coloca o dedo na folha).

**A:** Não é nada... é assim devagarinho.

**Dn:** É sim, ela mede com os pés... olha aqui os pés dela (aponta para a imagem da lagarta fornecida). Pões aqui e fazes um traço, depois aqui e fazes um traço... Diana, é 7, eu tenho 7 traços.

**L:** São 13.

**A:** Boa ideia, Dinis, vou por traços como tu (Coloca a lagarta em cima da folha, vai deslizando e vai colocando traços)

### *Resolução de problemas – Verificação*

Após a fase de estabelecimento e execução do plano, iniciou-se a fase de verificação, em que as crianças explicaram a forma como pensaram para resolver o problema. O Dinis identificou a unidade de medida e foi fazendo tentativas de medição até chegar à resolução final: colocar a lagarta na base da folha, fazer um risco na horizontal, colocar a lagarta nesse risco, fazer um risco na horizontal e repetir o processo até percorrer o comprimento da folha na totalidade, como evidenciado na figura 19, inferindo que a folha media sete lagartas. O António e a Lúcia empregaram o mesmo processo que o Dinis, no entanto apresentaram algumas diferenças. A Lúcia em vez de aproveitar o risco como forma de



*Figure 19 - Dinis a utilizar a unidade de medida para medir o comprimento da folha.*

marcação do limite da lagarta, usou o dedo. O facto de ter uma mão ocupada com a lagarta e a outra com a marcação do limite da mesma, fez com que se atrapalhasse e a contagem do número de lagartas tenha sido feito sem respeitar com exatidão a unidade de medida, inferindo que a folha media treze lagartas. O António utilizou a lagarta como unidade de medida, mas tal como a Lídia não a respeitou com exatidão fazendo riscos aleatórios, inferindo que a folha media nove lagartas. Vejamos o excerto retirado do RV3:

**D:** Então expliquem-me lá... como é que vocês pensaram? António, podes começar tu.

**A:** É assim... eu marquei os lados... Pus a lagarta aqui... o fim desenhei... pus o rabo aqui, pus a lagarta, o fim e desenhei... Pus o rabo aqui, a lagarta, o fim e desenhei... sempre assim.

**D:** E quanto mede a folha?

**A:** São 9 lagartas, Diana.

**D:** Podes escrever o número 9?

**A:** Não sei.

**D:** Queres que eu escreva?

**A:** Sim.

**D:** Aqui está. Podes copiar.

**D:** E tu, Lídia?

**L:** Eu pus aqui (coloca a lagarta na base da folha) e fiz assim (coloca o dedo por cima da cabeça da lagarta) e medi. E depois sempre assim.

**D:** E quanto mede a tua folha, Lídia?

**L:** Mede 13.

**D:** Consegues escrever o 13?

**L:** Não, podes fazer?

**D:** Sim, o 13 é assim... queres copiar?

**L:** Sim.

**D:** Dinis, agora explicas tu como fizeste?

**Dn:** Pus a lagarta aqui (na base da folha) depois risquei (no topo da lagarta). Depois pus a lagarta aqui (em cima do traço) e depois risquei. (repete o mesmo processo 7 vezes).

**D:** Muito bem, Dinis. Já percebi como pensaste. E quando mede a tua folha?

**Dn:** Mede 7 lagartas. Olha aqui tive de por aqui a lagarta durante 7 vezes.

**D:** Consegues escrever o número?

**Dn:** Sim, consigo.

Analisando as fases anteriores, é possível afirmar que as crianças usaram a estratégia *fazer tentativas* (Ponte, 2005; Vale et al., 2006 & Boavida et al., 2008). No entanto, A Lídia e o António não conseguiram usar com eficácia a unidade de medida, nem aplicar com rigor o processo de medição, apresentando diferentes medidas. Vejamos os produtos finais da sequência representados nas figuras 20, 21 e 22:



Figura 20 - Representação da solução do Dinis ao problema da lagarta com pés.



Figura 21 - Representação da solução do António ao problema da lagarta com pés.



Figura 22 - Representação da solução da Lídia ao problema da lagarta com pés.

Nesta fase de verificação dos resultados teria sido importante questionar as crianças se poderiam ter obtido medidas diferentes, para o objeto que estava a ser medido e se a unidade utilizada foi sempre a mesma, procurando que fossem críticos relativamente aos processos utilizados. Este questionamento poderia ter gerado uma discussão relativamente à necessidade de riscos no processo de medição. Não obstante, a experiência foi rica, constituindo-se como um contexto em que aspetos críticos do processo de medição foram emergentes.

#### *Relação entre a leitura de histórias e a resolução de problemas – capacidades transversais*

Após a exploração da sequência didática, passei à análise de todas as evidências de forma a procurar conexões entre a leitura de histórias e a resolução de problemas, ao nível das capacidades transversais: comunicação, raciocínio e representação.

Começando pela comunicação, durante a resolução do problema matemático foi visível a presença de vocabulário próprio da história, para a formulação do raciocínio, das ideias e dos pensamentos (NCTM, 2008). O Dinis e o António, na fase de compreensão do problema, fazem uma referência à história quando afirmam que o problema pergunta quanto mede a folha que a lagarta usou para fugir, como evidenciado no excerto retirado do RV3:

**Dn:** Saber quanto mede a folha que a lagarta subiu.

**A:** Subiu para fugir.

De igual forma, na fase de estabelecimento e execução do plano, o Dinis refere que a lagarta mede com os pés, como evidenciado no excerto retirado do RV3:

**Dn:** É sim, ela mede com os pés... olha aqui os pés dela (aponta para a imagem da lagarta fornecida).

Ao nível do raciocínio, é possível aferir que as crianças optaram por usar a lagarta como unidade de medida, por ser indicado na história que esta media as coisas pé ante pé. O Dinis na fase de compreensão do problema, sem dizer nada, começa de imediato a usar a lagarta como unidade de medida e a percorrer o comprimento da folha com a mesma, como evidenciado no excerto retirado do RV3:

**Dn:** (coloca a lagarta na base da folha, faz um traço na horizontal no topo da lagarta, coloca a lagarta no traço e realiza o mesmo movimento até o fim da folha. Lídia e António olham para o Dinis).

Ao nível da representação, é possível aferir que a lagarta disponibilizada como unidade de medida se tornou crucial para a resolução do problema, sendo visível uma representação ativa (Boavida et al., 2008) de um elemento da história. Da mesma forma, os traços desenhados pelas crianças, representação icónica (Boavida et al., 2008), reforçaram o uso da lagarta como unidade de medida e fortaleceram a relação entre a história e o problema apresentado.

### 3.4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4: *VAMOS JOGAR?*, DE HERVÉ TULLET

#### *Leitura de histórias – Story Face*

Após a leitura da história *Vamos Jogar?*, as crianças perguntaram onde estava o *smile*, para colocar as figuras da história. Esta questão levou-me a crer que as crianças mostraram-se familiarizadas com a sequência didática e sabiam que a seguir à leitura da história acontecia a identificação dos elementos da narrativa ouvida, com o apoio do esquema visual Story Face, como evidenciado na figura 23. A identificação foi realizada com facilidade, sendo que, as crianças reconheceram que a história se



Figura 23 - Story Face da história *Vamos brincar?*, de Herve Tullet.

passava no livro apresentado, a personagem principal era o ponto amarelo, o problema da história era o ponto amarelo querer brincar e que os acontecimentos da narrativa eram os seguintes: o ponto amarelo quer que as crianças carreguem em diferentes espaços do livro; o ponto amarelo quer que as crianças sigam as linhas com o dedo; o ponto amarelo quer que as crianças carreguem em cima de todos os pontos; o ponto amarelo quer que as crianças o encontrem; o ponto amarelo quer que as crianças o ajudem a passar o túnel escuro, a floresta assustadora e o obstáculo vermelho; o ponto

amarelo quer que as crianças o ajudem a passar o obstáculo vermelho; o ponto amarelo quer que as crianças o ajudem a atravessar o semáforo; o ponto amarelo quer que as crianças sigam a sequência de pontos e pergunta se querem voltar a brincar.

Refletir sobre este momento, levou-me a perceber que as crianças mostravam-se confortáveis com o recurso Story Face e que reconheciam a importância do mesmo para a identificação dos elementos da narrativa. Da mesma forma, era visível que as crianças percebiam com exatidão os diferentes momentos da sequência pedagógica e sabiam o que fazer em cada um.

#### *Leitura de histórias – reconto*

Terminado o diálogo em torno da identificação dos elementos da narrativa ouvida, com o apoio do esquema visual Story Face, as crianças iniciaram o reconto. Através da análise foi possível perceber que as crianças se sentiram à vontade com a tarefa, perceberam a história e conseguiram realizar o reconto sem a minha intervenção. Assim, resumiram as partes da história; enunciaram todas as ideias importantes; colocaram ideias secundárias, que não estavam presentes no Story Face, como por exemplo, enunciar que o ponto amarelo sentiu medo ao entrar no túnel escuro; acrescentaram elementos pertinentes, como a contagem até dez para o sinal de trânsito mudar de cor; foi muito coerente; completo; compreensível e organizado, sendo atribuído o grau 4 (Irwin & Mitchell, 1983 citado por Giasson, 1993). A análise do reconto também mostrou que o António identificou o problema da história, ao referir que “Havia um ponto amarelo que perguntava se queríamos jogar com ele, os jogos todos que ele tinha para jogar”. Vejamos o excerto retirado do Registo de Vídeo (RV4):

**D:** Conseguem recontar a história?

**A:** Sim, quero começar eu. Havia um ponto amarelo que perguntava se queríamos jogar com ele, os jogos todos que ele tinha para jogar.

**L:** Depois ele perguntou se queríamos seguir a linha com o dedo.

**Dn:** E a seguir perguntou se queríamos carregar com muita força em cima das bolas amarelas.

**A:** E também se queríamos seguir outra vez a linha, muito alta.

**Dn:** Depois queria que nós o procurássemos e quando encontrávamos, carregávamos nele.

**A:** Quando ia a caminho encontrou um túnel e precisava de ajuda para entrar. Quando entrou, encontrou escuridão...

**Dn:** E monstros.

**A:** E tinha de falar assim baixinho... E depois quando saiu do túnel encontrou um obstáculo.

**L:** O obstáculo era vermelho e tínhamos de amandar o ponto amarelo, lá para cima.

**Dn:** Eu tive de soprar.

**A:** Depois tivemos de esperar pelo sinal verde. Contámos até 6. 6 não, 7, não 8... já não me lembro.

**Dn:** Até 10!!!!

**A:** Contámos até 10 para ficar verde e depois pudemos passar e apareceu um monte de bolinhas.

**L:** O ponto amarelo perguntava se queríamos jogar outra vez.

**Dn:** E pronto acabou-se a história.

**D:** Muito bem, vocês são uns verdadeiros contadores de histórias.

A reflexão deste momento permite afirmar que as crianças recontaram com mais proficiência e facilidade, uma vez que, o reconto não ficou confinado à reconstituição dos elementos principais da estrutura da narrativa. Recontar para as crianças começou a significar contar com emoção, uma emoção reconstruída a partir das personagens. Neste sentido, posso afirmar que o desempenho superior verificado no reconto deveu-se ao facto de as crianças estarem motivadas e familiarizadas com a atividade recontar, da narrativa ser composta por indicações simples e com um vocabulário conhecido, do conteúdo permitir a participação ativa das crianças na viagem do ponto amarelo através do movimento, da voz e da resolução de problemas e do livro ter despertado sedução, emoção e espanto. A compreensão foi conseguida pela conjugação do texto, do contexto e do leitor (Giasson, 1993; Viana, 2002 & Viana, Cadime, Santos, Brandão, & Ribeiro, 2017).

#### *Resolução de problemas - compreensão*

Após o reconto, as crianças foram convidadas a ajudarem o ponto a resolver o seu problema. Estas receberam os materiais (a folha A4, com a imagem do problema; lápis de cor vermelho, amarelo, azul e preto e legos de cor vermelha, amarela e azul) e de seguida ouviram o problema. Após a leitura do problema entraram na fase de compreensão do mesmo. O António ao responder de imediato que só necessitava de continuar a linha, levou-me a pensar que seria pertinente, ainda nesta fase, realçar a presença do padrão. Para tal, questionei as crianças se seria só a linha que teria de ser prolongada, sendo que o Dinis respondeu que também teriam de repetir os pontos. Vejamos o excerto retirado do Registo de Vídeo (RV4):

**D:** (distribui as folhas A4 pelas crianças, os legos vermelhos, amarelos e azuis, e os lápis de cor amarelo, vermelho, azul e preto). Vou ler o problema. Estão todos atentos?

**Todos:** Sim!

**D:** *O ponto amarelo perguntou no final da história se vocês queriam jogar outra vez. Vamos jogar? Consegues descobrir como continuaria a linha e os pontos?*

**A:** Sim, a rodar assim (com o dedo dá continuidade à linha representada na imagem).

**D:** Ok, António. Então o que é pedido no problema? Vamos ver se todos percebemos.

**L:** É para continuar a jogar a história do livro.

**A:** Mas agora neste jogo aqui (aponta para a folha). Temos de continuar a linha... assim... Uhhuhhuhhuhhuhhuhhu (diz enquanto faz gestos a representar a continuidade da linha).

**D:** E é só a linha que tem de continuar?

**Dn:** Não, os pontos também.

**D:** Ok, mãos à obra? Trabalhar em grupo, todos têm de pensar em conjunto.

### *Resolução de problemas – Estabelecimento e execução do plano*

Na fase de estabelecimento e execução do plano, as crianças começaram a tomar consciência do padrão representado na folha A4, sendo que o Dinis percebeu a regularidade das cores representadas no mesmo. Ao longo da exploração que envolvia o padrão, o Dinis conseguiu reconhecer, descrever e continuar o padrão (Mendes & Delgado, 2008), assim como, provocar o António para realizar as mesmas ações. O Dinis usou os legos como recurso, colocando-os pela ordem das cores representadas no padrão e avançou com as mesmas, à medida que ia desenhando na folha A4, como representado na figura 24. O António e a Lídia olharam para a imagem representada na folha A4 e copiaram as cores. Vejamos o excerto retirado do RV4:



*Figura 24 - Dinis a continuar o padrão representado, usando legos como recurso.*

**A:** Agarras nos lápis e desenhavas... com este (o preto) rodas assim, e com estes (o amarelo, o azul e o vermelho) pintas os pontos.

**L:** Ok, eu faço assim.

**Dn:** (agarra no lego vermelho e coloca em cima da bola vermelha).

**D:** Dinis, o que estás a fazer?

**Dn:** Vou por aqui em cima, vou começar no vermelho.

**D:** Começar no vermelho, porquê?

**Dn:** Porque começa no vermelho.

**D:** Muito bem e a seguir?

**Dn:** Azul, amarelo, depois outra vez, o vermelho, azul e amarelo... e depois outra vez, e depois outra vez... até aqui (aponta para o limite direito da folha).

**A:** Oh Dinis, achas que sim?

**Dn:** Sim, olha aqui na imagem... (apanha o lápis preto e começa a desenhando a linha preta).

**A:** Dinis, o que estás a fazer? Não é para fazer isso...

**Dn:** É sim, é para pintar...

**A:** Nas cores que nós queremos?

**Dn:** Não, com as cores que estão aqui, António. Mas primeiro a linha... tens de pintar a linha.

**A:** A primeira bola é vermelha, vou pintar de vermelho...

**Dn:** Não é bola, é ponto... a personagem da história é o ponto... aqui está o ponto azul (aponta para o último ponto representado na imagem), a seguir é este (pega no lápis amarelo).

**A:** Aaaaaa não é nada...Ai é sim... tens razão, Dinis.

**Dn:** Pois, pois tenho.

**A:** Depois do amarelo, vem o vermelho e depois do vermelho é o azul...

**Dn:** (à medida que vai pintando vai transportando os legos para a frente)

**D:** Dinis, o que estás a fazer com os legos?

**Dn:** A pôr aqui (aponta para a sequência de legos formada) para não me esquecer.

**A:** Eu vejo pela imagem... olha aqui, Diana... não preciso mais dos legos.

**D:** Lúdia, e tu? O que estás a fazer?

**L:** Eu também estou a ver por a imagem.

### *Resolução de problemas – Verificação*

De seguida, iniciou-se a fase de verificação, em que as crianças explicaram a adequação das soluções encontradas. O Dinis explicou que reconheceu o padrão, usando os legos como recurso, identificando a regularidade (vermelho, amarelo e azul) e avançou com o desenho, usando como recurso o padrão indicado pelos legos. No entanto, quando avançou para a segunda repetição da regularidade, esqueceu-se de colocar a cor amarela, como evidenciado na figura 25. A Lúdia disse que ouviu o Dinis e copiou a imagem representada na folha A4, evidenciando que também tomou consciência da regularidade das cores e do padrão, como evidenciado na figura 26. O António, tal como a Lúdia, afirma que fez igual à imagem representada, no entanto, quando iniciou a segunda repetição da regularidade, em vez de terminar na cor amarela, termina com a cor vermelha e altera a sequência de cores até ao fim, como evidenciado na figura 27. Da mesma forma, na explicação do raciocínio usado, afirma que não sabia quando parar, levando-me a inferir que não tomou a consciência do conceito de padrão. Vejamos o excerto retirado do RV4:

**D:** Agora que terminámos, vamos verificar como pensámos. Dinis, queres começar tu? Como pensaste para resolver este problema?

**Dn:** Eu pus os legos como está aqui na imagem (aponta para a sequência indicada na figura disponibilizada na folha A4) e depois imitei as cores. Usei os legos para não me esquecer.

**D:** Lúdia, e tu? Como pensaste?

**L:** Pensei por a cabeça. Ouvei o Dinis e depois olhei para aqui (aponta para a sequência indicada na imagem disponibilizada na folha A4) e copiei tudo, tudinho como está aqui.

**L:** Ok, Lúdia. E tu António, como pensaste?

**A:** Eu pensei porque estava a ver as linhas feitas e as bolinhas feitas. Depois foi só fazer igual... não sabia é quando parar.

**Dn:** Quando acabar a folha, porque isto continua sempre, sempre, sempre.

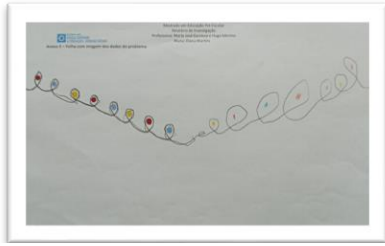


Figura 25 - Representação da solução do Dinis ao problema do ponto.



Figura 26 - Representação da solução da Lídia ao problema do ponto.



Figura 27 - Representação da solução do António ao problema do ponto.

Analisando as fases anteriores, é possível afirmar que as crianças usaram a estratégia *descobrir um padrão* (Ponte, 2005; Vale et al., 2006 & Boavida et al., 2008). Nesta tarefa foram ainda evidentes aprendizagens ao nível do pensamento algébrico, em relação aos padrões, uma vez que, as crianças reconheceram o grupo de bolas de cor que se repetia, reconheceram a ordem dos termos e enunciaram a noção de infinito da sequência de repetição (Mendes & Delgado, 2008).

#### *Relação entre a leitura de histórias e a resolução de problemas – capacidades transversais*

Após a exploração da sequência didática, passei à análise de todas as evidências, de forma a procurar conexões entre a leitura de histórias e a resolução de problemas, ao nível das capacidades transversais: comunicação, raciocínio e representação.

Começando pela comunicação, durante a resolução do problema matemático foi visível a presença de vocabulário próprio da história, para a formulação do raciocínio, das ideias e dos pensamentos (NCTM, 2008). A Lídia, na fase de compreensão do problema, afirmou que a tarefa solicitada consistia na continuação dos jogos do livro e o António reforçou a ideia, ao identificar o problema como um jogo. Vejamos os dois excertos retirado do RV4:

**L:** É para continuar a jogar a história do livro.

**A:** Mas agora neste jogo aqui (aponta para a folha). Temos de continuar a linha... assim.... Uhhuhhuhhuhhuhhu (diz enquanto faz gestos a representar a continuidade da linha).

Na fase de estabelecimento e execução do problema, o Dinis corrigiu o António ao afirmar que na sequência estavam representados pontos, como na história, e não bolas. Vejamos os dois excertos retirado do RV4:

**Dn:** Não é bola, é ponto... a personagem da história é o ponto... aqui está azul (aponta para o último ponto representado na imagem), a seguir é este (pega no lápis amarelo).

Ao nível do raciocínio, foi claro a identificação do padrão representado, sendo este a solução para a situação problemática. Ao longo das diferentes fases de resolução do problema matemático as crianças enumeraram as razões para as suas ações a partir da história e da personagem principal, fazendo-me inferir que houve uma ligação com os padrões explorados na história.

Ao nível da representação, foi evidente uma relação entre as ilustrações representadas na história e os desenhos realizados pelas crianças, representação icónica (Boavida et al., 2008), como demonstrado nas figuras 23, 24 e 25. Disponibilizar legos, com as mesmas cores da sequência apresentada na imagem da folha A4, mostrou-se essencial na resolução do problema através da manipulação, representação ativa (Boavida et al., 2008), havendo uma relação entre os mesmos e os pontos da história.

#### 4. CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A investigação desenvolvida surgiu do interesse em perceber a relação entre o reconto de histórias infantis e a compreensão e resolução de problemas matemáticos, segundo o modelo de Polya. Para isso, foi formulada a seguinte questão de investigação: *Quais os contributos do reconto das histórias infantis para a compreensão e resolução de problemas matemáticos?*

A resposta a esta questão é suportada nos três objetivos desta investigação: i. criar uma sequência didática que estimule as crianças a resolver problemas matemáticos, a partir do reconto da leitura de histórias infantis; ii. promover aprendizagens significativas através da leitura e reconto das histórias infantis e iii. refletir sobre as potencialidades da sequência didática construída e os contributos do reconto da leitura de histórias infantis, para o desenvolvimento da compreensão e resolução de problemas matemáticos.

A partir das situações pedagógicas vivenciadas na sala de atividades, entre os participantes do estudo, foi particularmente visível a importância da fase de compreensão de um problema para a sua resolução. A análise realizada evidenciou, neste contexto, a relação entre a leitura de histórias, cuja compreensão é mediada e construída através do *Story Face* (Staal, 2000), o reconto (Giasson, 1993) e a resolução de problemas, segundo o modelo de Polya (2003), permitindo a identificação de conexões, com benefícios para as aprendizagens das crianças, tal como defendido por Young e Marroquin (2006) e Zacarias e Moro (2005).

A análise das sequências didáticas permite a identificação e enunciação de aprendizagens significativas, quer ao nível da compreensão e reconto das narrativas infantis, quer ao nível da resolução de problemas.

Ao nível do contacto com a narrativa, as crianças apresentaram uma evolução positiva na qualidade das interações com a mesma e com o dispositivo Story Face, que se revelou essencial para o desenvolvimento da compreensão e conseqüente verbalização do reconto. Neste sentido, a clara identificação das sequências e elementos da narrativa, assim como, o posicionamento das crianças em relação à história e a envolvência de processos afetivos no reconto serviram de base para a identificação de uma evolução na capacidade de compreender e recontar.

Ao nível da resolução de problemas, as crianças apresentaram diferentes formas de pensar e estratégias de resolução, mobilizando conhecimentos matemáticos ricos e diferenciados. Na fase de compreensão, foi visível uma evolução na verbalização das partes principais do problema, sendo notória a relação desta identificação com a resolução do mesmo. Na fase de verificação, foi possível constatar diferentes competências matemáticas, tais como: a contagem real, a emergência das operações, o *subitizing* e o pensamento algébrico com os padrões.

Os dados resultantes das sequências evidenciam também modos de aprendizagem integradora, por parte das crianças, ficando clara a relação entre o reconto de histórias infantis e a compreensão e resolução de problemas matemáticos. Através desta relação é possível concluir que o reconto parece ter uma ação positiva na promoção de aprendizagens matemáticas, nomeadamente, na identificação e compreensão de um problema, sendo visível a mobilização de competências da língua para a matemática. Esta inferência é suportada pela capacidade das crianças em identificar e enunciar, no reconto, os problemas implícitos nas histórias infantis, assim como, reconhecer os dados e condicionantes dos mesmos. Adicionalmente, verificou-se que a capacidade das crianças em compreenderem os problemas condicionou a resolução dos mesmos e a mobilização de diferentes estratégias de resolução, assim como, evidenciou o uso de diferentes capacidades matemáticas.

As sequências didáticas construídas colocaram as histórias infantis como indutoras de ambientes propícios à resolução de problemas, pois, através das situações emergentes

nas narrativas (Young & Marroquin, 2006), as crianças identificaram os problemas, assim como, as pistas verbais e visuais para a resolução dos mesmos. Da mesma forma, através do reconto, as crianças conseguiram interpretar as histórias e compreender os conceitos matemáticos implícitos nas mesmas, de forma a transportá-los para a resolução dos problemas (Zacarias & Moro, 2005).

Perceber as potencialidades e os contributos do reconto para o desenvolvimento da capacidade da compreensão e resolução dos problemas matemáticos foi, na minha opinião, possível graças à análise das capacidades transversais à leitura de histórias e à matemática: comunicação, raciocínio e representação (Moreira & Oliveira, 2003).

Ao longo das sequências didáticas foi possível perceber uma relação entre o reconto e as diferentes fases de resolução dos problemas, uma vez que, as crianças usaram um diálogo próprio da matemática para a partilha de ideias e raciocínios (NCTM, 2008), o qual era extraído das histórias infantis, como por exemplo afirmam: “saber quanto mede a folha que a lagarta subiu” ou “(...) subiu para fugir”. De igual forma, os raciocínios usados pelas crianças apontavam para comentários, cenários e esquemas mentais (Morais, 1997) retirados das histórias e evidenciados no reconto, como por exemplo, quando a criança: “coloca a lagarta na base da folha, faz um traço na horizontal no topo da lagarta, coloca a lagarta no traço e realiza o mesmo movimento até o fim da folha”. Por fim, ao nível da representação, foi possível perceber uma relação entre o reconto e as ilustrações usadas no Story Face, nas estratégias de resolução dos problemas e na apresentação das soluções, através de representações ativas, como por exemplo, quando as crianças usam a lagarta como unidade de medida; ou através de representações pictóricas, por exemplo, quando as crianças desenhavam os frutos na apresentação da solução.

A conexão entre a leitura de histórias e a resolução de problemas é, sem dúvida, positiva e essencial para a promoção de aprendizagens matemáticas significativas, uma vez que, permite a utilização de vocabulário próprio, o acesso a conceitos abstratos, uma aprendizagem contextualizada (Koellner, Wallace & Swackhamer, 2009), a estruturação do pensamento, a organização lógica e a articulação do discurso (Menezes, 2011). No entanto, tais capacidades e competências só são possíveis de ser desenvolvidas através da compreensão, sendo essencial promover, desde o jardim de infância, oportunidades para as crianças aprenderem a apropriar e compreender o que ouvem e leem (Mcgee,

1998). Assim, as sequências didáticas apresentadas podem ser um meio adequado para promover a compreensão do problema, através da capacidade de perceber e reconhecer os dados do mesmo, numa articulação entre o reconto da história infantil e o próprio problema, garantido ainda o acesso a estratégias como o Story Face (Staal, 2000), que apresentam uma constituição que promove a motivação e o deslumbramento.

Ao longo da realização deste estudo investigativo foram surgindo algumas dificuldades que se constituíram como limitações. O facto de o estudo ocorrer num cenário de pandemia limitou o desenvolvimento do mesmo, nomeadamente, no tempo disponível com as crianças e no espaço para a exploração da sequência didática. De igual forma, o tempo de duração da investigação foi insuficiente para a realização de mais sequências didáticas e para a recolha de dados, que dariam um cunho mais rico e diversificado ao trabalho efetuado. Por fim, outro aspeto a referir, diz respeito à minha inexperiência enquanto investigadora, condicionando a recolha dos dados e consequentemente a análise dos mesmos.

### PARTE III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi uma etapa essencial no meu percurso académico, revelando-se uma ferramenta de consolidação e ampliação de aprendizagens.

Dedicar a primeira parte do relatório ao processo reflexivo das experiências vividas, nos diferentes contextos de Prática Pedagógica, permitiu ter acesso ao percurso desenvolvido para a construção da minha identidade enquanto educadora de infância. As aprendizagens adquiridas e os desafios enfrentados ensinaram-me a pensar criticamente sobre a ação educativa, a posicionar-me em relação ao que vivia, tomando decisões de forma a mediar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nunca esquecendo a necessidade de as maravilhar, motivar e acompanhar. Defini a imagem de criança: um ser competente, singular, capaz e feito de *cem linguagens* (Malaguzzi, 2016), assim como, percebi que a minha ação para com esta é de escuta, atenção, seriedade e honestidade. Os contextos educativos forneceram-me competências essenciais para desenvolver um ambiente calmo e estimulante para as crianças, percebendo a importância de refletir, de estar constantemente em processo de observação/avaliação, questionamento, investigação e regulação. Intervir e agir com e para as crianças, deu-me acesso à entrada no mundo delas, conseguindo assim perceber a importância do brincar, do espaço exterior, dos materiais, recursos educativos e da simplicidade e naturalidade em ser e estar. De igual modo, poder estar no terreno a intervir permitiu-me tomar consciência e identificar o ciclo pedagógico, que envolve e define a ação de um educador. Por fim, os diferentes contextos educativos permitiram-me ter acesso a diferentes pedagogias educativas, metodologias de trabalho e diferentes formas de avaliação reguladora, aspeto que me permite uma visão mais sólida dos modelos pedagógicos que enquadram a ação educativa.

Com a segunda parte do trabalho, a dimensão investigativa, tive a oportunidade de consolidar novas aprendizagens, que embora sinuoso e desafiante, permitiu-me alargar competências e perceber a importância de investigar para regular e adaptar a ação educativa, de forma a realizar práticas contextualizadas, conscientes e de qualidade para as crianças.

Em suma, acabo este percurso com o coração quente e os olhos molhados, pois aprendi, chorei, sorri, desafiei-me, subi alto de mais umas vezes, cai fundo de mais outras, mas nunca perdi a resiliência e consegui... formei-me como educadora e tenho como objetivo de vida, fazer o melhor pela educação de infância e pelas crianças, sem nunca desistir, porque como diz Álvaro de Campos, heterónimo de Fernando Pessoa, no seu poema Tabacaria, “(...) tenho em mim todos os sonhos do mundo”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J.(2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Cardoso, A. P. (2017). A Investigação-Ação e as suas modalidades. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 189-206). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: A. Faria - Edição Eletrónica.

Azevedo, A. (Maio/Agosto de 2019). Observação e Documentação Pedagógica: um desafio à mudança. *Cadernos de Educação de Infância* (117), 6-18.

Balça, Â. M. (2004). *A Finalidade Educativa das Narrativas Infanto-Juvenis Portuguesas Actuais*. Évora: Universidade de Évora.

Baptista, C., & Sousa, M. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.

Barbosa, M. C., & Ritcher, S. (2015). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Em R. R. Cairuga, M. C. Castro, & M. R. Costa, *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais* (pp. 81-102). Porto Alegre: Editora Mediação.

Barlow, A., Duncan, M., Lischka, A., Hartland, K., & Willingham, J. C. (2017). Are your students problem performers or problem solvers?. *Teaching children mathematics*, 23(9), 550-558.

Bastos, G. (2003). *Diferenciação Pedagógica para a Diversidade na Infância - Caderno de apoio*. Lisboa: Universidade Aberta.

Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, DO., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no Ensino Básico: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Caeiro, A. P., & Correia, I. M. (2021). *Intervir a tempo e com tempo nos primeiros anos de vida*. Lisboa : APEI.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. s.ed. Lisboa: Universidade Aberta.

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

Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. (2017). *Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva*. Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, 21.

Dahlberg, G. (2016). Documentação Pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança* (pp. 229-273). São Paulo: Penso.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2010). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. New York: Routledge.

Dias, I., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Ibero-Americana de Educação*, 60/1, pp. 1-10.

Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de Investigação: a lógica do processo em Ciências Sociais*. Viseu : Psico & Soma.

Educação, D.-G. d. (Abril de 2019-2020). *Modelo de planificação de atividades para a Educação Pré-Escolar*. Obtido de Apoio às Escolas: <https://apoioescolas.dge.mec.pt/node/351>.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso.

Fernandes, M. L. (2016). A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental. Em T. Sarmiento, *Juntos... Pela criança na creche!* (pp. 57-88). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Formosinho, J., & Parente, C. (2005). *Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: o portefólio como visão alternativa da avaliação*. Infância e Educação: Investigação e Práticas, nº7.

Fortin, M.-F. (2009). *O processo de Investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

Gardner, H., & Rinaldi, C. (2013). *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. São Paulo: Phorte editora.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.

Gomes, M. B., & Vale-Dias, M. (2017). Educadores de Infância e a promoção da Literacia. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 8:2, 82-97.

Gonçalves, N. P. (Janeiro/Abril de 2020). A escuta da voz das crianças para transformar a prática na creche. *Cadernos de Educação de Infância*(119), 25-31.

Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.

- Grossmann, T., Gago, L., Dias, A., Guerschman, D., & Urbano, I. (março-abril de 2014). Resolver Problemas no Jardim de Infância. *Educação e Matemática*(127), pp. 40-45.
- Henniger, M. L. (2017). *Teaching young children: an introduction*. Boston: Pearson.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Koellner, K., Wallace, F. H., & Swackhamer, L. (2009). Integrating Literature to Support Mathematics Learning in Middle School. *Middle School Journal*, 41, 30-39.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade: como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Lisboa : Planeta Manuscrito.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico da Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109-141). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. Em J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. A. Folque, M. Bettencourt, . . . J. Sousa, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-111). Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. Em C. P. Edwards, L. Gandini, G. Forman, B. Rankin, B. Damian, C. Rinaldi, . . . V. Vecchi, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Vol. 1, pp. 57-98). Porto Alegre: Penso Editora Ltda.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2018). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marchão, A. (2013). *O lugar dos livros no jardim de infância*. Aprender, 33, 25-34.
- Marchão, A. d., & Fitas, A. C. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação Pré-Escolar. O portefólio da criança. *Iberoamericana de Educación*(64), pp. 27- 41.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. e Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

- Martins, L., & Mendes, T. (2013). A transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar. *III Seminário de I&DT: Valorizar o saber, Criar Oportunidades* (pp. 638-654). Portalegre: C3i - Coordenação Interdisciplinar para a Investigação e Inovação.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias: construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mcgee, L. (1998). "How do we teach literature to young children? In Neuman, S.B. & Rokos, K. A. (eds.). *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy*. Newark, Delaware: IRA.
- Mendes, T. (2015). Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Textura*, 17 (35), 140-150.
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério de Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendes, T., & Cebola, G. (2018). A Literatura Infantil e a Matemática na Educação Pré - Escolar: uma relação (im)provável? *Aprender*. (pp. 55-71). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Mendes, T., & Velosa, M. (Maio/Ago. de 2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro.Posições*, 27(2(80)), 115-132.
- Menezes, L. (2011). *Matemática, Literatura e Aulas*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Mergulhão, T. (2008). *Vozes e Silêncio: a Poética do (Des)encontro na literatura para jovens*. Lisboa: FLUL.
- Mesquita, C. (Maio/Agosto de 2020). Investigação com crianças: a exigência de uma ética fundada nos direitos. *Cadernos de Educação de Infância*(120), 77-82.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional para o ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- NCTM. (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- NCTM. (2017). *Princípios para a Ação: assegurar a todos o sucesso em matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - a urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2012). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Papatheodorou, T., Luff, P., & Gill, J. (2011). *Child Observation for Learning and Research*. Londres: Pearson Education.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pereira, I. S. (2002). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?* IV Congresso Nacional (II Internacional) de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, In Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga.
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T., & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para o Media para a Educação Pré-Escolar, O Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Polya, G. (2003). *Como resolver problemas*. Lisboa: Grávida.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão Curricular em Matemática. Em G. d. GTI, *O Professor e o Desenvolvimento Curricular* (pp. 11 - 34). Lisboa: APM - Associação de Professores de Matemática.
- Portugal, G. (2012b). Uma Proposta de Avaliação Alternativa e “Autêntica” em Educação Pré-Escolar: O Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação* 17(51), 593-610.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias para a promoção da leitura com bebés. Em F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para ser*. Coimbra: Almedina.

- Ranweiler, L. (2004). *Preschool readers and writers: early literacy strategies for teachers*. Michigan: HishScope Press.
- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir atividades para a Educação em Ciência nas primeiras idades*. Chamusca: Edição Cosmos.
- Renca, J., Mesquita, E., & Guerreiro, C. (2020). *Literatura para a infância: importância do contacto das crianças com o livro*. V Encontro Internacional de Formação na Docência (pp. 158-169). Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.
- Rinaldi, C. (2010). *In Dialogue with Reggio Emilia*. New York: Routledge.
- Rinaldi, C. (2013). O ambiente da Infância. Em G. Ceppi, M. Zini, A. Veca, A. Sarti, A. Branzi, A. Petrillo, . . . V. Vecchi, *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil* (pp. 122-128). Porto Alegre: Penso Editora Ltda.
- Rinaldi, C. (2016). O currículo emergente e o construtivismo social. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança* (pp. 107-116). Porto Alegre: Editora Penso.
- Santinha, M. E. (novembro/janeiro de 2004). A Prática da Expressão Plástica no Jardim de Infância. *ensinate: revista das artes em contexto educativo*, pp. 43-65.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2153>.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, R. Madeira, A. N. Silva, M. C. Silva, M. d. Rocha, . . . S. Moreira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-52). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura e compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério de Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Souza, A. P., & Oliveira, R. M. (dezembro de 2010). *Articulação entre Literatura Infantil e Matemática: intervenções docentes*. Boletim de Educação Matemática, 23, pp. 955-975.

- Staal, L. A. (2000). The Story-Face: An adaptation of story mapping that incorporates visualizations and discovery learning to enhance reading and writing. *The Reading Teacher*, 54(1), 26-31.
- Teixeira, S. D. (2014). *Recursos digitais no Jardim de Infância: A narrativa digital para promover multiliteracias*. Braga: Universidade do Minho.
- Vale, I. (1993). *Concepções e práticas de jovens professores perante a resolução de problemas em Matemática: Um estudo longitudinal de três casos*. Universidade de Lisboa: APM.
- Vale, I., Fão, A., Portela, F., Geraldês, F., Fonseca, L., Gigante, M., Pimentel, T. (2006). *Matemática no 1º Ciclo - Propostas para a sala de aula*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler*. Minho: Coleção infans - centro de estudos da criança, Universidade do Minho.
- Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., Brandão, S., & Ribeiro, I. (2017). O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, 22(17).
- Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2014). «Ler» antes de ler, como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? Em F. L. Viana, I. Ribeiro, A. Baptista, H. Costa, I. Cardime, I. Ríos, . . . S. Santos, *Falar, Ler e Escrever: propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 6-23). Carnaxide: Santillana.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- White, J. (2014). *Playing and learning outdoors: making provision for high quality experiences in the outdoor environment with children 3-7*. New York: Routledge.
- Young, E., & Marroquin, C. L. (2006). *Posing Problems from Children's Literature. Teaching Children Mathematics*, 12, 362-366.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: ASA.
- Zacarias, E., & Moro, M. L. (2005). A matemática das crianças pequenas e a literatura infantil. *Educar*(25), pp. 275-299.

## ANEXOS

### ANEXO 1 - REFLEXÃO REFERENTE À DÉCIMA SEGUNDA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, foi-nos proposto a realização de uma reflexão que relatasse as propostas planeadas mediante a observação/avaliação realizada na semana anterior e uma pequena sumula das aprendizagens e desafios.

A semana que se passou mostrou-se diferente das anteriores, devido ao facto de estar doente e ter de faltado à prática fui obrigada a refletir de forma um pouco diferente da habitual. Neste sentido, e tendo como base a importância da reflexão constante, da observação e da escuta ativa, acho pertinente aprofundar-me na temática que mais sentido fez para mim, o meu papel de interveniente observadora e a implicação da reflexão dos registos efetuados.

A reflexão é um elemento fulcral do processo de aprendizagem, quer a nível profissional quer a nível pessoal. De acordo com Oliveira & Serrazina (2012), as investigações acerca das práticas dos professores constataam que o conhecimento resulta de experiências e enfatizam o papel da reflexão crítica para um desenvolvimento profissional. Posto isto, um professor que não reflete sobre a sua prática de ensino, atua sobre uma rotina, aceitando a realidade do seu contexto e esforçando-se exclusivamente para encontrar soluções que outros, previamente, definiram por ele. Enquanto que um professor reflexivo procura um constante equilíbrio entre a ação e o pensamento, na medida em que uma nova prática implica sempre uma reflexão acerca da “sua experiência, as suas crenças, imagens e valores” (p.36).

Assim sendo, e partindo da premissa de que uma nova prática antecede sempre uma reflexão cuidada e uma observação/avaliação pensada e organizada, de que forma é que os meus registos de observação e a minha escuta ativa estão a ser reveladores das minhas ações? No desenrolar da semana fui-me confrontando com esta questão, ao longo das observações e do registo fui-me indagando sobre a qualidade dos mesmos e de que forma estavam expressos na planificação e no meu agir pedagógico.

Cada vez mais, percebo a importância da observação e da escuta ativa nas crianças, numa dimensão fundamental para o contexto em causa, pois só através desta conseguimos ir ao encontro das necessidades de cada criança, respeitando-a e visualizando-a como ser individual e único, atendendo às características e necessidades particulares de cada uma. É também através da observação do grupo no decorrer do seu dia, nas rotinas, em momentos de brincadeira livre e durante as experiências que realizam, que percebemos os seus gostos e aquilo que podemos desenvolver enquanto experiência educativa para o grupo, aquilo que lhes faz mais sentido, aquilo que estão aptos a fazer e o que precisa de ser estimulado em cada criança (Parente, 2012). No entanto esta observação não deve ser encarada de forma simplista e periódica, mas sim de forma pensada, organizada, definida e sistemática, registada em instrumentos previamente elaborados e interpretada numa base teórica, dando a possibilidade ao educador de oferecer experiências de exploração que vão ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. (Parente, 2012, p. 7).

Neste sentido, de forma a colmatar a minha dificuldade e dar resposta à questão enunciada anteriormente, na quarta-feira, analisei todos os meus registos e efetuei uma grelha de registos de incidentes críticos, levando-me a perceber qual seria a temática a surgir no currículo daquela sala.

Assim sendo, através da observação de um grupo de crianças, observação que consta em anexo nesta reflexão, consegui entender que as crianças se mostraram interessadas e motivadas por colocar objetos dentro de recipientes disponíveis, bem como exploraram as possibilidades de colocar os objetos em locais não pensados para esse fim.



*Figura 1, 2 e 3 - Crianças a explorarem as possibilidades de colocar os cabos da vassoura nos buracos da bobine.*

Da mesma forma, através dos registos naturalistas que efetuei percebi que as crianças se encontram numa fase fundamental para desenvolverem a responsabilidade de arrumarem os brinquedos e os objetos que usam no fim da sua exploração.

Assim sendo, através da reflexão efetuada, na 11.<sup>a</sup> semana, à minha proposta de planificação, à minha intervenção e ao meu agir pedagógico, às atitudes e aprendizagens das crianças, à avaliação e à observação/avaliação desta semana, posso enunciar que para a próxima semana é pertinente realizar uma provocação que possibilite às crianças explorarem os objetos dando-lhes a liberdade de os colocar e tirar dentro de recipientes, proporcionar oportunidades de exploração dos conceitos de dentro e fora e oferecer oportunidades para o desenvolvimento da responsabilidade de arrumação dos objetos.

A análise deste processo cognitivo, que me fez chegar a esta temática, levou-me a perceber a dimensão e a implicação do ciclo pedagógico. Este é essencial para um educador concretizar o seu trabalho em creche de forma a ser bem-sucedido e a proporcionar oportunidades de aprendizagens efetivas, coesas e interessantes às crianças. Este ciclo, que a partir de hoje irá moldar a minha ação, acompanhar-me-á para o resto da minha profissão, e a partir de hoje irei sempre suportar as minhas opções com registos válidos e fundamentados tendo em conta a observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão.

Em suma, esta semana, apesar de me fazer refletir de forma diferente e num patamar inferior em relação ao trabalho apresentado até à data, refletiu-se numa das minhas grandes aprendizagens, na medida em que percebi que não posso deixar as minhas opções sem serem pensadas e dirigidas com instrumentos que comprovem a validade das mesmas. Da mesma forma, percebi que só através da implicação pedagógica das ações das crianças é que as aprendizagens futuras podem ser sustentadas e delineadas.

### **Bibliografia**

- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2012). A reflexão e o professor como investigador. Lisboa.
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

ANEXO 2 – EXEMPLO DE UMA GRELHA DE REGISTO DE INCIDENTES:  
PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

<p><b>Registo de Incidente</b></p> <p><b>Data:</b> 26/11/2018</p> <p><b>Local:</b> Sala Dali</p> <p><b>Período:</b> Manhã (Reunião inicial, canção do “Bom dia”, Snack e Atividade Orientada)</p> <p><b>Nome:</b> Crianças A2 e A3</p> <p><b>Observadora:</b> Diana Martins</p>	
Observação	Interpretação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças A2 e A3 estão a falar alto;</li> <li>- As crianças estão a colocar o cabo da vassoura nos buracos da bobine;</li> <li>- A criança A2 coloca o cabo da vassoura na parte de cima da bobine;</li> <li>- A crianças A3 está a tirar o cabo da vassoura pela parte de baixo da bobine;</li> <li>- A criança A3 não consegue tirar o cabo da vassoura da bobine:</li> <li>- A crianças A2 olha para a criança A3;</li> <li>- A criança A2 vira a bobine;</li> <li>- A criança A3 tira a vassoura de baixo da bobine;</li> <li>- A criança A3 vira a bobine novamente,</li> <li>- A criança A3 coloca o cabo da vassoura no buraco, ao lado do cabo da vassoura da criança A2;</li> <li>- A criança A3 deita-se e olha para o cabo da vassoura que atravessou o buraco;</li> <li>- A criança A2 tira e coloca sistematicamente o cabo da vassoura no buraco da bobine.</li> </ul>	<p>As crianças em causa pareciam interessadas em explorar as possibilidades de entrada e saída dos cabos das vassouras nos buracos da bobine.</p> <p>Através de uma troca de interações, a criança A2 ajudou a criança A3 a perceber que teria de virar a bobine para conseguirem ambos tirarem e colocarem os cabos nos buracos.</p> <p>Após esta descoberta, as crianças exploram durante algum tempo todas as possibilidades <u>dos</u> conceitos tirar e por, bem como os conceitos de cabe e não cabe.</p>
<p><b>Implicação pedagógica:</b> A partir da observação efetuada foi possível verificar que as trocas de interações foram fundamentais para a compreensão daquele fenómeno e que os sentidos foram os agentes de entendimento. Neste sentido, é pertinente assumir que estas explorações deverão ser incentivadas e repetidas de forma a permitir que todos compreendam e explorem os conceitos de dentro e fora e cabe e não cabe. Da mesma forma, e atendendo ao facto que nos primeiros três anos de vida “(L...) os aprendizes motores aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia e através da interação com os outros são aprendizes ativos” (Formosinho &amp; Araújo, 2013), é pertinente assumir que as explorações desta natureza deverão ser fomentadas em grupo para haver trocas de interações que levem ao entendimento do mundo por parte das mesmas.</p>	

ANEXO 3 – PLANIFICAÇÃO DE 9 DE DEZEMBRO DE 2019: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

**Planificação 9 de dezembro de 2019**

<b>Local:</b> Sala Dali	<b>N.º de crianças:</b> 16	<b>Mestranda:</b> Diana Martins
<p><b>Contextualização:</b> A seguinte planificação nasceu do período de observação da atual semana, da escuta ativa e da importância de promover nas crianças a responsabilidade de arrumar os brinquedos/objetos após a sua utilização.</p> <p>Neste sentido, na observação efetuada ao longo da semana foi possível perceber que as crianças se interessaram inúmeras vezes por colocar objetos dentro dos recipientes disponíveis, bem como exploraram as possibilidades de colocar objetos em locais não pensados para esse fim. A partir desta observação tornou-se pertinente ajudar as crianças a explorarem este interesse e a trabalharem uma vez mais os conceitos de dentro e fora e grande e pequeno (termos apresentados nas conversas das crianças no dia a dia).</p> <p>Por outro lado, através da observação diária foi possível perceber que é necessário promover nas crianças a responsabilidade de arrumar os brinquedos e os objetos, após terminarem o seu uso.</p> <p>Neste sentido, para esta semana apostámos na realização de uma provocação, em minigrupos, que possibilite às crianças explorarem os objetos dando-lhes a liberdade de os colocar e tirar dentro de recipientes, explorarem os conceitos enunciados anteriormente e a criação do hábito de arrumação no final da utilização.</p> <p>A provocação será realizada ao longo dos três dias dando oportunidade às crianças de a explorarem o tempo que lhes fizer sentido.</p>		
<b>Momento/ Tempo</b>		
<b>8h15 – 9h30</b> Acolhimento das crianças e brincadeira livre	<b>Intencionalidades Educativas</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular nas crianças momentos de fruição;</li> <li>Desenvolver nas crianças a motricidade fina e global no manuseamento de diferentes materiais;</li> <li>Promover momentos de jogo simbólico;</li> <li>Promover momentos de jogo dramático;</li> <li>Desenvolver as diferentes possibilidades de voz;</li> <li>Promover o desenvolvimento da imaginação e da criatividade;</li> <li>Estimular nas crianças momentos de diálogo;</li> <li>Desenvolver a linguagem oral;</li> <li>Estimular nas crianças momentos socio-afetivos com os seus pares;</li> <li>Desenvolver os diferentes sentidos;</li> <li>Promover o desenvolvimento de autonomia;</li> <li>Estimular nas crianças o gosto pela música;</li> </ul>	

	<p>Estimular a capacidade de concentração;  Promover nas crianças a responsabilidade de arrumar os brinquedos;  Promover nas crianças a capacidade de observar o que as rodeia.</p>				
	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="398 336 1543 371">Atividade/Propostas</th> <th data-bbox="1543 336 2047 371">Espaço e Recursos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="398 371 1543 983"> <p>- As crianças são recebidas com um alegre bom dia e são convidadas a brincar livremente pelos diferentes espaços da sala ou com os objetos que trazem de casa.  - Perto da hora da reunião inicial, as crianças são incentivadas a colocarem os objetos (que trazem de casa) nas suas mochilas sendo-lhes explicado que se aproxima o momento da reunião inicial e de comerem o snack.  - As crianças são incentivadas a arrumarem a sala usando como recurso a audição da música “Vamos arrumar os brinquedos”: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Gz-WO0bpIqM">https://www.youtube.com/watch?v=Gz-WO0bpIqM</a>.  - De seguida, as crianças são convidadas a sentarem-se no tapete, para a reunião inicial, de forma a retornarem à calma, através do seguinte diálogo:</p> <p><i>Mestranda: Sala Dali vamos arrumar a sala? Vou colocar uma música para nos ajudar.</i>  <i>Crianças: (Silêncio).... Não quero.... Sim..... Eu vou....</i>  <i>Mestranda: Então vamos lá.... Manuel podes apanhar os legos que colocaste no chão? Clarinha podes guardar os livros? (Exemplos de questões usadas).</i></p> <p>- À medida que as crianças vão arrumando, são incentivadas a sentarem-se no tapete. Após todos estarem sentados, a música é parada e o rádio desligado.</p> </td> <td data-bbox="1543 371 2047 983"> <p>Espaços da sala:  - Espaço da pintura;  - Mesa de exploração;  - Espaço dos materiais naturais;  - Espaço do faz de conta (pinhal);  - Mesa de Luz;  - Espaço do desenho;  - Espaço dos livros;  - Móvel dos jogos;  - Espaço das construções;  - Espaço de areia;</p> <p>Recursos:  Rádio;  Pen com a música vamos arrumar.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Atividade/Propostas	Espaço e Recursos	<p>- As crianças são recebidas com um alegre bom dia e são convidadas a brincar livremente pelos diferentes espaços da sala ou com os objetos que trazem de casa.  - Perto da hora da reunião inicial, as crianças são incentivadas a colocarem os objetos (que trazem de casa) nas suas mochilas sendo-lhes explicado que se aproxima o momento da reunião inicial e de comerem o snack.  - As crianças são incentivadas a arrumarem a sala usando como recurso a audição da música “Vamos arrumar os brinquedos”: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Gz-WO0bpIqM">https://www.youtube.com/watch?v=Gz-WO0bpIqM</a>.  - De seguida, as crianças são convidadas a sentarem-se no tapete, para a reunião inicial, de forma a retornarem à calma, através do seguinte diálogo:</p> <p><i>Mestranda: Sala Dali vamos arrumar a sala? Vou colocar uma música para nos ajudar.</i>  <i>Crianças: (Silêncio).... Não quero.... Sim..... Eu vou....</i>  <i>Mestranda: Então vamos lá.... Manuel podes apanhar os legos que colocaste no chão? Clarinha podes guardar os livros? (Exemplos de questões usadas).</i></p> <p>- À medida que as crianças vão arrumando, são incentivadas a sentarem-se no tapete. Após todos estarem sentados, a música é parada e o rádio desligado.</p>	<p>Espaços da sala:  - Espaço da pintura;  - Mesa de exploração;  - Espaço dos materiais naturais;  - Espaço do faz de conta (pinhal);  - Mesa de Luz;  - Espaço do desenho;  - Espaço dos livros;  - Móvel dos jogos;  - Espaço das construções;  - Espaço de areia;</p> <p>Recursos:  Rádio;  Pen com a música vamos arrumar.</p>
Atividade/Propostas	Espaço e Recursos				
<p>- As crianças são recebidas com um alegre bom dia e são convidadas a brincar livremente pelos diferentes espaços da sala ou com os objetos que trazem de casa.  - Perto da hora da reunião inicial, as crianças são incentivadas a colocarem os objetos (que trazem de casa) nas suas mochilas sendo-lhes explicado que se aproxima o momento da reunião inicial e de comerem o snack.  - As crianças são incentivadas a arrumarem a sala usando como recurso a audição da música “Vamos arrumar os brinquedos”: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Gz-WO0bpIqM">https://www.youtube.com/watch?v=Gz-WO0bpIqM</a>.  - De seguida, as crianças são convidadas a sentarem-se no tapete, para a reunião inicial, de forma a retornarem à calma, através do seguinte diálogo:</p> <p><i>Mestranda: Sala Dali vamos arrumar a sala? Vou colocar uma música para nos ajudar.</i>  <i>Crianças: (Silêncio).... Não quero.... Sim..... Eu vou....</i>  <i>Mestranda: Então vamos lá.... Manuel podes apanhar os legos que colocaste no chão? Clarinha podes guardar os livros? (Exemplos de questões usadas).</i></p> <p>- À medida que as crianças vão arrumando, são incentivadas a sentarem-se no tapete. Após todos estarem sentados, a música é parada e o rádio desligado.</p>	<p>Espaços da sala:  - Espaço da pintura;  - Mesa de exploração;  - Espaço dos materiais naturais;  - Espaço do faz de conta (pinhal);  - Mesa de Luz;  - Espaço do desenho;  - Espaço dos livros;  - Móvel dos jogos;  - Espaço das construções;  - Espaço de areia;</p> <p>Recursos:  Rádio;  Pen com a música vamos arrumar.</p>				
<b>Momento/ Tempo</b>					
	<b>Intencionalidades Educativas</b>				
<p><b>9h30 – 11h00</b>  Reunião inicial, canção do “Bom dia”, Snack e Atividade Orientada</p>	<p>Promover nas crianças o respeito e cumprimento de regras da sala de atividades;  Promover nas crianças o gosto pela música e interpretação de canções;  Promover nas crianças o autorreconhecimento e o dos seus colegas;  Promover nas crianças a prática de um cumprimento matinal- Bom dia;  Promover nas crianças a curiosidade e o espanto;  Promover nas crianças a capacidade de atenção/concentração.  Desenvolver o interesse pelos livros e pela leitura;  Promover nas crianças o interesse por ouvir histórias;</p>				

<p>Desenvolver a capacidade de comunicação;  Promover o contacto com vocabulário diferente e diversificado;  Desenvolver nas crianças a capacidade de leitura de imagens;  Promover nas crianças o desenvolvimento da confiança;  Desenvolver os conceitos de dentro/fora e grande e pequeno;  Promover nas crianças a responsabilidade de arrumar os objetos;  Promover nas crianças a capacidade de observar o que as rodeia.</p>	
Atividade/Propostas	Espaço e Recursos
<p>- As crianças sentam-se no tapete em forma de U e, com as mestrandas, começam a cantar a canção do bom dia<sup>1</sup>, através do seguinte diálogo:</p> <p><i>Mestranda: Olá amigos. Estamos juntos aqui no tapete para começar o nosso dia a cantar uma canção. Qual é?</i>  <i>Crianças: (Silêncio).... Não quero.... O dia.... Bom... Dia....</i>  <i>Mestranda: Isso mesmo, a canção do bom dia, vamos lá? Um, dois, três.;</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(5 a 10 min)</i></p> <p>- Uma criança é convidada a distribuir o snack às restantes;</p> <p><b>Nota: Após a observação/avaliação do registo de observação naturalista nº1, percebemos que existe a necessidade de encurtar o momento de conversa inicial no tapete.<sup>2</sup></b></p> <p>- Após terminarem o snack, as crianças são surpreendidas com a entrada do livro “Um nadinha apertados” do autor Tracey Corderoy, caído do ar.  - Com a entrada do livro, as crianças são convidadas, em grupos de cinco crianças (seis no último grupo) a explorarem a provocação no gabinete médico (ou no atelier), através do seguinte diálogo:</p> <p><i>Mestranda: Olhem o que é isto que está pendurado no teto?</i>  <i>Crianças: Aiiiiii.... AHAHAHA..... AAAAAAAAAAAAA... Livro.... Um livro...</i></p>	<p>Espaços da sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço da pintura;</li> <li>- Mesa de exploração;</li> <li>- Espaço dos materiais naturais;</li> <li>- Espaço do faz de conta (pinhal);</li> <li>- Mesa de Luz;</li> <li>- Espaço do desenho;</li> <li>- Espaço dos livros;</li> <li>- Móvel dos jogos;</li> <li>- Espaço das construções;</li> <li>- Espaço de areia;</li> </ul> <p>Espaços da instituição:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gabinete médico.</li> </ul> <p>Recursos:</p> <p>Livro “Um nadinha apertados”;  Recipientes variados;  Objetos variados.</p>

<sup>1</sup> Anexo I – Letra da Canção dos bons dias.

<sup>2</sup> Anexo II – Registo de observação naturalista n.º1

	<p><i>Mestranda: Isso mesmo, um livro... O que vamos fazer com este livro?</i></p> <p><i>Crianças: Silêncio.... Bahhh.... História....</i></p> <p><i>Mestranda: Isso mesmo, uma história. Vou levar cinco meninos comigo agora para ouvir a história e ver uma surpresa. Depois levo os outros.</i></p> <p><i>Crianças: Quero.... Eu quero.... A Luz quer....</i></p> <p><i>Mestranda: Vão todos, uns hoje e outros amanhã. Vou dizer quem se pode levantar: (ver as crianças que já se encontram na sala).</i></p> <p style="text-align: right;"><b>(10 a 15 min)</b></p> <p>- Após as crianças estarem em pé, são acompanhadas até à porta e incentivadas a descobrirem a presença de um fio de lã para seguirem até ao gabinete médico (ou atelier).</p> <p><b>Nota: Após a observação/avaliação do registo de observação naturalista nº2, percebemos que devemos ter em conta o interesse das crianças em estarem no sofá da entrada.<sup>3</sup></b></p> <p>- Chegadas ao gabinete médico, as crianças são convidadas a sentarem-se no sofá à entrada e a ouvirem a história através do seguinte diálogo:</p> <p><i>Mestranda: Olhem o fio de lã acabou... Vamos sentar-nos no sofá e ouvir a história?</i></p> <p><i>Crianças: Sim... Aiiii... (Silêncio)</i></p> <p><i>Mestranda: Agora que estamos todos sentadinhos, vamos cantar a canção da história<sup>4</sup>?</i></p> <p><i>Crianças e mestranda: “Com pezinhos de veludo....”</i></p> <p><b>Nota: Após a observação/avaliação do registo de observação naturalista nº3, percebemos que devemos apostar na diversificação de estratégias de exploração das histórias de forma a promover o gosto e o interesse pelas mesmas.<sup>5</sup></b></p> <p>- À medida que as crianças vão ouvindo a história, são convidadas a participar na exploração da mesma, tendo como recurso as seguintes pistas verbais:</p>	
--	---	--

<sup>3</sup> Anexo III – Registo de observação naturalista n.º2

<sup>4</sup> Anexo IV – Letra da canção da história

<sup>5</sup> Anexo V – Registo de observação naturalista n.º1

	<p><i><b>Mestranda:</b> O que está o rato a fazer? Vamos ajudar o rato a tirar as teias de aranha? Vamos fazer como o rato! (imitar o gesto representado na história) Como acham que o rato está? Feliz? Triste? Que som faz o urso? De que cor é o urso? Onde está o rato? Vamos imitar o rato? (imitar o gesto de varrer) Vamos andar como o crocodilo? Porque é que o tigre está triste? De que cor é a toupeira? O que estão a ver nesta imagem? <i>Porque é que a casa era apertada?<sup>6</sup></i> <i>Quais são os animais que estão na história?</i> <i>Porque é que o rato veio viver para esta casa?</i></i></p> <p>- As crianças após ouvirem e explorarem a história são convidadas a entrar no gabinete médico e usufruir da provocação através do seguinte diálogo:</p> <p><i><b>Mestranda:</b> Ainda bem que o rato conseguiu arrumar a casa não foi?</i> <i><b>Crianças:</b> (Silêncio).... Não .... Sim....</i> <i><b>Mestranda:</b> Vamos ver a nossa surpresa? Ouvi dizer que é preciso arrumar. Vamos?</i> <i><b>Crianças:</b> Sim... Aiiii.... Gritos de entusiasmo....</i></p> <p>- As crianças quando entram no gabinete são surpreendidas com vários recipientes e diversos objetos. Numa primeira fase são convidadas a experimentarem livremente, seguindo-se de um momento orientado onde as crianças são incentivadas a colocarem os objetos nos diversos recipientes, explorando assim os conceitos de dentro e fora e grande e pequeno. Da mesma forma, as crianças são incentivadas a desenvolver a responsabilidade de arrumar os objetos quando termina a brincadeira com os mesmos.</p> <p style="text-align: right;"><b>(30 a 50 min)</b></p> <p>- Após terminarem (tendo em conta o interesse e a motivação), as crianças são convidadas a</p>	
--	--	--

<sup>6</sup> Anexo VI – Perguntas elaboradas tendo em conta a avaliação efetuada à criança A1 na semana anterior.

	<p>explorarem os diversos espaços da sala. - Antes do momento de higiene as crianças são incentivadas a arrumar a sala tendo como recurso o seguinte diálogo:</p> <p><i>Mestranda: Sala Dali vamos arrumar a sala? Podem ajudar-me a apanhar os brinquedos do chão?</i> <i>Crianças: (Silêncio).... Não quero.... Sim..... Eu vou....</i> <i>Mestranda: Então vamos lá.... Manuel podés apanhar os legos que colocaste no chão? Joy podés guardar os bebês? (Exemplos de questões usadas).</i></p> <p>- À medida que as crianças vão arrumando, são incentivadas a sentarem-se no tapete. <b>(10 a 15 min)</b></p> <p><b>Nota: Esta proposta irá ser realizada ao longo dos três dias de planificação.</b></p>	
<p><b>11h00 – 11h30</b> Reunião de partilha e Higiene</p>	<b>Intencionalidades Educativas</b>	
	<p>Promover nas crianças a capacidade de atenção/concentração; Promover nas crianças a sua autonomia e segurança, sendo capazes de realizar determinadas tarefas por já serem recorrentes; Promover nas crianças o desenvolvimento da sua motricidade global; Promover nas crianças a perceção e a importância da existência de momentos de higiene diária; Promover nas crianças o desenvolvimento do controlo do esfíncter; Promover nas crianças hábitos de higiene: lavar as mãos antes da refeição; Promover nas crianças a capacidade de respeitar o seu espaço e o das outras crianças; Promover nas crianças a alegria pelas conquistas diárias quer delas quer das outras crianças; Desenvolver os conceitos de dentro/fora.</p>	
	<b>Atividade/Propostas</b>	<b>Espaço e Recursos</b>
<p>- As crianças são convidadas a sentarem-se no tapete e a conversarem sobre o tamanho dos objetos que são apresentados (através da comparação) enunciando quais são menores e mais pequenos, usando como recurso o seguinte diálogo:</p> <p><i>Mestranda: O que é isto que tenho na mão?</i></p>	<p>Espaços da sala: - Espaço da pintura; - Mesa de exploração; - Espaço dos materiais naturais; - Espaço do faz de conta (pinhal);</p>	

	<p><b>Crianças:</b> (Silêncio).... Não.... Tampa...</p> <p><b>Mestranda:</b> Uma tampa, muito bem. E agora, o que tenho na mão?</p> <p><b>Crianças:</b> (Silêncio).... Outra tampa....</p> <p><b>Mestranda:</b> Sim, isso mesmo.... Outra tampa, qual é a maior?</p> <p><b>Crianças:</b> Aquela....</p> <p><b>Nota:</b> Este discurso é adaptado para a variedade de objetos apresentados.</p> <p style="text-align: right;">(20 min)</p> <p>- As crianças são incentivadas a irem à casa de banho para fazerem as suas necessidades e posteriormente lavarem as mãos para irem almoçar.</p> <p>- As crianças são incentivadas a irem almoçar andando como se fossem um rato.</p> <p style="text-align: right;">(10 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesa de Luz;</li> <li>- Espaço do desenho;</li> <li>- Espaço dos livros;</li> <li>- Móvel dos jogos;</li> <li>- Espaço das construções;</li> <li>- Espaço de areia;</li> </ul> <p>Espaços da Instituição:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Casa de banho;</li> </ul> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetos usados na provocação.</li> </ul>
--	--	--

### Avaliação

<p><b>Avaliação:</b> A criança A1 consegue identificar os objetos mais pequenos e maiores? Que tipo de linguagem usa para se expressar? Verbal? Gestual? Como se expressa?</p> <p><b>Data:</b></p> <p><b>Local:</b></p> <p><b>Período:</b></p> <p><b>Nome:</b></p> <p><b>Observadora:</b> Diana Martins</p>	
<b>Observação</b>	<b>Interpretação</b>
<p><b>Implicação Pedagógica:</b></p>	

#### Referências Bibliográficas:

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Azevedo, A. (Maio/Agosto de 2019). *Cadernos de Educação de Infância. Observação e Documentação Pedagógica*, pp. 6-18.
- Gabriela, P. (s.d.). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche*. Universidade de Aveiro
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na Curiosidade*. Lisboa: Planeta Manuscrito.
- Mutschen, C. C. & Portugal, G. (50-2). *Avaliação Autêntica em creche: Resultados Preliminares do Processo de Construção da Ferramenta "CRECHendo"*. Revista Portuguesa de Pedagogia. pp.83-102.

Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH Editora, LDA.

Ramos, A. M., & Reis, d. S. (2014). *Leitura do Berço ao Recreio. Estratégias de Promoção da Leitura com Bebés*. Em F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, Ler para Ser (pp. 149-174). Coimbra: Edições Almedina.

Sarmento, T., Ferreira, I. F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.

**Anexos:**

Anexo I

---

Letra da Canção dos bons dias:

Bom dia, bom dia  
Bom dia a toda a gente  
Que eu hoje vim p'ro Cubo  
Por isso estou contente

Anexo II

---

Registo de observação naturalista nº1

<b>Data:</b>	18 de novembro de 2019
<b>Local:</b>	Sala
<b>Momento:</b>	Reunião inicial, canção do “Bom dia”, Snack e Atividade Orientada
<b>Observação:</b> (Excerto da observação)	<p>“No momento da leitura foi possível observar algumas crianças a falarem sobre assuntos, que em nada tinha a haver com os abordados na reunião inicial, outras a levantarem-se e outras sem interesse na história. Três crianças não queriam estar sentadas, duas tiveram de se sentar ao colo da educadora e da mestranda observante e outras duas falavam sobre assuntos diversos.”</p> <p><b>Implicações Pedagógicas:</b> Através do observado e conseqüente avaliação, é possível perceber que o momento do tapete (conversa sobre um tema e história) está ser a muito longo e cansativo para as crianças. Neste sentido, é pertinente encurtar o momento e optar por apenas uma proposta em vez de duas ou mais. Da mesma forma, é preferível distribuir estas pequenas propostas por todo o dia e usar como estratégia para os diversos momentos de transição.</p>

### Anexo III

Registo de observação naturalista nº2

Data:	29 e 30 de outubro de 2019
Local:	Átrio de entrada que dá acesso ao Gabinete Médico
Momento:	Reunião inicial, canção do “Bom dia”, Snack e Atividade Orientada
<b>Observação:</b> (Excerto da observação)	
	“O percurso do Gabinete Médico para a sala foi realizado com a orientação de que as crianças deveriam lavar as mãos e não podiam correr. Mais uma vez foi possível perceber o interesse das crianças em se sentarem no sofá, mesmo sabendo que não podiam mexer em nada pois tinham as mãos sujas. As crianças foram chamadas à atenção, mas a possibilidade de subir para o sofá foi mais atrativa.”
<b>Implicações Pedagógicas:</b>	Através do observado e consequente avaliação, é possível perceber que as possibilidades de exploração daquele sofá são imensas e que as crianças se sentem motivadas em subir e estar em cima dele. Neste sentido, é importante e pertinente promover um momento que seja possível ser realizado no sofá e assim satisfazer a vontade das crianças.

### Anexo IV

Letra da Canção da história:

Com pezinhos de veludo  
Nesta sala vou entrar  
É a hora da história  
Vamos todos escutar  
Todo, todos sentadinhos  
Numa roda sem falar  
Ficaremos bem quietinhos  
Para a história começar  
Shhhhhh

### Anexo V

Registo de observação naturalista nº1

<b>Data:</b>	18 de novembro de 2019
<b>Local:</b>	Sala
<b>Momento:</b>	Reunião inicial, canção do “Bom dia”, Snack e Atividade Orientada
<p><b>Observação:</b> (Excerto da observação)</p> <p>“No momento da leitura foi possível observar algumas crianças a falarem sobre assuntos, que em nada tinha a haver com os abordados na reunião inicial, outras a levantarem-se e outras sem interesse na história. Três crianças não queriam estar sentadas, duas tiveram de se sentar ao colo da educadora e da mestranda observante e outras duas falavam sobre assuntos diversos.”</p> <p><b>Implicações Pedagógicas:</b> Através do observado e consequente avaliação, é possível perceber que o momento do tapete (conversa sobre um tema e história) está ser a muito longo e cansativo para as crianças. Neste sentido, é pertinente encurtar o momento e optar por apenas uma proposta em vez de duas ou mais. Da mesma forma, é preferível distribuir estas pequenas propostas por todo o dia e usar como estratégia para os diversos momentos de transição.</p>	

**Anexo VI**

<p><b>Avaliação:</b> Como a criança A1 se exprime para escolher os objetos que quer colocar na catapulta? Que tipo de comunicação usa? A que gestos recorre?  <b>Data:</b> 26 de novembro de 2019  <b>Local:</b> Sala Dali  <b>Período:</b> Manhã (Reunião inicial, canção do “Bom dia”, Snack e Atividade Orientada)  <b>Observadora:</b> Diana Martins</p>	
<b>Observação</b>	<b>Interpretação</b>
<p>- A criança é questionada sobre o que quer fazer.                  - A criança olha para mim sem dizer nada.                  - A criança é incentivada, através da interação comigo, a expressar o que quer fazer.</p>	<p>A criança ao longo da proposta pareceu mostrar-se confiante e segura para se exprimir da sua forma mais natural. Usou falas diversificadas e acompanhadas de expressões corporais que deram força e forma à comunicação.                  Conseguiu exprimir o que queria fazer e como queria fazer, através de falas com o uso de pronomes, flexões verbais e respeitando as regras básicas de concordância.                  Todos os seus pedidos, perguntas e afirmações foram realizados com o uso de falas, no entanto,</p>

<p>- A criança faz um sorriso.  - A criança começa a falar.  - A criança para exprimir os objetos que quer construir para colocar na catapulta usa falas e gestos:</p> <p><b>Falas</b>  “Quero fazer uma bola!”  “Vou fazer uma bola pequena!”  “Está aqui!”  “Olha aqui.... Grande!”  “Quero isto... (Papel de alumínio)”  “Olha aqui! Diana, olha aqui!”  “Não consigo apertar mais!”  “Eu quero rasgar!”  “Oh Diana, Diana, Diana, estou a fazer massa!”  “Eu não consigo!”  “Olha estou a conseguir!”  “Quero pôr ali!”</p> <p><b>Gestos</b>  Aponta, manda, toca, encolhe os ombros, acena com a cabeça, muda as expressões consoante o agrado ou desagrado, abre e fecha a boca, franze os sobrolhos, levanta-se.</p>	<p>acompanhou com gestos de forma, a meu ver, a conseguir sustentar e dar segurança ao que dizia. Consegui perceber que esta conversa foi possível graças à interação que implicámos, eu e a criança, ao longo da exploração da proposta.</p>
<p><b>Implicações Pedagógicas:</b> A partir da observação efetuada, foi possível perceber que a criança A1 está a desenvolver a sua linguagem, na medida em que, está a aumentar o léxico, a atribuir significado às palavras aprendidas, categorizando-as numa estrutura mental onde se encontram as palavras familiares e a adquirir os fundamentos de sintaxe. (Papalia &amp; Feldman, Desenvolvimento Humano, 2013).  Neste sentido, é pertinente e necessário oferecer oportunidades que estimulem o uso da linguagem e facilitem os diálogos, através de propostas que levem ao encontro da escuta de histórias, poemas, músicas, lengalengas e etc., assim como proporcionar momentos de contacto e exploração com a escrita através da promoção de atividades que envolvam o desenho, a garatuja, os grafismos, e etc. (Papalia &amp; Feldman, Desenvolvimento Humano, 2013).</p>	

## ANEXO 4 – ARTIGO “AGIR COM E PARA A CRIANÇA: UMA EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO ATIVA EM CRECHE” REALIZADO DURANTE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

### **Introdução**

A creche é uma resposta de extrema importância ao nível da primeira infância, pois visa “(...) permitir a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar, colaborar com a família no processo de desenvolvimento da criança, assegurar um entendimento seguro, afetivo e personalizado em função das necessidades específicas de cada e ainda prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco e assegurar o encaminhamento mais adequado” (Maia,2016)

A convicção da importância de uma pedagogia da infância de natureza participativa, assente num entendimento da criança como ser com agência, portanto como pessoa ativa que intervém, com poder e capacidade, no curso dos acontecimentos e contextos em que participa (Barnes, 2000; Formosinho, 2003; Marchão,2016) constitui o ponto de partida do educador, para a pensar, em contexto de creche, práticas pedagógicas valorizadoras de processos de escuta e de participação da criança na construção do seu desenvolvimento.

Por outro lado, reconhecendo a importância de construção contínua de um currículo emergente, integrador e centrado nas capacidades, interesses e nas necessidades de desenvolvimento das crianças, em contexto de creche, importa recuperar as potencialidades do modelo pedagógico Reggio Emilia, pelo que, neste artigo pretende-se relatar uma experiência integradora de aprendizagens com crianças de dois anos, centrada na abordagem Reggio Emilia, e refletir sobre as suas aprendizagens, assim como nas implicações e nos desafios pedagógicos que estas apresentam.

### **Discussão Teórica**

#### *Abordagem Pedagógica Reggio Emilia e currículo emergente e integrador*

As creches assumem um papel marcante na conciliação da vida familiar e profissional das famílias, proporcionando soluções para os cuidados das crianças fora do contexto familiar, oferecendo à mesma “(...) um espaço de socialização e desenvolvimento integral, com base num projecto adequado à sua idade e potenciador de desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade” (decreto-lei, n.º262/2011).

Nas últimas décadas, tendo como premissa a importância do desenvolvimento integral da criança, foram perspetivadas vertentes educativas para fazer face às mudanças sociais e ao desenvolvimento dos sistemas educativos. Estas mudanças levaram à criação de respostas diversificadas de atendimento à primeira infância, através da rede privada solidária (Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e de Instituições Tradicionais de Beneficência) e da rede educativa privada dos colégios.

A criação destas respostas trouxe inerente a formulação e apropriação de pedagogias que integram os seus princípios; as teorias e práticas e os fatores de qualidade para a educação em creche, que importa para este artigo focar, nomeadamente: “(...) o desenvolvimento de uma imagem da criança com competência, agência e direitos” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.18).

Uma das abordagens que coloca em foco a imagem da criança e a sua complexidade, estrutura e singularidade é a Abordagem Reggio Emilia.

A Abordagem Reggio Emilia surgiu na década de 1970 “(...) e emerge do projeto educativo e comunitário para a educação pré-escolar que se iniciou na primavera de 1945, e que foi coordenado por Loris Malaguzzi ao longo de várias décadas” (Lino, 2018, p.94).

O modelo pedagógico Reggio Emilia é o resultado de mutações temporárias e históricas. A sua idealização sofreu várias influências de teóricos, pedagogos filósofos e outros investigadores, que ao longo do tempo influenciaram o modelo curricular de forma socioconstrutivista. Estas influências nasceram de nomes como Rosseau, Locke, Froebel, Dewey, Decroly, Freinet, Erikson, Piaget, Vygotsky, entre outros, que, com os seus contributos orientaram Malaguzzi no delineamento das bases físicas, humanas e teóricas.

Neste sentido, através destas bases, constrói-se a concepção da criança, “(...) como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2007, p.99) e os respectivos pilares da abordagem. Estes, de acordo com Resende (2018), são: (1) as cem linguagens da criança; (2) as relações como base para a aprendizagem; (3) a capacidade de escuta; (4) o currículo emergente – aprendizagem progressiva; (5) o trabalho com projetos; (6) a documentação pedagógica; (7) os ambientes, espaços e tempos; (8) o papel do educador e (9) envolvimento familiar.

A proposta educativa Reggio Emilia, assenta no valor pedagógico destes pilares, uma vez que, parte das potencialidades de cada uma das cem linguagens das crianças; da importância da dimensão estética, através do aproveitamento “(...) de um ambiente de bem-estar, um espaço cuidado e agradável que convida à interação com os materiais, os objetos, os equipamentos” (Lino, 2007, p.99); do valor dos espaços e materiais, que “(...) são cuidadosa e detalhadamente pensados e planeados de modo a promover e apoiar as relações entre todos os protagonistas do sistema educativo (...)” (Lino, 2007, p.100); da organização temporal que permite “(...) às crianças estabelecer múltiplas relações com diferentes ambientes e interagir com as crianças dos quatro grupos e com os adultos (...)” (Lino, 2007, p.105) e do papel do educador que através da escuta é o cuidador e provocador de experiências e desafios, mediando o papel ativo das crianças na sua aprendizagem.

Assente nestes dez princípios orientadores, esta abordagem estabelece o agir pedagógico na filosofia das Cem linguagens e na premissa de que as crianças devem ser provocadas, construindo o seu conhecimento de uma forma ativa e baseada na curiosidade (Edwards, Gandini & Forman, 2016). Estes princípios são os orientadores do agir educativo que desafiam os educadores a colocar a criança no centro da ação pedagógica, agenciando a sua voz na construção de propostas potenciadoras de desenvolvimento.

Para além da escolha do modelo pedagógico em que assenta a sua ação educativa, o educador, em particular, em contexto de creche, pensa o currículo enquanto instrumento de organização e regulação das suas práticas educativas, visando potenciar a estimulação de todas as capacidades das crianças, tendo em conta o seu desenvolvimento global.

Segundo Barbosa e Ritcher (2015), o currículo “(...) expressa uma concepção do que é o conhecimento e uma concepção do processo educacional como espaço de intercâmbio vital e cultural, de pesquisa e também de aperfeiçoamento dos professores” (p.87).

Na abordagem Reggio Emilia, o currículo assume características como emergente e integrador, sendo que a emergência resulta da construção de um currículo, em que os educadores “(...) formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles que expressados por elas a qualquer momento (...)” (Rinaldi, 2016, p.107).

Neste sentido, o currículo emergente resulta da escuta ativa das crianças, onde se dá preferência ao ato de observar, registar, analisar, de forma a acolher a dúvida e a fascinação das crianças. É um currículo no “(...) qual a importância do inesperado e do possível é reconhecido, um enfoque no qual os educadores sabem como “desperdiçar” o tempo, ou melhor ainda, sabem como dar às crianças todo o tempo que necessitam” (Rinaldi, 2016, p.108).

Por outro lado, Roldão (1999) apresenta o currículo como “(...) integrador de conteúdos de aprendizagem, (...) que compreendem domínios de saberes, ativação de processos, desenvolvimento de atitudes e competências, domínio de modos de aceder ao conhecimento” (p.25).”

Em Reggio Emilia esta integração também assume um papel de destaque, uma vez que, “(...) as crianças sentem-se predispostas a expressarem-se dentro de um contexto de uma pluralidade de linguagens simbólicas, e que também porque são muito abertas a intercâmbios e reciprocidade” (Rinaldi, 2016, p.108). Um currículo integrador “(...) efetiva-se na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e famílias, experiências provocativas nas diferentes linguagens enraizadas nas práticas sociais e culturais de cada comunidade” (Barbosa & Ritcher, 2015, p.92).

Assim sendo, um currículo emergente e integrador é construído através da identificação e apropriação dos interesses das crianças e moldado de forma holística, ou seja, integrando todas as áreas do saber, tendo como objetivo a ida ao encontro da singularidade de cada criança.

### **Metodologia**

No âmbito das atividades propostas nas práticas pedagógicas, em creche e num contexto de reflexão acerca da importância da construção de um currículo emergente e integrador, considerámos pertinente relatar reflexivamente a experiência vivida com crianças de dois anos e evidenciar as aprendizagens das mesmas. O ponto de partida, para além dos princípios orientadores da abordagem Reggio Emilia, foi a seguinte questão: “Que aprendizagens as crianças evidenciam na exploração de uma experiência centrada num currículo emergente e integrador das diferentes áreas do saber?”

O paradigma de investigação que mais se adequa a este estudo é o qualitativo, com carácter descritivo, uma vez que, nesta área é fundamental “(...) estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação. (...) Os dados numa investigação são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário, a realização de entrevistas ou recorrendo à observação direta” (Carmo & Ferreira, 1998, p.213).

Neste sentido, iremos usar o estudo de caso, uma vez que, trata-se de “(...) um estudo em profundidade de uma ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos” (Amado, 2014, p.124). O caso em questão trata-se de um trabalho desenvolvido numa sala de crianças de dois anos de idade, no contexto descrito. Os participantes são quinze crianças de dois anos, que frequentam a creche numa instituição privada.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação direta e participante, com dois tipos de registo: o diário de bordo e o registo fotográfico. Durante a implementação das propostas e provocações, procedeu-se ao registo descritivo das mesmas e da participação das crianças e a um registo fotográfico. Os dados foram tratados através da análise de conteúdo das anotações efetuadas no diário de bordo no decorrer das provocações e através da análise da informação representada nas fotografias, que focam as aprendizagens efetuadas pelas crianças a partir das propostas. (Carmo & Ferreira, 1998).

### **Descrição e implementação das propostas e provocações**

Em três dias consecutivos foi implementada uma sequência de propostas e provocações integradoras das diferentes áreas do saber. Estas surgiram dos interesses das crianças, previamente observados e registados no diário de observação e das características desenvolvimentais observadas. O grupo de crianças foi dividido em três grupos e em cada dia, cada um deles usufruiu do mesmo tipo de experiência, sendo que, a diferença assentou na forma como o livro, ponto de partida para a experiência de aprendizagens, foi apresentado no tapete ao longo dos dias.

Neste sentido, a planificação das práticas educativas, nasceu do período de observação e interpretação do agir das crianças, da escuta ativa e da importância de promover nas mesmas a responsabilidade de arrumar os brinquedos/objetos após a sua utilização. Assim sendo, foi possível perceber que as crianças se interessaram, inúmeras vezes, por colocar objetos dentro de recipientes disponíveis, bem como por explorar as possibilidades de os colocar em locais não pensados para esse fim. A partir desta observação tornou-se pertinente ajudar as crianças a deixarem-se seduzir por este interesse e a explorarem, uma vez mais, os conceitos *dentro e fora* e *grande e pequeno* (palavras apresentadas nas conversas das crianças no dia a dia), constituindo este interesse um excelente ponto de partida para a promoção de ambientes de comunicação com a educadora e com os seus pares.

Desta forma, tendo em conta o currículo emergente, apostou-se na realização de propostas/provoações, que possibilitassem às crianças a exploração dos objetos, dando-lhes a liberdade de, lúdicamente, os colocar e tirar dentro de recipientes e de num contexto estimulador da comunicação irem fazendo descobertas em torno dos conceitos acima enunciados, potenciando-se em simultâneo contextos para a criação de hábitos de arrumação.

As propostas/provoações foram implementadas em dois períodos da manhã: no momento de acolhimento das crianças e brincadeira livre e no momento da reunião inicial, canção do “Bom dia”, snack e atividade orientada. Estas foram pensadas e idealizadas com a agência das

crianças, ao enunciarem que gostariam de ter uma canção que fosse alusiva à arrumação e potenciadora da exploração dos brinquedos/objetos colocando e tirando dos seus lugares.

Assim sendo, primeiramente, foi apresentada a canção “Vamos todos arrumar” (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gz-WO0bpIqM>) de forma a provocar as crianças para o momento de arrumação da sala, que antecede o momento da reunião inicial.

De seguida, como a leitura “Enquanto atividade social, resultante de uma aprendizagem formal e específica, (...) decorre de um processo lento e gradual que se inicia, como todos sabemos, muito antes da escolarização da criança” (Ramos & Silva, 2014, p.149), organizaram-se algumas propostas, tendo como ponto de partida a história *Um Nadinha Apertados* de Tracey Cordery.

A sequência das propostas/provocações idealizou-se segundo a organização que pressupõe uma atividade de leitura expressiva em voz alta, ou seja, iniciaram-se os dias com propostas de pré-leitura, avançou-se para a leitura com a história e terminou-se com a provocação como proposta de pós-leitura, permitindo “(...) fasear o processo interpretativo, possibilitando tirar partido da leitura e da interação com as crianças” (Ramos & Silva, 2014, p.152).

Ao nível da pré-leitura, de forma a cativar todas as crianças do grupo, construíram-se três propostas distintas: na segunda-feira o livro, representando na figura 1, surgiu como elemento surpresa; na terça-feira surgiu no tapete umas das personagens do livro, representado na figura 2, e na quarta-feira surgiu na sala o som de outra das personagens. Estas propostas caracterizaram-se “(...) pela introdução e apresentação do livro, assim como, pela criação de expectativas, captando a atenção e o interesse da criança e preparando a sua compreensão” (Ramos & Silva, 2014, p.153), constituindo-se como tempos potenciadores da comunicação com a educadora e os pares.

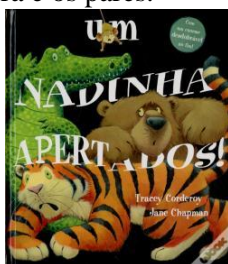


Figura 1 - Livro usado nas propostas.

Figura 2 - Personagem do livro:

A leitura foi “(...) acompanhada por orientações, questões e diálogos que centraram a atenção das crianças em elementos centrais para a compreensão” (Ramos & Silva, 2014, p.153). A história foi contada usando como recurso questões de ordem referencial como: “O que está o rato a fazer?”, “Que som faz o urso?”, representada na figura 3, “De que cor é a toupeira?”, “O que estão a ver nesta imagem?”, entre outras; orientações como: “Vamos ajudar o rato a tirar as teias de aranha...”, “Vamos beber chá...”, representada na figura 4; e sons e melodias que faziam as letras saírem das páginas e as personagens dançarem ao som das mesmas, numa lógica integradora de múltiplas linguagens potenciadoras do desejo e capacidade de participação por parte das crianças envolvidas.



Figura 3 - Crianças a imitarem o som do urso.



Figura 4 - Crianças a imaginarem que bebem chá.

Na fase de pós-leitura, apostou-se na realização de uma provocação, representada nas figuras 5 e 6, que desse oportunidade às crianças de explorarem os objetos e os recipientes, de explorarem os conceitos enunciados anteriormente e criarem a responsabilidade de arrumar tudo no final da



*Figura 5 – Criança a colocar palhinhas na caixa*



*Figura 6 – Criança a explorar pedras.*

utilização, tendo como objetivo o “(...) reforço da compreensão e sistematização da compreensão do livro” (Ramos & Silva, 2014, p.154).

Na experiência integradora podemos evidenciar e perceber que a sua conceção e exploração assenta na presença de diferentes áreas do saber e pilares da pedagogia Reggio Emilia, tendo em conta a sucessão de propostas e provocações pensadas.

Começando pela importância da abordagem para a formulação do agir pedagógico, foi tido em conta que, para Mallaguzzi, a criança é “(...) competente, ativa, com potencialidades, curiosa e ávida de conhecer e aprender o que a rodeia, com um forte impulso e interesse para interagir e se relacionar com o ambiente, materiais, os objetos e as pessoas (...)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.97). Desta forma, optou-se por se proporcionar às crianças a possibilidade de explorarem propostas e provocações com finalidades abertas e disponíveis à exploração autónoma. De igual forma, teve-se em conta o tempo, o espaço, os materiais e as interações.

Como refere Lino (2018), o tempo está organizado em diversos momentos do dia, que devem ser iniciados ou finalizados tendo em consideração os interesses, necessidades e motivações das crianças. Neste sentido, os horários estão organizados com a finalidade de proporcionar às crianças uma harmonia entre proposta educativa, de cariz individual, pequeno e grande grupo. Assim sendo, com a proposta integradora foi possível proporcionar um tempo em grande grupo, no momento do tapete com as propostas de pré-leitura, um tempo em pequeno grupo onde foi possibilitada a oportunidade às crianças para interagirem com os objetos e com as outras crianças, um tempo de transição do tapete para a provocações, um tempo para a interação com a educadora, entre outros.

Relativamente ao espaço, tendo em conta que este deve ser flexível, dinâmico e mutável para acompanhar os interesses das crianças, bem como para promover desafios e a resolução de problemas, a proposta integradora foi realizada no jardim dos sons e na sala (no espaço do Pinhal, adaptado para a provocação). Da mesma forma, tendo em conta que “A estética é uma dimensão estruturante na abordagem pedagógica Reggio Emilia [e que] a escola que Malaguzzi defende deve ser um local agradável e prazeroso para as crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.99), a provocação foi idealizada tendo em conta a harmonia, a simplicidade e o impacto que deveria ter nas mesmas.

Em relação aos materiais usados nas atividades, optámos por utilizar os materiais disponíveis na sala, bem como, os recipientes encontrados na instituição, partindo do princípio de que, para esta abordagem, os materiais

“Incluem uma enorme diversidade de objetos do quotidiano, instrumentos e utensílios reais, que refletem a cultura da comunidade local e a cultura das crianças e famílias que as frequentam, materiais naturais e reciclados, materiais que apelam à exploração sensorial e fomentam a aprendizagem em todos os domínios do conhecimento (...)” (Lino, 2018, p.104).

Em relação às interações e tendo em conta que “Neste modelo pedagógico privilegia-se o ouvir e falar, através das cem linguagens da criança [e] estas surgem como metáfora para as extraordinárias competências cognitivas e criativas com que a criança constrói o seu reconhecimento e interpreta e partilha (...)” (Lino, 2018, p.101), valorizou-se a criação de grupos para a exploração das propostas e provocações.

Da mesma forma, as propostas e provocações foram pensadas tendo como base as características das crianças, considerando também a sua faixa etária, em relação ao seu desenvolvimento e consequente aprendizagens, assim como o desejo de agenciar a sua voz em todo o processo

educativo. Por conseguinte, teve-se em conta os seguintes marcos a desenvolver: a linguagem e o pensamento, o desejo de participar e tomar decisões, o conhecimento como um processo ativo que depende da interação da criança com o meio ambiente, o surgimento do jogo simbólico, o pensamento egocêntrico e imaginativo, a necessidade de desenvolver a motricidade fina e grossa e a necessidade de desenvolver o autorregulamento, controlando as suas emoções e sentimentos (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007).

Começando pela linguagem e percebendo a literacia emergente, “(...) como maneiras não convencionais e precoces de escrever e ler, que antecipam a escrita e a leitura convencional (...)” (Hohmann & Weikart, Educar a criança, 2009, p. 524), optou-se por promover, durante as propostas, experiências que permitissem às crianças “falar com os outros sobre experiências significativas do ponto de vista pessoal, descrever objetos, acontecimentos e relações e tirar prazer da linguagem: ouvir histórias (...)” (Hohmann & Weikart, Educar a criança, 2009, p. 527).

Seguindo para o movimento, tendo em conta que “Numa abordagem educacional baseada no conceito de aprendizagem activa e na importância da construção do conhecimento efectuada pela criança, o movimento constitui um elemento essencial da experiência de aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2009, p.625), as crianças foram incentivadas a explorar a provocação livremente, de forma a experienciarem “movimento sem locomoção, movimento com locomoção, movimento transpondo objetos, expressar criatividade através do movimento e descrever o movimento” (Hohmann & Weikart, Educar a criança, 2009, p. 626), consolidando os conceitos de *fora e dentro*.

Em relação à música, tendo por base que esta “(...) torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros” (Hohmann & Weikart, Educar a criança, 2009, p. 658), optou-se por proporcionar oportunidades para as crianças moverem-se ao som da música, explorarem a voz a cantar e cantarem transpondo a letra para a realidade.

Por fim, tendo como foco a construção da compreensão do espaço e percebendo que “as crianças muito pequenas gostam de transpor os brinquedos favoritos de um lado para o outro, e de passar o tempo a pôr coisas dentro de outras coisas, tirá-las de lá e repetir o processo” (Hohmann & Weikart, Educar a criança, 2009, p. 738), foi proporcionado às crianças a oportunidade de “encher e esvaziar, encaixar e separar objetos e experimentar e descrever posições, direcções e distâncias no espaço de brincadeira (...)” (Hohmann & Weikart, Educar a criança, 2009, p. 738).

#### **Aprendizagens evidenciadas pelas crianças na exploração das propostas e provocações**

Em relação às aprendizagens, foi visível, por exemplo, no domínio da comunicação, especificamente do desenvolvimento da linguagem, o uso de intervenções orais cada vez mais estruturadas e compostas, usando as palavras *dentro e fora*, assim *cabe e não cabe*, *confirmando, através do poder de nomear, também uma aprendizagem conceptual* ; o desenvolvimento da motricidade fina, representado na figura 7, com a perícia e delicadeza demonstrada pelas crianças, em agarrar os objetos e colocá-los nos diferentes recipientes; o desenvolvimento espacial com a percepção do *cabe e não cabe*; o desenvolvimento da noção de área, representado na figura 8, com a enunciação de frases como: “Esta caixa é mais pequena que esta”; a tomada de decisões ao discernirem o que queriam fazer na provocação; o desenvolvimento do ímpeto exploratório com a capacidade de explorar objetos e recipientes; o desenvolvimento de entreajuda entre pares, com a capacidade de ajudar o outro no que tem mais dificuldade; o desenvolvimento da autonomia nos momentos de transição; a noção de número, representado na figura 9, ao contarem quantas bolinhas estavam na caixa de ovos; o desenvolvimento das construções com o aparecimento de uma “estrada de caixas”; o desenvolvimento da responsabilidade em arrumar, ao perceber que já havia crianças que arrumavam os seus brinquedos. Foi ainda evidente aprendizagens ao nível musical, na medida em que as crianças exploraram o ritmo, da música “Vamos todos arrumar”, através de movimentos corporais, enquanto arrumavam os brinquedos e os objetos utilizados.



*Figura 7 – Criança a desenvolver a Motricidade fina.*



*Figura 8 – Criança a explorar as áreas das caixas.*



*Figura 9 – Criança a contar as bolinhas.*

### **Síntese conclusiva**

A construção da resposta à questão: “Que aprendizagens as crianças evidenciam na exploração de uma experiência centrada num currículo emergente e integrador das diferentes áreas do saber?” permite-nos concluir a importância do agir pedagógico, assente num currículo que se constrói a partir do conhecimento das crianças e do que estas experienciam (Rinaldi, 2016), numa base de integração das diferentes áreas do saber (Roldão, 1999). Confirmar-se, assim, o efeito potenciador do desenvolvimento, a partir do agir pedagógico, segundo os interesses e as capacidades das crianças e da sua escuta por parte do educador (Lino, 2018).

Agir de forma integradora e emergente é essencial para construção de um currículo holístico na creche, dando à criança a possibilidade de agência, optando por a incluir na tomada de decisão, através da sua voz, mas também, da observação e caracterização do seu desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2018).

A apresentação e discussão da proposta educativa, que atrás realizámos, e as aprendizagens acima elencadas permitem comprovar as potencialidades de colocar as crianças num papel ativo e principal num currículo emergente e integrador e perceber os desafios que se colocam ao educador.

Assim sendo, foi possível conhecer as aprendizagens das crianças nos domínios da comunicação oral através do desenvolvimento da linguagem; da motricidade através do desenvolvimento dos movimentos delicados e com perícia; da matemática através do desenvolvimento da noção espacial, da noção de número, da noção de área, e no domínio artístico através do desenvolvimento inerente à perceção estética e musical, assim como as aprendizagens de natureza atitudinal através da tomada de decisões, da ajuda entre pares, do ímpeto exploratório e da autonomia, que a proposta educativa potenciou.

Da mesma forma, foi possível perceber que os desafios enfrentados, em contexto de creche, são múltiplos e complexos. Pensar espaços, tempos, recursos, intencionalidades e modos diversos de envolver as crianças numa dinâmica participativa é um processo que desafia o educador a escutar a voz da criança para a projetar num cenário potenciador de aprendizagens.

Efetivamente, a creche é um lugar de desenvolvimento da criança, quando esta é implicada nos processos educativos, pensados a partir de uma pedagogia participativa que agencia a sua voz nos pequenos e grandes gestos pedagógicos.

### **Referências bibliográficas:**

Amado, J. (2014). Manual de Investigação qualitativa em Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Barbosa, M. C., & Ritcher, S. (2015). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Em R. R. Cairuga, M. C. Castro, & M. R. Costa, *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais* (pp. 81-102). Porto Alegre: Editora Mediação.

Barnes B. (2000). *Understanding agency: Social theory and responsible action*. London: Sage Publications

Carmos, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. S.ed. Lisboa: Universidade Aberta

Decreto-Lei n.º 262/2011, artigo 5.º, disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/671660/details/maximized>

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança*. Rio Grande do Sul: Penso.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, & B. S. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 94-11). Porto: Porto Editora.

- Maia, P. L. (2016). Juntos... pela criança na creche. Em T. Sarmiento, Juntos.... pela criança na creche (pp. 19-20). Braga: Publito
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2018). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Porto: Porto Editora.
- Quevedo, F. L. (2017). Las primeras experiencias de lectura y el desarrollo neuronal. Em L. Panche, *Bebés Lectores: Cómo leen los que aún no leen?*, Colombia: Fundación SM.
- Ramos, A. M. & Silva, S. R. (2014). Leitura de berço ao recreio. Estratégias para a promoção da leitura com bebés. Em F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para ser*. Coimbra: Almedina.
- Rinaldi, C. (2016). O currículo emergente e o construtivismo social. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança* (pp.107-116). Porto Alegre: Editora Penso.
- Roldão, M. C. (1999). Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.

## ANEXO 5 – REFLEXÃO REFERENTE À SÉTIMA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, foi-nos proposto a realização de uma reflexão que relatasse as propostas planeadas mediante a observação/avaliação realizada na semana anterior e uma pequena sumula das aprendizagens e desafios.

Esta semana de intervenção, resultou dos momentos de observação da semana anterior, onde percebemos nas crianças interesse em caixas e em esconderem-se dentro delas. Da mesma forma, através da análise dos registos de observação, percebemos nos diálogos das crianças a comparação por alturas, onde estas exploravam várias vezes o conceito de maior e menor com objetos, superfícies e etc. A aliar, temos constatado alguma resistência por parte das crianças em ingerir alimentos sólidos, resistência esta que se tem traduzido em bloqueios na hora da refeição.

Neste sentido, nesta semana apostámos na formulação de atividades/provocações que colocassem as caixas em destaque e como mote para trabalhar o conceito de maior e menor e para a exploração dos alimentos através de uma experiência sensorial.

Mallaguzi defende que a imagem da criança é muito importante para a formulação de uma pedagogia de qualidade, neste sentido, tendo em conta que para este a criança é “(...) competente, ativa, com potencialidades, curiosa e ávida de conhecer e aprender o que a rodeia, com um forte impulso e interesse para interagir e se relacionar com o ambiente, materiais, os objetos e as pessoas (...)” (Oliveira - Formosinho & Araújo, 2018, p. 97), o planeamento das intenções e finalidades pedagógicas assentou na fusão da consciência de que as crianças aprendem a brincar, de forma ativa e através dos sentidos. Assim sendo, percebendo que a através “(...) da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos” (Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017) e que “(...) a estimulação sensorial, pode, por sua vez, promover o rápido desenvolvimento do cérebro” (Papalia, Olds, & Feldman, O mundo da criança, 2001, p. 168) idealizámos, a partir dos interesses das crianças, possibilidades de contacto com caixas de cartão e diversos alimentos através da abertura à brincadeira, à magia, ao toque, à visão, ao cheiro, à audição e ao palato.

Assim sendo, na segunda-feira realizámos uma “box day”, ou seja, colocámos caixas de cartão vazias pelo chão na Piazza e convidámos as crianças a explorarem as mesmas. Esta provocação tinha como intencionalidade desenvolver os conceitos de maior e menor, promover situações de fortalecimento de relações entre pares e promover momentos de locomoção com movimento.

Na terça-feira convidámos as crianças a ouvirem a história “A caixa” de Min Flyte, a conhecerem a caixa mágica e a enunciarem/aprenderem o nome dos alimentos que se encontravam dentro desta (usando como recurso a imagem) e a explorarem os alimentos presentes na experiência sensorial. Esta proposta tinha como intencionalidade promover momentos de estimulação sensorial, a alegria pelas conquistas efetuadas cada vez que as crianças ingerissem um alimento e promover o desenvolvimento da motricidade fina.

Na quarta-feira, continuamos as propostas de terça-feira. Lemos novamente a história para as crianças e levámos os grupos que faltavam para a exploração sensorial. As intencionalidades mantiveram-se de um dia para o outro.

De uma forma geral a semana correu bem e percebemos nas crianças entusiasmo e felicidade, no entanto, a proposta que me trouxe mais aprendizagens e desafios foi a da exploração sensorial com os alimentos. Neste sentido, acho pertinente forçar-me nos aspetos pedagógicos da mesma, nas aprendizagens das crianças e nas minhas aprendizagens.



Figura 1 e 2 - Crianças a efetuarem o percurso da sala ao gabinete médico.

A experiência sensorial foi organizada de forma a convidar as crianças a explorarem os alimentos usando como recurso os sentidos. Desta forma, colocámos duas mesas com várias taças com alimentos no gabinete médico e com a ajuda de um novelo de lã convidámos as crianças a deslocarem-se da sala até este. Realizar este percurso foi uma mais valia pois consegui perceber que as crianças “(...) descem os degraus, um de cada vez, colocando um pé após o outro no mesmo degrau (...)” (Papalia & Feldman, 2013, p. 162) de forma equilibrada e agarrando o fio de lã.

No entanto, a minha ideia inicial era que as crianças fossem capazes de ir andando e transpondo o fio pela mão, mas tal não aconteceu, obrigando-me a perceber que teria de mudar as indicações a dar às crianças e optar por ir eu enrolando o fio.

Chegadas ao gabinete médico as crianças foram incentivadas a entrarem e explorarem livremente os alimentos fazendo com estes o que bem entendiam. Nem todas as crianças, como já era esperado, reagiram da mesma forma à dinâmica da proposta e ao contrário do que tem acontecido até à data, algumas mostraram muita resistência. Neste sentido, presenciei que umas começaram de imediato a comer os alimentos, outras usaram os alimentos para simular o jogo simbólico, outras tiraram partido dos alimentos através do tato e outras rapidamente perderam o interesse e focaram-se em circular na sala com outros intuitos.

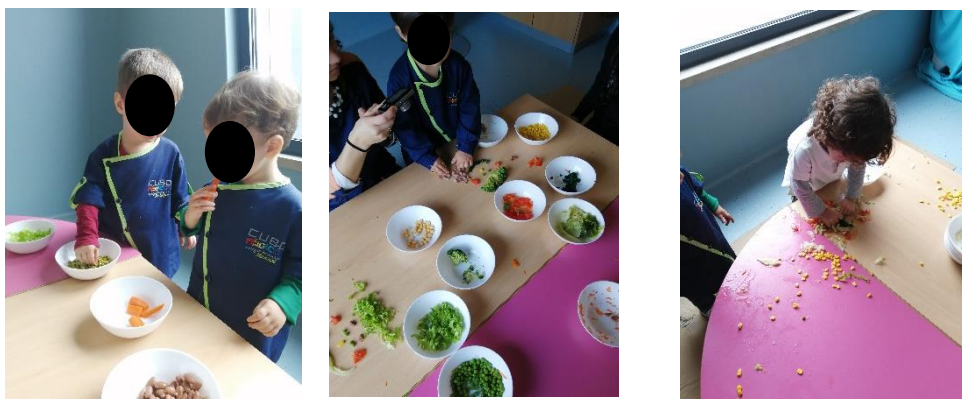


Figura 3, 4 e 5 - Crianças a explorarem a provocação.

Esta falta de interesse na provocação levou-me ao grande desafio da semana, saber gerir a motivação das crianças e o tempo de permanência das mesmas numa atividade assim como saber usar estratégias para as trazer de volta ao momento. Como o decorrer da provocação fui confrontada com o facto de haver crianças que já não queriam estar naquele momento e crianças que estavam a tirar o maior partido do mesmo. Este hiato levou-me a perceber que tem de haver uma grande “ginástica” para saber articular a motivação, o interesse e o tempo. Neste sentido, através da intervenção da educadora percebi que temos de ter um banco de estratégias armazenadas para eventuais necessidades. Neste caso, a educadora começou a representar a cara com os alimentos e através da “brincadeira” incentivou as crianças a comerem as diferentes partes. Com o uso de falas como: “Quem comeu os olhos da minha carinha?” ou “Quem quer comer o cabelo?” as crianças voltaram a estar interessadas na provocação e a comer alimentos

que à partida não gostavam. Modelar este tipo de comportamento, é sem dúvida, algo a fazer para o futuro pois é através destas opções pedagógicas que conseguimos ajudar e mediar as crianças a tirarem o máximo de potencialidade das propostas educativas.



Figura 6- Representação da cara humana com recursos alimentares.

Com esta proposta foi visível aprendizagens nas crianças. Mais uma vez conseguimos perceber o desenvolvimento da linguagem ao ouvir frases como: “Não gosto dessa comida, come tu.” ou “Estamos a fazer uma pizza, queres provar?”, da mesma forma enunciavam os nomes dos alimentos demonstrando que já os conheciam, ao nível da motricidade fina, conseguimos perceber na generalidade que as crianças usavam a pinça para agarrar os alimentos e os movimentos eram delicados, ao nível da motricidade grossa conseguimos perceber que as crianças se deslocavam com perícia ao mesmo tempo que agarravam as taças onde estavam os alimentos e ao nível do desenvolvimento cognitivo percebemos que em algumas crianças que os sentidos foram a porta de entrada para haver o desbloqueio com aqueles alimentos e para haver a oportunidade de os provarem.

Outro aspeto pedagógico que acho fundamental referir foi a proposta da caixa mágica com as imagens dos alimentos. Esta atividade tinha a finalidade de promover nas crianças o desenvolvimento da competência imagética e com isto atribuir significado àqueles alimentos, uma vez que, “(...) interpretar símbolos é uma tarefa essencial na infância para haver a interpretação intencional da realidade” (Papalia & Feldman, 2013, p. 182).

Através da avaliação conseguimos perceber que a alimentação deverá ser algo a continuar a explorar e desta forma é pertinente aprofundar um pouco mais esta temática e proporcionar a rotinização das propostas sensoriais com os alimentos.

Em suma, posso enunciar que esta semana se transformou em mais uma “página do meu grande livro de aprendizagens” e que mais uma vez a disponibilidade e empenho da educadora foram fundamentais. Na próxima semana vou continuar a aprofundar-me acerca do que os autores dizem e aproveitar-me da observação para “subir mais um degrau” nesta “escadaria” que é a prática pedagógica.

#### **Referências Bibliográficas:**

- Oliveira - Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). Desenvolvimento Humano. Lisboa: AMGH Editora, LDA.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). O mundo da criança. Lisboa: McGraw-Hill, LDA.
- Sarmento, T., Ferreira, I. F., & Madeira, R. (2017). Brincar e Aprender na Infância. Porto: Porto Editora.

## ANEXO 6 – REFLEXÃO REFERENTE À DÉCIMA PRIMEIRA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, foi-nos proposto a realização de uma reflexão que relatasse as propostas planeadas mediante a observação/avaliação realizada na semana anterior e uma pequena sumula das aprendizagens e desafios.

Esta semana de intervenção teve como base a observação, através da escuta ativa, e a análise dos registos da mesma, onde percebemos nas crianças um interesse particular em explorar a luz e a sombra que esta produzia quando confrontada com os corpos ou objetos. Neste sentido, achámos pertinente oferecer às crianças provocações/propostas que fossem ao encontro da exploração da luz e da sombra.

Na segunda-feira, as crianças foram convidadas a explorar um objeto novo, catapultas, no seguimento da proposta da educadora em trazer as famílias à sala. Esta proposta tinha como finalidades a promoção da relação com pessoas exteriores à instituição, a promoção da curiosidade e do espanto, a promoção do gosto pelo reconhecimento de objetos usados no passado, a promoção da capacidade de manusear objetos diferentes e a promoção do interesse nas funções dos objetos.

Na terça-feira, as crianças foram incentivadas a produzir bolas com plasticina, através da ação de amassar e modelar e com papel de alumínio e jornal, através da ação de rasgar e amolgar. Esta proposta tinha como finalidades a promoção da capacidade em tomar decisões, o desenvolvimento da capacidade de expressão opiniões, a promoção do livre-arbítrio e o desenvolvimento da motricidade fina através da ação de amassar, rasgar e amolgar.

Na quarta-feira as crianças foram convidadas a lançar essas bolas e outros objetos do quotidiano nas catapultas, num ambiente escuro, tendo como recurso um foco de luz para haver a produção de sombras. Esta provocação tinha como finalidades o desenvolvimento da consciência da existência de sombras, o desenvolvimento da consciência das possibilidades das sombras, a promoção da curiosidade em observar as sombras e no desenvolvimento da exploração das sombras.

A planificação, até à data, não tem sido foco de exploração das reflexões, pois a partir do meio do semestre tem sido elaborada sempre na mesma linha de pensamento, no entanto, visando o ciclo pedagógico, as indicações da professora supervisora e da educadora cooperante, esta semana, sentimos necessidade de a repensar e alterar. Tendo como base a importância de construir a planificação através da observação/avaliação, onde a ação pedagógica é justificada a partir da análise dos registos de observação naturalista e fundamentada através dos autores de referência, foi-nos proposto colocar a planificação por cores, associando cada cor a um registo naturalista.

A análise e consequente implicação destes registos na nosso agir pedagógico revela as nossas competências reflexivas e investigadoras, numa dimensão, a nosso ver de extrema importância neste papel que é ser educador. A prática reflexiva está intrinsecamente relacionada com o conceito de professor investigador, no sentido em que, e segundo Oliveira & Serrazina (s.d.) a “reflexão pode ter como principal objectivo fornecer ao professor informação correcta e autêntica sobre a sua acção, as razões para a sua acção e as consequências dessa acção” (p. 34). Assim, através da reflexão os professores têm a oportunidade de se interrogarem sobre as suas práticas de ensino, podendo-as modificar e rever.

Em relação à intervenção, passando agora para o pronome pessoal “eu”, posso enunciar que esta semana foi a que, até à data, correu melhor tanto para mim como para as crianças. Os desafios que encontrei, consegui dar resposta e usar-me “das gavetas teóricas” que já possuo com a experiência e as leituras, as propostas/provoações correram dentro do esperado e



*Figura 1- Momento inicial no tapete. Entrado do pai e do avô na sala, para posteriormente apresentar as catapultas.*

geraram muitas aprendizagens nas crianças e os momentos de transição foram recheados de novidades e estratégias que levaram a bons resultados quer o nível da concentração, quer ao nível do empenho e do retorno à calma. Neste sentido, acho pertinente refletir sobre os três dias, referindo diferentes temas que me ajudaram a crescer enquanto educadora.

Começando pela segunda-feira, a ida do pai e do avô de umas das crianças à sala foi uma mais valia para as crianças e para nós. O momento inicial do tapete, que até à data tem sido um desafio, foi recheado de entusiasmos e concentração. As crianças adoraram a presença daqueles dois adultos, adoraram as catapultas e conseguiram manter-se interessados e focados durante toda a posposta. No entanto, quando analisei os registos de observação, percebi que, mais que ser benéfico para as crianças no sentido lúdico e comportamental, foi importante para o reconhecimento das suas aprendizagens e capacidades, bem como para o nosso reconhecimento/justificação enquanto educadoras, uma vez que

“Ao envolver os pais no trabalho da sala, os pais participam efetivamente e ativamente nas atividades, tomam consciência do potencial de cada criança, dos seus interesses e motivações e reconhecem que o seu conhecimento se constrói no âmbito de uma rede de interações e relações com os outros e com o meio” (Fernandes, A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental, 2016, p. 79).

Na terça-feira, com a proposta da realização das bolas, para posteriormente lançar com as catapultas, convidei as crianças a modelarem plasticina e a recortarem e amolgarem papel de alumínio e jornal, adotando uma pedagogia participativa, desenvolvendo e promovendo as interações adulto-criança e criança-criança (Formosinho & Araújo, 2013). Em relação às interações adulto-criança, assumi um papel de gestora de oportunidades, provocadora e potenciadora de aprendizagens, incentivando o diálogo durante o desenvolvimento das propostas e a partilha da construção do conhecimento. Em relação às interações criança-criança, promovi a entreajuda entre pares proporcionando a oportunidade de as crianças que já sabiam rasgar e amassar o papel ajudarem as que estavam com dificuldades, chamando por isso grupos de duas crianças com nível de destreza fina diferentes (Formosinho & Araújo, 2013). Analisando os registos de observação, percebi que foi uma boa estratégia, uma vez que as crianças mantiveram-se empenhadas, concentradas e felizes na realização das bolas, bem como percebi que a ajuda entre pares é uma mais valia para a construção do conhecimento permitindo que as crianças se sintam mais à vontade e na sua zona de conforto.

Na quarta-feira, a utilização das sombras foi uma estratégia geradora de curiosidade, interesse e magia, desenvolvendo nas crianças competências essenciais para a compreensão do mundo através da brincadeira. A implementação de provocações com “(...) momentos



Figura 2 - Momento em que o avô começou a falar sobre as catapultas às crianças.



Figura 3 - Criança a explicar o que está a fazer para conseguir que o papel de alumínio fique com a forma de bola.



Figura 4 - Criança a explicar à outra como fazer para o papel de alumínio assumir outras formas.

específicos para o brincar, no ambiente escolar, devem ser utilizadas nos processos de aprendizagem como uma estratégia útil para incentivar a participação da criança na realização



Figura 5,6,7 - Exploração das catapultas e das sombras.

das atividades” (Kaufmann-Sacchetto, et al., 2011, p. 28). É através da brincadeira e do ato do brincar, que está inerente ao desenvolvimento humano, que a criança “(...) constrói pensamentos e seu próprio jeito de ver o mundo, aprendendo a interagir com a realidade” (Teixeira & Volpini, p. 76), desenvolvendo as suas aptidões físicas, mentais, emocionais e sociais contribuindo para o seu amadurecimento.

Em relação às aprendizagens, como enunciei anteriormente, consegui perceber inúmeras por parte das crianças. Percebi o desenvolvimento da linguagem com o uso de falas cada vez mais estruturadas e compostas, o desenvolvimento da motricidade fina com a perícia e delicadeza demonstrada pelas crianças em modelar, rasgar e amassar, o desenvolvimento espacial com a enunciação de frases como: “Vou fazer a bola neste espacinho, aqui.... pequenino.... Tu fazes aí....”, o desenvolvimento da noção de área com a enunciação de frases como: “É para por aqui?... Mas já tem muito....”, a tomada de decisões ao discernirem que material queriam usar e porque, o desenvolvimento do ímpeto exploratório com a capacidade de explorar os materiais e as formas que estes podem assumir, o desenvolvimento de ajuda entre pares com a capacidade de ajudar no que o outro tinha mais dificuldade, o desenvolvimento da autonomia nos momentos de transição ao perceber que algumas crianças já conseguem tirar o bibe sem a ajuda do adulto e o desenvolvimento da noção das partes do corpo, ao perceber nos jogos musicados que as crianças acertam no local pedido.

Avaliar e identificar estas aprendizagens tem despertado no grupo, passando agora para o pronome nós, a indagação sobre a finalidade e o propósito das mesmas. Neste sentido, com a ajuda do seminário e aprofundamento teórico percebemos que a documentação pedagógica é uma poderosa finalidade para o tratamento das mesmas.

“(...) a documentação não só nos permite dar visibilidade – e, portanto, chegar a conhecer e monitorar – às dinâmicas de aprendizagem individual e de grupo, mas é, ela mesma, um instrumento capaz de promover a aprendizagem individual dentro do grupo, bem como a aprendizagem por parte do grupo no seu conjunto. (...). Quando as aprendizagens são documentadas, as crianças podem revisita-las e, portanto, dar sentido novamente às suas experiências de aprendizagem e, ao mesmo tempo, refletir sobre como desenvolver essas experiências mais adiante” (Giudici, Rinaldi, & Krechevsky, 2013, p. 21)

Neste sentido, percebendo que a documentação pedagógica é uma fonte de comunicação e aprendizagem, tornar-se impreterível para nós começar a dar os primeiros passos neste “mundo de documentar” e conseguir dar a conhecer ao grupo, à comunidade educativa e aos pais as aprendizagens e as finalidades das mesmas, e tendo em conta que as nossas atividades e provocações têm vindo ao encontro dos interesses das crianças, foi-nos importante avançar então com esta questão da documentação pedagógica, tendo dado os primeiros passos

numa documentação relativa a duas das semanas de intervenção anteriores, iniciando com a exploração livre de caixas e terminando na construção de uma lagarta tridimensional, interligando as atividades desenvolvidas na semana de intervenção de cada uma de nós e transformando-as num instrumento que possa ser documentado, o que nos agrada bastante e nos desafia a continuar a desenvolver este exercício.

Em relação à avaliação, passando agora para o pronome pessoal “eu”, no que concerne à minha postura como observadora, esta semana foi recheada de momentos que me proporcionaram bastante interação com as crianças, como por exemplo na segunda-feira, a constante exploração e experimentação que as crianças fizeram das catapultas, aproveitando para usufruir o máximo delas no momento de brincadeira livre, visto que era algo novo na sala, o que despertou a curiosidade e interesse das crianças. Também nos momentos de brincadeira livre, foi-me perceptível o tempo que as crianças têm dedicado ao espaço do desenho, algumas começando a pedir para colocarmos o seu nome na folha, e exprimindo-se positivamente no que diz respeito ao que estão a desenhar, ao qual, sempre que possível, fui dialogando e encorajando-as a valorizarem as suas criações.

Na quarta-feira, enquanto foi realizada a provocação das sombras, eu e a educadora reunimos um minigrupo de crianças e explorámos massa de sal com tintas, de maneira a obter massa preta, laranja e verde. Neste momento, foi visível o intenso envolvimento das crianças nesta exploração sensorial, algo que é de grande interesse por parte delas. Tendo em conta que as crianças têm estado atentas ao que diz respeito a lagartas, apostámos em avivar a memória das crianças e desafia-las a fazerem lagartas com a massa de sal que tinham à disposição, o que resultou num grandioso momento de partilha entre nós e as crianças, o que me encantou pelo facto de a partir de um pouco de massa de sal, as crianças fazerem uma exploração tão aprofundada e concisa, demonstrando bastante vontade em comunicar connosco e dar-nos a conhecer e quererem mostrar o que iam fazendo. Esta atividade fez-me entender que as crianças precisam e se vão mostrando mais focadas quando realizam atividades sensoriais, o que acaba por desenvolver a concentração e também os seus sentidos.

Dado que foi trabalhada a sombra nesta semana de prática e foi demonstrado o interesse das crianças pelo foco de luz que refletia a sombra de cada um, e tendo em conta a observação, escuta ativa e avaliação, parece-nos que trabalhar a questão da luz será o tema mais apropriado para a semana que se segue, tendo em conta que as atividades e provocações realizadas tenham como principais intencionalidades maravilhar as crianças, proporcionar momentos que promovam o ímpeto exploratório, sem nunca perder o foco nos interesses e nas aprendizagens que podemos transmitir às crianças, mas também nos conhecimentos e vivências que eles constantemente nos transmitem a nós.

#### **Referências Bibliográficas:**

Kaufmann-Sacchetto, K., Madaschi, V., Barbosa, G. H., Silva, P. L., Silva, R. C., Filipe, B. T., & Souza-Silva, J. R. (2011). O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem



*Figura 8 Momento de brincadeira livre, na qual as crianças brincaram com as catapultas.*



*Figuras 9 e 10 - Crianças na exploração da massa de sal*

- escolar. CCBS – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento (pp. 28-36). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Fernandes, M. L. (2016). A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental. Em T. Sarmento, Juntos... Pela criança na creche! (pp. 57-88). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2013). Educação em Creche: Participação e Diversidade. Porto: Porto Editora.
- Giudici, C., Rinaldi, C., & Krechevsky, M. (2013). Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Brasil: Phorte editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (s.d.). A reflexão e o professor como investigador. s.l.
- Teixeira, H. C., & Volpini, M. N. (s.d.). A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola . São Paulo: Centro Universitário UNIFAFIBE .

ANEXO 7 – DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA “... ERA UMA VEZ UMA LAGARTA...”

”...era uma vez uma lagarta...”



As crianças da sala Dalí descobriram as possibilidades de exploração de diversas caixas de cartão.



“é um carro...”  
 “fazer uma casa...”  
 “Empurra...”  
 “Um escorrega...”



Com a chegada de três lagartas “cauda de andorinha” à sala, surgiu a possibilidade de usar as caixas de cartão para a construção tridimensional de uma lagarta semelhante.



“Olha as minhas mãos! Olha os meus pés! Olha olha!”  
 “É vermelho”



A exploração da lagarta tridimensional foi acompanhada por um vídeo onde era possível ver o processo de metamorfose da lagarta .



“Fui eu que pintei”  
 “Uma lagarta!”

“Olha a casinha da borboleta”

## ANEXO 8 – REFLEXÃO REFERENTE À SÉTIMA E OITAVA SEMANAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, foi-nos proposto a realização de uma reflexão justificando as opções e fundamentando didática e cientificamente uma proposta planificada à distância para o grupo de crianças do nosso contexto.

A reflexão que irei apresentar assume uma organização diferente das apresentadas até hoje, devido ao facto de nos encontramos condicionadas por novas diretrizes que vão ao encontro da atual realidade que vivemos, o ensino à distância forçado pela pandemia do Covid-19. Assim sendo, a partir de hoje e até ao final do semestre a reflexão terá a seguinte organização: primeiramente irei descrever todos os momentos e situações de interação/ comunicação com o supervisor, cooperante, crianças e famílias, de seguida irei descrever como foi pensada e elaborada a planificação, depois irei descrever as opções didáticas tomadas e refletir sobre as implicações das mesmas e por fim irei realizar uma avaliação ao trabalho efetuado e forma de melhorar.

Neste sentido, começando pela descrição dos momentos e situações de interação/comunicação, estas duas semanas foram muito atípicas e recheadas de novidades. Estas começaram com a reunião de apresentação das novas diretrizes das práticas pedagógicas, no dia quinze de abril de 2020, onde tomámos conhecimento da forma como o nosso trabalho se iria desenvolver, nomeadamente a alteração das intervenções semanais para quinzenais. Da mesma forma, fomos informadas que iríamos intervir, juntamente com a educadora cooperante, à distância e com propostas simples e construídas tendo em conta o contexto familiar das crianças, os recursos e a disponibilidade das famílias. Após este contato, de forma a consolidar e a sintetizar as informações recebidas, efetuamos um outro contato com a professora supervisora, determinando datas de entrega dos trabalhos, formas de agir e sugestões de atuação. A partir desta base, percebemos que deveríamos contactar a educadora cooperante para definir como trabalhar com as crianças em casa. Este contato foi efetuado através de e-mail, no dia quinze de abril de 2020, obtendo resposta no mesmo dia, formalizando uma reunião para o dia seguinte, dia 16 de abril de 2020, às 14 horas.

Esta reunião foi efetuada com os outros dois grupos de prática pedagógica (que estão na mesma instituição) e com as outras duas educadoras. Através de um diálogo profundo e aberto, definimos que iríamos propor três propostas/provocações/desafios por semana a partir de um indutor que fosse de alguma forma ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Este indutor deveria ter em conta o conhecimento que temos das crianças, mas passível de ser diferente do interesse atual das mesmas devido à distância e falta de contato. Da mesma forma, fomos informadas que deveríamos ter em conta, na mesma, a abordagem Reggio Emilia e as Cem Linguagens das crianças e partir destas para a formulação de propostas cativantes, interessantes, com um carácter flexível, com recursos flexíveis e que colocassem as crianças num papel ativo e autónomo. Por outro lado, foi abordada a importância dos prazos. Fomos informadas que as nossas propostas iriam ser lançadas, na aplicação da instituição, todas as quartas, quintas e sextas e que teríamos que ter tudo entregue e corrigido até à terça-feira que antecede. Assim sendo, definimos que às sextas feiras discutimos o indutor e as ideias, à segunda entregamos a posposta e discutimos as alterações, à terça entregamos a proposta final e nos restantes dias da semana as crianças usufruem das propostas.

Após este contato, formulámos outros ao longo das duas semanas, que serviram de apoio à construção das propostas e formulação das planificações. Com a educadora Cooperante reunimos seis vezes e com a professora Supervisora cinco vezes.

Neste sentido, dando continuidade à estrutura da nova reflexão, passámos para a construção das propostas. As propostas desta quinzena foram pensadas tendo como indutor a janela e o ato de observar através desta. No primeiro dia as crianças são convidadas a deslocarem-se a uma janela e observarem o que vêm no exterior, focando a atenção para as pessoas, os carros e os animais. No segundo dia são incentivadas a imitarem o que viram no dia anterior, deixando ao critério da imaginação de cada uma a forma como o fazem. No terceiro, tendo em conta o gosto pelos legos

e focalizando o tema dos transportes do primeiro dia, as crianças são convidadas a construir um comboio usando como critérios a seleção de cores e número de buraquinhos dos legos.

Estas propostas foram sendo construídas e melhoradas ao longo destas duas semanas, com as indicações da educadora cooperante, que nos ajudou a não perder de vista a necessidade de ter em conta a realidade das famílias, os recursos que deveriam ser sugeridos, o tempo necessário e a fomentação da autonomia das crianças. Assim sendo, estas propostas foram pensadas para serem usufruídas pelas famílias, ou na impossibilidade, só pelas crianças, foram idealizadas para terem uma curta duração, envolvem o uso de materiais do quotidiano e permitem que as crianças explorem de uma forma integradora as várias áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares, tendo como partida as Cem Linguagens das crianças enunciadas por Loris Malaguzzi.

Em relação às opções didáticas irei assentar a minha reflexão na proposta do terceiro dia, referente à construção de um comboio com legos.

A proposta tinha como objetivo a construção de um comboio com legos (sugerimos como alternativa calçado, plasticinas, almofadas, ou massinhas com cores) tendo em conta os seguintes critérios: primeiro com os legos que quisessem, segundo com apenas três cores e que essas cores não se repetissem, terceiro com uma cor apenas, quarto com todas as cores, mas com peças com seis buraquinhos e quinto continuando a sequência iniciada por nós.

Estes critérios foram pensados a partir da necessidade de fomentar nas crianças oportunidades de aprendizagem que levassem à identificação de semelhanças e diferenças entre objetos e agrupamento com diferentes critérios, à contagem de objetos, à identificação da quantidade total de objetos e à criação de sequências de objetos.

Neste sentido, apostámos no agrupamento dos legos, uma vez que,

“O conceito de número nas crianças em idade pré-escolar emerge na medida em que estas agrupam materiais em grupos e conjuntos. (...) A compreensão do número feita por estas crianças desenvolve-se na medida em que elas vão construindo a sua noção de classificação (agrupando coisas conjuntamente com base nos atributos comuns)” (Hohmann & Weikart, Educar a criança, 2009, p. 718).

Assim como, “É através de experiências diversificadas que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número, que diz respeito à compreensão global e flexível dos números, das operações e das suas relações” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 76)

A utilização de critérios segundo as cores e os números de buraquinhos das peças partiu da premissa de que “Na seriação as crianças atribuem uma ordem lógica a um conjunto de objetos baseada numa *variação gradual de um único atributo ou qualidade* (...) ou numa sequência de atributos que se repetem (...)” (Hohmann & Weikart, Educar a criança, 2009, p. 703).

Em relação à avaliação do trabalho efetuado por nós ao longo destas duas semanas, posso enunciar que manteria algumas particularidades e mudaria outras. Em relação ao trabalho do grupo, acho que formamos uma boa equipa. Eu e a Nídia conseguimos colmatar as dificuldades uma da outra e o nosso grau de intimidade serve de apoio aos receios que encontramos. Em relação ao trabalho de equipa com a educadora, posso enunciar que também não poderia ser melhor, a Ema está sempre disponível para nos ajudar e participa ativamente no nosso trabalho. Em relação ao agir pedagógico, realizaria algumas alterações nas nossas intervenções, nomeadamente em relação à proposta do terceiro dia. Após análise e consecutiva reflexão reparámos que os materiais sugeridos como opções viáveis para a substituição dos legos, não eram passíveis de serem classificados segundo os critérios enunciados. Por exemplo os sapatos, se as crianças usassem sapatos como objeto para experienciarem a proposta não iriam conseguir atribuir diferentes formas e assim separar segundo os critérios sugeridos, colocando em causa as nossas intencionalidades. Assim sendo, nas próximas propostas irei ter em conta esta situação e melhorar as nossas propostas e os materiais sugeridos.

Em suma, o ensino à distância acarreta novos desafios que nos fazem adaptar a forma de agir, intervir, pensar e atuar. Neste sentido, pretendemos aproveitar esta situação para conseguir aprender novas formas de trabalhar, uma vez que, estamos a aprender técnicas, plataformas e métodos de avaliação diferentes que no futuro se transformarão em novas práticas de ensino, mais focadas para o futuro e evolução das tecnologias.

**Referências Bibliográficas:**

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

## ANEXO 9 – REFLEXÃO REFERENTE À DÉCIMA PRIMEIRA E DÉCIMA SEGUNDA SEMANAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, foi-nos proposto a realização de uma reflexão, justificando as opções e fundamentando didática e cientificamente uma proposta planificada à distância, para o grupo de crianças do nosso contexto.

A reflexão terá a seguinte organização: primeiramente irei descrever todos os momentos e situações de interação/comunicação com o supervisor, cooperante, crianças e famílias, de seguida irei descrever como foi pensada e elaborada a planificação, depois irei descrever as opções didáticas tomadas e refletir sobre as implicações das mesmas e por fim irei realizar uma avaliação ao trabalho efetuado e forma de melhorar.

Neste sentido, começando pela descrição dos momentos e situações de interação/comunicação, nesta semana conseguimos organizar os nossos encontros de forma eficaz e muito organizada. Através da reflexão e conversação, conseguimos perceber, finalmente, como organizar o nosso tempo e rentabilizámos as duas semanas de uma forma simples e coerente. Contactámos oito vezes com a Educadora Cooperante, usando como meios as ferramentas digitais Facebook, Zoom e o E-mail, contactámos cinco vezes com a Professora Supervisora, usando como meios as ferramentas digitais Microsoft Teams, Zoom e E-mail e contactámos duas vezes com as crianças da Sala Lumière, usando como meio a ferramenta digital Zoom.

Os contactos com a Educadora Cooperante serviram para delinear e aprovar propostas para os recursos pedagógicos, refletir sobre a forma de agir em relação ao ensino à distância, apresentar ferramentas digitais, avaliar os recursos digitais adotados e refletir sobre dificuldades e desafios. Da mesma forma, conseguimos através destes contactos perceber as dinâmicas adotadas no colégio com a entrada das crianças na creche e as possíveis dinâmicas a adotar para a entrada das crianças no pré-escolar, a partir de dia um de junho. Estas dinâmicas serviram como base para a reflexão do trabalho a desenvolver na última semana de prática pedagógica, que ainda se encontra em construção e deliberação.

Os contactos com a Professora Supervisora serviram para esclarecer dúvidas, partilhar ideias e ferramentas a usar nas propostas com as crianças, aprovar e corrigir os recursos pedagógicos, refletir sobre o trabalho desenvolvido e a desenvolver, definir estratégias para o relatório final e realizar um balanço sobre o nosso agir pedagógico.

Os contactos com as crianças foram, a meu ver, um dos pontos altos da semana. Estar com estas (mesmo que longe e através de um computador) foi reconfortante e extremamente motivador, no entanto, foi também transformador e resultou em aprendizagens. Neste sentido, necessito de “perder algum tempo” a refletir sobre algumas temáticas. As interações com as crianças (partilha de conversas, debate de interesses e novidades e realização de pequenas dinâmicas de grupo), foram muito agradáveis e esperadas por todos os intervenientes, no entanto, fizeram-me perceber o desafio que acarretam. Devido à idade das crianças, às saudades, à vontade imensa de falar, à novidade de uso da ferramenta e à situação atual vivida, foi difícil manter alguma ordem de conversação e chegar a todas as crianças, assim como, foi difícil a participação de todas as crianças nas reuniões agendadas e algumas destas serviram como local para os pais falarem sobre o que estão a sentir e sobre as incertezas do futuro. Estas dificuldades sentidas fizeram-me questionar acerca do nosso papel e a refletir sobre a importância de adequar as nossas propostas educativas, de usar a criatividade e a perseverança para a reinvenção forçada que estes tempos obrigam e a refletir sobre a importância de trabalhar com e para as famílias.

Assim sendo, depois de algumas leituras percebi que, a base do trabalho a desenvolver com as crianças neste novo método de agir, necessita de ser assente nas rotinas e de forma a promover segurança e tranquilidade. Da mesma forma, este trabalho tem de ser feito com e a partir dos pais, mas nunca deixando de lado a autonomia das crianças. Neste sentido, as propostas devem ser elaboradas a partir do brincar, atividade natural e espontânea da criança, devem ser curtas, criadoras de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento e devem ser interessantes e desafiadoras. (Educação, 2019-2020) Da mesma forma, estas propostas devem conter contactos

online que sirvam de base para a formação dos vínculos afetivos, assim como, local de partilha de ideias, expectativas, novidades, medos e inseguranças. Uma educadora num papel ativo, mas distante, necessita de ter em conta que o seu agir pedagógico alarga-se e passa a abranger outras dinâmicas mais focadas nas relações, nas partilhas e nas inquietações.

Desta forma, através desta reflexão e das partilhas efetuadas com a Educadora Cooperante, percebi que neste momento o desenvolvimento das aprendizagens não pode assumir o papel principal, mas sim as relações, as famílias e as necessidades das mesmas. É necessário ter em conta que, só através de uma relação íntima e de confiança, com muita imaginação e reinvenção, com um trabalho em equipa e com uma atenção redobrada em relação às crianças e às necessidades das mesmas, é possível agir de forma holística e adequada à situação vivenciada. Da mesma forma, esta fase que vivemos deu-me um “olhar” diferente em relação à importância de estreitar laços entre a escola e as famílias, dando-me a certeza que é com estas que necessitamos trabalhar, promovendo o bem-estar das mesmas e permitindo que as famílias consigam e saibam estar com as suas crianças.

Assim sendo, passando agora para a construção das propostas, posso enunciar que estas semanas foram planeadas tendo em conta o enunciado anteriormente. Conseguimos elaborar propostas adequadas ao contexto das famílias, ao contexto atual vivido e à abordagem Reggio Emilia. Neste sentido, de forma a manter uma linha de continuidade entre as semanas, continuámos a usar os media, nomeadamente ferramentas digitais, como indutor, uma vez que, “A Educação para os Media é um processo pedagógico que procura capacitar os cidadãos para viverem de forma crítica e interventiva a “ecologia comunicacional” dos nossos dias. Visa aproveitar os recursos e oportunidades que os meios e redes de comunicação facultam para enriquecer o desenvolvimento pessoal e social, de modo a que cada pessoa possa conviver, aprender e trabalhar com mais qualidade” (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo, & Guedes, 2014, p. 5).

Na décima primeira semana realizámos três propostas tendo como indutor o Pipper e a Rádio Miúdos. No primeiro dia, as crianças são lembradas da curta-metragem da semana anterior, tendo em conta a temática da alimentação do Pipper, e são convidadas a realizarem uma investigação na dispensa acerca dos alimentos que esta contem. No segundo dia, as crianças são convidadas a conhecer e a ouvir a Rádio Miúdos, mantendo a investigação como foco. No terceiro dia, as crianças são convidadas a ouvirem um podcast e a dançarem ao som do mesmo, demonstrando imaginação na criação de uma coreografia. Na décima segunda semana realizámos três propostas tendo como indutor o site da Fundação Serralves, a Rádio Miúdos e a aulas de Yoga da RTP2. No primeiro dia, de forma a dar a conhecer o nosso património cultural, as crianças são incentivadas a conhecer o site da Fundação Serralves e são direcionadas para uma proposta educativa que coloca como indutor os animais. No segundo dia, as crianças, de forma a dar continuidade ao trabalho realizado nas semanas anteriores, são convidadas a realizar uma pesquisa sobre os insetos escolhidos no dia anterior e a gravar a informação recolhida, tendo como finalidade a publicação no programa “Só para curiosos” da Rádio Miúdos”. No terceiro dia, as crianças são convidadas a libertar a energia acumulada, inerente a um isolamento devido à atual situação, realizando uma aula de Yoga disponível no programa “Yoga para crianças” da RTP2.

Em relação às opções didáticas tomadas, irei assentar a minha reflexão sobre a atividade proposta na décima segunda semana, com o nome “FACES Opostas”. Esta assumiu como intencionalidades: executar ordens complexas com duas ou mais indicações; estabelecer correspondências; fazer uma boa ocupação espacial da área de desenho disponível; desenhar com detalhe; realizar tarefas e desafios com calma e garantindo a qualidade do que está a fazer e usar o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (fazer listagens, enviar mensagens etc.). A partir da proposta as crianças eram convidadas a conhecer o site da Fundação Serralves, tendo um contacto com a cultura e as artes, a entrarem numa das atividades delineadas pela equipa pedagógica da fundação, que tinha como objetivo o desenho da simetria dos animais disponibilizados e a escreverem o nome do animal escolhido.

A decisão de escolher o site da Fundação Serralves nasceu do facto de este possuir um “(...) programa de atividades, fruto de um trabalho integrado entre as Artes e o Ambiente, na qual a partilha e a experiência, são o mote para a promoção da criatividade, da reflexão e da ação”

(Silva, Lapa, Cruz, & Tavares, 2019-2020, p.3), características fundamentais na abordagem Reggio Emilia e na definição da imagem da criança, para Loris Mallaguzi. Na linha deste pensamento, a escolha da atividade “Fases Opostas” resultou da necessidade de aliar a área de expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo de forma integrada. Desta forma, esta proposta assumiu diferentes potencialidades ao nível da matemática, da educação artística e da dimensão linguística.

Ao nível da matemática, partindo da premissa de que as crianças são sensíveis às formas e à distinção das mesmas e que “(...) este processo desenvolve-se a partir da observação e manipulação de objetos com diversas formas geométricas, de modo (...) a aprender a diferenciar, nomear e identificar as propriedades (...)” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 80) optámos por fornecer a possibilidade de escolher um dos insetos (que contêm formas geométricas no seu revestimento) e a desenharem a parte que falta. Da mesma forma, esta proposta tinha como potencialidade a exploração e observação da simetria da figura.

Ao nível da educação artística, partindo da premissa que “através do desenho e da pintura, as crianças comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do seu mundo” (Hohmann & Weikart, Educar a criança, 2009, p. 511), convidámos as crianças a optar pelo desenho, tendo apenas como indicação que deveriam desenhar a parte que falta, mas da forma que desejavam, dando liberdade à expressão e comunicação singular de cada criança.

Ao nível da dimensão linguística, partindo das premissas que “Para escrever – e aprender a escrever- é necessário (...) escrever contos, escrever receitas de cozinha, cartas ao Pai Natal, convites para uma festa de aniversário (...)” (Leopoldina, et al., 2014, p.26), entre outros, assim como, “as experiências proporcionadas devem contribuir para a construção de um conhecimento intuitivo sobre o que é escrever, para quê escrever, os vários tipos de texto e a sua finalidade” (Leopoldina, et al., 2014, p.27), convidámos as crianças a escreverem, na folha do desenho, o nome do animal que escolheram.

Por fim, pedimos às crianças para partilharem os seus trabalhos de forma a conseguirmos ver e avaliar o produto final, tendo sempre em vista a reflexão e o melhoramento das propostas sugeridas.

Em relação à avaliação, consideramos que construímos um trabalho muito positivo ao longo destas duas semanas. Refletimos sobre as interações e desenvolvemos novas aprendizagens, refletimos sobre os recursos pedagógicos e melhoramos o nosso agir pedagógico, munimo-nos de fundamentação pedagógica de forma a realizar boas práticas e conseguimos organizar o nosso tempo de uma forma mais eficaz.

Em suma, mais duas semanas se passaram e devido a estas consegui acrescentar mais aprendizagens à minha identidade enquanto futura educadora. Este semestre tem sido um verdadeiro desafio ao nível intelectual, psicológico, físico e social, no entanto, poder contar com a ajuda da Nídia (com quem nutro uma relação íntima, coesa e de cumplicidade), com a Educadora Cooperante e com a Professora Supervisora transforma este desafio um pouco “mais leve” e passível de ser ultrapassado com sucesso. Sem dúvida que estes tempos são uma novidade para todos, mas conseguimos, colmatando todas as dificuldades, ter uma experiência única e inovadora.

#### **Referências Bibliográficas:**

Educação, D.G.D. (abril de 2019-2020). Modelo de planificação de atividades para a Educação Pré-Escolar. Obtido de Apoio às Escolas: <https://apoioescolas.dge.mec.pt/node/351>.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.


Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.109-141). Porto: Porto Editora.

Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T., & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para o Media para a Educação Pré-Escolar, O ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Silva, A., Lpa, C., Cruz, D., & Tavares, M. (2019-2020). *Programas Educativos Serralves*. Obtido de Serralves: [https://www.serralves.pt/documentos/2019/documentos/1906\\_BrochuraProgramas%20Educativos\\_site.pdf](https://www.serralves.pt/documentos/2019/documentos/1906_BrochuraProgramas%20Educativos_site.pdf)

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

ANEXO 10 – DESIGN SEMANAL: ESQUEMA DE PLANIFICAÇÃO BASEADO NOS  
 FUNDAMENTOS DE REGGIO EMILIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM  
 CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

		Colégio Infantil Cubo Mágico <b>Design Semanal – Ficha de Plano de Ação</b> Sala: <u>Lumiére</u>		Equipa: Ema Neto e Sílvia Marques		Semana de De 8 e 9 de junho	
<b>Propostas Emergentes (a partir da criança):</b> Respondendo às necessidades das crianças no desenvolvimento das relações, observadas ao longo da semana, tornou-se pertinente a construção de uma proposta que envolvesse as relações e as brincadeiras em grupo. <b>Espaço do tapete:</b> Provocar as crianças com vídeos que envolvam o ritmo e o corpo, através do uso das palmas, do estalar dos dedos e bater as mãos nas pernas. <b>Espaço exterior:</b> Provocar as crianças com músicas de roda, de forma a promover as relações com a dança das mesmas em grupo.				<b>Provocações (propostas pela educadora/atelieirista):</b> No Pinhal as crianças são convidadas a ouvir os sons da natureza e a explorarem os elementos naturais presentes, e a recolher alguns. As crianças serão convidadas a questionar-se acerca de: Quais foram os elementos naturais que escolheste? Porque escolheste esses elementos? Que sons consegues fazer? Exploração dos elementos naturais e dos sons dos mesmos em grupo.			
<b>Rotinas da sala a contemplar:</b> - Reuniões em grande grupo; - Arrumação da sala; - Sesta diária		<b>Oficinas e atividades extracurriculares:</b> Tendo em conta a realidade atual, as oficinas encontram-se suspensas.		<b>Rotinas institucionais a garantir:</b> - Snack da manhã - Almoço - Lanche - Snack da tarde			
<b>Trabalho autónomo das crianças/grupos:</b> - Mesa de luz - Casinha - Mini atelier- barro, pinturas, aguarelas e aguada...		- Espaço dos jogos - Livros - Mesa de luz - Mundo dos dinossauros/construções - Espaço do desenho		<b>Saídas/Visitas/Convidados previstos:</b>			
<b>Observações:</b>							

## ANEXO 11 –RECURSO PEDAGÓGICO CONSTRUÍDO NA DÉCIMA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

### Recursos Pedagógicos – 10ª semana

1.º dia: 6 de maio de 2020: “Piper, o passarinho curioso”

---

Bom dia amigos!!

Esperamos que se encontrem bem.

Estão preparados para mais brincadeiras? Hoje trazemos um filme, do plano nacional de cinema para o Pré-Escolar, para verem sozinhos ou acompanhados. Mas têm de ver com muita atenção! Terão de descobrir:

- quem é o Piper?
- o que o Piper vai fazer?
- onde é que está.

Vocês irão precisar destas informações para as próximas brincadeiras...

Não se esqueçam, façam pipocas e divirtam-se!!!

#### Link do vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=vPuRBiBCxyk&t=53s&fbclid=IwAR0OatQ4LCzqIFu29aTtBiFzqP4HvuChNiGng2iw-PfvppMln5sDm0bDMGw>

#### Com esta proposta pretende-se que a criança seja capaz de:

- Ouvir histórias, assistir a filmes ou espetáculos de duração considerável permanecendo atenta e concentrada;
- Realizar atividades até ao fim;
- Recordar de acontecimentos ocorridos no passado;
- Reconhecer o computador como um instrumento de apoio ao lazer.

2.º dia: 7 de maio de 2020: “O nosso Piper...?”

---

Bom dia, amigos!

Estão bem-dispostos? Hoje vamos precisar de um computador para trabalhar como a mãe e o pai fazem no dia a dia. Querem? Peçam ajuda ao pai ou à mãe e mãos à obra!!

Lembram-se do Piper? O passarinho do filme que vimos ontem?

Era muito engraçado, não era? Mas bastante curioso...

Hoje o desafio é recriarmos o Piper usando um programa que permite a criação de composições visuais com colagens, de materiais diversos. Não perceberam? Não faz mal, depois de experimentarem vão perceber tudo!

Não se esqueçam de nos enviar o resultado final!

Nota: Amigos se não tiverem como ir ao computador façam o Piper em desenho numa folha branca, com lápis ou canetas. Podem ainda acrescentar outros materiais: acordem a senhora imaginação.

Divirtam-se, amigos!

#### Link do programa:

[http://aminahsworld.org/create/ArtBuilder.html?fbclid=IwAR3ZAr1fKqKG6angB88UC62DDA wfDsPbJpScv\\_6-bdiU6ALs6tyl2DzkiUM](http://aminahsworld.org/create/ArtBuilder.html?fbclid=IwAR3ZAr1fKqKG6angB88UC62DDA wfDsPbJpScv_6-bdiU6ALs6tyl2DzkiUM)

Link do tutorial: <https://youtu.be/bZQF8jG6zB0>

#### Com esta proposta pretende-se que a criança seja capaz de:

- Utilizar as funcionalidades básicas de algumas ferramentas digitais (ferramentas de desenho) como formas de expressão livre;
- Recorrer à memória visual para a resolução de desafios;
- Propor-se a novos desafios.
- Revelar originalidade nas suas intervenções, gráficas, orais e relacionais.

3.º dia: 8 de maio de 2020: “Um dia na praia com o Piper!”

---

Bom dia amigos!

Dormiram bem? Prontos para mais uma brincadeira?



O verão está a chegar e com tanto tempo em casa começamos a pensar na praia, no mar e nas brincadeiras que fazemos na areia. Como não podemos ir, podemos pedir ajuda à senhora imaginação e trazer a praia até casa para podermos passar um dia na companhia do Piper e de quem quiser estar connosco.

Já perceberam o desafio de hoje?

Transformem a vossa sala numa praia! Usem todo o que possam e se lembrem. Vistam o fato de banho... Abram o chapéu de sol... Deem um mergulho no mar... Deitem-se na toalha a apanhar sol... Comam um gelado ou uma bola de Berlim...

A única regra é usarem a vossa imaginação...

Não se esqueçam! Tirem uma fotografia para nos mostrar, estamos muito curiosas para ver as vossas praias!

Divirtam-se!!!

**Com esta proposta pretende-se que a criança seja capaz de:**

- Revelar imaginação no desenrolar das pesquisas, projetos e atividades;
- Identificar elementos do ambiente natural (praia);
- Mimar palavras e situações mais complexas.

## ANEXO 12 – REFLEXÃO REFERENTE À NONA E DÉCIMA SEMANAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, foi-nos proposto a realização de uma reflexão justificando as opções e fundamentando didática e cientificamente uma proposta planificada à distância para o grupo de crianças do nosso contexto.

A reflexão terá a seguinte organização: primeiramente irei descrever todos os momentos e situações de interação/ comunicação com o supervisor, cooperante, crianças e famílias, de seguida irei descrever como foi pensada e elaborada a planificação, depois irei descrever as opções didáticas tomadas e refletir sobre as implicações das mesmas e por fim irei realizar uma avaliação ao trabalho efetuado e forma de melhorar.

Neste sentido, começando pela descrição dos momentos e situações de interação/comunicação, posso enunciar que nestas semanas foram mais organizados e aproveitados. Contactámos doze vezes com a Educadora Cooperante, usando como meios as ferramentas digitais Facebook, Zoom e o E-mail e contactámos cinco vezes com a Professora Supervisora, usando como meios as ferramentas digitais Microsoft Teams, Zoom e E-mail.

Os contactos com a Educadora cooperante serviram para delinear e aprovar propostas para os recursos pedagógicos, refletir sobre a forma de agir em relação ao ensino à distância, apresentar ferramentas digitais, avaliar os recursos digitais adotados e refletir sobre dificuldades e desafios. Da mesma forma, estes contactos serviram para nos lançar novos desafios, nomeadamente, para começar a participar nas reuniões semanais com as crianças, para analisar oralmente um vídeo sobre a prática pedagógica (tendo como objetivo a reflexão e a identificação dos interesses das crianças, a criação de propostas que podiam ser potenciadas a partir daqueles interesses e a avaliação em relação às aprendizagens evidenciadas) e para proporcionar às crianças um momento semanal de leitura de histórias.

Os contactos com a Professora Supervisora serviram para esclarecer dúvidas, partilhar ideias e ferramentas a usar nas propostas com a crianças, aprovar e corrigir os recursos pedagógicos, refletir sobre o trabalho desenvolvido e a desenvolver, e acima de tudo, serviram como apoio pedagógico e emocional (muito importante nesta fase que atravessamos).

Estas interações têm sido fundamentais para o processo de aprendizagem que estamos a viver, na medida em que, é uma mais valia para nós (futuras educadoras) trabalharmos numa equipa que se apoia, ajuda e complementa. “A possibilidade de poder trabalhar e partilhar acontecimentos, tarefas e responsabilidades com outros adultos favorece o desenvolvimento profissional dos educadores” (Lino, O Modelo Pedagógico da Reggio Emilia, 2013, p. 135), assim como o desenvolvimento do agir pedagógico dos futuros educadores.

Passando agora para a construção das propostas, posso enunciar que estas semanas foram mais fáceis, na medida em que, já nos estamos a organizar de uma forma mais eficaz com o trabalho a realizar e a familiarizar com este novo método.

As propostas desta quinzena foram divididas em duas semanas (nona e décima semana). Na nona semana realizámos três propostas tendo como indutor a mãe e o tempo dedicado à mãe. No primeiro dia, as crianças foram incentivadas a ouvirem, com as mães, a história “Mama Maravilha” de Elen Lescoat. No segundo dia, as crianças foram convidadas a realizarem uma entrevista às mães, para as conhecerem melhor, interpretando o papel de jornalistas. No terceiro dia, as crianças foram incentivadas a passar o dia da mãe com as mesmas, mimando-as com algum gesto ou atitude. Na décima semana realizámos três propostas tendo como indutor a curta-metragem “Piper” de Alan Barillaro, que consta no Plano Nacional de Cinema na Direção Geral de Educação. No primeiro dia, as crianças foram convidadas a verem a curta-metragem e a descobrirem informações sobre o Piper. No segundo dia, as crianças foram convidadas a recriarem o Piper numa ferramenta digital chamada “Art Builder”. No terceiro dia, as crianças foram provocadas para passarem um dia na praia com o Piper, criando esse ambiente na divisão da sala.

Estas propostas foram sendo construídas e melhoradas ao longo destas duas semanas, com as indicações da educadora cooperante, que nos ajudou a não perder de vista a necessidade de ter em conta a realidade das famílias, os recursos que deveriam ser sugeridos, o tempo necessário e a fomentação da autonomia das crianças. Assim sendo, estas propostas foram pensadas para serem usufruídas pelas famílias, ou na impossibilidade, só pelas crianças, foram idealizadas para terem uma curta duração, envolvem o uso de materiais do quotidiano e permitem que as crianças explorem de uma forma integradora as várias áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares, tendo como partida as Cem Linguagens das crianças enunciadas por Loris Malaguzzi.

Em relação às opções didáticas tomada, irei assentar a minha reflexão na proposta do segundo dia, da décima semana: “O nosso Piper...?”, que tinha como desafio a recriação do Piper através da utilização da ferramenta digital “Art Builder”, que permite a criação de composições visuais com colagens (de materiais como tecidos, botões, penas entre outros).

Esta proposta nasceu da premissa de que os computadores permitem uma aprendizagem pela ação, e que “(...) fazem hoje parte da vida de todas as crianças, tanto em momentos de lazer (...), como no seu quotidiano (...)” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 93). Assim sendo, percebendo que “O computador (..) é um instrumento que permite que as crianças façam coisas – descubram letras e números, desenhem e escrevam histórias, (...)” (Hohmann & Weikart, Educar a criança, 2009, p. 210), assim como “(...) possibilita aprendizagens, não só no âmbito do conhecimento do mundo, como também nas linguagens artísticas (...)” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 93), surgiu a possibilidade de colocar a aplicação “Art Builder” como um meio para as crianças utilizarem as funcionalidades básicas da ferramenta, recorrerem à memória visual das características do Piper, proporem-se a novos desafios promotores de aprendizagens e revelarem originalidade nas suas intervenções gráficas.

Da mesma forma, pensámos esta estratégia a partir da realidade das crianças, ou seja, tivemos em conta que a maioria das famílias se encontra em teletrabalho, usando o computador como recurso. Assim sendo, partindo da premissa que “As crianças que observam adultos a usar computadores ficam naturalmente motivadas para os usarem (...)” (Hohmann & Weikart, Educar a criança, 2009, p. 210) e que “Com algum tipo de apoio inicial dos adultos face a um novo programa de *software*, as crianças são perfeitamente capazes de tomar conta das suas necessidades quando estão a trabalhar no computador” (Hohmann & Weikart, Educar a criança, 2009, p. 210), colocámos esta proposta a ser realizada em conjunto com algum dos familiares e no ambiente em que estes trabalham.

Por fim, colocámos como base desta proposta as artes visuais, uma vez que, “As diferentes linguagens artísticas (...) são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 47)”

Em relação à avaliação do trabalho efetuado por nós ao longo destas duas semanas, posso enunciar que faço uma apreciação positiva. Como referido anteriormente encontramos cada vez mais eficazes na organização do trabalho a desenvolver, começamos a conseguir fazer face aos desafios encontrados com esta nova dinâmica de intervenção e estamos a adquirir competências essenciais para alcançar aprendizagens: agir de forma crítica e interventiva em relação aos recursos pedagógicos e dinâmicas envolventes, aproveitar as oportunidades e os recursos para o desenvolvimento profissional e pessoal, conhecer equipamentos e aplicações tecnológicas e as potencialidades dos mesmos, e melhorar a capacidade de procurar, selecionar e refletir sobre informação relevante.

Em suma, estas duas semanas foram sentidas de uma forma mais calma e ponderada, levando-nos a conseguir aproveitar todas as situações como um meio de aprendizagem. No entanto, confesso que esta situação não é a ideal para mim, devido á minha personalidade e maneira de ser, pois necessito do contacto humano e do “olhar cara a cara”. Neste sentido, necessito de referir, uma vez mais, a importância da rede de relações entre todos os intervenientes da prática pedagógica, que serve muitas vezes como um simples apoio emocional.

#### **Referências Bibliográficas:**

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.109-141). Porto: Porto Editora.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

## ANEXO 13 – REFLEXÃO REFERENTE À QUARTA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, foi-nos proposto a realização de uma reflexão que fizesse um balanço do período de observação tendo em conta a metodologia/estratégia de observação usada e os instrumentos de recolha de dados empregues. Da mesma forma, pretendemos com esta reflexão abordar as interações com as crianças e outros intervenientes e as mudanças aprendizagens efetuadas.

Assim sendo, tendo em conta a necessidade de realizar as reflexões em grupo com a nossa colega Maria, esta reflexão vai espelhar as observações das três, de uma forma coerente e objetiva sobre duas salas diferentes a sala Lumière (com crianças de 3 e 4 anos) e a sala Pessoa (com crianças de 5 e 6 anos).

A observação não se destina apenas a olhar a criança e aquilo que ela faz, muito pelo contrário, observar significa olhar atentamente para a criança, perceber o que esta diz, o que a motiva, o que lhe interessa e interpretar à luz das premissas e dos conceitos teóricos de forma a atribuir significado e corpo ao trabalho que é necessário realizar para promover o desenvolvimento e a aprendizagem da mesma. A observação está intimamente ligada à escuta da criança, uma vez que esta atitude de escuta é “(...) essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, 2012, p.5). Da mesma forma, é através da escuta ativa que o educador deve sustentar as suas experiências centralizando-se sempre na “(...) perspetiva e interesses das crianças focalizando-se nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e ainda, em experiências do dia-da-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradoras na vida de cada criança” (Parente, 2012, p.5).

Neste sentido, a observação foi pensada e idealizada para conseguir formar e construir uma ferramenta que sustentasse a prática pedagógica ao longo de todo o percurso que vamos realizar este semestre. Para este fim usámos a observação participante tendo como instrumentos o diário de bordo e o uso de registos fotográficos. Com estes instrumentos tentámos perceber os estágios de desenvolvimento do grupo de crianças, as rotinas, a história da instituição, as orientações da abordagem Reggio Emilia e as valências que tínhamos à nossa disposição de forma a perceber as potencialidades das mesmas para as propostas educativas iremos idealizar.

Começando pelo grupo da sala Lumière, através da observação foi possível perceber que são 25 crianças muito ativas e participativas no seu dia-à-dia. De uma forma geral, as crianças são muito expressivas, manifestam as suas vontades e desejos, são curiosas e ávidas de experiências novas. São crianças sociáveis e com relações vincuativas com a educadora e com os seus pares, gostam de explorar o ambiente que as rodeia e extrair as potencialidades de tudo o que contactam, são crianças que percebem as suas necessidades e vão ao encontro de as satisfazer. Conseguimos perceber que necessitam e aprender a lidar e reconhecer as suas emoções e a criarem estratégias de resolução de conflitos. As crianças demonstram iniciativa em participar em diálogos e conversas, percebendo com isto que compreendem o sentido das palavras e a essência do que é comunicado. Da mesma forma, foi possível perceber que o pensamento lógico e conceptual matemático está implícito em muitas das tarefas efetuadas pelas crianças e que estas apresentam vontade em explorar. Por fim, foi possível perceber que as crianças trazem consigo muitos conhecimentos do mundo que as rodeia e que se apropriam deste conhecimento para dar significado às novas aprendizagens.

Em relação ao grupo da sala Pessoa podemos observar que é constituída por 15 crianças muito diferentes e ativas. As crianças encontram-se todas no intervalo de desenvolvimento característico da faixa etária, encontrando apenas uma criança com necessidades educativas especiais, pois está referenciado com espectro do autismo. São crianças que demonstram habilidades de linguagem bem desenvolvidas e apresentam um bom vocabulário, sendo capazes de iniciar conversações com tópicos e altera-los, sabendo esperar pela a sua vez para falar. As crianças mostram interesse em formular questões, levantar hipóteses, investigar, tentando experimentar e descobrir processos e resultados (com o apoio dos adultos.) A maioria do grupo apresenta diversas habilidades tais como correr, trepar, rastejar, saltar e equilibrar. Demonstram-

se autônomas nas tarefas do dia-à-dia, incluindo os seus trabalhos, demonstrando que são capazes de iniciar e terminar os mesmos. As crianças revelam capacidade e competências de comunicação, são capazes de estabelecer diálogos com os seus pares bem como os adultos, utilizando palavras compostas e frases complexas. A maioria das crianças manifestam o gosto para as brincadeiras com os pares, individual ou em mini-grupo. São capazes de partilhar brinquedos e apresentam a capacidade de cooperação respeitando os colegas. Demonstram sempre gosto e interesse em aprender e explorar o meio envolvente e são crianças muito sociáveis.

Em relação às interações com as crianças, as educadoras e os outros intervenientes, podemos assumir que foram mais valia para a nossa entrada e integração. Através da construção desta relação de “intimidade” conseguimos perceber e experienciar a rotina, dar os primeiros passos na nossa ação e experimentar e participar nas provocações e propostas efetuadas pela educadora. Por fim, em relação às nossas aprendizagens, sentimos necessidade de focar aquela que mais nos tocou: a escuta ativa. Conseguimos perceber que a escuta ativa da criança revela-se num fator extremamente importante para o educador, pois é através dela que nos é comunicado as necessidades da criança e os seus interesses, partindo daí para a modelação do currículo emergente. Em Reggio, esta comunicação é feita com base nas relações que se estabelecem no contexto, sendo evidenciada através das expressões demonstrada pelas crianças ao longo dos momentos de fruição das mesmas.

**Referências Bibliográficas:**

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol.2). Porto Alegre: Penso.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

ANEXO 14 – PLANIFICAÇÃO DE 2,3 E 4 DE NOVEMBRO DE 2020 – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

**Planificação 2, 3 e 4 de novembro de 2020**

<b>Local:</b> Sala da turma 65	<b>N.º de crianças:</b> 25	<b>Mestrandas:</b> Diana Martins e Nídia Mesquita								
<p><b>Contextualização:</b> A seguinte planificação nasceu do período de observação da semana anterior, da escuta ativa e dos interesses demonstrados pelo grupo. A partir do desejo e da motivação demonstradas pelas crianças em propostas que envolvam o movimento, tornou-se pertinente pensar numa proposta que conseguisse aliar de forma holística este gosto e as diferentes áreas de conteúdo. Assim sendo, a partir das premissas de que as aprendizagens se exploram e desenvolvem num contexto articulado de saber e que “Esta articulação entre áreas do desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva I. L., Marques, Mata, &amp; Rosa, 2016, p. 10) optámos por criar uma sequência didática que tem como base o jogo, envolvendo as diferentes áreas do saber mas colocando em ênfase a expressão motora. “É que as crianças constroem a sua compreensão do mundo físico e social através das ações directas e das experiências que vivenciam com o seu corpo e os seus sentidos” (Hohmann &amp; Weikart, Educar a criança, 2009, p. 626). Assim sendo, esta sequência didática será explorada nos três dias de planificação, dando lugar ao trabalho em minigrupos, favorecendo assim a diferenciação pedagógica e a necessidade de promover um clima de apoio e motivação no desenrolar da mesma. A sequência didática terá como princípio o desafio lançado pelo rei, em que as crianças são convidadas a usufruir do jogo real que irá eleger o cavaleiro real. Este jogo será adaptado às diferentes etapas de desenvolvimento das crianças que compõem os minigrupos.</p>										
<b>Momento/ Tempo</b>										
		<table border="1"> <tr> <td data-bbox="463 911 2049 948"><b>Intencionalidades Educativas</b></td> </tr> <tr> <td data-bbox="463 948 2049 1058"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular nas crianças momentos socio-afetivos com os seus pares;</li> <li>• Estimular nas crianças momentos de diálogo;</li> <li>• Promover a consciência da segmentação silábica da palavra “mensagem”.</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="463 1058 2049 1094"><b>Áreas de conteúdo</b></td> </tr> <tr> <td data-bbox="463 1094 2049 1166"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de formação pessoal e social;</li> <li>• Área de Expressão e Comunicação.</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="463 1166 2049 1203"><b>Aprendizagens a promover</b></td> </tr> <tr> <td data-bbox="463 1203 2049 1303"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</li> <li>- Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras.</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="463 1303 1568 1335" style="text-align: center;"><b>Propostas</b></td> <td data-bbox="1568 1303 2049 1335" style="text-align: center;"><b>Espaço e Recursos</b></td> </tr> </table>	<b>Intencionalidades Educativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular nas crianças momentos socio-afetivos com os seus pares;</li> <li>• Estimular nas crianças momentos de diálogo;</li> <li>• Promover a consciência da segmentação silábica da palavra “mensagem”.</li> </ul>	<b>Áreas de conteúdo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de formação pessoal e social;</li> <li>• Área de Expressão e Comunicação.</li> </ul>	<b>Aprendizagens a promover</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</li> <li>- Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras.</li> </ul>	<b>Propostas</b>	<b>Espaço e Recursos</b>
<b>Intencionalidades Educativas</b>										
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular nas crianças momentos socio-afetivos com os seus pares;</li> <li>• Estimular nas crianças momentos de diálogo;</li> <li>• Promover a consciência da segmentação silábica da palavra “mensagem”.</li> </ul>										
<b>Áreas de conteúdo</b>										
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de formação pessoal e social;</li> <li>• Área de Expressão e Comunicação.</li> </ul>										
<b>Aprendizagens a promover</b>										
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</li> <li>- Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras.</li> </ul>										
<b>Propostas</b>	<b>Espaço e Recursos</b>									

<p><b>Período da manhã</b></p>	<p>Momento de conversa em grande grupo</p>	<p>- As crianças são recebidas com um alegre bom dia e convidadas a brincar pelos diferentes espaços da sala;</p> <p>- As crianças são convidadas a arrumar a sala e a sentar nos respectivos lugares;</p> <p>- As crianças são convidadas a falar sobre o fim-de-semana;</p> <p>- As crianças ouvem um sinal sonoro (som medieval) e são incentivadas a perceber que o baú contém algo por dentro;</p> <p>- Uma criança é convidada a abrir o baú e a descobrir uma mensagem do rei “Patchim Patchum”;</p> <p>- As crianças são convidadas a “brincar” com a palavra mensagem, a partir das seguintes indicações:</p> <p style="text-align: center;"><i>Quem sabe por que letra começa a palavra mensagem?</i>  <i>Há algum menino ou menina nesta sala, que o nome comece pela mesma letra?</i>  <i>Alguém sabe alguma palavra que rime com a palavra mensagem?</i>  <i>Conseguem dividir a palavra mensagem aos bocadinhos?</i></p> <p>- Após este momento, as crianças são convidadas a ouvir a mensagem do rei:</p> <p style="text-align: center;"><i>“Olá amigos da sala 2.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Fiquei a saber que adoraram a caça ao Urso e que se divertiram muito!!!!</i>  <i>Confesso que se não fosse tão medricas também ia ah ah ah ah</i>  <i>Uma vez que vocês são tão corajosos lembrei-me de vos lançar um desafio:</i>  <i>Querem participar nos jogos reais da eleição do cavaleiro do reino? Podem e devem participar meninos e meninas. Quem ganhar receber a medalha de cavaleiro do reino. Ficam assim encarregues de tomar conta do meu Castelo, um trabalho de muita honra.</i>  <i>Estejam atentos, posso passar aí a qualquer momento para ver como estão a correr os jogos.</i>  <i>Divirtam-se amigos.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Rei “muito, muito, muito rei” de nome Patchim Patchum”</i></p>	<p>- Espaços da sala: Área de trabalho/diálogos em grande grupo.</p> <p>- Recursos: Som medieval; Baú; Mensagem do Rei.</p>
--------------------------------	--	--	---

	<p><b>Nota:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Este diálogo é um produto das observações efetuadas, no entanto, encontra-se aberto para situações emergentes ou outros interesses demonstrados pelas crianças no momento.</li> <li>- É dada a oportunidade a todas as crianças para falar sobre o fim de semana ou outro tema de interesse.</li> </ul> <p><b><u>Dia 3 e 4 de novembro</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças são convidadas a conversar e a contar as novidades que queiram partilhar, tendo como recurso as seguintes questões orientadoras:  <i>André tens alguma novidade para contar?</i>  <i>Maria Barbara o que fizeste ontem quando chegaste a casa?</i>  <i>Quantas crianças faltam hoje? Vamos lá ver...</i>  <i>Vamos contar quantos somos hoje?</i></li> </ul>	
Momento de Brincar	<b>Intencionalidades Educativas</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver nas crianças a capacidade de cumprir regras e orientações;</li> <li>• Promover a apropriação da diversidade de movimentos motores.</li> </ul>	
	<b>Áreas de conteúdo</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de Expressão e Comunicação.</li> </ul>	
	<b>Aprendizagens a promover</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir orientações ou regras de um jogo;</li> <li>- Controlar movimentos que implicam deslocamento e equilíbrio: saltar e deslocar-se como o caranguejo;</li> <li>- Controlar movimentos de perícia e manipulação como lançar a bola.</li> </ul>	
	<b>Propostas</b>	<b>Espaço e Recursos</b>
	<p><b>Os jogos reais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças são convidadas a usufruir do jogo real sugerido pelo rei (adaptado às diferentes etapas de desenvolvimento presentes na sala),</li> </ul> <p><b>Nota:</b> As crianças são divididas em cinco grupos de 4 elementos e um grupo de 5 elementos, sendo estes escolhidos tendo em conta a diferenciação pedagógica. O jogo será desenvolvido ao longo dos momentos de atividade orientada nos três dias de planificação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço exterior: Recreio da instituição.</li> <li>- Recursos: Giz para fazer o tabuleiro; Imagens dos desafios; Dado;</li> </ul>

	<p><b>Grupos de crianças:</b>  Grupo 1: Luísa, André, Yuna, Múriilo e Joana  Grupo 2: Duarte, Margarida, Sofia e Maria Bárbara  Grupo 3: Lara, Martim, Lucas, e Ana Maria  Grupo 4: Vitinho, Violeta, Tomás e Kevin  Grupo 5: Vicente, Bernardo, Bruna e Maria Simões  Grupo 6: Camila, Leo, Gabriela e Tiago</p> <p><b>Jogo de tabuleiro giganteeeeeeeee (adaptado às crianças mais velhas)</b>  - As crianças são convidadas a jogar um jogo de tabuleiro giganteeeeeee, construído no chão do recreio da instituição.  - As crianças são convidadas a sentar no chão e a ouvirem as regras do jogo:  <i>Tem de lançar o dado e ver quantas casas tem de andar;</i>  <i>A casa que calhar tem um desafio ou um azar. Se não conseguirem cumprir o desafio andam uma casa para trás;</i>  <i>Ganha a crianças que chegar primeiro ao fim.</i></p> <p><u>Estrutura do jogo<sup>15</sup>:</u>  O jogo será dividido em 15 casas:  1- Salta cinco vezes a pé juntos;  2- Adivinha: Qual é a primeira coisa que se faz ao acordar? (abrir os olhos)  3- Acerta 3x com a bola no cesto.  4- Ups! Anda uma casa para trás.  5- Divide a palavra “malmequer” em bocadinhos.  6- Problema! “Estamos com muita fome. Queremos comer maçãs. Se fores loja quantas maçãs precisas de comprar para nós? (serão dois adultos e quatro/cinco crianças, logo serão precisas 6/7 maçãs).  7- Diz o nome do filho da vaca. (Vitelo)  8- Salta para dentro dos arcos.  9- Diz uma palavra que comece pela letra do teu nome.  10- Encontra três pedras brancas mais três paus.</p>	<p>Arcos;  Bola;  Cesto;  Pedras e paus.</p>
--	---	--

<sup>15</sup> Imagem representativa do jogo

		<p>11- Anda como o carangueijo.  12- Ups! Anda três casas para trás.  13- Canta a tua música preferida.  14- Diz a lengalenga da “Galinha e do Pato” a cantar.  15- Se pudesses mudar alguma coisa na tua escola o que seria?</p> <p><b>Jogo do dado (adaptado às crianças mais novas)</b>  - As crianças são convidadas a jogar um jogo do dado, que se encontra no recreio da instituição;  - As crianças são convidadas a sentar no chão e a ver todas as faces do dado, ouvindo a explicação do desafio de cada imagem.  - As crianças são convidadas a ouvir as regras do jogo:  <i>Têm de lançar o dado e ver qual a imagem que calha;</i>  <i>Têm de cumprir o desafio em grupo.</i></p> <p><u>Estrutura do jogo<sup>16</sup>:</u>  Imagem do nariz: Toca com o nariz no teu joelho.  Imagem da boca: Canta a tua música preferida.  Imagem das pernas: Salta como o sapo.  Imagem das orelhas: Toca na orelha do teu amigo.  Imagem dos olhos: Fecha os olhos e adivinha quem é o teu amigo.  Imagem dos braços: Dá um abraço ao teu amigo / Jutas os teus cotovelos.  <b>Nota: Esta proposta terá em conta o tempo de concentração e a motivação das crianças.</b></p>	
<b>Momento/ Tempo</b>			
<b>Período da tarde</b>	Momento de Brincar	<b>Intencionalidades Educativas</b>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver nas crianças a capacidade de cumprir regras e orientações;</li> <li>• Promover a apropriação da diversidade de movimentos motores.</li> </ul>	
		<b>Áreas de conteúdo</b>	
		Área de Expressão e Comunicação.	
		<b>Aprendizagens a promover</b>	

<sup>16</sup> Imagem representativa do jogo.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir orientações ou regras de um jogo;</li> <li>- Controlar movimentos que implicam deslocamento e equilíbrio: saltar e deslocar-se como o caranguejo;</li> <li>- Controlar movimentos de perícia e manipulação como lançar a bola.</li> </ul>
	<b>Propostas</b>
	<b>Espaço e Recursos</b>
	<p><b>(Continuação da proposta dos jogos reais)</b></p> <p>Reflexão: No momento em que as crianças esperam pela chegada dos pais são incentivadas a exprimir o que sentiram em relação às propostas do dia, tendo como recurso as seguintes questões:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>O que fizemos hoje?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Gostaram das brincadeiras?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Porquê?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Houve alguma coisa que não gostaram?</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço exterior: Recreio da instituição.</li> <li>- Recursos: Giz para fazer o tabuleiro; Imagens dos desafios; Dado; Arcos; Bola; Cesto; Pedras e paus.</li> </ul>

**Nota: A estrutura da planificação é meramente indicativa, dando espaço a alterações. As crianças são incentivadas a usufruírem da liberdade de escolha perante o trabalho que querem fazer.**

### Propostas de recurso

#### 1- Vamos dançar?

<b>Intencionalidades Educativas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o envolvimento e a exploração lúdica através da expressão.</li> </ul>
<b>Áreas de conteúdo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de Expressão e Comunicação.</li> </ul>
<b>Aprendizagens a promover</b>
- Inventar e representar situações coreográficas a partir de diferentes propostas.

As crianças são convidadas a usufruírem de diferentes estilos musicais e a dançar de acordo com os mesmos. Para tal, irá ser projetado um vídeo com segmentos de música e dança que servirão de indutor à proposta, através de indicações orais. Link: (vídeo enviado em anexo).

## 2- Uma história.... Que delícia.

<b>Intencionalidades Educativas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Incentivar as crianças a saber ouvir e escutar histórias com atenção, retirando prazer do momento.</li> </ul>
<b>Áreas de conteúdo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Área de Expressão e Comunicação.</li> </ul>
<b>Aprendizagens a promover</b>
- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.

As crianças são convidadas a usufruírem da leitura do livro “A caixa”, de Min Flyte e da visualização das ilustrações do mesmo.

## Avaliação

<p><b>Avaliação:</b> De que forma a criança A1 se implica na realização dos jogos? Consegue cumprir as regras? Mostra entusiasmo? Quais são as evidências corporais e verbais da criança no decorrer da proposta, que mostram a sua implicação?</p> <p><b>Data:</b></p> <p><b>Local:</b></p> <p><b>Período:</b></p> <p><b>Nome:</b></p> <p><b>Observadoras:</b> Diana Martins e Nídia Mesquita</p>	
<b>Observação</b>	<b>Interpretação</b>
<b>Implicação Pedagógica:</b>	

ANEXO 15 - REGISTO NATURALISTA DE 26, 27 E 28 DE OUTUBRO DE 2020 – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II



Bloco de Notas	
<b>Dia:</b>	26, 27 e 28 de outubro de 2020
<b>Local:</b>	Jardim das Oliveiras
<b>Finalidade:</b>	Observação dos momentos de brincadeira livre no exterior
<b>Descrição detalhada:</b>	<p><u>26 de outubro de 2020</u></p> <p>As crianças estão no jardim das oliveiras a brincar livremente. Algumas crianças estão a recolher pedras, pequenos paus e terra, algumas crianças correm pelo espaço e outras crianças estão a subir árvores e as mesas de piquenique. O grupo de crianças que está nas mesas de piquenique estão a subir as mesas e a saltar para o chão. O grupo de crianças que está a subir as árvores estão à procura de possíveis desafios escondidos pelo rei e o grupo de crianças que está de volta dos canteiros, está a ver e a recolher diferentes folhas, paus e terra para os diferentes insetos que aparecem na escola.</p> <p><u>28 de outubro</u></p> <p>As crianças estão no parque infantil na zona dos baloiços e escorrega. Quando chegamos ao local percebemos que algumas crianças estão a procurar pedras e paus, algumas crianças estão nos baloiços e no escorrega e outras correm até nós a pedir para lançarmos diferentes desafios como se fossemos o rei. As crianças entusiasmam-se pelo momento e contagiam o grupo que começa a saltar de diferentes formas, a tocar em diferentes partes do corpo, a correr para um lado e para o outro, entre outros.</p>



## ANEXO 16 - REFLEXÃO REFERENTE À DÉCIMA TERCEIRA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, foi-nos proposta a realização de uma reflexão que relatasse a décima terceira semana de prática pedagógica. Nesta deu-se o término das prendas de natal e avaliação do projeto “Príncipes, princesas... castelos e dragões”, levando-me a sentir necessidade de refletir sobre a mesma.

Após terminar o projeto com a realização do Baile Real, surgiu a necessidade de avaliar com as crianças toda a experiência vivida. Neste sentido, escolheram-se duas imagens do baile e as crianças observando o que viam iam respondendo às seguintes questões: *O que veem nestas imagens?; Onde está o rei?; Como se chama o senhor que está a tocar?; O que acharam do baile Real? Gostaram?; Porque gostaram?; O que gostaram mais?; Havia alguma coisa que gostariam de mudar? Porquê?; Se voltássemos a fazer o baile o que não podia faltar?; O que acharam dos outros meninos da escola virem conhecer o rei? e Gostaram de mostrar o vosso projeto?.* As crianças, individualmente, foram respondendo às questões fazendo-nos perceber que a maior motivação foi conhecer o rei, participar no baile, fazer as coroas, usar os fatos escolhidos em conjunto com a família e comer pipocas.

Sem dúvida foi evidente a alegria, motivação e entusiasmo por recordar alguns dos momentos do projeto e as crianças foram capazes de explicar de forma concreta o que estavam a sentir. No entanto, após refletir acerca das conversas com as crianças, percebi que não consegui que as mesmas identificassem as aprendizagens adquiridas nas diferentes áreas de conteúdo. Estas aprendizagens foram visíveis e muitas vezes enunciadas oralmente pelas crianças no desenvolvimento das diferentes propostas e fases do projeto, no entanto, naquele momento de conversa/avaliação as crianças não voltaram a essas enunciações. Esta situação levou-me a perceber que possivelmente não houve o reconhecimento dessas aprendizagens devido ao meu questionamento e à falta da documentação pedagógica.

Assim, a partir das premissas de que na Metodologia de Trabalho de Projeto “Um dos objectivos principais deste tipo de aprendizagem é desenvolver a mente das crianças pequenas” (Katz & Chard p.7) e que na avaliação têm-se em conta “(...) o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida [e] as competências adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projectos (...)” (Vasconcelos, et al., 2012, p.17), percebi que teria sido pertinente as questões terem como base as metas intelectuais e a vida da mente, o equilíbrio entre as atividades, a ideia de que a escola é a vida, o etos comunitário no grupo, a educação e democracia e o desafio de ensinar aprender. (Katz & Chard, 2009)

Neste sentido, se fosse possível retornar a este momento de conversa/avaliação com as crianças teria planificado e agido de forma diferente. Primeiramente teria optado por levar fotografias de diferentes momentos do projeto, como por exemplo, uma fotografia de um dos momentos de planificação/conversa em grande grupo, uma fotografia da construção da coroa, uma fotografia da construção do candelabro, entre outras, de forma a conseguir que as crianças vissem as diferentes fases do projeto. Agregado a estas fotografias colocaria outras questões, mais direcionadas para as premissas anteriormente referidas, como por exemplo: *O que vês nesta fotografia? Fostes tu que fizeste? O que aprendeste? Porque conseguiste aprender? Sentiste alguma dificuldade? Como poderia ser diferente? Se fosse hoje, fazias da mesma forma?.*

Por outro lado, estas fotografias poderiam aparecer de outra forma. As crianças podiam ter tido a liberdade de as escolher e organizar de forma a criar um relato da experiência vivida e análise das aprendizagens. Esta reflexão levou-me a identificar a importância de realizar a documentação pedagógica deste projeto.

A documentação pedagógica pode surgir neste projeto “Como uma ferramenta para a análise e a avaliação, a documentação pedagógica representa um antídoto extremamente forte para a proliferação das ferramentas de avaliação e de análise (...)” (Dahlberg, 2016, p. 231). “(...) é uma forma de narrativa que se refere às experiências e atividades que as crianças realizam no quotidiano do jardim de infância e integra uma variedade de registos: escritos, vídeos, áudio,

fotográficos, amostras de trabalhos das crianças, etc. (...)" (Lino, O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, 2013, p. 132).

Desta forma, "Ao tornar o trabalho pedagógico visível e sujeito ao debate aberto e democrático, a documentação pedagógica oferece a possibilidade para que a educação infantil ganhe novo prestígio e legitimação social." (Dahlberg, 2016, p. 230), assim como avaliar as aprendizagens, os sentimentos, as interações, e a capacidade e desafio de aprender.

Em suma, esta semana transformou-se numa oportunidade de reflexão e mudança do agir pedagógico. Assim, para as próximas duas semanas de prática vou ter como intenção pedagógica a possibilidade e interesse das crianças em construir a documentação pedagógica do projeto "Príncipes, princesas... castelos e dragões".

#### **Referências Bibliográficas:**

Dahlberg, G. (2016). Documentação Pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, As cem linguagens da criança (pp. 229-273). São Paulo: Penso.

Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). A abordagem por Projectctos na Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. O.-F. (Org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2012). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## ANEXO 17 – REFLEXÃO REFERENTE À DÉCIMA PRIMEIRA SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância –Jardim de Infância III, foi-nos proposta a realização de uma reflexão que relatasse a décima primeira semana de prática pedagógica. Como esta se resumiu a um dia de prática e a intervenção foi da responsabilidade da Nídia, irei destacar uma situação que aconteceu comigo em relação à construção do Portefólio.

O Portefólio aparece nas intencionalidades formativas das mestrandas como uma ferramenta que vai ao encontro de uma avaliação integrante e reguladora das aprendizagens das crianças e da prática educativa. Da mesma forma, esta ferramenta representa “uma avaliação autêntica na medida em que é uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem fundamentada pela observação e recolha de documentos” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16).

Assim, partindo da necessidade e da vontade de explorar o Portefólio, perceber as potencialidades e as dificuldades e colocar em prática mais uma ferramenta de avaliação que tem como fundamento que “a criança tome consciência dos seus progressos e dificuldades, envolvendo-se na avaliação” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16), comecei a fundamentar-me e escolhi uma criança para desenvolver este pequeno projeto: a construção do Portefólio.

Em conversa com o Educador Manel, percebi que havia espaço na ação educativa para colocar este momento na planificação e que deveria conversar com a criança em questão para averiguar o interesse na construção do Portefólio.

Neste sentido, e partindo da premissa de que numa primeira fase a educadora deve pensar na estrutura física e conceptual e na organização do Portefólio, assim como, nos materiais a usar (Formosinho & Parente, 2005), optei por apresentar um exemplo (idealizado por mim) à criança e através deste conversar sobre o que era o Portefólio, qual a finalidade e se havia interesse na sua realização.

No desenrolar da conversa expliquei à criança que o Portefólio é um dossier que “conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações (...) e revela as suas características únicas.” (Formosinho & Parente, 2005, p.31) e que será um local para colocar todos os trabalhos, fotografias, registos escritos ou outros documentos que serão escolhidos por ela e que sejam importantes e representativos de algo que seja significativo. (Silva & Craveiro, 2014) Da mesma forma, salientei que “(...)para além do/a educador/a, ainda intervêm [na construção do portefólio], as crianças (considerando que a avaliação é uma atividade educativa), a equipa educativa, [e] os encarregados da educação (através da troca de opiniões sobre a criança e dos outros contextos onde a mesma também se integra) (...)” (Marchão & Fitas, 2014, p. 30).

Tendo a apresentação da ferramenta sido realizada e após a criança demonstrar vontade e entusiasmo na realização do Portefólio, colocámos “mãos à obra” e iniciámos a construção do mesmo. A estrutura do Portefólio e a aparência do mesmo foi decidido pela criança e respeitámos a premissa de que

“A estrutura e a aparência de um portefólio podem ser muito variadas e deriva dos objetivos e das metas educacionais que contemplam. (...) assegurando à criança o direito de tomar decisões e de se envolver no processo de construção e de manutenção do portefólio. (Marchão & Fitas, 2014, p. 31).

Da mesma forma, eu e a criança combinámos um momento semanal em que nos sentamos e pensamos sobre o que foi feito durante a semana e esta escolhe os trabalhos, fotografias, documentos ou outras evidências que deseja colocar no dossier. Estes serão colocados por ordem cronológica e o Portefólio será dividido em duas grandes partes: a identificação da criança, da família e do seu contexto e as aprendizagens efetuadas. (Silva & Craveiro, 2014)

É sobre este momento semanal que necessito de refletir esta semana. Na quarta-feira de manhã, quando estava com a criança a escolher algumas fotografias para colocar no Portefólio percebi que algo se passava através da feição e forma de estar da mesma. Ao questionar o que se passava, a criança disse-me que achava que não conseguia “falar bem e tudo sobre o que

escolhia e o porquê de escolher aquilo que escolhi”. Perante a afirmação da criança, senti necessidade de explicar que ao descrever a razão pela qual escolhia aquelas fotografias, ou qualquer outro tipo de trabalho ou evidência, ela conseguia pensar sobre o que estava a fazer, qual a importância do que estava a fazer e por fim, dar a conhecer aos outros aquilo que a fotografia representava para ela e qual tinha sido a sua aprendizagem.

Pensar sobre esta situação fez-me questionar qual o papel da voz das crianças, da reflexão e do sentido crítico das mesmas na construção dos Portefólios e de que forma conseguimos promover estas competências no momento de conversa acerca deste.

Assim através das leituras efetuadas, percebi que “O registo da “fala” das crianças, precedido pela “escuta” verdadeira, que pressupõe tempo e disponibilidade dos adultos, eleva os portefólios à condição de verdadeiros testemunhos dos interesses, capacidades, dificuldades e pensamentos de cada criança, tornando-se assim um instrumento diferenciador” (Alves & Carvalho, Janeiro/Abril 2020, p. 23) que promove também a estimulação “(...) a aprender a pensar de forma crítica, bem como a usar as suas estruturas cognitivas e as suas competências linguísticas, avaliando os seus próprios «documentos»” (Marchão & Fitas, 2014, p. 37).

Da mesma forma, percebi que o educador potencia o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, nas crianças, acerca da escolha das fotografias, trabalhos e evidências “assumindo-se como mediador e incentivador da “voz” e opinião (...)” (Alves & Carvalho, Janeiro/Abril 2020, p. 23) das mesmas e através da rotinização deste momento, uma vez que, com o tempo as crianças conseguem descrever as experiências de uma forma mais natural, contextualizada, reflexiva, crítica e empenhada (Bondoso, 2010).

#### **Referências Bibliográficas:**

Alves, C. I., & Carvalho, S. V. (Janeiro/Abril 2020). Construção de Portefólios de aprendizagens. Incentivar pedagogias diferenciadas. *Cadernos de Educação de Infância*(119), 21-25.

Bondoso, T. (2010). Eu nunca faço portefólios sentado. Em L. Santos, J. Pinto, F. Rio, F. L. Pinto, J. M. Varandas, O. Moreirinha, . . . T. Bondoso, *Avaliar para Aprender: Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: o portefólio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº7.

Marchão, A. d., & Fitas, A. C. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação Pré-Escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*(64), pp. 27- 41.

Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2153>.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação (DGE).

## ANEXO 18 – PEDIDO DE CONSENTIMENTO DE REGISTOS DE FOTOGRAFIA E GRAVAÇÃO VÍDEO

Estimado encarregado de educação.

Eu, Diana Martins, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, encontro-me a desenvolver a Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II na sala de atividades do(a) seu(sua) educando(a), com a orientação do Educador Manuel.

Neste sentido, e tendo como finalidade a realização do relatório de investigação para a atribuição do grau de Mestre, necessito gravar quatro atividades que pretendo desenvolver com o seu(sua) educando(a). Estes registos destinam-se apenas para o acima referido e não serão divulgados para além do contexto mencionado.

Desta forma, peço a sua autorização para realizar a gravação do(a) seu(sua) educando(a) durante a realização das atividades.

Será garantido o anonimato do(a) seu(sua) educando(a) durante todo o estudo e relatório.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração.

A Mestranda

Educador Manuel

\_\_\_\_\_

-----



Eu, Encarregado(a) de Educação de \_\_\_\_\_, tomei conhecimento das informações acima mencionadas e neste sentido:

- autorizo a recolha de registos (fotos e vídeo).  
 não autorizo a recolha de registos (fotos e vídeo).

Leiria, 10 de dezembro de 2020

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_