

Refletindo sobre as Práticas Pedagógicas e investigando as  
interações entre pares que emergem em provocações  
relacionadas com luz

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Catarina Gomes Andurão

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, março de 2023

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

## **Intervenientes nas Práticas Pedagógicas**

**Professor Supervisor de Prática Pedagógica em Educação de Infância | 1.º ano | 1.º e 2.º semestre - Luís Miguel Gonçalves de Oliveira**

**Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II | 2.º ano | 1.º e 2.º semestre - Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe e família pelo carinho, pela compreensão e por me ajudarem a alcançar este meu grande sonho.

A ti pai, minha estrelinha, tu que sempre me incentivaste, acompanha esta fase final.

Ao meu namorado, Bruno, por todo o amor, incentivo e apoio incondicional.

Às educadoras e professoras que me acolheram com muito carinho nas suas salas e pela disponibilidade que demonstraram sempre.

A todas as crianças com quem me cruzei ao longo deste percurso, pelas aprendizagens e por me mostrarem que estou no caminho certo.

Ao professor Miguel Oliveira e à professora Marina Rodrigues que me acompanharam nesta caminhada. Obrigada pela orientação, disponibilidade, apoio, incentivos e momentos de reflexão.

À Ana, a minha companheira neste percurso, por todas as partilhas, incentivos, desafios e aprendizagens.

A todas as amigas de curso, por todo o apoio.

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Declaro ainda que, de forma a preservar a identidade das crianças, e mantendo o sigilo dos nomes de todos os participantes, foram utilizados nomes fictícios para cada uma das crianças ao longo deste relatório, tal como para as educadoras e auxiliares de ação educativa.

## RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este relatório tem como principal objetivo refletir sobre as vivências nas Práticas Pedagógicas e apresentar um estudo investigativo sobre as interações entre pares que emergem em provocações relacionadas com luz. Este encontra-se dividido em duas partes: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

Na primeira parte apresenta-se, de forma crítica, reflexiva e fundamentada, o meu percurso e as aprendizagens vivenciadas em contexto de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta parte apresento o meu percurso realizado através do ciclo interativo, algumas expectativas, receios, dificuldades e sobretudo aprendizagens.

Na segunda parte é apresentado um estudo investigativo desenvolvido na Prática Pedagógica em Creche e em Jardim de Infância, sobre as interações entre pares que emergem em provocações relacionadas com luz. Seguindo uma metodologia qualitativa, este estudo teve a participação de seis crianças, três de cada contexto e duas educadoras. Os dados foram recolhidos através da observação direta com recurso a gravações audiovisuais, notas de campo e entrevistas. Os resultados obtidos demonstraram a existência de vários tipos de interação verbal e não verbal (olhar, gestos, imitação, expressão facial e toque), que se estabelecem entre pares, durante as provocações com luz e o quanto estas são fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

### **Palavras-chave**

Aprendizagem, Crianças, Desenvolvimento, Exploração, Interação, Reflexão.

# ABSTRACT

The present report was done in the context of the Master's of Education, Pre-school, First cycle of the Elementary School and Social Sciences from Leiria Politechnical Institute. This report have as main objective to reflect the experiences of pedagogical practices and to present an investigation regarding the interactions between peers that emerge from provocations related to the light. This report is divided into two parts: the reflective dimension and the investigative dimension.

In the first part it is presented, in a critical, reflexive and argument backed way, my course and experiences in the context of child education and the First Cycle of Elementary School. In this part, I present the path that I took through the interactive cycle, some expectations, fears, hardships and above all else teachings.

In the second part, it is presented an investigative research on Pedagogical Practices in Kindergarten, regarding the interactions between peers that emerge from provocations related to the light. Following a qualitative methodology, this research counts with the participation of six children, three from each context and two teachers. The data was gathered through the direct observation resorting to audiovisual recordings, field notes and interviews. The obtained results showed the existence of various types of verbal and non-verbal interactions (eye expression, gestures, imitation, facial expression and touch), that was established between peers during the provocations with light and how these are fundamental for the development and knowledge of children.

## **Keywords**

Knowledge, Children, Development, Exploration, Interaction, Reflection.

# ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xiii
ÍNDICE DE TABELAS.....	xiii
ABREVIATURAS.....	xiv
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – REFLETINDO SOBRE OS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E 1.º CEB.....	2
1. A Prática Pedagógica na Creche .....	2
1.1 Caracterização da instituição .....	2
1.2 Caracterização dos intervenientes .....	4
1.3 Expetativas e desafios na Creche.....	5
1.4 Processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta faixa etária (1- 2 anos) .....	5
1.5 A importância de valorizar a autonomia das crianças .....	6
1.6 A importância das Rotinas.....	6
1.7 O ciclo de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão.....	7
1.8 Em conclusão .....	13
2. A Prática Pedagógica no Jardim de Infância.....	14
2.1 Caracterização da instituição .....	14
2.2 Caracterização dos intervenientes .....	16

2.3	Expetativas no Jardim de Infância.....	18
2.4	Processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta faixa etária (3-6 anos) .....	18
2.5	Desafios na Intervenção/ Planificação.....	21
2.6	Abordagem de Projeto .....	22
2.7	Em conclusão.....	27
3.	A Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	28
3.1	Caracterização da instituição e dos intervenientes .....	28
3.2	Ações do processo educativo, em contexto de 1.º CEB .....	32
3.3	Expetativas e Receios .....	41
3.4	Experiência de organizar pela 1.ª vez uma Visita de Estudo.....	42
3.5	Em conclusão .....	44
	<b>PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA .....</b>	<b>46</b>
1.	Apresentação do Estudo .....	46
1.1	Apresentação, Relevância e Pertinência do Estudo.....	46
1.2	Problemática e Objetivos do Estudo.....	47
2.	Enquadramento Teórico .....	48
2.1.	Conceito e tipo de interações.....	48
2.2	Abordagem Reggio Emilia .....	54
3.	Metodologia.....	58
3.1	Opções Metodológicas .....	58
3.2	Contextualização do estudo e participantes.....	59
3.3	Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	59
3.4	Técnicas de tratamento de dados .....	61
3.5	Procedimentos Metodológicos .....	63
4.	<b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....</b>	<b>66</b>
4.1	Propostas realizadas em contexto de Creche.....	66

4.2 Propostas realizadas em contexto de Jardim de Infância .....	76
4.3 as interações emergentes nas provocações .....	85
4.4 as interações emergentes por criança.....	86
4.5 Sistematização das interações.....	88
5. Conclusões Finais.....	89
5.1 Conclusões do estudo .....	89
5.2 Limitações do Estudo Investigativo .....	91
5.3 Recomendações para investigações futuras.....	91
CONCLUSÃO DO RELATÓRIO.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	95
APÊNDICES .....	1
Apêndice I – Reflexão de prática pedagógica em contexto de creche - 23 a 25 de novembro de 2020 .....	1
Apêndice II – Reflexão de prática pedagógica em contexto de creche - 9 de outubro de 2020 .....	4
Apêndice III – Contextualização da planificação de Prática Pedagógica em Contexto de Creche – 9 a 11 de novembro de 2020.....	6
Apêndice IV – Reflexão de Prática Pedagógica em Contexto de Creche - 09 a 11 de novembro de 2020 .....	7
Apêndice V – Planificação de Prática Pedagógica em Contexto de Creche – 5 e 6 de janeiro de 2021 .....	9
Apêndice VI – Exemplos de Registos da Documentação Pedagógica.....	13
Apêndice VII – Portefólio 16 e 17 de novembro de 2020.....	21
Apêndice VIII – Reflexão de Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância - 12 a 16 de abril de 2021.....	22
Apêndice IX – Reflexão de Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância - 17 a 19 de maio de 2021.....	24
Apêndice X – Reflexão de Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância - 3 a 5 de maio de 2021 .....	26

Apêndice XII – Elaboração da formiga.....	29
Apêndice XIII – Alunos ao abrigo do Decreto-Lei N.º 54/2018, da turma do 4.º ano	30
Apêndice XIV – Reflexão 2.ª Semana – Apoio à professora cooperante.....	30
Apêndice XV – 14.ª Planificação em Contexto de 1.º CEB I .....	33
Apêndice XVI – 14.ª Planificação em contexto de 1.º CEB II.....	37
Apêndice XVII – Lista de verificação elaborada pela mestrandia e pelos alunos.....	39
Apêndice XVIII – Reflexão 6.ª Semana – Intervenção .....	40
Apêndice XIX – Reflexão 1.ª Semana - Observação e Recolha de dados .....	43
Apêndice XX – Autorização enviada aos Encarregados de Educação/Ementa .....	45
Apêndice XXI – Guião de Entrevista – Educadoras de Infância .....	46
Apêndice XXII – Autorização.....	49
Apêndice XXIII – Transcrição da Entrevista Semiestruturada à Educadora Cooperante Júlia.....	50
Apêndice XXIV – Transcrição da Entrevista Semiestruturada à Educadora Cooperante Alexandra.....	54
Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos.....	59
Notas de campo 1 – Exploração do Gelo Colorido .....	59
Notas de campo 2 – Exploração do Gelo Colorido .....	60
Notas de campo 3 – Exploração do Gelo Colorido .....	61
Notas de campo 4 – Exploração de Sombras com Celofane .....	62
Notas de campo 5 – Exploração de Sombras com Celofane .....	63
Notas de campo 6 – Exploração de Sombras com Celofane .....	64
Transcrição do Vídeo n.º 1 – Exploração de Sombras .....	65
Transcrição do Vídeo n.º 2 – Exploração da Caixa de Luz.....	67
Transcrição do Vídeo n.º 3 – Exploração de pulseiras luminosas.....	71
Transcrição do Vídeo n.º 4 – Exploração dos movimentos através de sombras ....	74
Apêndice XXVI – Tabela relativa às interações emergentes na exploração do gelo colorido.....	76

Apêndice XXVII – Tabela relativa às interações emergentes na exploração de sombras .....	77
Apêndice XXVIII – Tabela relativa às interações emergentes na exploração de sombras com celofane.....	79
Apêndice XXIX– Tabela relativa às interações emergentes na exploração da caixa de luz .....	82
Apêndice XXX – Tabela relativa às interações emergentes na exploração de pulseiras luminosas.....	86
Apêndice XXXI – Tabela relativa às interações emergentes na exploração dos movimentos através de sombras .....	89

# ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Contagem dos elementos dos conjuntos. ....	36
<b>Figura 2:</b> Atividade de escrita das falas da Aquametragem. ....	36
<b>Figura 3:</b> Jogo fonémico, aluno a ler uma frase. ....	39
<b>Figura 4:</b> Aluna a preencher uma grelha de verificação. ....	39
<b>Figura 5:</b> Alunos a consultarem o panfleto. ....	43
<b>Figura 6:</b> Alunos a ouvirem as explicações dos bombeiros. ....	43
<b>Figura 7:</b> Diana a explorar o gelo. ....	66
<b>Figura 8:</b> Manuel a explorar o gelo. ....	66
<b>Figura 9:</b> Amélia a explorar o gelo. ....	66
<b>Figura 10:</b> Manuel a seguir a sombra do telemóvel. ....	72
<b>Figura 11:</b> Amélia a tentar apanhar a sombra da mão da mestranda. ....	72
<b>Figura 12:</b> Organização do Atelier e dos materiais de exploração – vista de cima. ....	73
<b>Figura 13:</b> Organização do Atelier e dos materiais de exploração – vista de baixo. ....	73
<b>Figura 14:</b> Crianças a visualizarem ....	73
<b>Figura 16:</b> Caixa de luz e areia. ....	76
<b>Figura 15:</b> Mestranda a colocar areia em cima da caixa de luz. ....	76
<b>Figura 17:</b> Exploração da caixa de luz e da areia. ....	78
<b>Figura 18:</b> Pulseiras luminosas. ....	79
<b>Figura 19:</b> Gustavo, Íris e Penélope a explorarem as sombras. ....	82
<b>Figura 20:</b> Brainstorming. ....	28
<b>Figura 21:</b> Crianças a elaborarem as patas da formiga. ....	29
<b>Figura 22:</b> Liliana a recortar a fita cola. ....	29
<b>Figura 23:</b> Crianças a pintarem uma parte do corpo da formiga. ....	29
<b>Figura 24:</b> Joaquim a pintar a pata da formiga. ....	29
<b>Figura 25:</b> Lucas a pintar a pata da formiga. ....	29
<b>Figura 26:</b> Formiga. ....	29

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Total de interações emergentes em cada provocação, em contexto de Creche. ....	85
<b>Gráfico 2:</b> Total de interações emergentes em cada provocação, em contexto de Jardim de Infância. ....	86
<b>Gráfico 3:</b> Interações emergentes por criança, em contexto de Creche. ....	86
<b>Gráfico 4:</b> Interações emergentes por criança, em contexto de Jardim de Infância. ....	87
<b>Gráfico 5:</b> Interações emergentes nas categorias. ....	88
<b>Gráfico 6:</b> Interações emergentes nas subcategorias. ....	89

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Categorias e subcategorias de análise. ....	62
<b>Tabela 2:</b> Contexto de Creche - Datas, Propostas educativas, Instrumentos de recolha de dados e Número de crianças. ....	63
<b>Tabela 3:</b> Contexto de Jardim de Infância - Datas, Propostas educativas, Instrumentos de recolha de dados e Número de crianças. ....	63
<b>Tabela 4:</b> Tipos de interações emergentes na Exploração do Gelo Colorido. ....	67
<b>Tabela 5:</b> Tipos de interações emergentes na Exploração de Sombras. ....	70
<b>Tabela 6:</b> Tipos de interações emergentes na Exploração de Sombras com Celofane. .	73
<b>Tabela 7:</b> Tipos de interações emergentes na Exploração da Caixa de Luz. ....	77
<b>Tabela 8:</b> Tipos de interações emergentes na Exploração de pulseiras luminosas. ....	80
<b>Tabela 9:</b> Tipos de interações emergentes na Exploração dos movimentos através de sombras. ....	83

# ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

ATL – Atividades de Tempos Livres

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ETAR – Estação de Tratamento de Águas Residuais

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

VE – Visita de Estudo

# INTRODUÇÃO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos 2020/2021 e 2021/2022. Este tem como objetivo apresentar, de forma reflexiva, o percurso de aprendizagem ao longo das Práticas Pedagógicas, em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contém também uma investigação sobre as interações que emergem entre pares em provocações relacionadas com luz.

De forma a organizar e a sistematizar o relatório, este encontra-se dividido em duas partes, ambas com capítulos e subcapítulos.

A primeira parte refere-se à dimensão reflexiva e integra o percurso ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada nas quatro Práticas Pedagógicas em contextos distintos, tendo como foco as diversas experiências vivenciadas, as aprendizagens efetuadas, os desafios que surgiram e todos os progressos efetuados no decorrer das diferentes práticas.

A segunda parte, a “Dimensão Investigativa”, contempla o estudo investigativo realizado, no contexto de Educação de Infância, que tem como objetivos: i) Identificar interações entre as crianças de 1 aos 6 anos, estabelecidas nas provocações relacionadas com a luz, na Creche e no Jardim de Infância; ii) Categorizar tipos de interações nas provocações relacionadas com a luz na Creche e no Jardim de Infância; iii) Conhecer a perspetiva das educadoras cooperantes em relação às interações e às provocações relacionadas com a luz na Creche e no Jardim de Infância; iv) Refletir, à luz da abordagem *Reggio Emilia*, sobre as potencialidades das provocações relacionadas com a luz na promoção de interações que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Primeiramente é apresentado o enquadramento teórico que apoia o estudo investigativo e posteriormente segue-se a metodologia, a apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados.

Para finalizar, apresenta-se a conclusão do relatório, as referências bibliográficas e os apêndices.

# PARTE I – REFLETINDO SOBRE OS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E 1.º CEB

## 1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CRECHE

Esta reflexão está organizada por tópicos, para que a leitura seja realizada de uma forma mais fluente. Tenciono dar a conhecer, de forma sucinta, as características do contexto e dos intervenientes com quem realizei a Prática Pedagógica (PP) e as expectativas e desafios com que me deparei neste contexto. Posteriormente, caracterizam-se os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta faixa etária (1-2 anos), reflete-se acerca da importância da autonomia, rotinas, da observação, da planificação, da intervenção e da avaliação/reflexão. Assim sendo, a reflexão integra alguns dos momentos vivenciados neste contexto, que me levaram a refletir criticamente em relação às práticas de um educador em Creche e qual deverá ser o meu papel enquanto futura profissional. Por fim, apresento uma breve conclusão sobre as vivências desta prática.

### 1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Iniciei o meu percurso em contexto de Creche entre setembro e janeiro do ano letivo de 2020/2021. Esta primeira experiência realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na união das freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes, e que iniciou, nessa altura, um caminho com inspiração na abordagem *Reggio Emilia*.

O Centro Infantil, como era designado, era composto por dois pisos, o primeiro andar era constituído por gabinetes técnicos, *Atelier* e pela sala Creche III, com capacidade máxima de dezasseis crianças (com idades compreendidas entre os 12 e os 36 meses). O rés-do-chão tinha salas e era onde se encontrava a copa de preparação de alimentos, o refeitório, a dispensa de produtos alimentares, a casa de banho das funcionárias, a sala polivalente intitulada *Criart*, o corredor central, o hall de entrada e o elevador. Em relação às salas, estas estavam divididas: pelo Berçário, com capacidade máxima de dez bebés (com idades compreendidas entre os 3 e os 12 meses); pela sala da Creche I, com capacidade máxima de catorze crianças (com idades entre os 12 e os 24 meses); sala da Creche II com capacidade máxima de quinze crianças (com idades entre 2 e 3 anos); e por fim a

instituição ainda tinha três salas da valência de Educação Pré-Escolar (EPE), geralmente, divididas por idades (3, 4 e 5 anos).

A sala de atividades do grupo de crianças com quem realizei a minha PP denominava-se de Creche I. Era um espaço amplo, com cores neutras, com muita luminosidade e tinha diferentes áreas organizadas de forma que os adultos tivessem uma visão geral do espaço e das crianças. Na abordagem pedagógica *Reggio Emilia* o espaço é considerado como o terceiro educador, e, portanto, este está pensado de maneira a “promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade” (Lino, 2013, p. 120). Todos os espaços e também os materiais são pensados de forma a criar um ambiente “agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa” (Lino, 2013, p. 120). A sala de atividades era flexível, tendo em conta que devemos respeitar as vontades, necessidades e interesses de cada criança. Eu e o meu par pedagógico, juntamente com a educadora cooperante introduzimos, algumas vezes, novos materiais na sala e alterávamos a disposição das diferentes áreas consoante as motivações das crianças, tal como referi numa das minhas reflexões,

A semana passada em conversa com a educadora cooperante decidimos que esta semana íamos provocar as crianças, colocando uma nova zona na sala com a mesa de luz e colocando na zona da brincadeira do faz de conta vários telemóveis, fazendo assim uso de material recuperável. As crianças tiveram a oportunidade de fazer a exploração da mesa de luz e do novo material, sendo este os telemóveis levado por mim e pela educadora. (Apêndice I - Reflexão Individual - Semana 23 a 25 de novembro de 2020)

Em relação ao espaço exterior, este tinha: o parque infantil da Creche; o parque infantil do Jardim de Infância (JI); o jardim da instituição; garagem; casa das máquinas; zona de acesso das viaturas à instituição; arquivo; uma arrecadação; e tinha também uma zona denominada por floresta, onde as crianças podiam brincar livremente e fazer explorações e descobertas através do contacto direto com a natureza. É ainda de destacar que nestes mesmos espaços existiam algumas estruturas, como, por exemplo, escorregas para as crianças brincarem e estimularem as suas habilidades motoras. No espaço interior, este

também tinha muitos materiais de fim aberto que invocavam à imaginação, à prática de experiências ativas e beneficiava o desenvolvimento cognitivo e social.

## *1.2 CARACTERIZAÇÃO DOS INTERVENIENTES*

Nesta PP, como referi anteriormente, tive o privilégio de interagir com o grupo de crianças da sala Creche I, composto por catorze crianças, sendo oito do sexo feminino e seis do sexo masculino. As crianças tinham idades compreendidas entre os dez meses e os dois anos. Das catorze crianças, nove frequentavam a instituição desde os cinco meses de idade (sala de berçário) e cinco integraram no grupo no ano letivo 2020/2021 (nenhuma tinha frequentado uma Creche). Neste grupo em particular, não existiam crianças que necessitassem de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Todas as crianças do grupo tinham nacionalidade portuguesa, e de um modo geral, mostraram interesses em contactar com livros, animais, caixas de cartão, caixa de luz, focos de luz, diferentes materiais provenientes da natureza, acessórios da cozinha, entre outros objetos manipuláveis. Apresentaram também muito interesse em ouvir músicas, histórias e as crianças demonstraram muita motivação em provocações relacionadas nas ações “transportar”, “encher”, “esvaziar” e “rodar”. Importa ainda salientar, que era um grupo calmo, curioso, afetuoso e que procurava mimos não só nos adultos como também nas outras crianças.

O meu relacionamento com a educadora cooperante e com a assistente operacional foi bastante positivo, desde o primeiro dia de observação estas duas intervenientes criaram uma boa relação ao nível do diálogo, uma grande proximidade, empatia e disponibilidade para me ajudar. Deste modo, esta boa ligação foi essencial para mim, pois ajudou-me a ter mais confiança em relação às minhas ações, ao modo como lidava com as crianças e fez com que me sentisse confortável e descontraída dia após dia. Realço também, que a minha relação com as crianças foi positiva, visto que ao longo de toda a prática transmitiram-me carinho, fator que me facilitou imenso em todas as minhas intervenções. Um dos aspetos que compreendi logo desde o primeiro dia de prática é a importância de nos colocarmos ao nível das crianças, para que elas sintam que nós adultos estamos a prestar atenção às suas ações e sintam confiança em nós. Posto isto, uma das ações que adotei, foi baixar-me e dobrar os joelhos para interagir com as elas. Assim, nos momentos de brincadeira livre as crianças dirigiam-se a mim e desafiavam-me a participar nas brincadeiras, sentavam-se ao meu colo e gostavam imenso quando lhes contava histórias.

### *1.3 EXPETATIVAS E DESAFIOS NA CRECHE*

No início desta PP, em contexto de Creche, existia um misto de sentimentos e emoções, pelo facto de ser a primeira vez que iria estar a interagir com um grupo de crianças em contexto de Creche, tal como refiro na minha primeira reflexão, “Início esta experiência muito motivada, visto que é uma mais-valia para o meu percurso académico estar em contacto com crianças em contexto de Creche, abordar e compreender novos documentos pedagógicos” (Apêndice II - Reflexão Individual – 9 de outubro de 2020). Sentia-me também muito ansiosa e entusiasmada com o início desta nova experiência e estes sentimentos são notórios na minha primeira reflexão,

estar ansiosa e ao mesmo tempo entusiasmada para saber qual é o papel de uma educadora de infância a trabalhar em contexto de Creche. Sei que trabalha com as crianças as necessidades básicas, como a alimentação, a higiene, entre outras, mas tenho a curiosidade de saber quais as propostas educativas que poderei realizar com as crianças. (Apêndice II - Reflexão Individual – 9 de outubro de 2020)

Ao longo dos dias, fui refletindo e trocando ideias, tal como referi anteriormente, com a educadora cooperante, com o meu par pedagógico e com a auxiliar de ação educativa e, por essa razão, fui-me sentindo cada vez mais segura.

### *1.4 PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NESTA FAIXA ETÁRIA (1-2 ANOS)*

Embora considere que as crianças aprendem e se desenvolvem de forma holística e que devemos entender este processo de modo integrado, é importante ter uma noção das partes e conhecer aspetos do desenvolvimento e aprendizagem das crianças específicos de cada faixa etária.

Nos dois primeiros anos de vida, particularmente nos primeiros meses, o desenvolvimento sensorial e físico da criança é mais evidenciado do que em qualquer outro período, abrandando no segundo ano de vida. Neste período, acontecem inúmeras modificações nas crianças, tais como o início do gatinhar, sentar, andar e falar. Em relação ao desenvolvimento cognitivo e da linguagem, da mesma maneira que acontece no desenvolvimento físico, nos dois primeiros anos de vida a criança desenvolve infinitas capacidades cognitivas, devido à curiosidade pelo meio que a rodeia e pela necessidade

de comunicação. No que concerne ao desenvolvimento psicossocial, ocorrem mudanças significativas nas crianças no decorrer dos dois primeiros anos de vida, é neste período que começam a compreender a existência de um meio externo diferente do seu próprio corpo, onde podem agir e interagir. A criança com dois anos de idade para começar a criar a sua própria personalidade, tem delineado um conjunto de respostas perante o contexto social e cultural onde está inserida (Tavares et al., 2007).

### *1.5 A IMPORTÂNCIA DE VALORIZAR A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS*

Nesta faixa etária, é perceptível o desejo da criança pela sua própria autonomia e o adulto deverá incentivar esse mesmo processo. Assim sendo, ao longo da PP criei ambientes e condições, na hora das refeições, para o desenvolvimento da autonomia. A maior parte das crianças conseguia comer sozinha, ainda que algumas comessem apenas com a mão, mostrando cada vez mais destreza ao nível da motricidade fina. Deste modo, “a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 36).

O educador de infância é dos adultos cuidadores que mais tempo passa com a criança, pelo que é natural que o mesmo se aperceba mais facilmente se algo não estiver dentro dos parâmetros esperados, salvaguardando as características individuais de cada criança, e respeitando os diferentes ritmos. Mesmo que as crianças ainda não falem, conseguem manifestar as suas satisfações e/ou insatisfações recorrendo às suas expressões faciais. Desse modo, o educador deve estar atento às crianças que está a cuidar porque é este que muitas vezes consegue compreender algumas características.

### *1.6 A IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS*

No decorrer da prática compreendi que a gestão e organização do tempo neste contexto é muito importante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que determinadas rotinas dão algum sentimento de pertença e segurança no sentido de as crianças preverem o momento que se segue. Os momentos da rotina diária são etapas de desenvolvimento e de aprendizagens, uma vez que,

Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas (...) as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias primas do seu crescimento. (Post & Hohmann, 2003, p. 193)

É muito importante, enquanto educadora estar atenta à individualidade de cada criança e quando me apercebi desta importância, na minha prática comecei a prestar mais atenção à forma de como interagia individualmente com cada uma. Por exemplo, ao fazer a higiene a cada criança ia dizendo o que estava a ser feito, ou seja, comecei a colocar “legendas” em tudo o que fui fazendo e assim as crianças entendiam o que estava a ser feito e percebiam a importância da higiene. Nós adultos somos a “figura fundamental na vida da criança, pois ela precisa da presença, do interesse, (...) de alguém que crie as condições adequadas para ela se desenvolver [e aprender]” (Fochi, 2015, p. 109).

## *1.7 O CICLO DE OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO*

### **1.7.1 No âmbito da Observação**

A questão da observação, desde o início desta PP, foi muito importante, pois percebi a importância que o educador deve dar a esta questão de observar e de escutar as crianças. Tal como refere Portugal (2017) o conceito de observação, representa um papel fundamental em EI. O educador deve observar e escutar os pormenores que acontecem em todos os momentos que passa com as crianças na Creche, para obter um bom conhecimento do grupo de crianças. Assim, “observar cuidadosamente as crianças e dar-lhes voz, é um princípio fundamental nas práticas” (Sarmiento & Carvalho, 2017, p. 9). Desta forma, nos primeiros dias que passei neste contexto, através da observação e da escuta consegui perceber que a Creche, numa mistura persistente de cuidados e educação, consegue proporcionar experiências na vida da criança, promovendo o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento através das interações com o meio físico e social, onde a criança está inserida.

Ao longo dos dias os educadores observam as crianças, para depois fazerem a documentação e interpretação “das respostas das crianças aos eventos e interações que ocorrem. Essas múltiplas perspectivas sobre o aprendizado das crianças são usadas

diariamente para decidir quais oportunidades e possibilidades oferecer às crianças no dia seguinte” (Thornton & Brunton, 2005, p. 32). Focando a atenção nas experiências de aprendizagem planeadas, é de evidenciar que tentei sempre que estas surgissem e reunissem como base as evidências anteriormente observadas e escutadas nas crianças. Desse modo, mostro esse cuidado no seguinte excerto de uma das planificações: “Na semana passada (2 a 4 de novembro), as crianças demonstraram o interesse nas ações “encher”, “esvaziar” e “rodar”. Posto isto, decidimos proporcionar propostas educativas que vão ao encontro destes interesses” (Apêndice III – Contextualização da Planificação de 9 a 11 de novembro de 2020).

Desde muito cedo a criança é capaz de comunicar, sabe escutar os outros e quer ser escutada (Rinaldi, 2006, como citado em Lino, 2018). A escuta exige uma compreensão aprofundada de todos os acontecimentos, situações, ideias, e é “desprovida de juízos de valor e preconceitos” (Lino, 2018, p. 108). As crianças de um e dois anos usam inúmeras linguagens para comunicar, para se relacionarem com os outros e o com o ambiente e, posto isto, o educador tem de promover “contextos de escuta”, que dão voz à criança, aos pais e a todos os adultos presentes no projeto educativo (Lino, 2018, p. 108). Assim sendo, cada contexto e cada proposta educativa deve “incorporar estratégias específicas que permitam uma boa educação para todas as crianças” (Portugal, 2016, p. 6).

No que diz respeito aos momentos de registo é de referir que eu e o meu par pedagógico tivemos um pouco de dificuldade, uma vez que nos primeiros dias de intervenção as duas fazíamos registos escritos e fotográficos e não dávamos a devida atenção ao grupo de crianças. Após sermos chamadas à atenção deste facto, tomámos consciência que era mais benéfico ficar a interveniente mais ativa da semana focada na interação com as crianças e a interveniente que tinha um papel menos ativo ficava responsável pelos registos. Com este novo método de trabalho conseguimos reunir diversos registos que serviram de apoio para as planificações e para a elaboração da documentação pedagógica.

### **1.7.2 No âmbito da Planificação**

As creches que se regem segundo a abordagem *Reggio Emilia* “não têm e nunca tiveram um currículo ou um programa educativo predefinido” (Lino, 2013, p. 129). Nesta abordagem para se planificar parte-se dos “conhecimentos prévios sobre as crianças, a sua comunidade cultural e social de origem, os seus valores, as suas crenças” (Malaguzzi, 2001, como citado em Lino, 2013, p. 129). Malaguzzi (2001) refere que o trabalho

desenvolvido com as crianças e as planificações “sustentam-se nos recursos humanos, materiais, técnicos e culturais que as escolas possuem” (como citado em Lino, 2013, p. 129). As crianças colaboram na planificação através dos diálogos e das interações que se estabelecem entre estas e os adultos, que são registados e, posteriormente, analisados pelo educador. As famílias das crianças, que são parceiros essenciais neste processo de planear, participam em ações e atividades desenvolvidas com o objetivo de colaborar “para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Lino, 2013, p. 111).

No decorrer desta PP, entendi que não podemos falar de planificação, sem esquecer o tempo educacional, assim sendo, nas creches que se inspiram nesta abordagem, o tempo está organizado de forma a oferecer às crianças “oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interações”, os horários estão organizados de maneira a proporcionar às crianças um “equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno e grande grupo” (Lino, 2013, p. 126). Ao longo das intervenções percebi que a planificação não é rígida e exemplo disso é o que refleti numa das minhas reflexões,

Na quarta-feira tinha planificado colocar apenas os circuitos feitos por rolos de papel higiénico com castanhas no anexo. Em conversa com a educadora foi-me sugerido continuar com as caixas de cartão, com as caixas de ovos, acrescentando então os circuitos e a mesa sensorial com colheres e copos. (Apêndice IV - Reflexão Individual – Semana 9 a 11 de novembro de 2020)

Nesse sentido, a planificação das provocações pode ser ajustada consoante as necessidades das crianças quando estamos a intervir, ou seja, é uma planificação que pode ser ajustada sempre que necessário.

### **1.7.3 No âmbito da Intervenção**

Em relação às intervenções, tivemos sempre como principal foco criar ambientes estimulantes e provocar novas aprendizagens nas variadas explorações que proporcionámos às crianças através de materiais e espaços variados, despertando a curiosidade, o interesse e, principalmente, procurámos proporcionar momentos que dessem voz a cada uma das linguagens que as crianças têm. Cada linguagem tem a sua “própria «gramática», a sua natureza específica, uma estrutura que favorece a comunicação e as relações” (Lino, 2018, p. 98). É através das cem linguagens que se

percebe que a criança é um ser com inúmeras competências cognitivas que lhes permitem construir o seu próprio conhecimento.

Na abordagem *Reggio Emilia*, o educador tem o papel de criar um ambiente educativo acolhedor, desafiador e provocador da ação e pensamento da criança. Além de termos proporcionado diversas provocações, em contexto de Creche, conseguimos organizar ambientes que não se limitassem à sala de atividades, sendo que tivemos a oportunidade de promover diferentes propostas educativas em diferentes espaços da instituição. Proporcionámos provocações no anexo da sala, no *Atelier* da instituição e numa sala de arrumações, conseguindo transformar estes espaços em ambientes lúdicos que fossem ao encontro dos interesses, motivações e necessidades do grupo de crianças.

É de referir que o grupo se mostrou bastante motivado, participativo e interessado, nas provocações que foram desenvolvidas ao longo da PP. Fui percebendo que as crianças se concentravam e se envolviam mais nas propostas educativas tendo música ambiente e percebendo isso, decidi colocá-la na maioria das provocações propostas. Como fundamento numa das minhas reflexões, “de acordo com Cordeiro (2015), «Habituar o ouvido a escutar música, mesmo se for apenas música de ambiente, é fácil, e sem isso a educação das crianças ficará incompleta» (p. 419)” (Apêndice IV - Reflexão Individual – Semana 9 a 11 de novembro de 2020). Tive em conta o interesse das crianças e coloquei música ambiente durante a exploração das sombras, como se pode constatar na provocação que se encontra numa das planificações elaboradas pela mestrandia (Apêndice V - Planificação de Prática Pedagógica em Contexto de Creche – 5 e 6 de janeiro de 2021).

Uma das maiores dificuldades sentidas, foram as estratégias de comunicação no decorrer das provocações, assim como menciono numa das minhas reflexões, “temos tentado organizar as estratégias de comunicação, (...) temos receio de comunicar algo verbal e interromper o pensamento das crianças quando estão a explorar os materiais” (Apêndice I – Reflexão Individual - Semana 23 a 25 de novembro de 2020). Para superar esta dificuldade e de maneira a não bloquear os pensamentos das crianças no decorrer das suas explorações, tive contenção nas minhas ações para não interferir desnecessariamente e esta ideia é corroborada por Fochi (2015), ao afirmar que devemos “guardar a palavra para também guardar o excesso da intervenção” (p. 137).

#### **1.7.4 No âmbito da Avaliação/Reflexão**

O educador deve ter em atenção a questão da avaliação em Creche, bem como a sua importância não só para o desenvolvimento e aprendizagem da criança como para nos autorregularmos enquanto educadoras, adaptando a nossa prática ao longo do tempo. A avaliação “em contexto de educação de infância tem como principal objetivo a recolha de informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22). Posto isto, percebi que ainda que para avaliar temos de recolher dados relativos às aprendizagens concretizadas pelas crianças, “o processo não se resume a isso, uma vez que avaliar a aprendizagem é diferente de avaliar para a aprendizagem” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22). Quando se aborda a questão da avaliação de crianças tão pequenas devemos ter em atenção que não lhes vamos atribuir “classificações” ou fazer comparações entre crianças. Deste modo, compreendi imediatamente que as comparações com os parâmetros de desenvolvimento e aprendizagem de outras crianças são erradas porque cada criança tem as suas características e o seu ritmo de desenvolvimento/aprendizagem, no entanto, deverá fazer-se uma “comparação da criança consigo mesma, ao longo do tempo, analisando as suas conquistas e evoluções” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23). Este processo de avaliação, envolve normalmente quatro etapas: a recolha de dados, o registo e documentação, a reflexão e planeamento e a utilização ou ação” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 24).

Ao longo de todo o percurso desta PP eu e o meu par pedagógico fizemos a documentação pedagógica (Apêndice VI – Exemplos de Registos da Documentação Pedagógica) de todas as propostas educativas que fomos proporcionando às crianças. Esta documentação era afixada na janela do anexo da sala, com o intuito dos familiares das crianças poderem ver, quando iam deixar/buscar as crianças à Creche e poderem ir acompanhando as experiências que as crianças iam vivenciando.

A documentação pedagógica é um conjunto de documentos que realçam e valorizam os processos de aprendizagem, servindo de apoio a todos os intervenientes no processo educativo. É a documentação pedagógica que transforma experiências em pensamentos, pensamentos em reflexões e tudo isto em ações. Esta assume, assim, um papel bastante importante na avaliação, uma vez que ao fazermos a documentação, conseguimos ter a perceção do que a criança já tem capacidade ou não de fazer.

A documentação pedagógica “é uma narrativa que conta a história da experiência e dá voz aos diferentes pontos de vista, refletindo as teorias individuais e as crenças de quem escuta, documenta e é escutado” (Lino, 2018, p. 109). Neste sentido, Fochi (2019) refere que a documentação pedagógica tem aspetos centrais, tais como “a construção de um modo de estar com as crianças, de compreender e dar visibilidade aos processos de aprendizagens e de se relacionar com a comunidade” (p. 207).

Além de fazermos a documentação pedagógica, percebemos que era importante construirmos um portefólio de uma das crianças da sala para termos mais um elemento de avaliação. Assim, cada uma de nós elaborou um portefólio de uma criança (Apêndice VII - Portefólio 16 e 17 de novembro de 2020), com o objetivo de a criança ficar com diversos registos e os seus familiares poderem acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem, entender quais as suas preferências e perceber as evoluções da criança (Gomes, 2019). Deste modo, o portefólio é uma compilação que está organizada intencionalmente com evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança no decorrer do tempo (Parente, 2012).

Por outro lado, cheguei à conclusão de que, ao avaliar, não analisamos só o desempenho das crianças como também o nosso, ou seja, este processo serve também para melhoria das nossas práticas. Numa das minhas reflexões, transpareci a importância da avaliação,

Temos vindo também a perceber que se avalia as crianças para se voltar a planificar novas propostas educativas que vão ao encontro das motivações e dos interesses das mesmas. A avaliação não é uma forma de classificar as crianças pois também serve para as ajudar a aprender, devendo este ser o seu principal objetivo, a fase de avaliação “constitui o dispositivo central de regulação de todo o trabalho desenvolvido” (Roldão & Ferro, 2015, p. 577), ou seja, deve ser considerada como um processo de autorregulação. (Apêndice I - Reflexão Individual - Semana 23 a 25 de novembro de 2020)

Para finalizar este tópico da avaliação, entendi também que, em Creche, não se avalia a aprendizagem, contudo, avalia-se para aprender, ou seja, não serve, no fundo, para avaliar a aprendizagem em si, mas sim para perceber se as estratégias que decidimos usar aliadas

às características das crianças estão a transmitir resultados positivos e, posteriormente, a servir para a criança aprender melhor, ou seja, a avaliação é uma ferramenta ao serviço da qualidade educativa.

### *1.8 EM CONCLUSÃO ...*

A PP em contexto de Creche cativou-me e fascinou-me bastante. A oportunidade de estar em contacto com uma prática inspirada na abordagem *Reggio Emilia*, foi um dos motivos pelo meu entusiasmo, pois consegui colocar em prática o que fui lendo nas pesquisas que fiz ao longo da PP. Além disso, uma das grandes aprendizagens que realizei, prende-se com a importância da relação que deve existir entre o educador e as famílias. No final dos dias, o entregar as crianças aos seus familiares e o conversar com os mesmos, foram momentos que me fizeram perceber a importância dessa relação. Desta forma, o educador deve “falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13).

Ao longo da PP, tive a oportunidade de proporcionar às crianças diversas atividades com luz, uma vez que, tal como referi anteriormente, estas mostraram interesse pela caixa de luz e focos de luz. Posto isto, tive em consideração os interesses das crianças, planeando e organizando propostas, onde as crianças tiveram a oportunidade de realizar diversas explorações no “mundo da luz”.

No meu ponto de vista, o balanço foi muito positivo, pois vivenciei diferentes experiências das quais construí aprendizagens e desenvolvi conhecimentos. Assim sendo, sinto-me grata por ter tido esta primeira prática, neste contexto educativo, e por ter estado rodeada de pessoas e de crianças, que me ajudaram muito a evoluir a nível pessoal e profissional, construindo uma imagem da criança em idade de Creche como um ser competente e capaz, que consegue ter agência no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

## 2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Após uma primeira experiência em Creche repleta de desafios e aprendizagens, iniciei esta segunda PP de forma mais serena, todavia, estava ansiosa para conhecer o contexto e o grupo de crianças. Na presente reflexão apresentam-se os tópicos que considerei essenciais no decorrer da prática em contexto de JI. Em primeiro lugar, será apresentada a instituição, os intervenientes, as expectativas, e de uma forma breve, caracterizam-se os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta faixa etária (3-6 anos). A reflexão integra alguns dos momentos vivenciados neste contexto, nomeadamente, alguns desafios da minha intervenção e as etapas que as crianças executaram ao contactarem com a Metodologia de Trabalho por Projeto ou Abordagem de Projeto, designação que adotaremos neste relatório. Por fim, encontra-se uma breve conclusão sobre a minha experiência em contexto de JI.

### *2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO*

A PP em JI foi realizada entre os meses de abril e junho de 2021, numa Instituição da Rede Pública, localizada numa quinta, na zona periférica da cidade de Leiria. É um espaço que foi ajustado para acolher as crianças num contexto seguro e dinâmico, com o intuito destas se desenvolverem e aprenderem de forma holística, tendo em consideração o meio envolvente.

O JI tinha a valência de EPE, sendo constituído por dois blocos, tendo quatro salas de atividades (numeradas de 1 a 4) e uma sala onde decorriam as Atividades de Animação e Apoio às Famílias (AAAF). O JI tinha três casas de banho, uma para crianças do sexo feminino, outra para as do sexo masculino e uma para os adultos.

O refeitório, onde as crianças almoçavam, estava localizado num edifício à parte e era onde os alunos da Escola Monsenhor José Galamba, também almoçavam. Todos os dias uma associação fornecia o almoço às crianças e, este era servido pelas assistentes operacionais da mesma associação.

No que concerne ao espaço exterior, o JI estava disposto por diversos espaços: um pátio; um parque; um campo de jogos; o jardim, denominado de “Labirinto”; e um espaço amplo repleto de elementos da natureza. Os espaços estavam organizados de forma a oferecer uma resposta educativa que beneficie o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as

crianças que o frequentam (Lopes da Silva et al., 2016). Possuía uma enorme área exterior, que foi bastante explorada no período que realizei a minha prática. Nos primeiros dias que estive em contacto com a instituição e com as crianças, juntamente com a educadora cooperante, eu e o meu par pedagógico organizámos uma proposta no pátio da instituição como se pode ler numa das minhas reflexões, “as crianças (...) foram convidadas a desenharem livremente no exterior, visto que temos em conta, que estes espaços são bastante importantes para a interação entre os pares” (Apêndice VIII - Reflexão Individual - Semana 12 a 16 de abril de 2021).

Além da proposta supramencionada, ao longo dos dias que estivemos em contacto com o grupo de crianças, organizámos e planeámos, com estas, diversas explorações no labirinto e no espaço amplo que rodeava o JI. Proporcionámos também, muitas atividades, no campo de jogos e no parque, principalmente, jogos motores.

A sala de atividades onde decorreu a PP era designada como *Sala 4*, tinha bastante luminosidade, era composta por cinco janelas, de onde se podia observar o espaço exterior, nomeadamente, o pátio, o pomar e o jardim “Labirinto”. A *Sala 4* era um espaço muito espaçoso, tinha duas zonas distintas, tornando-se apropriada ao número de crianças. Ao entrar na sala, existiam cinco mesas de apoio aos trabalhos manuais, explorações, brincadeiras e aos lanches. Conforme a necessidade sentida pelos adultos ou pelas próprias crianças, a disposição das mesas foi alterada no decorrer da organização das atividades. Ainda nesta parte da sala, havia dois móveis e duas prateleiras na parede, que serviam para se guardar os recursos, por exemplo, diversas tintas, papéis, lápis de cor, entres outros, que as crianças utilizavam no decorrer dos dias. É de destacar que um dos móveis, o que servia para se colocar as folhas, os trabalhos e o copo (com lápis e canetas) das crianças, estava à altura de todas, dando-lhes possibilidade de usufruírem do material lá disposto quando lhes convinha.

A outra zona da sala, estava organizada em diversas áreas: casinha, construções, garagem, tapete e a área da pintura/desenhos. As paredes da sala tinham diferentes placares que serviam para as crianças marcarem as presenças, o tempo, o dia e outro para a divisão das tarefas diárias. Existiam, também, quadros mensais onde estavam assinalados os aniversários de cada criança e um quadro onde estava marcada a altura de cada uma. A área do tapete era o espaço em que eram realizadas, todos os dias, as reuniões em grande grupo e para a realização de algumas propostas educativas, também em grande grupo,

como por exemplo, realização/discussão de projetos, visualização de imagens, leitura de livros, elaboração de histórias/músicas e, por vezes, as crianças durante os momentos de brincadeira livre utilizavam-na para brincarem ou contarem histórias umas às outras.

Numa das reuniões, em grande grupo, surgiu a ideia, por parte das crianças, de organizar mais uma área, denominada por supermercado. O facto de o ambiente educativo estar organizado segundo os interesses e atendendo às necessidades das crianças, faz com que elas se apropriem daquele espaço, o que contribui para “o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia” (Lopes da Silva et. al., 2016, p. 17). A partir da sugestão das crianças, planeámos todos juntos a construção de uma nova área, escolhemos o local da sala para colocarmos um móvel que estava na arrecadação da instituição e os familiares das crianças estiveram envolvidos na criação do supermercado, pois as crianças pediram-lhes embalagens vazias e estes contribuíram. Ao ser criado um espaço com base nos interesses das crianças, tivemos em consideração “a importância de tornar visível o pensamento da criança” (Araújo, 2021, p. 41). A dinamização deste projeto permitiu que as crianças participassem na “organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Além disso, como futura educadora de infância, esta dinâmica, fez-me refletir, na medida em que, o facto de dar a possibilidade de as crianças se envolverem nestes processos, leva também à minha reflexão, enquanto profissional, no sentido de readaptar as minhas intencionalidades, estratégias e ações conforme as alterações que vou observando e os interesses e necessidades das crianças, potenciando, assim, cada material, tempo, espaço e interações, dado que é “a partir dessa observação, e da escuta das opiniões e sugestões das crianças (...) que a organização do ambiente educativo vai sendo melhorada e ajustada” (Lopes da Silva et. al., 2016, p. 17).

## *2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS INTERVENIENTES*

Nesta PP, como supramencionado, tive o privilégio de interagir com o grupo de crianças da *Sala 4*, frequentada por vinte e cinco crianças, quinze do sexo feminino e dez do sexo masculino. Era um grupo heterogéneo, composto por crianças com idades compreendidas

entre os 3 e os 6 anos, das quais onze entraram pela primeira vez nesta instituição, no início do ano letivo 2020/2021.

O grupo era constituído por dezanove crianças de nacionalidade portuguesa e seis brasileira. Existiam duas crianças que necessitavam de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, as duas apresentavam um atraso global no seu desenvolvimento, com maior evidência na linguagem e na socialização. O José (3 anos) estava a ser acompanhado por uma educadora da Educação Precoce e o Rafael (6 anos) estava a ser acompanhado por um professor de Educação Especial, sendo este um caso de um adiamento escolar. Assim, no decorrer desta prática tive em consideração a diferenciação pedagógica e segundo Portugal e Leavers (2018), “uma educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas” (p. 15).

Com as observações que realizei diariamente, constatei que era um grupo de crianças muito comunicativo e um pouco inquieto, uma vez que, evidenciaram ter dificuldades em respeitar a sua vez de comunicar, particularmente, nos momentos das reuniões, pois queriam expressar as suas ideias o mais rápido possível, antes que outra criança o fizesse. De uma forma gradual, fui adotando estratégias para as crianças respeitarem a vez dos colegas falarem e, neste sentido, o momento de participarem nas reuniões foi-se tornando cada vez mais benéfico e tranquilo. O grupo, no geral era recetivo às propostas e sugestões dos adultos com quem interagiam.

A maioria das crianças, nos momentos de brincadeira livre, no espaço interior da sala, mostrou interesse em fazer desenhos e pinturas, brincar na área da casinha, em fazer jogos de construção, em brincar com as sombras e outras solicitavam, a uma das mestrandas ou à educadora cooperante, que colocassem músicas no computador, que estava disponível na sala, para poderem dançar ao ritmo das músicas. As crianças, quando o pátio estava disponível, eram livres de escolher se queriam brincar dentro da sala ou no pátio, muitas delas preferiam ir para o espaço exterior, onde brincavam com as trotinetas, triciclos, cordas, arcos e trepavam a árvore. Por vezes, dirigiam-se ao interior da sala, à área da casinha, escolhiam alguns brinquedos, nomeadamente utensílios de cozinha, levavam para o exterior e brincavam com a terra e com esses recursos.

Relativamente à equipa educativa, esta era formada por quatro educadoras, quatro auxiliares de ação educativa, que de 15 em 15 dias rodavam pelas salas, e por quatro assistentes operacionais, que ficavam com as crianças na hora de almoço e a partir das 15:30h, no nas atividades de tempos livres (ATL).

### *2.3 EXPETATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA*

Esta segunda prática em JI foi repleta de desafios, uma vez que seria a primeira vez que estava a interagir com um grupo de crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. No entanto, as crianças mostraram-se, desde o primeiro dia de PP, dispostas para criar o primeiro contacto, interagir e brincar.

Antes desta PP iniciar, tinha como principal curiosidade entender as diferenças entre este contexto e o de Creche, particularmente, a forma como a educadora realizava a gestão do grupo, visto ser heterogéneo em relação às idades. O educador tem de ter em conta e, por sua vez, tem de respeitar as características de cada criança, pois cada uma “tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12). Nas primeiras semanas da prática, no período de observação, foi-me possível observar a educadora cooperante a gerir o grupo de crianças, o tempo e o espaço, tendo percebido que esta respeitava todas as crianças, na medida em que, tinha em consideração o ritmo, os interesses, as necessidades e as capacidades de cada uma. Assim sendo, é muito importante cada educador desenvolver as suas próprias estratégias, que sejam significativas tanto para si, como para o grupo de crianças com quem está a interagir, respeitando, deste modo, a identidade de cada criança.

### *2.4 PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NESTA FAIXA ETÁRIA (3-6 ANOS)*

As crianças que têm entre os 3 e os 6 anos, estão num estágio muito crítico, dado que desenvolvem aprendizagens essenciais, bem como “atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4). Assim, “a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança”, particularmente nesta etapa de vida onde esse progresso é bastante rápido (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8). Por essa razão, em Educação de Infância (EI), não podemos dissociar a vertente desenvolvimento e aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Dado que este grupo de crianças era composto por diferentes idades, existia

diversidade e isso fez com que se enriquecessem as interações no grupo, proporcionando-se assim inúmeras ocasiões de aprendizagem entre todas as crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, foi possível promover o trabalho colaborativo no grupo, de modo que as crianças aprendessem e se desenvolvessem “umas com as outras ao confrontarem perspectivas, procedimentos e saberes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 87).

Neste sentido, ter um grupo heterogêneo, tornou a minha prática muito mais interessante, no que diz respeito a vivências e oportunidades. A heterogeneidade dos grupos, tal como refere Folque (2012),

visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo actividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas num grupo inclusivo e diversificado. (p. 53)

Deste modo, torna-se necessário “adequar o ensino às características de cada criança, não se tratando apenas de uma questão de pedagogia, mas também de respeito pela individualidade de cada ser humano” (Clérigo et al., 2017, p. 100).

No pré-escolar, as crianças encontram-se na segunda infância, neste período demonstram mudanças significativas, particularmente, na forma como pensam e como atuam. Nesta fase, a criança apresenta uma linguagem mais fluente e o pensamento mais desenvolvido. Além disso, a autonomia tem mais relevância, visto que a criança começa a sentir necessidade de se afirmar nesse sentido. O corpo da criança, na segunda infância, modifica um pouco a estrutura infantil mantida até esta fase, sendo que é neste período que esta aumenta o “tamanho, proporção e forma corporais” (Tavares et al., 2007, p. 52).

É nesta fase, que a criança começa a ter preferência pelo uso de uma das mãos, aperfeiçoa as habilidades motoras grossas e finas, e aumenta a força física (Papalia & Feldman, 2013, p. 40). No que concerne à dimensão cognitiva, iniciada antes do nascimento, tem uma maior evolução no decorrer da segunda infância. O pensamento da criança, nesta fase, é normalmente egocêntrico e “aumenta a compreensão do ponto de vista dos outros” (Papalia & Feldman, 2013, p. 40). É neste estágio que a criança tem um “pensamento mágico, imaginativo e metafórico” (Tavares et al., 2007, p. 52). É relevante salientar que o pensamento mágico e egocêntrico da criança nesta fase, foi entendido através das

perspetivas “cognitivas defendidas por Piaget” (Tavares et al., 2007, p. 52). Estádio “pré-operatório”, denominação dada pelo mesmo autor, é onde se encontravam as crianças deste grupo, e é o período que se caracteriza “pelo desenvolvimento sequencial de uma ideia” (Tavares et al., 2007, p. 53). Assim, tendo esta informação como referência, tentei respeitar o ritmo de cada criança ao nível do seu desenvolvimento e aprendizagem, tal como também observei a educadora fazer no período de observação, como já referi anteriormente.

É evidente a evolução no processo de aquisição da linguagem, enquanto se dá a evolução do pensamento da criança, na medida em que, esta tem facilidade em atribuir significados às palavras, tendo a capacidade de as organizar numa estrutura mental, onde estão palavras familiares. Neste período, é também visível a evolução que a criança apresenta na compreensão das formas gramaticais mais básicas, sendo por isso fundamental o apoio e a orientação dos adultos de referência (Tavares et al., 2007, p. 54). Destaco numa das minhas reflexões, o comportamento emergente de leitura do Gabriel (6 anos),

O Gabriel, pediu-me para ler, para os amigos, (...) o grupo ficou muito atento para assistir à leitura do amigo. Esta criança, tem vindo a demonstrar muito interesse pela leitura e, tendo em conta esta flexibilidade da minha parte, estou a fazer com que esta criança “desenvolva uma série de competências que lhe vão abrir o caminho para um fácil acesso à leitura” (Viana, 2002, p. 21). Além disso, as outras crianças ao ouvirem o Gabriel a ler estão a ser igualmente estimuladas para este tipo de comportamentos. (Apêndice IX - Reflexão de prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância - 17 a 19 de maio de 2021)

No que diz respeito ao domínio psicossocial, este período é o que está associado ao maior desenvolvimento, relativamente à socialização da criança e por isso, é também aqui que se observam os maiores conflitos nos relacionamentos entre pares, uma vez que se desenvolve “a identidade de género. O brincar torna-se mais imaginativo, mais elaborado e, geralmente, mais social” (Papalia & Feldman, 2013, p. 40). Deste modo, “a progressiva compreensão que a criança evidencia acerca do que é o género está intrinsecamente ligada

ao seu desenvolvimento cognitivo, isto é, ao seu nível de compreensão geral do mundo em que vive e do seu papel no mesmo” (Cardona, 2015, p. 24).

## *2.5 DESAFIOS NA INTERVENÇÃO/ PLANIFICAÇÃO*

Nas primeiras semanas, eu e o meu par pedagógico fomos alertadas, pelo professor supervisor e pela educadora cooperante, que nos faltava a parte lúdica nas nossas intervenções, pois no decorrer das nossas propostas demonstrávamos estar bastante sérias. Após essa reflexão, decidimos mudar a nossa performance e nas semanas seguintes, conseguimos que as crianças estivessem muito envolvidas nas propostas apresentadas, uma vez que, alterámos a dinâmica e a nossa postura.

Um dos maiores desafios que eu senti na minha intervenção, foi o momento da mudança do mês. Na sala estava afixado um calendário e todos os dias antes de se dar início à primeira reunião em grande grupo, a mestrandia interveniente questionava as crianças sobre o dia em que estávamos e a criança responsável pela marcação das presenças apontava para o respetivo dia. Na transição do mês de abril para o mês de maio, fui eu a mestrandia interveniente e coube-me a mim apoiar as crianças, a fazer a alteração do calendário, momento que nunca tinha presenciado a educadora cooperante intervir. Neste momento, a educadora cooperante não estava presente na sala, portanto tive de ser espontânea na minha intervenção e sinto que optei por uma boa estratégia. No entanto, quando a educadora entrou na sala, sugeriu-me outra estratégia e eu rapidamente alterei a dinâmica e segui as sugestões da mesma. Este foi um momento desafiante para mim e como tal refleti sobre ele numa das minhas reflexões semanais,

tivemos de mudar os números do calendário e com este desafio lembrei-me em primeiro lugar lembrar os meses do ano e depois retirar todos os números do calendário. Depois lembrei os dias da semana e questionei o grupo, com a seguinte pergunta “Ontem foi que dia?” (...) e a partir daí com a ajuda de todas as crianças demos início à contagem dos números. (Apêndice X - Reflexão de prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância - Semana 3 a 5 de maio de 2021)

Relativamente à planificação, neste contexto, tivemos sempre em conta os interesses e as motivações das crianças, tal como no contexto anterior, no entanto em JI, senti que ao termos reuniões e ao ouvirmos as preferências das crianças, nos facilitou mais a questão da organização/escolha das propostas educativas. Em todas as planificações demos oportunidade às crianças de participarem na sua elaboração, reconhecendo assim a capacidade de cada uma “para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem”, ou seja, partimos das suas experiências e valorizámos os seus saberes e competências únicas, para que as crianças pudessem “desenvolver todas as suas potencialidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

## 2.6 ABORDAGEM DE PROJETO

Ao dar espaço para as crianças explorarem o que pretendem, ou seja, o *aprender a conhecer*, elas tornam-se mais autónomas e isso faz com que no futuro consigam fazer as suas próprias escolhas. Ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) em JI, no meu ponto de vista, além dos momentos da planificação das propostas educativas, os momentos em que o grupo de crianças revelou mais agência foi na realização do projeto *Vamos investigar as formigas!*

Na Abordagem de Projeto, a criança é vista como um “explorador” e não como um “cientista solitário”, é um investigador, um criador de saberes em vez de ser um recetor de saberes dos outros (Vasconceles, 2011, p. 9). Trabalhar com a Abordagem de Projeto, é mais do que ter em conta os interesses das crianças, é estimulá-las para chegarem à resposta da questão orientadora. Os projetos têm uma grande importância social e cultural, têm conteúdo estético e ético, estimulam as crianças para o sentido de responsabilidade social, criam divergências cognitivas, ensinam o sentido de inovação e de pesquisa (Vasconceles, 2011). Tivemos em conta os objetivos educativos a que responde esta metodologia, segundo Rangel e Gonçalves (2010), que são os seguintes: manter a curiosidade dos intervenientes do projeto, despertar o desejo de conhecer mais; envolver as crianças na organização, na escolha e na planificação do projeto; estimular a aprendizagem em interação, em colaboração/cooperação; promover a aprendizagem integrada e integral; e promover a aprendizagem partilhada. Ao seguir a Abordagem de Projeto, em contexto educativo, “implica a colaboração e cooperação entre diferentes os intervenientes, isto é, o conhecimento constrói-se no processo de interação entre as

crianças, entre estas e o professor-tutor, bem como com outros elementos da comunidade educativa” (Serra, et al., 2021, p. 241).

### **2.6.1 Situação desencadeadora do projeto**

A situação desencadeadora do projeto surgiu quando as crianças foram dar um passeio ao exterior. Neste dia, as crianças propuseram que fossemos explorar o exterior e, assim, eu e o meu par pedagógico, lançámos o desafio de elas desenharem os elementos da natureza que lhes chamassem mais à atenção. No decorrer da exploração, as crianças interessaram-se pelas formigas e ao longo dos dias, percebemos que o grupo, também em momentos de brincadeira livre, procurava formigas e chamavam as restantes crianças e os adultos para partilhar as suas descobertas.

### **2.6.2 Problematizando: questões orientadoras**

As crianças decidiram iniciar este projeto, eu e o meu par pedagógico, enquanto futuras educadoras, resolvemos questionar o grupo sobre o que sabiam relativamente às formigas. Assim surgiram diversas afirmações, por parte das crianças: Duarte “As formigas fazem buracos”; Gabriel “Trabalham em equipa”; Afonso “Algumas têm a cabeça vermelha”; criança Júlia “As vermelhas são venenosas”; criança Beatriz “São pretas”; e a criança Tiago “Têm olhos e antenas”. Ao longo da reunião, todas as crianças demonstraram interesse em investigar sobre a vida e funções das formigas, assim organizaram-se em 4 grupos, escolheram um nome para cada um, desenharam uma mascote por grupo e formularam uma questão orientadora.

### **2.6.3 Intencionalidade educativa do projeto**

Com as questões formuladas por cada grupo, planificou-se com diferentes intencionalidades, como: i. Estimular os hábitos de pesquisa; ii. Fomentar o gosto pela descoberta do mundo que nos rodeia; iii. Explorar diferentes técnicas de expressão plástica; iv. Fomentar a cooperação; v. Envolver as famílias no processo de aprendizagem; vi. Envolver a comunidade educativa; vii. Descobrir como é a vida das formigas.

### **2.6.4 Do brainstorming ao planeamento na voz das crianças**

Após a organização dos 4 grupos, eu e o meu par pedagógico questionámos cada um acerca da questão que gostariam de investigar e formaram as seguintes questões: “O que

comem as formigas?"; "As formigas voam?"; "Qual será a importância delas na natureza e na nossa vida?"; e "Onde as formigas fazem buracos?".

As crianças para responderem às questões colocadas, sugeriram que cada grupo pesquisasse e encontrasse respostas nos livros, na internet e perguntasse aos seus pais. Desta forma, fomos construindo, em conjunto com as crianças, o brainstorming na parede da sala (Apêndice XI - Brainstorming), colocando os materiais e informações consoante as sugestões delas e acompanhado com a voz das mesmas. As crianças foram trocando ideias umas com as outras e contavam experiências, em grande grupo, sobre as formigas que aconteciam dentro e fora da escola, especialmente, em contexto familiar. O papel da família ao longo do projeto foi essencial, uma vez que algumas das respostas vieram da pesquisa que realizaram em contexto familiar e, também, foi perceptível que as crianças nos momentos de partilha ficavam entusiasmadas por partilhar o que tinham aprendido com os seus familiares. Todas as semanas, fomos percebendo o que cada grupo gostaria de investigar, relativamente à sua questão orientadora e planificávamos, com cada grupo, o que este iria fazer na semana seguinte.

### **2.6.5 A agência da criança: execução do projeto**

O grupo **Amigos da Formiga** elaborou a seguinte questão – O que comem as formigas? Antes de iniciarem a pesquisa, existiram diversas opiniões sobre o que as formigas poderiam comer, a Rita afirmou que “as formigas comem saladas!” e a Beatriz retaliava, dizendo “não comem nada, elas comem folhas!”. Fomos observando e escutando as crianças, não intervindo, para assim perceber como elas conseguiam resolver a divergência de ideias/opiniões. Posto isto, as crianças decidiram iniciar a pesquisa em livros para poderem encontrar respostas e descobriram que as formigas comiam, por exemplo, pão e fruta fresca. Posteriormente, o grupo sugeriu ir ao exterior, onde observaram as formigas a levarem pedaços de pão e de fruta para os seus formigueiros. No momento da observação no exterior, a Rita disse “então, mas elas são tão pequenas... como é que elas conseguem levar o pedaço de pão para dentro do formigueiro? O pão é maior do que elas!” e uma das mestrandas explicou “elas trabalham em equipa também por isso, para conseguirem, todas juntas, levar as coisas mais pesadas para junto das suas colónias”.

O grupo **Amigos da Natureza** elaborou a seguinte questão – As formigas voam? Para darem resposta à questão, exploraram livros e descobriram que existem algumas formigas

que voam. A Francisca, apontando para a ilustração do livro, exclamou “Olhem aqui! Esta formiga tem asas e por isso voa!”, à qual a criança Laura respondeu “tens razão Francisca, essa formiga voou até outro formigueiro e depois perdeu as asas. Mas sabes, o meu pai ontem disse-me que as formigas que tem asas, chamam-se formigas Rainhas!”. Como as crianças adoram explorar o exterior, mais uma vez este grupo quis ir procurar formigueiros e estar em contacto com as formigas, onde observaram formigas de diferentes tamanhos.

O grupo **As Super Formigas** elaborou a seguinte questão – Afinal, qual será a importância delas na natureza e na nossa vida? O grupo iniciou a sua pesquisa na internet e nos livros, onde ficaram a saber que as formigas têm bastante importância ao fazerem os buracos, pois constroem caminhos, debaixo da terra, que facilitam na passagem da água. Além disso, o grupo fez outra descoberta ao explorarem as ilustrações dos livros, descobriram que as formigas cortam folhas, para levarem para dentro dos seus formigueiros e alimentarem as colónias. No momento da observação das formigas no exterior a Leonor disse “antes, eu tinha medo das formigas, de mexer nelas... desde que sei mais sobre elas, já não tenho medo e até gosto de agarrar muitas” e quando a criança foi questionada acerca do que observava, apenas respondeu “eu gosto de olhar para elas”, ao que a mestranda respondeu “então, estás a ver como elas interagem umas com as outras?” e ela “sim! Elas andam sempre juntinhas”.

O grupo **Investigadores da Formiga** elaborou a seguinte questão – Onde as formigas fazem buracos? O grupo decidiu iniciar a pesquisa no exterior, foram à procura dos buracos das formigas e depois fizeram a exploração (ainda no exterior) em livros, onde descobriram que as formigas fazem buracos na terra, nas árvores, nos troncos das árvores e em pedras. O Gabriel leu as informações que estavam nos livros ao restante grupo, durante este momento o grupo ficou muito atento à leitura do colega, questionando-o relativamente aos sítios onde as formigas fazem buracos. Depois da leitura do Gabriel a criança Maria afirmou “Agora já sei onde as formigas fazem os seus buracos! Eu pensava que era só na terra!”, e a Liliana disse “Pois é, as formigas fazem buracos na terra, nas pedras e nos troncos!”.

Depois de cada grupo investigar, as crianças sentiram que faltava algo que representasse o projeto e numa conversa em grande grupo uma das crianças sugeriu que fosse feito, por

todos, uma formiga com recurso a jornal, fita cola pintor e a tinta preta (Apêndice XII - Elaboração da Formiga).

### **2.6.6 Avaliação autêntica: visibilizando as aprendizagens das crianças e divulgando o processo e os resultados**

Os grupos foram questionados sobre a forma de como gostariam de partilhar as suas descobertas que tinham realizado e foi sugerido pelas crianças convidar as crianças da *Sala 3* para poderem apresentar o projeto e enviar um vídeo para os seus familiares. Assim aconteceu, no dia 9 de julho os grupos partilharam com a *Sala 3* o que descobriram em relação às formigas e foi enviado para os familiares das crianças um vídeo que continha todo o processo de aprendizagem sobre as formigas, pois devido à COVID-19, os familiares não podiam entrar no JI.

No decorrer da apresentação do projeto, o grupo necessitou de algum apoio e orientação por parte dos adultos. Deste modo, uma das mestrandas questionou o grupo **Amigos da Formiga**, com a questão – “então, o que comem as formigas?”, ao que a Beatriz respondeu “As formigas comem folhas, fruta, pão e bebem água” e a Rita acrescentou “nós descobrimos o que elas comem, porque vimos nos livros, fomos aos formigueiros da rua e colocámos pão e as formigas levaram o pão todo para dentro os formigueiros”. De seguida, a Francisca levantou-se e explicou “nós descobrimos que algumas formigas voam e essas são as rainhas, mas só ganham asas quando saem do formigueiro e perdem-nas quando constroem nova casa”. Uma das mestrandas perguntou ao grupo **As Super Formigas** se queriam partilhar o que tinham aprendido e neste seguimento, a Paula respondeu “As formigas fazem buracos na terra, para a água passar”. Por fim o grupo **Investigadores da Formiga**, também quis partilhar o que aprendeu e a Liliana partilhou “após a leitura do Gabriel fiquei a saber que as formigas fazem buracos na terra, nas pedras e nos troncos!”.

Toda a avaliação do projeto foi elaborada no decorrer dos diálogos que surgiram ao longo da investigação, todos os registos realizados foram essenciais, pois as crianças sentiram-se envolvidas no processo de desenvolvimento e aprendizagem, recordando tudo o que foi descoberto acerca das formigas. Ou seja, a avaliação foi um processo contínuo e tivemos como foco mais os processos do que os resultados (Dias, 2009). Foi notório, no meu ponto de vista, que uma das descobertas que mais fascinou todas as crianças foi o

facto de perceberem que os tuneis criados pelas formigas dentro dos formigueiros, ajudam à passagem de água.

## *2.7 EM CONCLUSÃO...*

A PP em JI foi mais uma oportunidade que nunca esquecerei. O facto de estar em contacto com cada criança, possibilitou-me conhecer cada uma na sua individualidade, sinto que criei laços afetivos com todas, o que foi importante para me aproximar delas e lhes proporcionar aprendizagens significativas. Tendo em conta que o grupo era constituído por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos foi um grande desafio no que toca às ações de planear atividades que tivessem em conta os interesses das crianças com idades distintas.

No decorrer desta PP, tive a oportunidade de proporcionar às crianças atividades com luz, dado que, tal como referi anteriormente, estas mostraram interesse em brincar com as sombras. Posto isto, e tal como fiz em contexto de Creche, tive em consideração os interesses das crianças e, neste contexto de JI, também consegui planear e organizar propostas, onde as crianças tiveram a oportunidade de realizar diversas explorações no “mundo da luz”.

Foi uma prática muito rica em questão de aprendizagens, tanto a nível pessoal como profissional. Além disso ter tido a oportunidade de recorrer à Abordagem de Projeto foi uma mais-valia para o meu crescimento profissional, pois consegui entender que é necessário dar espaço e tempo às crianças de forma que estas demostrem os seus interesses e, deste modo, é essencial dar-lhes tempo para que possam experimentar e para que possam, também, partilhar as aprendizagens entre grupos. Futuramente pretendo colocar em prática a Abordagem de Projeto, pois é essencial para as crianças poderem ter voz ativa, enquanto fazem parte do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Como referi anteriormente, as famílias das crianças participaram neste projeto e, mais uma vez percebi que a criança é “mediadora entre a escola e a família” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28), dado que as experiências que esta faz no JI têm, também, influência nas relações familiares. Isto acontece, visto que a “criança transmite em casa sobre o que faz e aprende” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28) e isso “facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28).

### 3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O momento de mudança de contexto torna-se sempre num período de curiosidade e de ansiedade. Compreender como seria a dinâmica no 1.º CEB e as ações do processo educativo era o que mais me empolgava. Por outro lado, a minha maior preocupação estava centrada na ideia de como iria eu ser uma professora, tendo no centro da minha ação pedagógica, as necessidades e os interesses dos alunos e não ser uma professora expositiva, centrada em mim mesma.

Nesta parte do relatório está contemplada uma reflexão crítica e fundamentada, com evidências, das experiências mais relevantes vivenciadas nos contextos de 1.º CEB. Iniciei a minha primeira PP numa turma de 1.º ano, entre os meses de setembro de 2021 e janeiro de 2022, e a segunda com uma turma de 4.º ano, entre março e junho de 2022. Tal como as outras reflexões, esta também está organizada por tópicos: o primeiro consiste numa caracterização da instituição e dos intervenientes; o segundo prende-se com a importância das ações do processo educativo em 1.º CEB; o terceiro apresenta as expectativas e os receios; o quarto contempla a experiência da organização de uma visita de estudo; e no quinto ponto encontra-se uma breve conclusão.

#### *3.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DOS INTERVENIENTES*

As práticas pedagógicas em 1.º CEB I e II, foram realizadas numa Instituição Pública, localizada numa zona urbana na cidade de Leiria. Esta Instituição tinha diversos agentes educativos, tais como: quatro professoras titulares de turma; uma professora de inglês, que dava aulas ao 3.º e 4.º ano; um professor e uma professora que davam o apoio educativo, esta professora, além, de dar apoio, era a coordenadora da escola; uma professora bibliotecária; duas professoras de Educação Especial; uma equipa de três assistentes operacionais; e tinha profissionais nas áreas da Terapia da Fala, Psicologia e Nutrição.

A Instituição era composta por dois pisos, no rés-do-chão tinha o pátio, constituído por um recinto desportivo, um parque infantil, uma zona com relva e outra com areia, onde estava um recurso, a casa de madeira, construído pelos pais dos alunos. Além disso, ainda no rés-do-chão, era onde se encontrava a biblioteca/centro de recursos

educativos/reprografia, o refeitório, as casas de banho dos professores e dos alunos, e as salas do 3.º e 4.º ano. No 1.º piso, estavam as salas do 1.º e 2.º ano e uma sala de apoios/terapias. Cada sala da escola tinha uma organização própria, seguindo as estratégias metodológicas de cada professora responsável, na medida em que todas conseguissem ser ativas e aptas à realização de diversas atividades, ao longo do dia.

### **3.1.1 A turma de 1.º ano**

A sala do 1.º ano de escolaridade, situada no 1.º piso, era espaçosa, tinha janelas grandes do lado esquerdo, o que fazia com que a sala fosse iluminada pela luz natural e debaixo das janelas estavam os cabides com a identificação de cada aluno. Do lado direito, existia: um lavatório adequado ao tamanho dos alunos; um móvel com diversas prateleiras, onde estavam os dossiers e os manuais complementares dos alunos; uma mesa de apoio com um projetor e um computador; e um armário, onde estavam arrumados materiais de apoio às propostas educativas. A sala continha mesas e cadeiras apropriadas ao tamanho dos alunos que foram sendo dispostas consoante as necessidades da turma. Em duas paredes paralelas, esta ainda tinha um quadro branco em cada uma, que serviram de apoio ao longo de toda a prática.

A turma era constituída por vinte e quatro alunos, nove rapazes e quinze raparigas e as idades oscilavam entre os 5 e os 6 anos. Os alunos tinham nacionalidade portuguesa, à exceção de dois, que tinham nacionalidade brasileira. Praticamente, todas as crianças frequentaram a educação pré-escolar durante, aproximadamente, dois a cinco anos e nenhuma delas estava abrangida por medidas enquadradas no Decreto-Lei n.º 54/2018.

A metodologia utilizada na maioria das aulas consistia na exploração de determinado conteúdo por parte da professora e dos alunos, seguindo-se a realização de atividades, de forma autónoma ou em pequeno/grande grupo, sobre o conteúdo abordado. Algumas eram do manual/cadernos de apoio e outras eram de recursos elaborados pela professora. Relativamente ao tempo letivo, neste contexto estava organizado por blocos fixos: das 9:00h às 10:30h, das 11:00h ao 12:00h, das 13:30h às 14:30h e das 14:30h às 15:30h. Cada bloco estava destinado a uma determinada área curricular, no entanto quando era necessário existia interdisciplinaridade.

Para se iniciar o primeiro bloco da manhã (9:00h-9:30h) - designado por momento do tapete - fazia-se uma interligação com o pré-escolar. No meu ponto de vista, iniciar os

dias com esta dinâmica foi fundamental para a adaptação das crianças na entrada para a escolaridade obrigatória, pois estas já vinham do contexto de JI familiarizadas com esta rotina. Tal como afirma Oliveira (2015), a transição do JI para o 1.º CEB, é um “momento muito sensível da vida das crianças, com influência no seu percurso escolar, e que merece particular atenção por parte dos docentes” (p. 31).

Assim sendo, no momento do tapete, os alunos tinham a oportunidade de partilhar as novidades e de preencher dois quadros, um relativo à meteorologia e outro referente ao dia da semana e mês. Considero relevante o preenchimento dos quadros, visto que é importante a utilização destes instrumentos pedagógicos, para que os alunos comecem a identificar as unidades principais do tempo diário, semanal e anual. Além disso, ainda neste momento inicial da manhã, coloquei em prática diversas atividades lúdicas tendo em conta os conteúdos que seriam abordados nesse mesmo dia. Ao longo das intervenções, concluo que o desempenho dos alunos aumentou, pois, atividade após atividade, foram ficando cada vez mais envolvidos e, mesmo os que sentiam mais dificuldades, foram transmitindo mais confiança e vontade de participar.

### **3.1.2 A turma de 4.º ano**

A sala do 4.º ano de escolaridade, era também espaçosa, situava-se no rés do chão e tinha grandes janelas em toda a parede do lado direito, contribuindo para uma boa iluminação natural ao longo de todo o dia. Além das janelas, ainda no lado direito, existiam vinte cabides identificados com o número de cada aluno, para poderem colocar a lancheira e o seu casaco. No que concerne à disposição das mesas, no decorrer da prática estas foram sofrendo algumas alterações, consoante os comportamentos da turma e as atividades que foram implementadas.

A sala tinha diversas zonas de arrumação, do lado esquerdo do quadro, existia um móvel fechado onde a professora guardava alguns documentos de arquivo, onde constavam as grelhas de comportamento e de presença de fácil acesso aos alunos e, por cima, uma pequena prateleira que continha alguns dossiers e documentos relevantes. Do lado esquerdo do armário fechado, estava o lavatório que permitia aos alunos lavarem as mãos sempre que fosse necessário, por exemplo, antes de lancharem ou após realizarem alguma atividade. Imediatamente à frente do lavatório, estava uma secretária ampla com duas gavetas de arrumação. Do lado direito do armário, existia a mesa de apoio ao computador e ao projetor e, por cima, um painel com alguns recursos importantes acerca da turma,

tais como, o quadro das tarefas e as regras da sala de aula. A sala tinha também disponível um quadro branco, o mais utilizado no decorrer da prática e no fundo da sala estava um quadro de ardósia, que servia de apoio, quando era necessário.

No fundo da sala, do lado esquerdo do quadro de ardósia, estava outro armário de arrumações, onde era arrumado o dossier de cada aluno, que continha as fichas de trabalho realizadas ao longo do ano letivo. Além dos dossiers, estavam disponíveis outros materiais aos quais os alunos tinham fácil acesso para qualquer proposta que surgisse, tais como réguas, transferidores, colas, um globo terrestre, entre outros. Junto a este armário, encontrava-se também um outro painel onde era possível colocar trabalhos realizados pelos alunos e as grelhas de autoavaliação que serviram para os alunos regularem as suas aprendizagens acerca de determinado conteúdo.

A turma era constituída por vinte alunos, onze rapazes e nove raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Era um grupo que apresentava diversidade cultural, uma vez que, treze tinham nacionalidade portuguesa, quatro brasileira, dois moçambicana e um uzbequistão, devido a esta diversidade, existia um enriquecimento cultural.

Os alunos tinham dificuldades: em se concentrarem; de raciocínio e cálculo mental; de expressão; compreensão oral e escrita; em cumprimento de regras de comportamento dentro da sala de aula. Além disso, existiam diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem, baixo grau de autoestima, imaturidade e falta de responsabilidade.

Dos vinte alunos, nove estavam enquadrados pelas medidas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018 (Apêndice XIII). Assim, as dificuldades específicas a cada um dos alunos<sup>1</sup> eram as seguintes: Aluno 3 – dificuldades de interpretação, escrita, raciocínio lógico-matemático e resolução de problemas; Aluno 4 – dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e resolução de problemas; Aluno 5 – dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita, interpretação, raciocínio lógico-matemático e resolução de problemas; Alunos 9 e 10 – dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita, oralidade, interpretação, resolver situações problemáticas, cálculo e cálculo mental; Aluno 12 – dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita, oralidade, interpretação e resolver situações

---

<sup>1</sup> A numeração utilizada corresponde ao número de cada aluno.

problemáticas; Aluno 14 – dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita, oralidade, interpretação, resolver situações problemáticas, cálculo, cálculo mental e problemas de autonomia, bem como, de concentração e foco na tarefa; Aluno 19 - dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita, oralidade, interpretação e de cumprimento de regras; Aluno 20 - dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita, oralidade, interpretação, resolver situações problemáticas, cálculo, cálculo mental e cumprimento de regras, assim como problemas de autonomia, de concentração e foco na tarefa. Todos os alunos mencionados tinham apoios na escola. Por sua vez, um aluno tinha medidas de suporte universal, medidas seletivas e adicionais, três alunos tinham medidas de suporte universal e cinco medidas de suporte universal e medidas seletivas.

Embora existissem tantos alunos com dificuldades e medidas diferenciadas, um dos aspetos que me surpreendeu na turma está relacionado com a questão de inclusão. No decorrer da prática, em certos momentos, existiram comportamentos desajustados neste sentido. Contudo, os alunos, no final dos dias, refletiam sobre os comportamentos, fazendo uma autoavaliação e concluíam que a forma como agiam ao longo do dia, por vezes, não era a mais correta. Importa salientar, tal como Pacheco (2019) afirma uma escola inclusiva é um local que “acolhe e educa uma enorme diversidade de alunos” (p. 82).

A metodologia utilizada era idêntica à do 1.º ano e o tempo letivo, neste contexto estava, também, organizado por blocos fixos: das 9:00h às 11:00h, das 11:30h ao 13:00h e das 14:30h às 15:30h. Assim como na turma do 1.º ano, cada bloco era destinado a uma certa área curricular, contudo quando era necessário existia interdisciplinaridade.

### *3.2 AÇÕES DO PROCESSO EDUCATIVO, EM CONTEXTO DE 1.º CEB*

Tal como referi nas reflexões referentes à EI, são diversas as ações que estão relacionadas ao processo educativo: observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão. Este ciclo pedagógico continua a ser fundamental neste nível de ensino, visto que já explorei estes conceitos nos contextos anteriores, neste tópico apresentarei algumas questões que considero pertinentes e farei algumas comparações entre as duas turmas, onde desenvolvi as práticas em 1.º CEB.

### **3.2.1 No âmbito da observação**

A observação, como já mencionei, é uma etapa essencial em todo o processo educativo. Ao fazer o papel de observadora, durante as intervenções do meu par pedagógico, estive mais atenta a diversos detalhes da sua intervenção e levou-me a refletir sobre os mesmos. Deste modo, os momentos de observação, juntamente com as reflexões semanais, foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional, pois fui percebendo, quais as estratégias adotadas pelo meu par pedagógico, que pretendia adotar na minha ação pedagógica e as que faria alterações. Nesta perspetiva, Dias (2009) refere que “observamos para conhecer, para intervir adequadamente” (p. 28).

Nas práticas anteriores eu e o meu par pedagógico trabalhámos em cooperação e nestas práticas em 1.º CEB fizemos o mesmo, pois foi fundamental construirmos a planificação, os recursos pedagógicos, os instrumentos de avaliação, a fundamentação teórica e a avaliação, semana após semana em conjunto. Assim, nos momentos em que uma tinha o papel de observadora podia auxiliar a intervenção da outra sempre que necessário.

Nas semanas em que tive o papel de observadora e como fomos um par pedagógico que tivemos sempre um à-vontade para refletirmos uma com a outra, todos os dias refletimos, sendo que nessas reflexões dei-lhe diversas sugestões para melhorar a sua intervenção. Após um dos dias, onde assumi o papel de observadora das ações da minha parceira, um dos aspetos que considerei importante refletir com a mesma, foi a questão de ela própria não falar ao mesmo tempo que tinha alunos a falarem por cima dela. Nesta observação, consegui perceber que é importante existirem regras na participação oral dos alunos. Corroborando esta ideia, Vale (2014) refere que as regras devem ser definidas em “termos de comportamentos observáveis, pois assim as crianças têm uma imagem mental clara do comportamento que se espera delas” (p. 25). Deste modo, a implementação de regras é necessária para que os alunos aprendam a conviver em conjunto com outros, ensinando-lhes que é importante ouvir com atenção a informação que o professor transmite. Além disso, também têm de ter respeito pelos seus colegas, pois a informação deles é igualmente importante à do professor. Neste sentido, é relevante os alunos não falarem todos ao mesmo tempo, porque assim não estão a respeitar o professor nem a eles próprios.

Na turma do 1.º ano tive a oportunidade de observar o comportamento dos alunos e de refletir sobre o mesmo com o meu par pedagógico e com a professora cooperante, no

entanto, não nos foi dada autonomia para realizar a mudança da disposição das mesas e dos lugares dos alunos, sendo essa ação realizada apenas pela professora cooperante. Em contrapartida, nos primeiros dias de observação de PP na turma do 4.º ano, a professora cooperante, lançou-nos um desafio, sugerindo a mudança da disposição dos lugares dos alunos. Para realizar esta alteração, a observação assumiu um papel essencial na minha intervenção educativa. Este foi um momento marcante para mim,

Ao refletir e pensar, com o meu par pedagógico, sobre a organização da sala de aula, tivemos de ter em conta as características individuais de cada aluno e, além disso, tivemos de pensar nos lugares estratégicos para que os alunos possam trabalhar de forma autónoma e em grupo, gerando assim interação e colaboração uns com os outros e permitindo simultaneamente a orientação por parte de nós professoras. (Apêndice XIV – Reflexão 2.ª Semana – Apoio à professora cooperante)

Importa destacar que todos os momentos vivenciados nas duas turmas foram fundamentais e auxiliaram-me a melhorar a minha ação pedagógica. Por sua vez, os momentos de observação foram necessários no decorrer de toda a PP, visto que é uma ação essencial no momento de recolha de dados e, por sua vez, para o professor poder intervir necessita de observar.

### **3.2.2 No âmbito da planificação**

Nas duas turmas, todas as semanas, foi elaborado, em conjunto com as professoras cooperantes, um plano semanal, onde eram descritas as atividades para cada bloco. Este tipo de planificação, possibilitou-me desenvolver diferentes competências, tanto ao nível da constante observação da turma e conhecimento da mesma, como ao nível da identidade e características de cada aluno. Assim, no decorrer da prática, caso não se cumprisse alguma das propostas presentes no plano, existiu sempre a flexibilidade de se passar essa mesma proposta para outro momento do dia, ou mesmo para o dia seguinte.

Neste sentido, conclui, novamente, que a observação, a reflexão, a avaliação e a planificação estão interligadas e que o professor deve tê-las em consideração nas suas ações, ou seja, quando se apercebe que os alunos não estão a aprender, deve ser flexível

e adaptar as suas estratégias, alterando a sua planificação. Portanto, a escola deve adotar uma postura mais reflexiva, isto é, “mais responsável e resiliente, mais flexível e livre” (Quelhas & Gonçalves, 2019, p. 516).

No decorrer das minhas intervenções, a planificação além de me auxiliar e de servir como instrumento de organização, no que respeita a objetivos, atividades, recursos, assim como à distribuição do tempo, entre outros aspetos, esta fez com que me sentisse mais confiante na minha ação pedagógica (Santos et al., 2016, p. 1047). Posto isto, considero que eu e o meu par pedagógico conseguimos elaborar um documento onde os objetivos, os conteúdos, as ações estratégicas de ensino, as competências, os recursos e a avaliação se relacionavam, que apresentava uma boa gestão do tempo e evidenciava conhecimentos relativos ao currículo e aos programas oficiais.

Comparando os documentos das planificações realizadas nas duas práticas (Apêndices XV e XVI - Planificações), tivemos por base a mesma estrutura nos dois contextos, no entanto as alterações mais evidentes que fizemos na turma do 4.º ano, foram a questão da gestão do tempo e a descrição mais pormenorizada das propostas. Sentimos a necessidade de organizar os tempos com maior rigor, pois os alunos do 4.º ano tinham um ritmo de trabalho diferente dos alunos do 1.º ano. Neste sentido, para conseguirmos ter uma boa gestão de tempo, com a turma do 4.º ano, decidimos em cada atividade distribuir os tempos pelas diversas ações planificadas.

### **3.2.3 No âmbito da intervenção**

A etapa da intervenção pedagógica, é onde se desenvolvem as atividades e onde existe uma forte interação com os alunos. Refletindo sobre a minha intervenção pedagógica, considero que uma abordagem que possibilite a flexibilidade, faz com que o professor se adapte consoante as motivações, os interesses, as dificuldades e necessidades de cada criança. Desta forma, compreendi que a flexibilidade curricular surge como proposta para nós professores orientarmos o currículo e proporcionarmos diferentes atividades, tendo como foco o aluno e as suas capacidades, contribuindo, assim, para o sucesso da sua aprendizagem.

Além das atividades planificadas, foram existindo outras adaptadas, no momento de intervenção, às necessidades e dificuldades dos alunos. Um dos exemplos de adaptação da minha intervenção, ocorreu na turma de 1.º ano, quando solicitei aos alunos que

trouxessem um brinquedo para a escola, com o objetivo de se introduzir os conceitos matemáticos de: conjunto, elemento, cardinal, pertence e não pertence. No momento da minha intervenção percebi que alguns se tinham esquecido do brinquedo, e, posto isto, necessitei de reformular a proposta educativa, para envolver todos os alunos na atividade de introdução aos conceitos acima mencionados. Recorri aos novelos de lã disponíveis na sala e iniciámos a exploração dos conceitos todos sentados no chão.



*Figura 1: Contagem dos elementos dos conjuntos.*

Optei por fazer uma alteração da dinâmica da atividade: iniciá-la de maneira diferente da qual estava planificada, pois senti a necessidade de pedir feedback à professora cooperante, antes da minha atuação e percebi que seria uma boa estratégia a utilizar. É de salientar que fiquei muito satisfeita com a envolvimento que houve por parte dos alunos, pois, a maioria participou na atividade (figura 1). Os alunos tiveram autonomia para separar os brinquedos dos novelos de lã e estiveram muito atentos à exploração dos conceitos. Com esta proposta percebi a importância de o professor ter uma abordagem flexível, tal como refere Barbosa (2019), “O professor deve ter uma abordagem flexível e manter uma postura positiva em relação à inovação. Deve manter-se ativo, formado e informado, procurar novas técnicas, novas estratégias e métodos que permitam um bom funcionamento da sua prática” (p. 5).

Relativamente a uma das alterações, que ocorreu na minha intervenção, de uma proposta na turma do 4.º ano, foi por exemplo, na atividade da gravação das vozes com o intuito de os alunos darem vozes a uma curta-metragem, intitulada de *Aquametragem*. Após cada grupo ter visualizado a curta-metragem, com apoio de um tablet,

escreveu as falas numa folha de apoio, para colocarem na parte da curta-metragem que lhes tinha sido atribuída (figura 2).

Planifiquei a gravação das vozes, por grupos, na parte exterior da sala. No entanto, após a primeira tentativa, tive a perspicácia de perceber que era uma zona com uma acústica bastante má para o efeito que se pretendia, pois, fazia eco e, portanto,



*Figura 2: Atividade de escrita das falas da Aquametragem.*

troquei rapidamente os planos, sem causar qualquer transtorno à turma, realizando as gravações no interior da sala. No decorrer deste momento, foi notória a envolvimento dos alunos e o respeito pelo trabalho dos colegas, uma vez que, não foi necessário repetir gravações porque todos respeitaram e fizeram silêncio. Do meu ponto de vista, este foi

um sinal de que os alunos estiveram envolvidos e interessados e que a minha ação foi adequada ao grupo. Gonçalves (2011) defende que “na particular relação professor/alunos, a comunicação e o estabelecimento de uma relação serão uma alavanca para que o professor possa funcionar como âncora afetiva do aluno” (p. 45).

Nas duas turmas, tentei sempre preparar antecipadamente a minha intervenção, para que nos momentos da implementação das propostas educativas me sentisse mais segura e confiante. No momento de intervenção, sinto que é importante ter confiança no meu discurso, uma vez que, como referem Teles e Fausto (2004), o professor “tem que ter credibilidade para estimular confiança e aceitação” nos seus alunos, pois estes estão sempre atentos à maneira de como nós estamos a explicar os conceitos e se não nos sentirmos confiantes com o nosso discurso, eles percebem e não se sentem motivados (p. 2).

### **3.2.4 No âmbito da reflexão e da avaliação**

Relativamente à reflexão, esta assumiu um papel fulcral no decorrer do meu percurso enquanto professora, tornando-se uma prática diária, tanto a nível pessoal, como também, a nível de partilhas com todos os envolvidos na ação educativa, como por exemplo, par pedagógico, professoras cooperantes, professora supervisora, entre outros. Segundo Oliveira e Serrazina (2002), “a reflexão na interação com os outros tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional” (p. 10).

Os momentos de reflexão tornaram-se uma aprendizagem significativa no decorrer da prática em 1.º CEB, visto que, para o meu desenvolvimento profissional é importante

prestar atenção a todos os aspectos da prática, o que só pode ser feito em equipa de professores, uma vez que a reflexão na e sobre a acção conduz a uma aprendizagem limitada se for feita pelo professor isolado e poderá haver limites para aquilo que pode ser aprendido a partir da análise da prática quando se está simultaneamente envolvido nessa prática. (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 11)

Deste modo, as minhas reflexões foram sofrendo algumas mudanças, com o objetivo de refletir de forma fundamentada sobre a minha ação educativa, a intervenção do meu par pedagógico e sobre as ações dos alunos. Ao reler as minhas reflexões, foi-me possível

mobilizar conhecimentos para, depois, reorganizar a minha ação pedagógica tendo em conta as aprendizagens efetuadas no decorrer da PP, sempre o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos.

Com as reflexões efetuadas tanto com o meu par pedagógico, como com as professoras cooperantes e com a professora supervisora, decidi em ambas as turmas proporcionar diversas atividades lúdicas. A criação de atividades que levem as crianças à aprendizagem e que ao mesmo tempo sejam interessantes do ponto de vista lúdico é um desafio que considero extremamente exigente. Para Tessaro e Jordão (2007), algumas importâncias do lúdico no ensino-aprendizagem são: “facilitar a aprendizagem ajuda no desenvolvimento pessoal, (...) facilita o processo de socialização, comunicação, construção do conhecimento, propicia uma aprendizagem espontânea e natural, estimula a crítica e a criatividade” (p. 6).

No que concerne à avaliação, nas duas turmas esta centrou-se num paradigma formativo, de maneira a melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos, possibilitando, também, a adequação do ensino face às dificuldades de aprendizagem da turma. A exploração e a procura “de métodos de avaliação que permitam que o processo de avaliar se torne mais claro, objetivo e justo tem vindo a ser, ao longo dos anos, objeto de estudo por parte de investigadores e professores” (Balseiro, 2019, p. 27).

Em ambas as turmas tivemos como referência o professor Domingos Fernandes, na elaboração das rubricas de avaliação, pois de maneira a avaliarmos os alunos procedemos à construção de rubricas, que incluíam diversos critérios, de forma a traduzir o que era esperado que os alunos aprendessem e, além disso, para cada critério, existiam descrições de níveis de desempenho (Fernandes, 2020, p. 3). De maneira a organizarmos a avaliação, construímos, também uma grelha que foi preenchida por nós mestrandas.

Foi necessário avaliar cada aluno, adaptando estratégias para perceber as dificuldades de cada um. Na turma do 1.º ano, o processo de avaliação centrou-se nas rubricas, pois era o método de avaliação que a professora cooperante utilizava e foi decidido que iríamos adotar a mesma estratégia de avaliação que a professora, uma vez que, era a nossa primeira vez em contexto de 1.º CEB e não tínhamos experiência relativa ao processo de avaliação neste contexto educativo.

Para tornar este momento de avaliação mais tranquilo para os alunos da turma do 1.º ano, em diversos dias, no momento do tapete, tal como já mencionei fiz atividades lúdicas, relacionadas com os conteúdos de Português e de Matemática, onde conseguimos efetuar a avaliação dos alunos, seguindo os critérios estipulados nas rubricas. Uma das atividades que proporcionei aos alunos, no momento inicial do dia, centrava-se num jogo fonémico (figura 3) em que o objetivo era: nomearem os diferentes fonemas que as cinco vogais apresentam; lerem sílabas; organizarem frases; e fazerem a leitura das mesmas. É de salientar que alguns dos alunos, que apresentavam mais dificuldades nesta área, estiveram envolvidos e corresponderam aos objetivos estipulados. Um dos momentos que me marcou pela positiva foi quando chamei um desses alunos e ele rapidamente, assertivamente, leu as palavras que estavam no suporte. Ao longo de toda a prática tive o cuidado de observar os comportamentos que a turma apresentava e tive, também, os mesmos em consideração quando elaborei os recursos pedagógicos. Essas observações permitiram-me “assim não só identificar os conhecimentos e competências de que as crianças se vão apropriando, respeitando o seu ritmo, como também os aspetos em que estão a ter mais dificuldades” (Mata, 2021, p. 169).



*Figura 3: Jogo fonémico, aluno a ler uma frase.*

Com o decorrer da PP na turma do 4.º ano, sentimos a necessidade de experimentarmos outras estratégias de avaliação além das rubricas. Portanto, tivemos a oportunidade de os alunos do 4.º ano fazerem a autoavaliação após os conteúdos abordados e trabalhados (figura 4). A autoavaliação, de acordo com Ferreira (2007) é um método onde o aluno participa na sua avaliação, com base em critérios que são anunciados pelo professor, ou negociados com os alunos. Deste modo, é possível o aluno refletir sobre o próprio percurso de aprendizagem, seguindo os objetivos estabelecidos, dando-lhe, assim, autonomia para orientar o seu processo de aprendizagem, ultrapassando as dificuldades.



*Figura 4: Aluna a preencher uma grelha de verificação.*

Ao longo da prática, fui percebendo que os alunos iam preenchendo com motivação as grelhas de verificação e na segunda semana da minha intervenção da prática a professora cooperante desafiou-me a realizar uma grelha de verificação com os alunos (Apêndice XVII - Lista de verificação elaborada pela mestrandia e pelos alunos). Este foi um

momento marcante na minha intervenção e como tal refleti sobre o mesmo numa das minhas reflexões semanais,

foi a proposta que tive de aprofundar conhecimentos específicos para uma melhor abordagem dos assuntos. Senti necessidade de o fazer, pois nunca tinha feito este tipo de proposta e, assim, procurei levar para este momento, um diálogo já preparado, com algumas provocações, para que fossem os próprios alunos a escreverem a lista dos objetivos, que terão de alcançar nesta parte da matéria, sem ser eu a dar os nomes concretos dos conteúdos. Um dos exemplos, foi quando estava a desafiar a turma para escrever o objetivo de saber calcular a área, eles não se recordavam desse conceito, então eu expliquei-lhes que o objetivo que faltava na lista estava relacionado com o espaço que ocupa alguma coisa, agarrei numa bolsa e coloquei a questão: “então meninos, para eu descobrir o espaço que tenho ocupado dentro da bolsa, a que conceito de matemática estou a referir-me?”, à qual uma das alunas respondeu “à área, professora!”. Através deste meu exemplo e de outros, os alunos conseguiram escrever todos os objetivos que se pretende que eles aprendam. (Apêndice XVIII – Reflexão 6.<sup>a</sup> Semana – Intervenção)

Um outro momento relacionado com a avaliação, foi quando fui desafiada para a realização de uma questão de aula de Matemática, para a turma do 4.º ano. Assim, aceitei o desafio de elaborar a mesma para compreender a complexidade deste processo. Mais uma vez, tive a oportunidade de perceber que a avaliação formativa é importante, na medida em que os professores têm de desenvolver processos “de forma a adequarem as suas práticas às dificuldades de aprendizagem detectadas nos alunos” (Barreira et al., 2006, p. 96). Neste sentido, após todos os alunos terem terminado a questão de aula, fiz a correção em grande grupo, projetando os exercícios para os alunos em pares os resolverem novamente. Neste momento fui circulando pelos pares para ficar a conhecer as estratégias de resolução, dei tempo para os pares resolverem o primeiro exercício relacionado com conversões e após todos os pares as terem terminado, alguns foram ao

quadro fazer a correção e assim sucessivamente. Para mim fez todo o sentido fazer a correção deste modo, pois consegui perceber ao longo da correção, que os alunos foram compreendendo quais os exercícios que tinham acertado e quais tinham errado, entendendo o porquê de o terem errado.

### *3.3 EXPETATIVAS E RECEIOS*

Relativamente às minhas expetativas, estas prendiam-se com o facto de me fascinar bastante com a EI e estar ansiosa para perceber se me iria também identificar com 1.º CEB. Para isso, considerando que todas as etapas da vida de uma criança são relevantes, tenho a consciência que todas elas merecem a sua devida importância e, assim, no meu parecer não existe um período educativo mais relevante que outro. Nesta perspetiva, com tudo o que vivenciei no 1.º CEB, também me deslumbrei por este contexto educativo e entendi que o “professor ao ensinar, ensina-se; promove diretamente a aprendizagem de conteúdos e indiretamente a aprendizagem de processos” (Formosinho, 2013, p. 18).

Um dos meus receios, prendia-se com o facto de ser professora num contexto ainda a recuperar da pandemia, o facto de estar em contacto com alunos do 1.º ano que iriam aprender a ler, tendo o professor e eles próprios máscaras na cara, dificultando assim o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Confesso, que este receio no momento da minha intervenção com os alunos do 1.º ano, teve impacto, pois muitas das vezes tive a necessidade de retirar a máscara, para a turma entender a minha dicção primeiramente das vogais, seguindo-se dos ditongos, das consoantes, entre outras.

No que respeita às minhas expectativas e receios relativos à prática com os alunos do 4.º ano, eram algumas. Como referenciei na reflexão do período de observação e recolha de dados,

Relativamente às minhas expetativas, estas prendem-se com o facto de me sentir bastante motivada e feliz por já conhecer bem o meio, a escola e os profissionais que nela exercem as suas funções. Apesar disso, lecionar uma turma de 4.º ano deixa-me muito receosa, pois nunca tive contacto com um grupo de crianças deste ano de escolaridade. Assim, este receio está associado às idades dos alunos, pois são mais velhos e mais curiosos, e também com exigências que, inevitavelmente,

este ano de ensino acarreta. (Apêndice XIX - Reflexão 1.<sup>a</sup> Semana - Observação e Recolha de dados)

No decorrer dos dias, na preparação das intervenções, tentei sempre antever as questões que os alunos poderiam fazer e, por essa razão, intervenção após intervenção, fui-me sentido cada vez mais confiante.

### *3.4 EXPERIÊNCIA DE ORGANIZAR PELA 1.<sup>a</sup> VEZ UMA VISITA DE ESTUDO*

Eu e o meu par pedagógico, fomos desafiadas a organizar uma Visita de Estudo (VE), pela docente de uma das Unidades Curriculares presente no currículo do nosso Mestrado e, posto isto, fizemos diversas pesquisas e organizamos a nossa 1.<sup>a</sup> VE com a turma do 4.º ano. Foi possível planificar uma VE o que se tornou uma ação bastante benéfica na minha formação inicial enquanto professora, uma vez que tive a possibilidade de organizar tudo de raiz e, portanto, ter o apoio necessário quando surgia alguma dúvida. Além disso, tornou-se essencial estabelecer os contactos necessários à realização da VE, quer com as entidades a visitar, quer com os encarregados de educação. A partir deste momento, conseguimos também ter a perceção de qual seria o feedback por parte dos alunos que, para nós, era o mais importante.

No decorrer da organização da VE, senti algumas dificuldades, uma vez que, foi a primeira vez, como anteriormente referido, que tive de pensar em todos os pontos a ter em conta na realização de uma VE. As principais dificuldades depararam-se com a escolha de uma data em que fosse possível conciliar os dois locais de visita, tendo sofrido algumas alterações no decorrer do tempo. No entanto, faço um balanço bastante positivo, dado que os objetivos propostos foram cumpridos e as crianças adquiriram aprendizagens significativas e mostraram-se bastante envolvidas, interessadas e motivadas no antes, durante e após a visita.

Percebemos assim, que as VE são apontadas como a estratégia que mais desenvolve os alunos de forma holística, no sentido em que a motivação aumenta e o contacto com a realidade se torna um elemento potenciador de aprendizagens, devendo ser encarada como uma aula que acontece num local e com uma dinâmica diferente, em que o ensino se torna ativo e mais interessante, o que faz com que a aprendizagem seja mais significativa. Eu e o meu par pedagógico tratámos de todos os aspetos a ter em conta na

organização de uma visita de estudo e enviámos um e-mail aos encarregados de educação (Apêndice XX - Autorização enviada aos encarregados de educação/ementa).

O contacto com outras técnicas de trabalho, tais como, a observação orientada, a pesquisa de dados, o trabalho de equipa, a organização de trabalho e o levantamento de questões levam a uma reflexão em conjunto, desenvolvendo o espírito crítico e o gosto pela aprendizagem (Proença, 1989). Por outro lado, as VE assumem, ainda, um importante contributo no desenvolvimento do respeito pelo património histórico-cultural, promovendo atitudes cívicas que contribuem para a sua preservação (Proença, 1989).

Os alunos têm um ponto de vista, tendencialmente depreciativo, das visitas de estudo, ou seja, encaram-nas como momentos lúdicos e de mera diversão. No entanto, parte-se do princípio que parte desta visão tem a influência dos professores, uma vez que não transmitem o valor e as potencialidades das visitas de estudo, no âmbito das aprendizagens dos alunos. Deste modo, é urgente que o professor eduque os alunos no sentido de olharem para as VE como algo que amplia os seus conhecimentos, devendo motivá-los e enriquecê-los enquanto cidadãos ativos na sociedade, uma vez que, enriquece as suas competências. Assim, as VE devem ser encaradas como recursos que preparam os alunos para a vida profissional e para o seu papel enquanto cidadãos (Leal, 2010).

No dia da VE, quando os alunos chegaram aos Bombeiros Sapadores de Leiria consultaram o panfleto e analisaram as questões que tinham elaborado para colocar, no momento oportuno ao comandante. No decorrer deste momento, estiveram muito empenhados como se pode verificar na figura 5.



*Figura 5: Alunos a consultarem o panfleto.*

Quando a equipa dos bombeiros iniciou a visita, os alunos mostraram-se bastante interessados em conhecer os equipamentos e a capacidade que cada um levava. Portanto, como se pode ver na figura 6, os alunos assistiram com bastante atenção à explicação dada pelos bombeiros e foram questionando relativamente à utilidade de cada um.



*Figura 6: Alunos a ouvirem as explicações dos bombeiros.*

No final da visita, os bombeiros prepararam um recurso que consistia numa placa de simulação de uma chama, com um buraco no centro, para que os alunos experimentassem pegar na

mangueira e perceber qual a pressão da água e a dificuldade daquela atividade. Uma das coisas que me deixou bastante agradada, enquanto futura professora, foi o facto de os alunos, sem qualquer tipo de alerta por parte das professoras, terem tido a consciência do desperdício da água. Assim, decidiram que não queriam usar água porque o fim não o justificava.

Terminada a visita nos bombeiros sapadores de Leiria, seguimos o itinerário e dirigimo-nos até ao McDonald's onde iria ser o almoço. Neste momento, os alunos orientaram-se seguindo o mapa previamente realizado e, após chegada ao restaurante aos alunos ficaram responsáveis por usar o seu dinheiro e fazer o pedido. Nesta altura, foi também possível orientar os alunos no sentido de terem noção do dinheiro e de perceber como se faz o troco.

Na Estação de Tratamento de Águas Residuais (ETAR), o guia mostrou os diversos espaços e explicou as fases realizadas no processo de tratamento da água. Os alunos fizeram muitas perguntas e mostraram-se bastante preocupados com o facto de tantas vezes, se colocarem produtos poluentes na sanita. Perceberam que o tratamento de água envolve o gasto de bastante energia, tornando-se bastante prejudicial para o planeta.

Esta foi uma tarefa que me preparou para o futuro profissional e que me permitiu adequar a minha ação pedagógica em função dos objetivos da Visita e, também, me deu a possibilidade de crescer pessoal e profissionalmente. Como futura educadora/professora, devo de ter em conta que os momentos em que acontecem as VE, são importantes para as crianças se desenvolverem e aprenderem com outro tipo de dinâmica e que estas são fundamentais para desenvolver capacidades sociais, de observação, pensamento crítico, entre outras.

### *3.5 EM CONCLUSÃO ...*

Ao longo das práticas realizadas em contexto de 1.º CEB, desenvolvi diversas aprendizagens que me fizeram crescer tanto a nível pessoal enquanto futura docente. Tal como já mencionei, pensava que gostava muito mais de EI do que 1.º CEB, no entanto não foi isso que aconteceu, pois passei a conhecer este ciclo de ensino e a olhar para ele de uma forma apaixonada.

Considero que uma das maiores aprendizagens que fiz nesta prática em 1.º CEB está associada à importância da reflexão, pois a ação de refletir é muito importante para ir alterando a minha ação educativa ao longo da minha carreira profissional que se aproxima. Outra das aprendizagens que fiz está relacionada com o trabalho colaborativo entre os profissionais de educação, uma vez que, o planeamento conjunto, a pesquisa-ação, o acompanhamento estável de colegas, entre outros, segundo Fullan e Hargreaves (2000) e Lima (2002) “têm potencial para promover a qualificação profissional, pois implicam a mobilização de saberes e o recurso a processos de diálogo para a tomada de decisões, e que exigem um maior aprofundamento de conceitos de educação, docência e aprendizagem” (como citado em Leite & Pinto, 2016, p. 73). Todas as vivências que tive a oportunidade de experienciar, foram uma mais-valia no respeito a conhecimentos científicos e didáticos.

Pretendo assim, ser uma professora que respeita os interesses e necessidades de cada criança, uma vez que também os professores aprendem bastante com os alunos. Além disso, pretendo, tal como fiz nas práticas, realizar constantemente pesquisas e leituras sobre os conteúdos curriculares, tendo a intenção de compreender quais as melhores abordagens pedagógicas para promover aprendizagens significativas aos alunos, uma vez que o professor deve estar em constante formação para poder evoluir enquanto profissional.

## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Na segunda parte deste relatório, apresenta-se a investigação desenvolvida na PES em EI, mais concretamente em Creche e JI. No decorrer do meu percurso enquanto mestrande e futura educadora/professora, entendi que é fundamental ser reflexiva e estar predisposta a enfrentar com os diversos acontecimentos que vão aparecendo. Assim, além de ser uma educadora/professora que reflete, torno-me também numa investigadora, pois ao investigar, consigo “compreender melhor os significados de um acontecimento” e, se esses acontecimentos se relacionarem com as práticas educativas, são um contributo importante para melhorar as minhas práticas (Quivy & Campenhout, 2008, p. 19).

Esta dimensão encontra-se dividida em cinco partes. Em primeiro lugar, é feita uma breve apresentação da investigação, onde contextualizo como surgiu o estudo, saliento a sua pertinência e apresento a minha pergunta de partida e os objetivos. Na segunda parte, encontra-se o enquadramento teórico acerca da problemática que sustentou o estudo. Seguidamente apresento a metodologia utilizada, especificamente, os contextos, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, e também, os métodos de análise dos mesmos. Posteriormente é realizada a apresentação, análise e discussão dos dados e resultados obtidos. Por fim, menciono as conclusões, limitações e recomendações.

### 1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

#### *1.1 APRESENTAÇÃO, RELEVÂNCIA E PERTINÊNCIA DO ESTUDO*

O interesse pelas provocações/propostas relacionadas com a luz, em contexto de EPE, surgiu nas primeiras semanas da PP em EI em Creche e em JI, em que pude constatar que a realização de propostas com luz era algo que interessava bastante as crianças, tanto em contexto de Creche, como de JI.

Durante algumas brincadeiras, nos dois contextos, foi notório o interesse pela exploração do movimento das sombras, por parte das crianças. Um dos interesses que constatei, em contexto de JI, foi quando uma das crianças começou a chamar os amigos para seguirem as sombras dos brilhantes da sua camisola. Este foi o momento onde tomei a decisão que também iria recolher dados neste contexto, para complementar os registos que já tinha do contexto de Creche.

Na Creche e no JI, as crianças aprendem “a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a conseqüente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa” (Vasconcelos, 2007, p. 112). Optei, assim, por promover diversas propostas utilizando a luz nos dois contextos, para perceber se a partir das crianças emergiam ou não interações. Estas propostas são uma oportunidade de maravilhamento, de desenvolvimento e aprendizagem para elas, nomeadamente, quando estão a interagir com o meio que as rodeia (Boyd & Bee, 2011). Segundo Lino (2013, p. 122) as propostas educativas relacionadas com a luz apelam “ao envolvimento em jogos de fantasia, imaginação e criatividade” e, por sua vez, promovem a interação das crianças com os seus pares, com objetos e, também, com o adulto que têm por perto.

A realização deste estudo foi e é bastante relevante para conseguir perceber quais as interações que emergem nas propostas relacionadas com luz. Procurei saber a opinião das duas educadoras cooperantes, dos dois contextos onde realizei as minhas PP em contexto de EI, pois ambas já estão na prática a algum tempo e considerei importante ter contemplado no meu estudo as suas opiniões. Além de observar as interações que emergiram nas propostas que proporcionei às crianças, sinto que este estudo, também me vai preparar para o futuro, pois fiquei mais consciente das interações que as crianças realizam quando estão envolvidas nas propostas relacionadas com a luz.

## *1.2 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO*

Com o interesse investigativo estabeleceu-se como pergunta de partida: *Que interações entre pares poderão emergir em provocações com luz, entre crianças em contexto de Creche e de Jardim de Infância?*, delineando os seguintes objetivos de investigação:

- i) Identificar interações entre as crianças de 1 aos 6 anos, estabelecidas nas provocações relacionadas com a luz, na Creche e no Jardim de Infância;
- ii) Categorizar tipos de interações nas provocações relacionadas com a luz na Creche e no Jardim de Infância;
- iii) Conhecer a perspetiva das educadoras cooperantes em relação às interações e às provocações relacionadas com a luz na Creche e no Jardim de Infância;
- iv) Refletir, à luz da abordagem *Reggio Emilia*, sobre as potencialidades das provocações relacionadas com a luz na promoção de interações que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. CONCEITO E TIPO DE INTERAÇÕES

#### 2.1.1 Clarificação conceptual de interação

Considera-se por interação “o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (Schafer, 1996, como citado em Arezes & Colaço, 2014, p. 113). Numa interação “os papéis são desempenhados, confrontados e coordenados pelos participantes, que simultaneamente têm que negociar o referencial cultural trazido à situação” através das ações das “posições que nela adotam, um em relação ao outro” (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993, p. 65).

As crianças, de acordo com Vygotsky (s.d.) “aprendem por meio da interação social” (como citado em Papalia & Feldman, 2013, p. 66). Assim, as interações envolvem uma sucessão de tarefas sociais, que por sua vez incluem um início, meio e fim do encontro, considerando estratégias cognitivas e emocionais complexas (Guralnick, 1993, como citado em Napierala, 2022).

#### 2.1.2 Tipos de interações

Desde o nascimento de uma criança, que “adultos e crianças interagem através de comportamentos verbais e não verbais” (Sim-Sim et al., 2008, p. 29). Portanto, o ser humano relaciona-se por meio de dois tipos de interação: verbal e não-verbal (Mesquita, 1997).

No que diz respeito à **interação verbal**, esta é definida pela “forma discursiva, (...) na qual mensagens, ideias” ou emoções são manifestados (Mesquita, 1997, p. 158). Este tipo de interação, de acordo com Sim-Sim et al., (2008) implica saber ouvir falar e falar. As crianças tornam-se “comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna” através da interação verbal (Sim-Sim et al., 2008, p. 33). Além disso, este tipo de interação permite que elas aprendam “sobre o mundo físico, social e afectivo” enquanto “adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua” (Sim-Sim et al., 2008, p. 35).

As interações verbais podem surgir: entre pares, isto é, quando as crianças se relacionam entre si; com os adultos, por exemplo, quando se estabelece relações com os adultos que se encontram por perto; e com ambos através de objetos (Mesquita, 1997).

A **interação entre pares** é um dos primeiros passos para que a criança se desenvolva, principalmente, a nível social. Enquanto “as duas crianças interagem e se vão conhecendo melhor, ficam a conhecer os comportamentos sociais, as competências e outras características pessoais uma da outra” (Ladd & Coleman, 2002, p. 137). Através da interação com os pares a criança envolve-se em processos de negociação, dos quais, “os de significação e re-significação de si mesma, dos objetos, dos eventos e de situações” vai “construindo e reconstruindo ativamente novos significados” (Queiroz et al., 2006, p. 173).

À medida que a criança vai crescendo, este tipo de interação torna-se mais notório, uma vez que, a criança começa por brincar sozinha, “depois ao lado de outras crianças e finalmente juntas” (Parten, 1932, como citado em Papalia & Feldman, 2013, p. 298). Através das experiências que as crianças vão vivenciado, começam a aperceber-se que podem interagir com os seus pares e tirar partido disso (Tavares et al., 2007). Neste sentido, a criança ao interagir com os seus pares aprende

como se relacionar em sociedade – como ajustar suas necessidades e seus desejos às necessidades e desejos dos outros, quando ceder e quando permanecer firme. O grupo de pares oferece segurança emocional. É reconfortante para as crianças perceber que não estão sozinhas quando nutrem pensamentos que poderiam ofender um adulto. (Papalia & Feldman, 2013, p. 368)

As crianças procuram frequentemente os seus pares, para realizarem diversas interações, tais como: brincar lado a lado; falar ou vocalizar; observar; e interagir com os mesmos de forma lúdica, sendo que todas estas interações vão ficando mais complexas conforme as crianças se vão desenvolvendo cognitivamente (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, a interação entre pares “tem muitas potencialidades educativas, nomeadamente de promoção cognitiva, progresso social e emocional” (Comenius, 2006, p. 12).

As interações criança-criança são tão importantes como as interações adulto-criança para o desenvolvimento infantil, na medida que os dois tipos de interação têm diversas funções e exigem competências diferentes das crianças (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993).

A **interação com adultos** ocorre quando a criança lhe solicita ou por iniciativa própria do adulto. Segundo Sim-Sim et al., (2008) “nos primeiros anos de vida, o adulto desempenha o papel mais importante nesta interação, cabendo-lhe a função de responder às necessidades comunicativas da criança e promover ambientes ricos em comunicação” (p. 29).

É importante que o adulto realize a interação com a criança com o devido respeito, pois as respostas dadas pelos adultos apresentam um papel muito importante nestas interações, “dada a sua previsibilidade e o sentido de controlo e de bem-estar emocional que proporcionam à criança” (Sim-Sim et al., 2008, pp. 32-33). Os mesmos autores ainda acrescentam que “a qualidade das interações estabelecidas entre ambos, desempenham um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas e constituem a base das aprendizagens, do conhecimento do mundo e da promoção do desenvolvimento social, cognitivo, afectivo e linguístico” (Sim-Sim et al., 2008, p. 33).

Quando a criança solicita a participação do adulto nos momentos de brincadeira, essa solicitação indica “uma demonstração de amor da sua parte em relação ao adulto, funciona como um pedido de ajuda em relação a conhecer e explorar o Mundo” (Gomes, 2010, p. 46). Além disso, o adulto “funciona como estímulo para a criatividade, possibilitando o surgimento de novas ideias, questionando as crianças de modo que elas procurem soluções para os problemas” (Gomes, 2010, p. 46).

Além das interações que a criança tem com os seus pares e com os adultos, esta também tem **interações com os objetos**. O objeto é um elemento essencial ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem, uma vez que favorece a capacidade de utilização criativa e pode estimular, através de diferentes formas de circulação do mesmo entre as crianças, diversos padrões de interação social (del Prette et al., 1986).

Os objetos e os materiais que estão ao dispor da criança devem ser desafiadores para que seja possível a criança interagir. Esta ideia é corroborada por Hohmann e Weikart (2011), ao referirem que “em todos os locais as crianças necessitam de objetos e materiais cativantes que as levem a escolher e a manipular, bem como a entrar em diálogo com os adultos e as outras crianças” (p. 165).

A relação estabelecida com os objetos com os quais a criança interage vai-se modificando à medida que ela se desenvolve (Queiroz et al., 2006). Além disso, a criança tende a aproximar-se dos objetos que lhe desperta mais curiosidade (Serrano, 2016).

A **interação não-verbal** é um meio de transmitir informação, onde não se utiliza a linguagem escrita ou falada (Corraze, 1982, como citado em Mesquita, 1997). As primeiras interações a que a criança recorre na sua fase inicial da vida, são, nomeadamente, o choro, o olhar, o sorriso, os movimentos corporais, os contactos físicos e as vocalizações (Sim-Sim et al., 2008).

As crianças “progressivamente, vão utilizando meios de comunicação cada vez mais diversificados e simbólicos, até que a comunicação verbal se instala” (Sim-Sim et al., 2008, p. 32). Neste sentido, a interação não-verbal contempla os olhares, as expressões faciais, os toques, as imitações e os gestos.

O **olhar** é uma componente importante da comunicação não-verbal, além de ser uma possibilidade sensorial essencial no desenvolvimento infantil, permitindo que a criança aprenda sobre o mundo (Belini & Fernandes, 2007). De acordo com os mesmos autores, “o olhar não é simplesmente a visão: tem função psíquica no diálogo olho a olho, apoiando a comunicação e constituindo a relação com o Outro” (Belini & Fernandes, 2007, p. 166).

A interação através do olhar, segundo Rossetti-Ferreira (1986) “compreende um comportamento visual através do qual, a partir da posição dos olhos do sujeito e/ou posição da face, verifica-se que seu olhar está dirigido” a uma pessoa ou objeto (como citado em Alexandre & Vieira, 2004, p. 209). Normalmente, este tipo de interação ocorre quando as crianças se aproximam ou se afastam umas das outras, sendo seguidas “pelo olhar das que permanecem no local da observação” (Alexandre & Vieira, 2004, p. 209).

A interação através da **expressão facial** é uma maneira da criança demonstrar as suas emoções, tais como a alegria e a tristeza (Mendes & Moura, 2009). Para que seja possível acontecer este tipo de interação é necessário a criança conhecer e reconhecer as expressões faciais da outra criança (Mendes & Moura, 2009).

A interação através do **toque** ocorre quando existe o “contato mútuo, de alguma parte do corpo” (Alexandre & Vieira, 2004, p. 209). A criança pode estar sentada ao lado da outra

criança ou em pé e o contato físico pode durar apenas por breves momentos ou durar mais de um minuto (Alexandre & Vieira, 2004).

A interação através da **imitação** acontece quando a criança efetua ações após observar outras crianças a realizá-las e é considerada “importante no desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição” (Moura & Ribas, 2002, p. 207). A imitação é considerada uma forma importante para a criança aprender e é “chave para o início do desenvolvimento da linguagem” (Papalia & Feldman, 2013, p. 194). Além disso, através da imitação a criança desenvolve a sua imaginação e também começa a reconhecer o seu próprio corpo e o corpo dos outros (Papalia et al., 1999).

A interação através de **gestos** são das mais usadas para as crianças estabelecerem relações com os outros (Basei, 2008). Tendo em conta que o corpo fala, as crianças antes de começarem a falar expressam-se através de gestos (Papalia & Felman, 2013; Basei, 2008). A criança de acordo com Basei (2008), comunica através de gestos expressando-se a partir de uma reação “a algo que foi solicitado no processo de comunicação, proporcionando com isto uma reação dos outros participantes do diálogo, estabelecendo-se a interação, modificando-se e desenrolando-se, baseada na troca realizada entre as partes envolvidas no diálogo” (p. 10). Assim, a criança através dos gestos consegue demonstrar as suas emoções, mostrando o que quer e aquilo que sente (Boyd & Bee, 2011). Papalia & Feldman (2013), acrescentam que a criança ao aprender os gestos está também a aprender a falar.

### **2.1.3 As interações em contextos de Educação de Infância**

É importante promover interações entre as crianças em contextos de EI, nesta perspetiva dá-se a oportunidade de elas interagirem com sentido tendo adultos por perto e sempre que seja necessário estes apoiam-nas, “facilitando as interações entre as crianças” (Figueira, 1998, p. 69). É relevante ter em conta a qualidade das interações para o desenvolvimento e aprendizagem, pois não é demais destacar que o espaço da Creche e do JI “é, efetivamente, um espaço privilegiado para a brincadeira, a aprendizagem e para a interação com adultos, pares e materiais” (Coelho et al., 2018, p. 20).

As crianças interagem com os seus pares, embora seja dominante pensar-se que estas só interagem com objetos (Coutinho, 2014). Segundo Simão (2019) “o movimento, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspetos integrados e

desenvolvem-se a partir das interações que, as crianças, desde bebês, estabelecem com diferentes parceiros” (p. 67), portanto é fundamental promover interações em contextos de EI. Além disso, neste contexto é relevante ter em conta o tipo de equipamento lúdico, pois este pode também ter impacto “na qualidade das interações entre pares e dos comportamentos das crianças” (Ladd & Coleman, 2002, p. 146).

As relações que as crianças estabelecem com os outros têm uma grande relevância no decorrer da idade pré-escolar, uma vez que durante as diferentes atividades estas envolvem-se umas com as outras e marcam a sua própria personalidade (Papalia et al., 1999). Nesta perspetiva é através das amizades e também das interações que “as crianças mais novas aprendem a relacionar-se com os outros” (Papalia et al., 1999, p. 384). Assim, torna-se, importante que na EI “se proporcionem experiências diversificadas, desafiantes e significativas, que motivem as crianças a interagir e a partilhar vivências, ideias e sentimentos” (Sim-Sim et al., 2008, p. 35).

#### *2.1.3.1 As interações nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

O conceito de interação também está presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e é referido que “o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico”, assim é importante ocorrer interação entre as crianças, mas também com o educador (Lopes da Silva et al., 2016, pp. 9-10). Quando acontece uma dinâmica de interação,

em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11)

Quando o grupo é constituído com crianças de diferentes idades e existe interação entre elas, este é um momento facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem delas próprias (Lopes da Silva et al., 2016). O educador tem de ter em consideração que quando ocorrem as dinâmicas de interação é relevante respeitar cada criança e sentimento de pertença ao grupo. Ou seja, o educador deve apoiar as interações que existem no grupo, para que

assim estas contribuam “para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25).

É nos momentos de interação que acontece o trabalho cooperado, que ocorre entre pares ou em pequenos grupos, onde as crianças têm a possibilidade de aprender e cooperar para a aprendizagem e para o desenvolvimento delas próprias e das outras crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, nas dinâmicas de interação, de acordo com os mesmos autores é onde se promove o “entendimento da perspectiva do outro” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25).

## 2.2 ABORDAGEM REGGIO EMILIA

### 2.2.1 Origem e características

Os primeiros passos efetuados para a criação desta abordagem tiveram início em Villa Cella, uma localidade próxima da cidade de Reggio Emilia no Norte de Itália, em 1945. Esta abordagem surgiu após a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial quando os cidadãos daquela região decidiram juntar-se para construir uma escola para crianças em que foi fundamental o apoio colaborativo das famílias, particularmente, das mães das crianças.

O principal objetivo ao ser criada a abordagem *Reggio Emilia*, foi contribuir para o sucesso educativo das crianças e para uma igualdade de oportunidades. Loris Malaguzzi, conceituado nome nesta abordagem, ao saber desta iniciativa decidiu ir observar os primeiros passos da criação e acabou por se envolver na colaboração da mesma. Como refere Formosinho e Araújo, (2007)

um dos principais pilares do modelo de *Reggio Emilia* é o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças. (p. 95)

Segundo Lino (2013) “a organização curricular das escolas de Reggio Emilia, fundamentada nas premissas da interação, colaboração, comunicação, apresenta um conjunto de características que conferem uma especificidade à pedagogia aí praticada” (p. 119). As características principais têm como destaque: a expressão, tendo em conta as variadas linguagens simbólicas; um cuidado específico na organização do ambiente

físico; e o desenvolvimento de trabalhos de projeto (Lino, 2013). Neste sentido, a abordagem *Reggio Emilia* pretende “dar voz aos direitos das crianças, dos pais e dos educadores para uma educação participada, de elevada qualidade e capaz de produzir uma cultura da educação” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 94).

### **2.2.2 Agência da criança**

De acordo com a abordagem *Reggio Emilia*, a criança é vista como “rica em potencial, forte, poderosa e competente” (Thornton & Brunton, 2005, p. 19). No centro desta abordagem está a criança que é um ser confiante em construir relacionamentos, que tem os seus próprios valores, que quer ser respeitada e valorizada, que tem muita curiosidade e tem uma mente aberta (Thornton & Brunton, 2005). Além disso, é dada importância “a todas as formas de expressão simbólica (as “cem linguagens”)” e ao “envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem” da criança (Lino, 2013, p. 110).

As crianças são incentivadas a expressar as suas ideias para o restante grupo, uma vez que quando estão a fazer este tipo de atividade, além de estarem a representar as suas imagens mentais para as outras crianças, ela também as está a apresentar para si própria, desenvolvendo a sua consciência da linguagem simbólica, modificando, assim, a sua teoria e aprofundando a sua compreensão (Malaguzzi, 1998, como citado em Thornton & Brunton, 2005).

### **2.2.3 Organização do espaço nas provocações relacionadas com a luz**

No que diz respeito ao espaço físico, na perspetiva da abordagem *Reggio Emilia*, este assume um papel fulcral uma vez que é visto como o terceiro educador. Relativamente à organização do espaço para a realização de todas as provocações, incluindo as relacionadas com a luz, prevê-se que se utilizem materiais que levem as crianças a explorá-los e que a equipa educativa envolvida se mostre aberta a que esta exploração seja feita, ou seja, deixar as crianças agirem consoante as suas necessidades e interesses e respeitar o seu ritmo de aprendizagem (Lino, 2013).

Pretende-se criar um ambiente multissensorial, de maneira que as crianças manifestem a curiosidade em manipular os materiais que têm à sua disposição. Neste sentido, “o ambiente interage, transforma e é transformado através das ações e experiências das crianças e dos adultos, acompanhando, assim, os processos de aprendizagem e desenvolvimento” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 101). As crianças nas atividades

relacionadas com a luz têm a possibilidade de desenvolver a sua criatividade, imaginação e podem partilhar os seus pensamentos ou sentimentos com os outros, através de desenhos, palavras, brincadeiras, entre outras ações (Thornton & Brunton, 2010).

#### **2.2.4 Materiais utilizados nas provocações relacionadas com a luz**

Os materiais pedagógicos que são utilizados nas provocações relacionadas com a luz, são principalmente, as mesas ou caixas de luz e os focos de luz artificial, que ajudam a destacar as características dos materiais ou dos trabalhos realizados pelas crianças (Thornton & Brunton, 2005).

A caixa de luz deve ser colocada, numa parte escura da sala de modo a atrair a criança para observar e explorar os materiais que tenha à sua disposição. Deste modo, elas podem investigar, por exemplo, as cores e explorar de que coisas os objetos são feitos e como se comportam (Thornton & Brunton, 2010).

Além das caixas de luz, são utilizados os pontos de luz artificial que salientam “as características dos materiais” (Lino, 2013, p. 122), que as crianças têm à disposição para explorarem, “o que permite o desenvolvimento de experiências educacionais de luz e sombra, experiências acerca das propriedades dos materiais (transparentes, translúcidos, opacos, etc.) e, simultaneamente, criar um ambiente calmo, relaxante, de bem-estar emocional” (Lino, 2013, p. 122).

Através das provocações relacionadas com a luz, as crianças podem explorar as características dos materiais e podem aprender que a luz viaja através de alguns e de outros não (Martins et al., 2007). Além disso, as crianças também têm a oportunidade de se aperceberem que a forma, a posição e o tamanho da sombra de um objeto modifica-se conforme a posição da fonte de luz (Martins et al., 2007).

#### **2.2.5 Espaço para as interações (criança-criança, criança-adulto, criança-objeto)**

A criança não deve ser deixada em qualquer espaço, uma vez que algumas características desses espaços podem influenciar as “interações das crianças com os seus pares” (Ladd & Coleman, 2002, p. 147), logo devemos ter em conta as boas experiências que esse espaço proporciona para a sua aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993). Deste modo, todos os espaços devem ser pensados para captar a atenção

contínua da criança, para assim “favorecer as interações interpessoais” e com os objetos que estão ao seu dispor (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993, p. 70).

O educador de infância tem o papel de “organizar, melhorar e ajustar o ambiente educativo de acordo com o que observa e regista, de maneira a refletir sobre as potencialidades educativas” (Guralnick, 1993, como citado em Napierala, 2022, p. 18). A organização dos espaços lúdicos, como referem Ladd e Colmeman (2002) “está relacionada com a qualidade das interações sociais das crianças e das suas primeiras relações entre pares” (p. 144). São privilegiados três espaços, segundo Malaguzzi (1998, como citado em Formosinho & Araújo, 2013), sendo eles: a *piazza*, o *atelier* e a sala de atividades.

A *piazza* é um espaço que está situado no centro da instituição à volta da qual se encontram os restantes espaços. Este espaço é considerado importante porque salienta a interação, promovendo encontros, interação no grupo, relações sociais e a construção de histórias sociais, por parte das crianças que contribui para o desenvolvimento da identidade social e, no qual se podem desenvolver atividades que podem complementar o trabalho que é feito na sala de atividades (Malaguzzi, 1998, como citado em Formosinho & Araújo, 2013).

O *atelier* de acordo com Malaguzzi (1998) estimula várias competências, uma vez que “permite combinações ricas e possibilidades criativas no que concerne à exploração das diferentes linguagens simbólicas das crianças, através da experimentação de diferentes técnicas, instrumentos e materiais e da investigação de temas diversos” (como citado em Formosinho & Araújo, 2013, p. 33). Para os educadores, o *atelier* também é uma importante ferramenta para trabalhar métodos ligados à observação e registo de dados e, consequentemente, compreender melhor o desenvolvimento das crianças.

A sala de atividades deve estar disposta consoante as áreas de pensamento e de jogo já que se defende que esta tem inúmeras vantagens para a criança pois encoraja a sua mobilidade e crescimento, fomentando o interesse das crianças no mundo físico e social. Esta contribui também para o conhecimento de si próprias e torna-as mais confiantes porque se sentem capazes de concretizar intenções além de lhes proporcionar sentimentos de segurança e competência. Deste modo, a sala de atividades dá oportunidades de aprendizagens plurais porque é neste espaço que as crianças têm oportunidade de

vivenciar outros papéis, desenvolvendo as suas competências sociais e apelando à criatividade, caso se coloquem à sua disposição materiais diversos (Post & Hohmann, 2003).

### 3. METODOLOGIA

Neste capítulo, tenciona-se desenvolver aspetos referentes à metodologia de investigação, subdividida nos seguintes tópicos: opções metodológicas; contextualização do estudo e participantes; técnicas e instrumentos de recolha de dados; técnicas de tratamento de dados; e, por fim, procedimentos metodológicos.

#### 3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para a concretização do presente estudo, é fundamental realizar uma opção metodológica, tendo em conta a pergunta de partida e os objetivos definidos, particularmente o paradigma. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) referem que “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou posições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (p. 52).

Tendo em conta diferentes paradigmas, optou-se pela realização de uma investigação inserida no paradigma qualitativo, visto que está centrada “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56) e “apresenta certas características particulares” (Bardin, 1977, p. 115). Assim, a investigação assume um carácter descritivo e interpretativo, uma vez que “o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56).

Optei pela investigação qualitativa, uma vez que está centrada na perceção absoluta e ampla do que se está a estudar (Bardin, 1977). Como refere Patacho (2013), este tipo de investigação procura descrever o que fazem os sujeitos “de uma forma que seja significativa para os próprios, proporcionando uma descrição densa localmente contextualizada” (p. 115).

O estudo, como já foi referido, será de natureza descritiva e interpretativa, uma vez que se pretende analisar “os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49), para que posteriormente possam ser interpretados. Deste modo, o investigador tem como

foco observar, descrever, interpretar e analisar (Portela, 2004; Freixo, 2010) os fenómenos em estudo, para que consiga percebê-los, formando, assim, ideias e concepções possíveis de serem generalizadas a outros sujeitos e contextos (Carmo & Ferreira, 2008).

### *3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E PARTICIPANTES*

Este estudo foi realizado no local onde realizei a minha PP, em contexto de Creche, uma IPSS no concelho de Leiria, numa freguesia periférica da cidade de Leiria e em contexto de JI da rede pública, também de uma zona periférica da cidade de Leiria.

A população alvo foram dois grupos de crianças, em contexto de Creche – grupo de 14 crianças e em contexto de JI – grupo de 25 crianças. Desta população selecionei, por conveniência, no contexto de Creche, três crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos. E no contexto de JI, três crianças com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos. A seleção das crianças prendeu-se unicamente com o envolvimento que estas seis crianças evidenciaram aquando da implementação das propostas. De modo a salvaguardar a identidade dos participantes, foram atribuídos nomes fictícios a cada criança: a Amélia (18 meses), a Diana (21 meses), o Manuel (20 meses), a Íris (4 anos), a Penélope (5 anos) e o Gustavo (6 anos). Além das crianças, nesta investigação, também, participaram as educadoras de infância responsáveis pelos grupos. A educadora Júlia<sup>2</sup> que tinha 33 anos, era responsável pelo grupo de crianças da Creche e a educadora Alexandra que tinha 55 anos e era responsável pelo grupo de crianças do JI.

### *3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS*

Foram recolhidos dados das interações das crianças a partir da realização de propostas/provocações relacionadas com luz e em cada contexto foram realizadas três propostas educativas. Recorreu-se à observação direta, recorrendo a dois tipos de abordagem, pois existe aquela que o único objetivo é descrever uma dada situação social (observação não participante) e aquela que “implica a presença do observador nos acontecimentos que está a observar”, ou seja, a observação participante (Fonseca, 2012, p. 25). Posto isto, definiram-se diversas técnicas de recolha de dados que permitissem

---

<sup>2</sup> Os nomes das educadoras de infância são fictícios de modo a salvaguardar a identidade de ambas.

“recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p. 70).

Para facilitar a observação, recorreu-se a diversos instrumentos para a recolha de dados. Um dos recursos usados foram as notas de campo que “são os instrumentos metodológicos que (...) se utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (Esteves, 2008, p. 88). Foram, igualmente, utilizados registos audiovisuais, que, mais tarde, foram transcritos. Este tipo de registo, de acordo com Fonseca (2012), “Associa a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter um feedback visual e auditivo da realidade estudada e, assim, detectar fatos que porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo” (p. 26). Por outras palavras Paterson et al. (2003), referem que os registos através de vídeos permitem “analisar comportamentos descontextualizados, comportamentos simultâneos e comportamentos não verbais, que são difíceis de observar e analisar em tempo real” (p. 31). Finalmente, foram também utilizados os registos fotográficos, pois permitem o acesso a “fortes dados descritivos, muitas vezes [utilizados] para compreender o subjetivo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183).

Além dos instrumentos acima mencionados, recorreu-se à entrevista. Segundo Esteves (2008), “as entrevistas são uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional” (p. 92). Nesta investigação, em concreto, recorreu-se à entrevista semiestruturada (Apêndice XXI - Guião de Entrevista – Educadoras de Infância), às cooperantes com os seguintes objetivos: conhecer a implementação das provocações relacionadas com a luz em contexto de Creche e de JI; e identificar as interações que surgem nas provocações relacionadas com a luz em contexto de Creche e JI. De acordo com Morgan (1988), este tipo de entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (como citado em Bogdan & Bicklen, 1994, p. 134).

É de salientar, que os instrumentos de observação escolhidos, foram considerados com objetivo de os dados serem registados como ocorreram verdadeiramente e ser viável a sua repetição e visualização, as vezes necessárias. Com a devida autorização quer das

instituições, quer dos encarregados de educação<sup>3</sup>, durante paraticamente todas as provocações/propostas realizadas com a luz, recorri ao uso do telemóvel para gravar, de modo a conseguir captar todas as interações das crianças.

### *3.4 TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS*

Para o tratamento dos dados recolhidos, depois da transcrição das entrevistas (Apêndices XXIII e XXIV – Transcrição das entrevistas), dos vídeos, mobilização e interpretação das notas de campo, recorri à análise de conteúdo. Esta técnica de tratamento de dados é um método onde são organizados os dados recolhidos, para que, posteriormente, seja possível entender o que neles está incluído (Bogdan & Biklen, 1994). De forma a organizar os dados para se realizar a análise de conteúdo, os dados foram dispostos através da seleção e escolha de categorias e subcategorias. Como corrobora Bardin (1988),

as fases da análise de conteúdo organizam-se cronologicamente (...) 1. A individualização das categorias de análise que dizem respeito aos aspectos que se querem estudar; 2. A escolha das unidades de análise, isto é, os blocos unitários de partes do mesmo documento a submeter a exame. (como citando em Dias, 2009, p. 190)

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo contempla três fases: na primeira fase é realizada uma pré-análise dos resultados; seguidamente exploram-se os dados recolhidos; e, na terceira fase realizasse o tratamento dos resultados, onde estão contemplados os processos de interpretação (como citado em Coutinho, 2014). Posto isto, na primeira fase foi realizada uma leitura das notas de campo e das transcrições dos vídeos (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos). Na segunda organizou-se os dados recolhidos em categorias e subcategorias, de acordo com a informação contemplada no enquadramento teórico. E, numa última fase, é realizado o tratamento e análise dos dados (Apêndice XXVI – Tabela relativa às interações emergentes na exploração do gelo colorido; Apêndice XXVII – Tabela relativa às interações emergentes na exploração de sombras; Apêndice XXVIII – Tabela relativa às interações emergentes na exploração de

---

<sup>3</sup> Autorização enviada aos encarregados de educação – Apêndice XXII

sombras com celofane; Apêndice XXIX – Tabela relativa às interações emergentes na exploração da caixa de luz; Apêndice XXX – Tabela relativa às interações emergentes na exploração de pulseiras luminosas; Apêndice XXXI – Tabela relativa às interações emergentes na exploração dos movimentos através de sombras).

Depois, na análise de conteúdo, foram identificadas as categorias e as subcategorias, onde se consegue entender quais as que emergiram em cada observação, contemplaram-se 3 categorias e 6 subcategorias. Como se pode observar, na tabela abaixo (tabela 1), foram escolhidas como categorias: a interação Criança-Criança; a interação Criança-Adulto; e a interação Criança-Objeto. Consequentemente, as subcategorias dividiram-se em interações verbais e não verbais através: do olhar; da expressão facial; do toque; da imitação; e dos gestos. Cada subcategoria está acompanhada por uma pequena evidência.

*Tabela 1: Categorias e subcategorias de análise.*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Evidências</b>
<b>Interação Criança-Criança</b>	<b>Verbal</b>		Quando a criança fala com outra criança.
	<b>Não-Verbal</b>	<b>Através do olhar</b>	Quando a criança dirige o olhar a outra criança.
		<b>Através da expressão facial</b>	Quando a criança transmite uma emoção pela expressão da face.
		<b>Através do toque</b>	Quando a criança no corpo de outra criança.
		<b>Através da imitação</b>	Quando a criança realiza ações depois de as observar nas outras crianças.
		<b>Através de gestos</b>	Quando a criança realiza um movimento para outra criança.
<b>Interação Criança – Adulto</b>	<b>Verbal</b>		Quando a criança fala com o adulto.
	<b>Não-Verbal</b>	<b>Através do olhar</b>	Quando a criança dirige o olhar o adulto.
		<b>Através da expressão facial</b>	Quando a criança transmite uma emoção ou sentimento pela expressão da face.
		<b>Através do toque</b>	Quando a criança no corpo do adulto.
		<b>Através da imitação</b>	Quando a criança realiza ações depois de as observar no adulto.
		<b>Através dos gestos</b>	Quando a criança realiza um movimento para o adulto.
<b>Não-Verbal</b>	<b>Através do olhar</b>	Quando a criança dirige o olhar o objeto.	
	<b>Através da expressão facial</b>	Quando a criança transmite uma emoção ou sentimento pela expressão da face.	

<b>Interação Criança – Objeto</b>	<b>Através do toque</b>	Quando a criança toca no objeto.
	<b>Através da imitação</b>	Quando a criança imita ações com o objeto.
	<b>Através de gestos</b>	Quando a criança realiza movimentos com o objeto.

Uma vez que as crianças realizaram diferentes interações, serão contabilizadas as interações por subcategorias, com o intuito de poder entender e comparar o número de interações executadas em cada proposta com luz. Além do caráter qualitativo, esta investigação contempla também a dimensão quantitativa, visto que apresenta a frequência das interações (Bardin, 1977).

### 3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As provocações/propostas educativas foram realizadas em contexto de Creche no *Atelier* e numa sala da instituição, já as de contexto de JI, foram no interior da sala de atividades. A recolha de dados realizou-se em seis dias, três dias em cada instituição. Em contexto de Creche teve início a 23 de novembro de 2020 e terminou a 6 de janeiro de 2021 (Tabela 2). Já em contexto de JI, teve início a 17 de maio de 2021 e terminou a dia 31 do mesmo mês (Tabela 3).

**Tabela 2:** Contexto de Creche - Datas, Propostas educativas, Instrumentos de recolha de dados e Número de crianças.

<b>Datas</b>	<b>Propostas educativas</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>N.º Crianças</b>
23 de novembro de 2020	Exploração do gelo colorido	Notas de Campo	5
15 de dezembro de 2020	Exploração de sombras	Registo Audiovisual	5
6 de janeiro de 2021	Exploração de sombras com papel celofane	Notas de Campo	5

**Tabela 3:** Contexto de Jardim de Infância - Datas, Propostas educativas, Instrumentos de recolha de dados e Número de crianças.

<b>Datas</b>	<b>Propostas educativas</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>N.º Crianças</b>
17 de maio de 2021	Exploração da caixa de luz	Registo Audiovisual	3
18 de maio de 2021	Exploração de pulseiras luminosas	Registo Audiovisual	25
31 de maio de 2021	Exploração dos movimentos através de sombras	Registo Audiovisual	25

## **Descrição das propostas/provocações no contexto de Creche**

### **1. Exploração do gelo colorido**

Nesta proposta, as crianças em pequeno grupo, dirigem-se ao *Atelier*, onde está um ambiente escurecido, luz negra, um tabuleiro exploratório (preto) e gelo de diversas cores fluorescentes. A intencionalidade educativa teve como foco: incentivar ao envolvimento no processo de descoberta e exploração; incentivar à exploração das potencialidades de materiais com características diferenciadas (texturas, cores); estimular o envolvimento e interação nas atividades relacionadas com a luz; usar as mãos para mexer e agarrar ou manipular o gelo; e realizar o movimento de pinça para agarrar no gelo.

### **2. Exploração de sombras**

Em pequeno grupo as crianças dirigem-se a uma sala (escurecida) escolhida para a proposta e visualizam um teatro de sombras. No momento seguinte, a mestranda coloca à disposição das crianças, figuras natalícias juntamente com o foco de luz, proporcionando-lhes, assim, um momento, de exploração livre das sombras das figuras. A intencionalidade educativa teve como foco: estimular o reconhecimento das sombras; desenvolver a curiosidade pela descoberta de novos saberes; manipular materiais no contexto que a rodeia; estimular uma consciência básica de causalidade ou de efeito imediato (tamanho das sombras); e estimular o envolvimento e interação nas atividades relacionadas com a luz.

### **3. Exploração de sombras com papel celofane**

As crianças dirigem-se ao *Atelier*, acompanhadas pelas mestradas e sentam-se. A mestranda atuante conta, através do teatro de sombras, a história *O lobo que queria mudar de cor*, de Lalleman e Thuillier. Após este momento, as crianças exploraram livremente as sombras dos lobos da história e de materiais que estavam pendurados de modo que as suas sombras e cores se refletissem na parede. A intencionalidade educativa teve como foco: proporcionar à criança a observação de sombras pretas e coloridas; estimular o envolvimento e interação nas atividades relacionadas com a luz; e estimular uma consciência básica de causalidade ou de efeito imediato (tamanho das sombras).

## **Descrição das propostas/provocações no contexto de Jardim de Infância**

### **4. Exploração da caixa de luz**

Em pequenos grupos as crianças entram na sala de atividades, esta tem um ambiente escurecido para lhes suscitar curiosidade e interesse na exploração dos recursos, sendo eles a caixa de luz e areia. A intencionalidade educativa teve como foco: estimular o envolvimento e interação nas atividades relacionadas com a luz; disponibilizar a caixa de luz para a sua exploração; estimular o interesse em experimentar novas atividades e materiais; e incentivar ao envolvimento no processo de descoberta e exploração da caixa de luz.

### **5. Exploração de pulseiras luminosas**

Em grande grupo, com a sala escurecida e é distribuído a cada criança uma pulseira que brilha no escuro. A mestranda primeiramente faz movimentos com a pulseira e as crianças imitam, de seguida coloca música e as crianças realizam movimentos com a pulseira ao ritmo das diversas músicas. A intencionalidade educativa teve como foco: estimular o envolvimento e interação nas atividades relacionadas com a luz; explorar com as crianças jogos rítmicos sem palavras; e proporcionar situações de escuta orientada de diversas músicas gravadas.

### **6. Exploração dos movimentos através de sombras**

As crianças nesta proposta exploraram as sombras dos movimentos do corpo. Com recurso a um lençol, que é pendurado na sala de atividades, à vez, as crianças em pequenos grupos fazem movimentos atrás do lençol e as restantes crianças imitam-nos. A proposta é realizada com música de fundo. A intencionalidade educativa teve como foco: estimular o envolvimento e interação nas atividades relacionadas com a luz; valorizar as tentativas de realização dos movimentos das crianças; criar oportunidades para a criança explorar e desenvolver as diversas possibilidades do corpo através de movimentos das sombras; proporcionar espaços e materiais para a exploração de sombras; e organizar o ambiente educativo de forma a estimular e apoiar a curiosidade das crianças relativamente às sombras.

#### 4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste ponto apresentam-se os dados, tendo em consideração as interações estabelecidas pelas crianças em estudo no decorrer do período de observação analisados à luz dos conceitos explorados no enquadramento teórico, bem como as entrevistas realizadas às duas educadoras. Assim, são apresentados os dados segundo cada proposta explorada, analisados e discutidos por categoria/subcategoria de análise. É de salientar que quando não existe evidência de uma interação, a subcategoria é excluída da tabela da proposta correspondente (ao invés de ser representada com 0 interações).

Seguidamente, são apresentados: num primeiro momento (4.1) os resultados das propostas realizadas em contexto de Creche; num segundo momento (4.2) os resultados das propostas realizadas em contexto de JI; num terceiro momento (4.3) os resultados da comparação das interações emergentes nas 6 propostas; num quarto momento (4.4) os resultados da comparação das interações emergentes por criança; e num quinto momento (4.5) os resultados da sistematização das interações.

##### 4.1 PROPOSTAS REALIZADAS EM CONTEXTO DE CRECHE

###### Exploração do Gelo Colorido

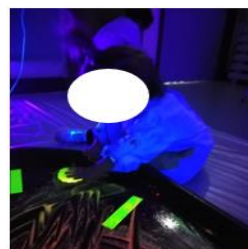
Tendo em consideração que o atelier é um espaço onde se podem apresentar provocações que possibilitem a criança explorar as diferentes linguagens simbólicas (Malaguzzi, 1998, como citado em Formosinho & Araújo, 2013), este foi o espaço escolhido e preparado com um ambiente escurecido para a realização desta proposta. Além de estarem num ambiente escurecido, as crianças tiveram a oportunidade de explorar a luz negra, o tabuleiro exploratório preto e o gelo colorido, que brilhava devido à presença da luz negra (como se pode verificar nas figuras 7, 8 e 9). Neste sentido, segundo Lino (2013) os materiais foram escolhidos e pensados de maneira a serem explorados consoante os interesses das crianças.



*Figura 7: Diana a explorar o gelo.*



*Figura 8: Manuel a explorar o gelo.*



*Figura 9: Amélia a explorar o gelo.*

Durante a exploração as crianças tiveram um momento de brincadeira e de interações que promoveu o conhecimento de novos materiais, ampliando as experiências sensoriais. Nestas idades as experiências sensoriais são muito importantes, pois as crianças através delas conhecem o seu corpo e o que as rodeia (Serrano, 2016). A exploração do gelo com diferentes cores possibilitou que as crianças explorassem as características do gelo e estimulassem a criatividade e a descoberta, através do tato e da visão. A intencionalidade educativa, teve como destaque: incentivar à exploração das potencialidades do gelo, tal como as cores e a sua textura; entre outras como foi referido anteriormente.

Esta provocação originou um conjunto muito rico de interações quer entre pares, quer entre crianças e os objetos. A proposta despertou a curiosidade e o interesse das crianças, o que fez com que se aproximassem e explorassem os objetos que tinham disponíveis (Serrano, 2016). De igual modo, também as interações entre as crianças foram observadas, nomeadamente, através do olhar, tal como as interações com o adulto, salientando-se as interações verbais, através de várias vocalizações.

A tabela 4, a seguir apresentada, sintetiza os resultados obtidos.

*Tabela 4: Tipos de interações emergentes na Exploração do Gelo Colorido.*

Exploração do Gelo Colorido						
Categorias	Subcategorias		Amélia	Diana	Manuel	Total - Interações (subcategoria)
Interação Criança – Criança	Verbal		0	1	0	1
	Não-Verbal	Através do olhar	1	2	1	4
		Através da imitação	0	1	1	2
<b>Total - Interações (Categoria)</b>						<b>7</b>
Interação Criança – Adulto	Verbal		0	4	0	4
	Não-Verbal	Através do olhar	1	2	0	3
		Através da expressão facial	1	1	0	2
		Através dos gestos	0	1	0	1
<b>Total - Interações (Categoria)</b>						<b>10</b>

<b>Interação Criança – Objeto</b>	<b>Não-Verbal</b>	<b>Através do olhar</b>	3	2	2	7
		<b>Através da expressão facial</b>	2	1	1	4
		<b>Através do toque</b>	1	4	2	7
		<b>Através da imitação</b>	0	0	1	1
		<b>Através de gestos</b>	2	5	3	10
<b>Total de interações (Categoria)</b>						<b>29</b>
<b>Total de interações por criança</b>			11	24	11	<b>46</b>

A análise da tabela 4 permite verificar que a interação com o objeto teve mais predominância, tendo emergido 29 interações nesta categoria, a maior parte através de gestos (10). A interação entre as crianças emergiu 7 vezes, das quais a interação através do olhar teve mais destaque (4 vezes), tendo sido a única subcategoria onde as três crianças interagiram. A interação através da imitação ocorreu 2 vezes, uma quando a Diana imitou as ações de uma criança e outra quando o Manuel imitou as ações da Diana, fazendo rastros com o gelo no tabuleiro exploratório (Anexo X - Ficha de observação 3 - Exploração do gelo colorido).

As interações tanto com os objetos, como com os pares, segundo a educadora Júlia (educadora do grupo) têm

uma razão de ser, por isso se elas escolhem uma criança ou um objeto em concreto é porque, ou sabem que aquela criança lhe vai proporcionar momentos ainda mais exploratórios e mais interessantes, ou um objeto porque tem uma cor ou uma forma que seja mais apelativa e que lhe desperte curiosidade. (Apêndice XXIII – transcrição da entrevista semiestruturada à educadora cooperante Júlia)

A interação entre o adulto ocorreu 10 vezes, 4 delas através da interação verbal, sendo que foram todas pequenas afirmações ou exclamações da Diana, tais como “uau!”, “ai”, “sim” e “iu-se” (Apêndice XXVI – tabela relativa às interações emergentes na exploração do gelo colorido). Das três crianças, o Manuel foi o único que não interagiu com o adulto.

No decorrer desta proposta, duas das crianças têm um número igual de interações, sendo que a Amélia e o Manuel interagiram 11 vezes. Por outro lado, a Diana foi a criança que estabeleceu mais interações (24).

Assim, podemos dizer que, nesta proposta emergiram 46 interações, sendo a interação com os objetos (29) a que mais se destaca. A interação com o adulto emergiu 10 vezes e, por fim, a interação entre os pares ocorreu 7 vezes. Pelo número de interações contabilizadas, podemos concluir que a proposta interessou as crianças que se envolveram em explorações que originaram múltiplas interações.

Em síntese, a interação com maior frequência, ocorreu devido às estratégias do educador na organização do ambiente de aprendizagem, uma vez que a mestranda colocou à disposição das crianças o gelo que brilhava no escuro devido à luz negra, material que elas ainda não tinham tido oportunidade de explorar em contexto de Creche e, por essa razão, as interações com o gelo foram as que mais ocorreram. Além disso, o foco da provocação era as crianças estarem em contato com um novo material e fazerem a exploração do mesmo, num ambiente diferente do qual estavam habituadas. Tendo em conta que as crianças mostraram interesse por esta exploração, a proposta seguinte, também aconteceu num ambiente escurecido.

### **Exploração de Sombras**

A segunda proposta colocada em prática em contexto de Creche, foi realizada numa sala preparada e pensada para as crianças: num primeiro momento visualizaram um teatro de sombras; e num segundo momento exploraram sombras de diversas figuras simbólicas relacionadas com o Natal, de forma livre. Foi utilizado um foco de luz artificial, uma vez que segundo Lino (2013) com a utilização do foco é possível destacar as particularidades de cada objeto e isso fez com que, se desenvolvesse uma experiência educacional de luz e sombra. A intencionalidade educativa, teve como destaque: estimular o reconhecimento das sombras; entre outras como foi referido anteriormente.

Nesta proposta as crianças tiveram a oportunidade de ter mais um momento de interações. Tal como na proposta anterior, as interações entre as crianças e os objetos tiveram mais destaque, especialmente, a interação através do toque. Além disso, as crianças interagiram com os seus pares e com o adulto.

A tabela 5, apresentada abaixo, sintetiza os resultados obtidos.

*Tabela 5: Tipos de interações emergentes na Exploração de Sombras.*

Exploração de Sombras						
Categorias	Subcategorias		Amélia	Diana	Manuel	Total - Interações (subcategoria)
Interação Criança – Criança	Verbal		0	2	1	3
	Não-Verbal	Através do olhar	4	3	1	8
		Através da expressão facial	0	0	1	1
		Através do toque	1	1	0	2
		Através da imitação	0	1	1	2
		Através de gestos	0	2	0	2
<b>Total - Interações (Categoria)</b>						<b>18</b>
Interação Criança – Adulto	Verbal		1	0	1	2
	Não-Verbal	Através do olhar	1	0	1	2
		Através da expressão facial	1	0	1	2
		Através da imitação	0	0	1	1
		Através dos gestos	1	0	0	1
<b>Total - Interações (Categoria)</b>						<b>8</b>
Interação Criança – Objeto	Não-Verbal	Através do olhar	2	2	3	7
		Através da expressão facial	1	1	1	3
		Através do toque	5	3	12	20
		Através de gestos	1	1	1	3
<b>Total de interações (Categoria)</b>						<b>33</b>
<b>Total de interações por criança</b>			<b>18</b>	<b>16</b>	<b>25</b>	<b>59</b>

Analisando a tabela 5, entende-se que foram estabelecidas 59 interações e 33 delas foram interações entre a criança e o objeto. Dado que as crianças recorriam aos objetos alusivos ao Natal, a interação com o objeto teve relevância ao longo da exploração, tendo sido estabelecidas 20 vezes através do toque, 7 vezes através do olhar e 3 vezes tanto através da expressão facial como através de gestos. O contacto com objetos pareceu-me frequente devido ao facto de os mesmos despertarem curiosidade nas crianças e destas perceberem

que os objetos alusivos ao Natal refletiam na parede. Esta ideia vai ao encontro do que a educadora Júlia referiu na entrevista, uma vez que quando lhe coloquei a pergunta relativa ao que as crianças faziam nas provocações com luz, ela respondeu que

desperta nas crianças aquela curiosidade do que é que é aquilo, do tentar tocar que foi aquilo que nós vimos muito nas fotografias e nos registos que fizeste. É fascinante, eles serem tão pequenos e já perceberem que aquilo que metiam na cabeça, refletia na parede. (Apêndice XXIII – transcrição da entrevista semiestruturada à educadora cooperante Júlia)

A interação criança-criança emergiu 18 vezes, destas a interação através do olhar foi a que mais ocorreu (8 vezes). A **Diana** interagiu verbalmente 2 vezes, como se pode verificar nas evidências seguintes:

“Durante a visualização do vídeo está muito sossegada, olha para as outras crianças e exclama “ah!””;

“Aproxima-se da parede, olha para as outras crianças e verbaliza “oh!oh!oh!”” (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Transcrição do Vídeo n.º 1 - Exploração de Sombras).

O **Manuel**, tal como a Diana, fez uma pequena exclamação durante a visualização do vídeo:

“olha para as outras crianças, risse e exclama “oh!”” (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Transcrição do Vídeo n.º 1 - Exploração de Sombras).

A interação criança-adulto ocorreu 8 vezes, das quais a subcategoria da interação verbal teve um total de 2 interações:

**Amélia**- disse “olá, olá, olá”, quando tentou apanhar a sombra da mão da mestrande (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Transcrição do Vídeo n.º 1 - Exploração de Sombras);

**Manuel**- exclamou “Uau!”, enquanto seguiu a sombra do telemóvel da mestrande (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Transcrição do Vídeo n.º 1 - Exploração de Sombras).

Nesta proposta as crianças tiveram a oportunidade de interagir, sendo que a mestrande esteve sempre presente e em certos momentos, como refere Figueira (1998) esta facilitou as interações entre as crianças. O Manuel interagiu 1 vez através da imitação com a

mestranda, quando andou na direção das sombras do telemóvel da mestranda (figura 10) e Amélia interagiu, também 1 vez com a mestranda, através dos gestos, quando se aproximou da sombra do telemóvel da mesma (figura 11). É de referir que a Diana foi a única criança que não interagiu com o adulto.



**Figura 10:** Manuel a seguir a sombra do telemóvel.



**Figura 11:** Amélia a tentar apanhar a sombra da mão da mestranda.

Ao longo desta proposta, a Amélia e a Diana estabeleceram um número idêntico de interações, sendo que a Amélia teve um total de 18 interações e a Diana interagiu 16 vezes. O Manuel foi a criança que interagiu mais vezes, tendo um total de 25 interações.

Sintetizando, a interação entre a criança e o objeto, foi a que teve maior frequência. As estratégias do educador na organização do ambiente de aprendizagem, tiveram influência nestes resultados, pois a mestranda preparou um ambiente escurecido, tendo um foco de luz e figuras natalícias, com o objetivo de estimular as crianças a reconhecerem as sombras das figuras. As crianças já tinham estado num ambiente escurecido e isso fez com que elas já estivessem habituadas, assim as crianças exploraram as sombras das figuras que tinham à sua disposição e dessa exploração resultaram diversas interações, nomeadamente, interações entre a crianças e o objeto. Sabendo que as crianças mostraram interesse por esta exploração, a proposta seguinte, também aconteceu num ambiente escurecido, no entanto as sombras tinham cores, como se pode ler no tópico seguinte.

### **Exploração de Sombras com Celofane**

A última proposta realizada em contexto de Creche foi colocada em prática no *Atelier*, espaço preparado cuidadosamente para as crianças terem um momento rico de exploração (figuras 12 e 13). Foi um momento rico de exploração, dado que foi promovido o contacto com as cores e a sua exploração. Assim, nestas idades a cor é um atributo importante, pois é um estímulo psicológico.



**Figura 13:** Organização do Atelier e dos materiais de exploração – vista de baixo.



**Figura 12:** Organização do Atelier e dos materiais de exploração – vista de cima.

As primeiras interações emergiram quando as crianças estiveram em contacto com a história *O lobo que queria mudar de cor*, de Lalleman e Thuillier (2016), contada pela mestranda, com recurso ao teatro de sombras (figura 14). Durante este momento, as crianças estiveram tranquilamente a ouvir e a observar o teatro de sombras. Tal como afirmou a educadora Júlia “quando realizadas as provocações relacionadas com a luz, existe um sentimento geral de tranquilidade no grupo de crianças, acabando por tornar mais proveitoso os momentos deles de brincadeira e de exploração” (Apêndice XXIII – transcrição da entrevista semiestruturada à educadora cooperante Júlia).



**Figura 14:** Crianças a visualizarem o teatro de sombras.

Esta proposta, tem como destaque as interações com os objetos. Contudo, também, emergiram interações entre criança-criança e criança-adulto, havendo uma proximidade de interações nestas duas categorias.

A tabela 6, a seguir apresentada, sintetiza os resultados obtidos.

**Tabela 6:** Tipos de interações emergentes na Exploração de Sombras com Celofane.

Exploração de Sombras com Celofane					
Categorias	Subcategorias	Amélia	Diana	Manuel	Total - Interações (subcategoria)
	Verbal	0	1	1	2

<b>Interação Criança – Criança</b>	<b>Não-Verbal</b>	<b>Através do olhar</b>	1	1	2	4
		<b>Através da expressão facial</b>	0	0	1	1
		<b>Através da imitação</b>	1	1	1	3
		<b>Através de gestos</b>	0	1	0	1
<b>Total - Interações (Categoria)</b>						<b>11</b>
<b>Interação Criança – Adulto</b>	<b>Não-Verbal</b>	<b>Verbal</b>	0	2	0	2
		<b>Através do olhar</b>	1	2	1	4
		<b>Através da expressão facial</b>	1	0	0	1
		<b>Através da imitação</b>	0	0	1	1
		<b>Através dos gestos</b>	0	1	0	1
<b>Total - Interações (Categoria)</b>						<b>9</b>
<b>Interação Criança – Objeto</b>	<b>Não-Verbal</b>	<b>Através do olhar</b>	4	3	4	11
		<b>Através da expressão facial</b>	1	0	0	1
		<b>Através do toque</b>	2	5	3	10
		<b>Através de gestos</b>	2	4	4	10
<b>Total de interações (Categoria)</b>						<b>32</b>
<b>Total de interações por criança</b>			<b>13</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>52</b>

Com a análise da tabela 6, podemos verificar tal como nas outras propostas realizadas em contexto de Creche, que as interações com os objetos tiveram mais destaque. A interação através do olhar foi a que mais ocorreu nesta categoria, tendo um total de 11 interações. Além disso, a interação através do toque e através de gestos têm ambas um total de 10 interações. Já a interação através da expressão facial emergiu apenas 1 vez, quando a Amélia sorriu no momento da história (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Notas de campo 4 – Exploração de Sombras com Celofane).

A interação que mais se destaca nas categorias criança-criança e criança-adulto, tal como aconteceu na categoria criança-objeto, é a interação através do olhar. Este tipo de interação, tal como referem Alexandre e Vieira (2004) acontece, especialmente, quando as crianças se aproximam ou se afastam, sendo seguidas pelo olhar das outras. Entre as interações criança-criança, sobressai o olhar e a observação das outras crianças, como se pode verificar nas seguintes evidências:

**Amélia**- “observa a Diana a colocar um dos lobos na sua cabeça” (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Notas de campo 4 – Exploração de Sombras com Celofane);

**Diana**- “Observa o Manuel junto da parede” (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Notas de campo 5 – Exploração de Sombras com Celofane);

**Manuel**- “olha e sorri para as outras crianças perto dele” e “Observa as ações da Diana” (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Notas de campo 6 – Exploração de Sombras com Celofane).

Relativamente às interações que surgiram entre as crianças, podemos também verificar que cada criança recorreu à interação através da imitação uma vez, duas das crianças imitaram as ações umas das outras e a terceira criança imitou o que disse outra. A interação através da expressão facial foi utilizada apenas pelo Manuel, quando sorriu para as outras crianças (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Notas de campo 6 – Exploração de Sombras com Celofane). Na interação através de gestos, também podemos verificar que só a Diana tem um total de 1 interação, quando aproximou e tirou diversas vezes o lobo com celofane da sua cara, virada para o Manuel (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Notas de campo 5 – Exploração de Sombras com Celofane). A interação verbal surgiu por parte da Diana e do Manuel, ambas com a vocalização “cucu”.

Entre as interações criança-adulto, salienta-se a observação pelas crianças, das ações da mestranda. As evidências seguintes revelam alguns exemplos utilizados:

**Amélia**- “olha para a mestranda através do celofane” (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Notas de campo 4 – Exploração de Sombras com Celofane);

**Diana**- “olha para a mestranda” e “...as duas crianças observam as suas ações” (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Notas de campo 5 – Exploração de Sombras com Celofane);

**Manuel**- “Observa as ações da mestranda” (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Notas de campo 6 – Exploração de Sombras com Celofane).

Além das interações que emergiram através do olhar, como foi acima analisado, a Diana estabeleceu 2 interações verbais com a mestranda, tais como “ah” e “tu” (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Notas de campo 5 – Exploração de Sombras com Celofane).

Nesta proposta a Diana destacou-se por ser a criança que mais interagiu, estabelecendo um total de 21 interações, de seguida destaca-se o Manuel com um total de 18 interações e, por fim, a Amélia com um total de 13 interações.

Em síntese, as interações que tiveram maior destaque, foram novamente as interações que emergiram entre a criança e o objeto. A mestranda conseguiu organizar o ambiente educativo de forma que as crianças explorassem sombras coloridas tranquilamente. Portanto, as crianças exploraram as sombras dos lobos da história, figuras que inicialmente tinham tido oportunidade de ver no teatro de sombras, e de materiais que estavam pendurados, de modo que as suas sombras e cores se refletissem na parede.

#### *4.2 PROPOSTAS REALIZADAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA*

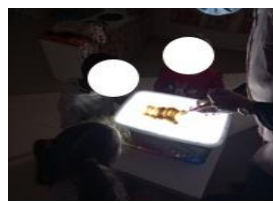
##### **Exploração da Caixa de Luz**

A sala de atividades é um espaço educativo que deve ser pensado e organizado consoante os interesses e motivações do grupo de crianças. De acordo com Post & Hohmann (2003) de forma a desenvolver a criatividade das crianças, numa das zonas da sala foi colocada uma caixa de luz e areia à disposição das mesmas (Figura 15). Primeiramente, a mestranda teve uma conversa com o Gustavo, a Íris e a Penélope relativamente à caixa de luz, de como esta tinha sido elaborada e que materiais estavam dentro da mesma. A Penélope no decorrer da conversa disse “está dentro da caixa uma luz!” e o Gustavo olhou para a mestranda e acrescentou “tu abriste esta tampa e colocaste uma lanterna lá dentro, meteste uma fitinha para nós não vermos a lanterna” (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Transcrição do vídeo n.º 2 – Exploração da Caixa de Luz). Depois da conversa, a mestranda colocou a areia à disposição das crianças (Figura 16) e o grupo explorou livremente os dois materiais.

A intencionalidade educativa, teve como destaque: incentivar a criança ao envolvimento no processo de descoberta e exploração da caixa de luz; entre outras como foi referido anteriormente.



**Figura 15:** Caixa de luz e areia.



**Figura 16:** Mestranda a colocar areia em cima da caixa de luz.

A exploração da caixa de luz, foi feita por três crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos e isso fez com que se acentuasse a diversidade e enriquecesse “as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Para as crianças, tal como a educadora Alexandra

(educadora do grupo) referiu na entrevista, as provocações relacionadas com luz são um mundo fantástico, o mundo da fantasia, que cria uma certa animação entre as crianças e “essa animação é contagiante com o outro que estiver ao pé dela e faz com o outro se junte e partilhe o que está a sentir e a ver” (Apêndice XXIV – Transcrição da Entrevista Semiestruturada à educadora cooperante Alexandra).

A tabela 7, a seguir apresentada, sintetiza os resultados obtidos.

*Tabela 7: Tipos de interações emergentes na Exploração da Caixa de Luz.*

Exploração da Caixa de Luz						
Categorias	Subcategorias	Gustavo	Íris	Penélope	Total - Interações (subcategoria)	
Interação Criança – Criança	Verbal	12	12	12	36	
	Não-Verbal	Através do olhar	8	10	11	29
		Através da expressão facial	2	3	4	9
		Através da imitação	2	5	5	12
<b>Total - Interações (Categoria)</b>					<b>86</b>	
Interação Criança – Adulto	Verbal	14	7	5	26	
	Não-Verbal	Através do olhar	7	4	2	13
<b>Total - Interações (Categoria)</b>					<b>39</b>	
Interação Criança – Objeto	Não-Verbal	Através do olhar	4	4	4	12
		Através da expressão facial	1	1	1	3
		Através do toque	3	2	3	8
		Através de gestos	10	6	5	21
<b>Total de interações (Categoria)</b>					<b>44</b>	
<b>Total de interações por criança</b>		<b>63</b>	<b>54</b>	<b>52</b>	<b>169</b>	

Analisando a tabela 7, podemos verificar que houve um total de 169 interações. A interação verbal nas categorias criança-criança e criança-adulto é a que mais se destaca, sendo que na primeira tem um total de 36 interações e na segunda tem um total de 26 interações. As três crianças, de acordo com Mesquita (1997) recorreram à interação verbal

para se relacionarem entre si e com o adulto. As 3 crianças comunicaram verbalmente entre elas o mesmo número de vezes (12). Temos como evidências:

O **Gustavo** olhou para a Penélope e afirmou “podemos fazer desenhos! Querem ver!?”;  
A **Íris** disse “vou escrever o meu nome”;  
A **Penélope** olhou para a Íris e disse “vamos fazer assim!” (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Transcrição do vídeo n.º 2 – Exploração da Caixa de Luz).

Além das evidências acima mencionadas, também temos evidências de interações verbais entre as crianças e a mestranda:

**Gustavo**- “deixa ver o que está lá dentro!?”;  
**Penélope**- “é uma caixa.”;  
**Íris**- “é uma caixa de luz porque tem lá uma luz dentro da caixa.” (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Transcrição do vídeo n.º 2 – Exploração da Caixa de Luz).

Por sua vez, a interação através do olhar nas 3 categorias é a segunda interação que mais emergiu. Apenas nas interações entre as crianças, a subcategoria da interação através da imitação ocorreu, de seguida seguem algumas evidências da interação através da imitação:

**Gustavo**- “imita as ações da Íris e da Penélope ao se levantar do banco” (Apêndice XXIX– Tabela relativa às interações emergentes na exploração da caixa de luz);  
A **Íris** e a **Penélope**- “decidem imitar o Gustavo e começam as duas a fazer desenhos com a areia” (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Transcrição do vídeo n.º 2 – Exploração da Caixa de Luz).

Dado que as crianças recorriam à caixa de luz e à areia (figura 17), as interações com o objeto também tiveram relevância durante a exploração, tendo sido estabelecidas 44 interações, a maior parte através de gestos (21). O Gustavo foi a criança que mais interagiu com o objeto através de gestos (10 vezes), a Íris e a Penélope interagiram com o objeto através de gestos praticamente as mesmas vezes.



*Figura 17: Exploração da caixa de luz e da areia.*

O grupo das três crianças exploraram e manipularam a areia, consoante o enquadramento teórico, é possível constatar que a caixa de luz foi um material pedagógico que

possibilitou às crianças concretizarem diferentes explorações com a areia e consequentemente desenvolverem a sua imaginação e criatividade.

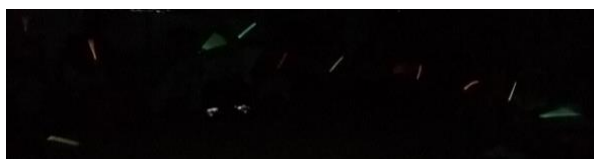
As três crianças também interagiram com o objeto através do olhar e da expressão facial o mesmo número de vezes, sendo que através do olhar cada criança interagiu 4 vezes e através da expressão facial cada criança interagiu 1 vez.

Assim, o Gustavo foi a criança que mais interações manifestou (63) em comparação com as outras crianças, a Íris e a Penélope interagiram praticamente o mesmo número de vezes, sendo que a primeira interagiu 54 vezes e a segunda 52 vezes. A interação entre crianças foi a que teve mais predominância, sendo que emergiram 86 interações nesta categoria, de seguida temos a categoria da interação entre a criança e o objeto, com um total de 44 interações e, por fim, temos a categoria da interação entre a criança e o adulto, com 39 interações.

Em síntese, as interações entre pares foi a categoria que teve mais destaque, pois as crianças ao explorarem simultaneamente a caixa de luz e a areia, interagiram entre elas para partilharem o que estavam a fazer. Nesta provocação, a mestranda organizou um ambiente educativo de forma que as crianças explorassem a caixa de luz pela primeira vez, neste contexto de JI, devido a essa razão existiu um grande entusiasmo por as crianças partilharem tudo o que estavam a explorar umas com as outras. As crianças estavam num ambiente escurecido e através dos dados recolhidos e alisados, concluímos que elas estiveram envolvidas no processo de descoberta e exploração da caixa de luz. Posto isto, a provocação seguinte, também ocorreu num ambiente escurecido.

### **Exploração de pulseiras luminosas**

A 2.<sup>a</sup> proposta colocada em prática em contexto de JI, foi realizada na sala de atividades, com todas as luzes apagadas e portadas fechadas de forma que as pulseiras brilhassem no escuro (figura 18). A intencionalidade educativa, teve como destaque: estimular o envolvimento e interação da criança nas atividades relacionadas com a luz; entre outras como foi referido anteriormente.



*Figura 18: Pulseiras luminosas.*

Esta provocação originou um conjunto de interações quer entre a criança e o adulto, quer entre estas e o objeto. Segundo a educadora Alexandra as interações com o objeto foram observadas, pois as crianças “adoram explorar tudo o que esteja relacionado com a luz” (Apêndice XXIV – Transcrição da Entrevista Semiestruturada à educadora cooperante Alexandra). Da mesma maneira, as interações entre a criança e o adulto foram observadas, especialmente, através da interação verbal, tal como as interações entre crianças, destacando-se também as interações verbais. As crianças

usam a linguagem oral com propósitos e finalidades diversas, partindo delas a iniciativa da interação, ou tomando a vez nas interações iniciadas por outrem, não só em contexto de jogo e brincadeira, mas, também, para resolver problemas decorrentes da sua participação em actividades. (Sim-Sim et al., 2008, p. 30)

A tabela 8, a seguir apresentada, sintetiza os resultados obtidos.

*Tabela 8: Tipos de interações emergentes na Exploração de pulseiras luminosas*

Exploração de pulseiras luminosas						
Categorias	Subcategorias		Gustavo	Íris	Penélope	Total - Interações (subcategoria)
Interação Criança – Criança	Verbal		4	5	3	12
	Não-Verbal	Através do olhar	1	4	1	6
		Através da imitação	0	5	2	7
<b>Total - Interações (Categoria)</b>						<b>25</b>
Interação Criança – Adulto	Verbal		5	3	3	11
	Não-Verbal	Através do olhar	3	3	4	10
		Através da expressão facial	1	1	0	2
		Através do toque	1	0	1	2
		Através da imitação	2	2	2	6
<b>Total - Interações (Categoria)</b>						<b>31</b>
Interação Criança – Objeto	Não-Verbal	Através do olhar	2	1	4	7
		Através da expressão facial	1	1	1	3

	<b>Através do toque</b>	1	1	1	3
	<b>Através de gestos</b>	4	4	7	15
<b>Total de interações (Categoria)</b>					<b>28</b>
<b>Total de interações por criança</b>		25	30	29	<b>84</b>

Os dados da tabela 8 mostram que a interação entre a criança e o adulto foi a que emergiu mais vezes durante a exploração das pulseiras, tendo um total de 31 interações, sendo que a interação verbal foi a que ocorreu mais vezes (11 interações), seguida da interação através do olhar, que emergiu 10 vezes. Segue-se algumas evidências de interações verbais estabelecidas entre as crianças e a mestranda:

**Penélope-** “Ana, já está! Agora vou para o meu lugar!”;

**Gustavo-** “obrigada Ana! Gosto muito desta pulseira!”;

**Íris-** “é mesmo brilhante a minha pulseira!” (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Transcrição do vídeo n.º 3 - Exploração de pulseiras luminosas).

As interações entre a criança e o objeto surgiram 28 vezes, sendo que 15 delas foram através de gestos, esta subcategoria teve predominância, uma vez que, as crianças fizeram diversos movimentos com as pulseiras durante a exploração.

As interações entre crianças emergiram 25 vezes, sendo que 12 delas foram através da interação verbal. Um dos exemplos onde emergiu a interação verbal entre as crianças, foi no momento após a mestranda ter apagado a luz da sala e as crianças perceberem que as pulseiras brilhavam no escuro, como se pode verificar:

**Gustavo-** “ah! Acedeu a luz verde na minha!”;

**Penélope-** “uau! A minha também acedeu é tão brilhante!”;

**Íris-** “olha aqui a minha pulseira a abanar!” (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Transcrição do vídeo n.º 3 - Exploração de pulseiras luminosas).

Além de terem emergido interações verbais entre as crianças, também surgiram interações através da imitação e através do olhar. As crianças recorreram à imitação para imitarem o movimento que observavam as outras a fazerem com as pulseiras.

No decorrer desta proposta, a Íris e a Penélope estabeleceram um número idêntico de interações, a Íris teve um total de 30 interações e a Penélope interagiu 29 vezes. O Gustavo foi a criança que interagiu menos vezes, tendo um total de 25 interações, por sua vez foi a criança que mais interações verbais fez tendo um total de 9 interações verbais.

Sintetizando, as interações estabelecidas entre a criança e o adulto nesta proposta emergiram com maior frequência, visto que a mestranda participou e orientou diversas vezes a exploração das crianças. Além disso, as crianças durante esta proposta estavam entusiasmadas, devido ao facto de estarem, novamente, num ambiente escurecido e por explorarem um novo material, as pulseiras luminosas. Tendo em conta este entusiasmo e a envolvência das crianças na provocação, a seguinte também aconteceu num ambiente escurecido.

### **Exploração dos movimentos através de sombras**

A última proposta realizada em contexto de JI foi colocada em prática, novamente, na sala de atividades. Foi colocado um lençol branco e um foco de luz estrategicamente de forma que a sombra do corpo das crianças se refletisse no lençol. Num primeiro momento o Gustavo, a Íris e a Penélope colocaram-se atrás do lençol e realizaram movimentos para as restantes crianças imitarem (figura 19). No momento seguinte estas 3 crianças juntaram-se ao grande grupo e imitaram os movimentos das sombras dos colegas que foram para trás do lençol. A intencionalidade educativa, teve como destaque: criar oportunidades para a criança explorar e desenvolver as diversas possibilidades do corpo através de movimentos das sombras; entre outras como foi referido anteriormente.



*Figura 19: Gustavo, Íris e Penélope a explorarem as sombras.*

Tendo em consideração o que a educadora Alexandra referiu na entrevista, a criança é bastante curiosa, “ela é curiosa por Natureza já, o facto de aparecer sombras, a sombra mexer, para ela quase que aquilo é magia porque não consegue explicar cientificamente, elas adoram tudo o que seja mágico” (Apêndice XXIV – Transcrição da Entrevista Semiestruturada à educadora cooperante Alexandra). Assim, no desenrolar desta provocação emergiram 52 interações. Segundo Lopes da Silva et al., (2016) as interações proporcionam, da mesma maneira, diferentes conquistas, como por exemplo:

ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de

desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender”.

(Lopes da Silva et al., 2016, p. 11)

A tabela 9, a seguir apresentada, sintetiza os resultados obtidos.

*Tabela 9: Tipos de interações emergentes na Exploração dos movimentos através de sombras.*

Exploração dos movimentos através de sombras						
Categorias	Subcategorias	Gustavo	Íris	Penélope	Total - Interações (subcategoria)	
Interação Criança- Criança	Verbal	5	6	5	16	
	Não-Verbal	Através do olhar	5	5	4	14
		Através da expressão facial	0	4	1	5
		Através do toque	1	0	0	1
		Através da imitação	3	4	3	10
<b>Total - Interações (Categoria)</b>					<b>43</b>	
Interação Criança – Adulto	Verbal	1	1	0	2	
<b>Total - Interações (Categoria)</b>					<b>2</b>	
Interação Criança – Objeto	Não-Verbal	Através do olhar	1	1	1	3
		Através do toque	0	0	1	1
<b>Total de interações (Categoria)</b>					<b>4</b>	
<b>Total de interações por criança</b>		<b>16</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	<b>52</b>	

A tabela 9 apresenta dados referentes à 3.<sup>a</sup> provocação, na qual foram estabelecidas 52 interações, 43 delas entre crianças, apenas 4 com o objeto e 2 com o adulto. Na categoria criança-criança, a interação verbal foi a que teve mais predominância, visto que as crianças comunicaram verbalmente para combinarem a realização dos movimentos, como se pode verificar nas seguintes evidências:

**Penélope-** disse: “então primeiro começa o Gustavo a fazer os movimentos e nós as duas ficamos quietas e depois faço eu e vocês ficam quietos e no final fazes tu Íris e eu e o Gustavo ficamos quietos. Pode ser?”;

**Gustavo-** disse: “é uma ótima ideia, posso começar? A Ana vai colocar a música!”;

**Íris**- disse: “Sim pode ser assim como disseste Penélope” (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Transcrição do vídeo n.º 4 – Exploração dos movimentos através de sombras).

Destaca-se também a interação através do olhar, sendo que ocorreu 14 vezes, visto que as crianças observaram os movimentos que as restantes realizaram. Por sua vez, quando as 3 crianças juntaram-se ao grande grupo, imitaram os movimentos das sombras dos colegas que ocuparam o lugar delas atrás do lençol e, por essa razão, a interação através da imitação ocorreu 10 vezes. À exceção do Gustavo, todas as crianças interagiram umas com as outras através da expressão facial.

A interação com o adulto ocorreu apenas 2 vezes, através da interação verbal. As evidências seguintes ilustram o que foi dito pelas crianças à mestranda:

**Gustavo**: “boa ideia Ana!”

**Íris**: “então tu escolhes quem vai para trás do lençol?” (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Transcrição do vídeo n.º 4 – Exploração dos movimentos através de sombras).

Já a interação com o objeto ocorreu o dobro das vezes do que a interação com o adulto, com um total de 4 interações, 3 através do olhar e 1 através do toque. As 3 crianças observaram o lençol branco e apenas a Penélope tocou nele (Apêndice XXV – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos - Transcrição do vídeo n.º 4 – Exploração dos movimentos através de sombras).

A Penélope e o Gustavo estabeleceram um total de interações idênticas nesta exploração, sendo que a Penélope tem um total de 15 interações e o Gustavo 16 interações, ou seja, tem apenas mais uma interação do que a Penélope. A Íris estabeleceu um total de 21 interações, relevando ser a criança que mais interagiu, ela foi a criança que mais interagiu com as outras através da interação verbal (6 vezes) e, também, através da interação não verbal (13 vezes).

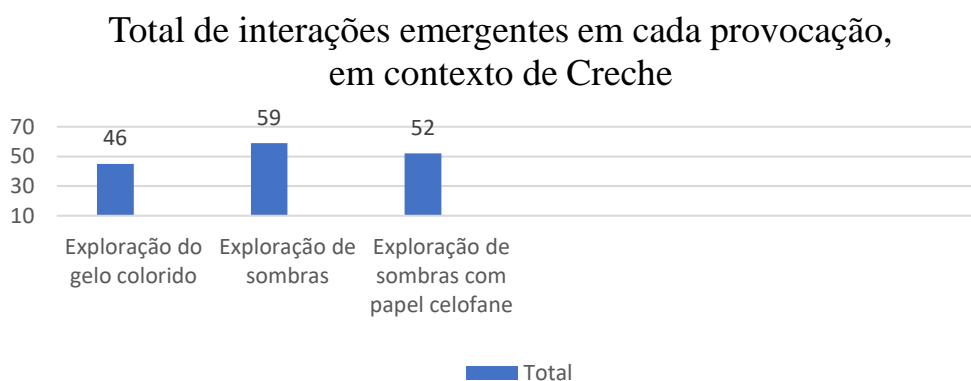
Em síntese, as interações entre crianças foi a categoria que teve mais destaque, pois a mestranda organizou um ambiente educativo favorável para que isso acontecesse. Além disso, um dos focos era criar oportunidades para as crianças explorarem e desenvolverem as diversas possibilidades do corpo através de movimentos das sombras e isso aconteceu, pois através dos dados recolhidos e analisados, percebemos que as crianças exploraram as sombras através dos movimentos do corpo.

## 4.3 AS INTERAÇÕES EMERGENTES NAS PROVOCAÇÕES

### 4.3.1 Em contexto de Creche

O número de interações que emergiram foi semelhante nas três provocações realizadas neste contexto.

O gráfico 1, sintetiza o total de interações que emergiram em cada provocação, em contexto de Creche.



*Gráfico 1: Total de interações emergentes em cada provocação, em contexto de Creche.*

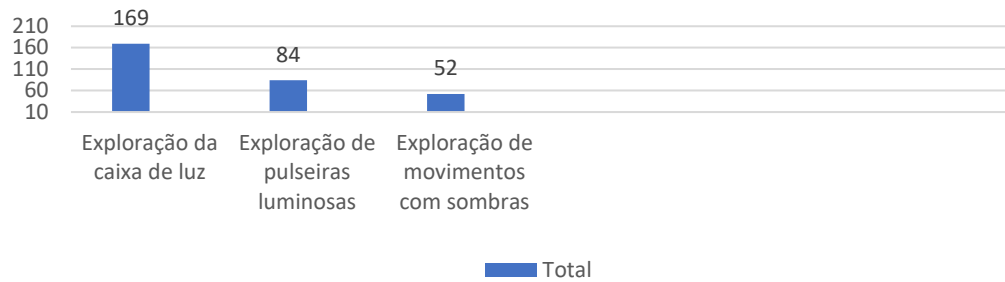
Analisando o gráfico 1, podemos verificar que a exploração de sombras, foi a provocação onde ocorreram mais interações e, por sua vez, a exploração do gelo colorido foi a provocação onde emergiram menos interações.

### 4.3.2 Em contexto de Jardim de Infância

A exploração da caixa de luz, foi a proposta onde ocorreram mais interações e a exploração de movimentos com sombras foi a proposta onde emergiram menos interações.

O gráfico 2, sintetiza o total de interações que emergiram em cada provocação, em contexto de JI.

### Total de interações emergentes em cada provocação, em contexto de Jardim de Infância



*Gráfico 2: Total de interações emergentes em cada provocação, em contexto de Jardim de Infância.*

Após a análise do gráfico 2, verificamos que existe uma grande diferença das interações estabelecidas nas três provocações. O gráfico mostra que existiu tendência para existir mais interações na exploração da caixa de luz, estes dados podem ser explicados, pelo facto de as crianças ficarem curiosas e terem sido atraídas para a exploração de um novo material.

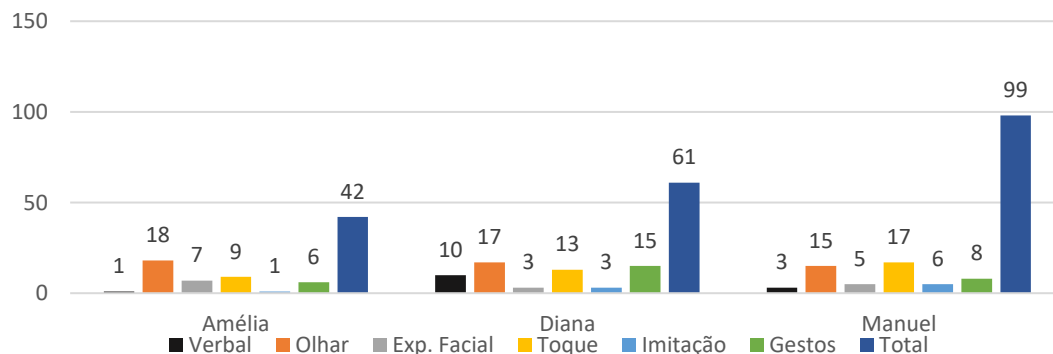
#### 4.4 AS INTERAÇÕES EMERGENTES POR CRIANÇA

##### 4.4.1 Em contexto de Creche

Das três crianças observadas no decorrer deste ensaio investigativo, em contexto de Creche, o Manuel foi a criança que mais interações estabeleceu e a Amélia foi a que estabeleceu menos interações.

O gráfico 2, a seguir apresentado, sintetiza as interações obtidas por criança.

### Interações emergentes por criança, em contexto de Creche



*Gráfico 3: Interações emergentes por criança, em contexto de Creche.*

Com os dados do gráfico 3, podemos concluir que o total de interações estabelecidas pelas três crianças, estão compreendidas entre as 42 e 99 interações.

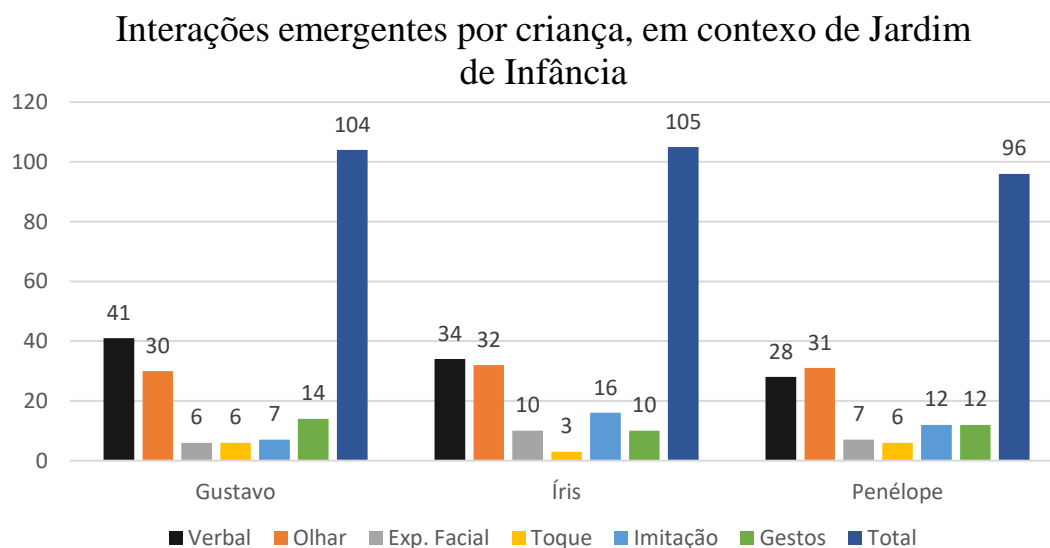
A Amélia foi a criança que mais interagiu através do olhar, assim estabeleceu contacto ocular tanto com as outras crianças, como com o adulto e com os objetos (Alexandre & Vieira, 2004). Por outro lado, esta criança foi a que menos interações estabeleceu, foi a única que só recorreu à interação verbal e à interação através da imitação apenas 1 vez. Ao analisarmos o gráfico 3, também concluímos que das três crianças, o Manuel foi a criança que mais recorreu à interação através do toque (17 vezes) e foi a criança que menos recorreu à interação através do olhar (15 vezes).

Os resultados referentes às interações verbais das três crianças do contexto de Creche eram expectáveis, uma vez que, as três recorreram apenas a este tipo de interação para realizarem pequenas vocalizações no decorrer das explorações. A Diana realizou 10 interações verbais, ou seja, das três crianças foi a que mais interações verbais realizou.

#### 4.3.2 Em contexto de Jardim de Infância

Das três crianças observadas no decorrer deste ensaio investigativo, em contexto de JI, a Íris foi a criança que mais interações estabeleceu e a Penélope foi a que estabeleceu menos interações.

O gráfico 3, que se segue, sintetiza as interações obtidas por criança.



**Gráfico 4:** Interações emergentes por criança, em contexto de Jardim de Infância.

Com os dados do gráfico 4, podemos concluir que o total de interações estabelecidas pelas 3 crianças, estão compreendidas entre as 96 e 105 interações. A Íris foi a criança que mais interações estabeleceu, tendo como predominância as interações verbais (34 vezes) e as

interações através do olhar (32 verbais). O Gustavo também tem destaque, pois estabeleceu apenas menos 1 interação comparativamente com a Íris, este estabeleceu 104 interações e, tal como a Íris, recorreu mais às interações verbais (41 vezes) e às interações através do olhar (30). A Penélope foi a criança que menos interações estabeleceu, esta tal como a Íris, recorreu maioritariamente à interação através do olhar (31 vezes) e à interação verbal (28 vezes). As três crianças recorreram à interação verbal, uma vez que já têm um papel ativo na “dinâmica interactiva da comunicação” (Sim-Sim et al., 2008, p. 31).

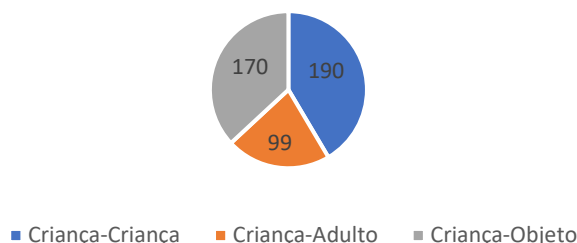
#### 4.5 SISTEMATIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES

##### 4.5.1 Emergentes nas categorias

Relativamente às interações que emergiram nas categorias de análise, estas estão compreendidas entre as 99 e as 190 interações.

O gráfico 3, sintetiza o total de interações que emergiram em cada categoria de análise.

#### Interações emergentes nas categorias



*Gráfico 5: Interações emergentes nas categorias.*

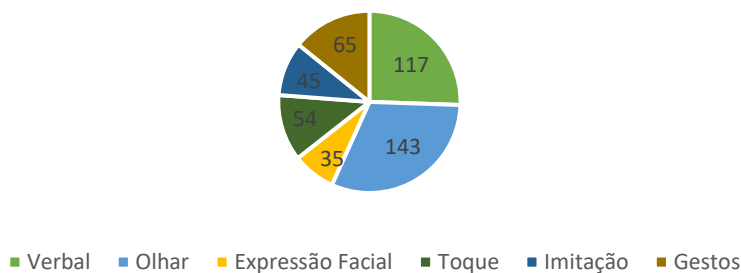
Com a análise do gráfico 3, podemos concluir que a interação entre crianças foi a interação que tem mais relevância, tendo um total de 190 interações. As crianças têm por hábito, procurar os seus pares, para realizarem diferentes interações, tal como afirmam Gutfreind et al. (2018) e Fochi (2015) a interação entre crianças passa pela descoberta do outro. Além disso, a interação que se encontra em segundo lugar é a interação entre a criança e o objeto, que teve um total de 170 interações. Assim, percebe-se que a interação entre a criança e o adulto foi a que teve menos predominância, com um total de 99 interações, isto porque a mestranda teve o cuidado de escutar e observar as crianças, encorajando-as, mas não lhes disse como ou o que deviam fazer, preferiu estar disponível para as auxiliar, sempre que foi necessário (Katz, 2016).

#### 4.5.2 Emergentes nas subcategorias

Em relação às interações que emergiram nas subcategorias de análise, estas estão compreendidas com um total entre as 35 e as 143 interações.

O gráfico 4, a seguir apresentado, sintetiza os resultados obtidos.

#### Interações emergentes nas subcategorias



**Gráfico 6:** Interações emergentes nas subcategorias.

Analisando o gráfico 4, verificamos que do conjunto das 6 subcategorias analisadas, divididas em interações verbais e não-verbais, é visível que as interações com mais destaque foram as não-verbais. Assim, os dados indicam que as interações na primeira infância são maioritariamente interações não-verbais, seguindo-se as verbais (Sim-Sim et al., 2008).

As interações não-verbais com mais predominância foram as interações através do olhar (143), estes dados indicam que o olhar apoia a comunicação e faz parte da relação que a criança estabelece com o outro (Belini & Fernandes, 2007). Além disso, emergiram 65 interações através de gestos, portanto, este tipo de interação também teve destaque. Estes dados são corroborados por Basei (2008), pois este refere que os gestos são das interações mais utilizadas pelas crianças, como forma de estas estabelecerem relações com os outros.

## 5. CONCLUSÕES FINAIS

### 5.1 CONCLUSÕES DO ESTUDO

Retomando a pergunta de partida para este estudo *Que interações entre pares poderão emergir em provocações com luz, entre crianças em contexto de Creche e de Jardim de Infância?* e os objetivos definidos, apresentamos as conclusões resultantes desta investigação.

Podemos dizer que as crianças têm capacidades incríveis de se relacionar e eu como educadora/professora tenho de preparar práticas educativas e pedagógicas com qualidade de modo a lhes proporcionar interações entre elas, com os objetos e até com os adultos. Durante as seis provocações, penso ter conseguido proporcionar momentos onde as crianças desenvolvessem a curiosidade, criatividade, novas aprendizagens e descobertas. Foi relevante a realização destas provocações para as crianças estarem em contacto com novos materiais e, por sua vez, interagirem através do mundo da luz.

Relativamente à identificação das interações entre as crianças de 1 aos 6 anos, estabelecidas nas provocações relacionadas com a luz, verificou-se que emergem interações verbais e não verbais. Em contexto de Creche, as crianças recorreram com mais frequência às interações não verbais e em contexto de JI, estas tanto utilizaram a interação verbal como a não verbal para interagirem.

Relativamente à categorização dos tipos de interações nas provocações relacionadas com a luz, pôde-se concluir que as interações entre pares surgiram com mais frequência, seguindo-se as interações entre a criança e o objeto e por último temos a interação entre a criança e o adulto. Além disso, verificou-se que a subcategoria da interação através do olhar e a interação verbal emergiram com mais relevância.

No que concerne à perspetiva das educadoras cooperantes em relação às interações e às provocações relacionadas com a luz na Creche e no JI, verificou-se que estas consideram que os momentos de exploração com a luz são importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, nomeadamente, porque são momentos benéficos para a ocorrência de interações.

No que respeita ao objetivo de refletir, à luz da abordagem *Reggio Emilia*, sobre as potencialidades das provocações relacionadas com a luz na promoção de interações que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, verificou-se que estas têm bastante potencialidade, uma vez que as crianças durante estas provocações têm oportunidades de interagir e de criar o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, com voz e agência, impulsionadas pela imaginação, motivação e curiosidade que estas apresentam.

No que diz respeito à questão de investigação, através dos dados recolhidos e da revisão bibliográfica, conclui-se que emergem interações verbais e não verbais em provocações

com luz, entre crianças em contexto de Creche e de JI. É de destacar que as provocações nos dois contextos foram, maioritariamente, realizadas em pequenos grupos e por essa razão as crianças usufruíram de um ambiente calmo e seguro, que favoreceu as explorações e a ocorrência de interações (Fochi, 2018). Desta forma, fiquei mais consciente, que no meu futuro profissional, é importante pensar nas interações que emergem nas crianças, para não ser eu própria um elemento perturbador das mesmas, uma vez que as crianças precisam de espaço para interagir umas com as outras. A mim compete-me organizar o ambiente educativo intencionalmente, enquanto apoio do desenvolvimento curricular (Lopes da Silva et al., 2016), pensar no tempo, no espaço e na minha postura, para me certificar de que as interações acontecem sem interrupções e com o devido respeito de quem delas não está a participar. Além disso, é importante ter em conta que eu ao intervir desnecessariamente nas interações das crianças, posso criar uma dependência nelas, levando-as a ficarem sem iniciativa, aguardando as propostas do adulto (Fochi et al., 2017).

### *5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO INVESTIGATIVO*

No decorrer do desenvolvimento de todas as etapas da investigação surgiram limitações, nomeadamente, a minha inexperiência como investigadora. Foi a primeira vez que realizei um relatório com esta dimensão e isso pode ter influenciado a recolha de dados, bem como a análise dos mesmos. Contudo, os dados foram recolhidos, analisados e tratados com cuidado, garantindo o rigor e a credibilidade no estudo desenvolvido.

Além disso, outra das limitações foi o contexto pandémico, pois tinha planeado implementar mais provocações em contexto de Creche, mas devido ao isolamento profilático do grupo de crianças a PP terminou mais cedo do que era o suposto e não consegui implementar. Apesar desta situação, consegui recolher dados em contexto de JI para complementar os dados recolhidos em contexto de Creche, aprofundar e ampliar um pouco mais o meu olhar sobre esta problemática.

### *5.3 RECOMENDAÇÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS*

Considero importante a realização de outros estudos com a utilização de focos de luz e de caixas de luz, com outros grupos de crianças, de forma a perceber se os resultados deste estudo seriam semelhantes com outros grupos de crianças.

Também seria interessante realizar as mesmas provocações, em contexto de Creche e em contexto de JI, de forma a perceber que interações emergem em crianças de diferentes contextos.

Outros estudos possíveis de realizar, relacionados com provocações com luz, com crianças do 1.º CEB, de forma a perceber que interações emergem nestas provocações nas diferentes idades.

## CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A realização do presente relatório permitiu-me refletir sobre as vivências experienciadas no decorrer da PES nos diversos contextos, concretamente em Creche, JI e 1.º CEB e isso possibilitou-me (re)construir e (re)significar a minha identidade enquanto futura profissional. O privilégio de ter realizado as práticas em contextos educativos distintos fez com que eu pudesse evoluir tanto a nível pessoal como profissional, uma vez que cada um deles contribuiu para o meu desenvolvimento integral. Além disso, todas as reflexões realizadas nos diferentes contextos, antes, durante e depois das intervenções contribuíram muito para o meu desenvolvimento, uma vez que foi nesses momentos que consegui encontrar estratégias pedagógicas para melhorar a minha ação educativa, proporcionando assim momentos de aprendizagens significativas às crianças.

Na primeira PP, tive o prazer de estar em contacto com um contexto inspirado na abordagem *Reggio Emilia*, este foi um dos motivos pela minha motivação e curiosidade ao longo do mestrado, pois foi desde esta prática que compreendi que as crianças desde bebés, devem de ser valorizadas e escutadas.

Relativamente ao contexto de JI, o facto de estar perante um grupo de crianças heterogéneo quanto às idades, fez com que estivesse constantemente a pensar e a repensar sobre as minhas intervenções, de maneira que conseguisse reunir todos os interesses, para poder criar ambientes e proporcionar momentos significativos para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças.

Foi no primeiro contexto de PP que resolvi realizar a minha investigação, no entanto as crianças de JI também demonstraram interesse pelas sombras e, assim, decidi realizar também a investigação neste segundo contexto. Esta experiência de investigar as interações entre pares que emergem em provocações relacionadas com luz, foi muito positiva para a minha formação, pois proporcionou-me aprendizagens significativas, nomeadamente que os encontros entre as crianças ocorrem naturalmente e que eu, como futura educadora, tenho um papel crucial, pois não devo assumir exclusivamente o poder, visto que as crianças são competentes nas suas ações e interações, ou seja, devem ter voz ativa. Além disso, no meu ponto de vista a investigação não foi apenas proveitosa para mim, mas também para as crianças, pois foi-lhes proporcionado momentos de descoberta e de interação entre pares.

O contexto de 1.º CEB foi uma surpresa agradável. Uma instituição pequena, com apenas quatro salas, um espaço exterior para as crianças poderem brincar e um ambiente familiar rapidamente fez com que me adapta-se e me apaixona-se, também, pelo 1.º CEB.

No decorrer das práticas, lidei com diversas crianças, esses momentos foram significantes para mim, pois dia após dia fui percebendo que, realmente, nasci para trabalhar e aprender com as crianças.

Termo este ciclo, acreditando que este foi o início do meu percurso enquanto futura educadora de infância e professora de 1.º CEB. Além disso, durante estes dois anos enquanto mestranda, vivenciei momentos que me marcaram bastante. Tenho esperança de me continuar a desafiar e a acreditar em mim, para assim conseguir proporcionar momentos significativos às crianças e continuar esta caminhada que tanto gosto pelo mundo da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexandre, D. T. & Vieira, M. L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 207-217.

<https://www.scielo.br/j/pe/a/WwsnC559Z3yXyyCbxqPTgfR/?lang=pt&format=pdf>.

Araújo, R. (2021). Tornar visível o pensamento da criança: Revelando a aprendizagem. In Atas do *Ciclo Internacional de Conferências @ Distância: Infância & Educação*, Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria & Associação de Profissionais de Educação de Infância (p. 41).

Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interacções*, 10(30).

<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027>.

Balseiro, S. I. F. (2019). *Avaliação no 1º Ciclo: o Portefólio enquanto contexto de aprendizagem* [Relatório da Componente de Investigação de Estágio IV do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Setúbal].

Barbosa, I. F. (2019). *Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa].

Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de pedagogia*, 95-133. [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_40-3\\_4/619](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-3_4/619).

Basei, A. P. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 1-12. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2563Basei.pdf>.

- Belini, A. E. G., & Fernandes, F. D. M. (2007). Olhar de bebês em desenvolvimento típico: correlações longitudinais encontradas. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, 12(3), 165-173. <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/D6kFYw9hng37YzrdWHvQ3hg/?format=pdf&lang=pt>.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Boyd, D., & Bee, H. (2011). *A criança em crescimento*. Artmed Editora.
- Cardona, M. J. (Coord.). (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Lisboa: Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género, CIG.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.) Universidade Aberta. [https://www.academia.edu/17585183/Metodologia\\_da\\_Investiga%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/17585183/Metodologia_da_Investiga%C3%A7%C3%A3o).
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche- Crechendo com Qualidade*. Porto Editora.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIIPS*, (5), pp. 98-118.
- Coelho, V., Cadima, J., & Pinto, A. I. (2018). *O tempo passado em diferentes formatos de atividade em contextos pré-escolares inclusivos: relações com a qualidade das interações e com o envolvimento das crianças*. Cadernos de educação, 16-21.
- Comenius, P. (2006). *Estratégias e Práticas em Salas de Aula Inclusivas*. Education and Culture. <https://silo.tips/download/estrategias-e-praticas-em-salas-de-aula-inclusivas>.
- Cordeiro, M. (2015). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos*. A Esfera dos Livros.
- Coutinho, A. S. (2014). Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência. *Da investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 4 (1), 31-43. <https://doi.org/10.25757/invep.v4i1.2>.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.<sup>a</sup> ed.). Almedina.

- del Prette, A., Branco, A. M. U., Ceneviva, M. S. D. A. G., Almeida, N. V., & Ades, C. (1986). A utilização do objeto nas interações pró-sociais apresentadas por crianças da pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2(3), 245-264. <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/17004>.
- Dias, M. I. S. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. INDEA-Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados; Instituto Politécnico de Leiria.
- Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de Investigação: a lógica do processo em Ciências Sociais*. PsicoSoma.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2020). *Rubricas de Avaliação*. Universidade de Lisboa. [https://www.researchgate.net/profile/Domingos\\_Fernandes/publication/339956075\\_Rubricas\\_de\\_Avaliacao/links/5e6fc5c4458515eb5aba58ad/Rubricas-de-Avaliacao.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Domingos_Fernandes/publication/339956075_Rubricas_de_Avaliacao/links/5e6fc5c4458515eb5aba58ad/Rubricas-de-Avaliacao.pdf).
- Ferraz, A. P. C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17 (2), 421-431.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto Editora.
- Figueira, M. (1998). Ser educador na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, (48), 69-70.
- Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?*. Penso Editora Ltda.
- Fochi, P. (Coord.). (2018). *O Brincar Heurístico na Creche*. OBECI.
- Fochi, P. S. (2019). *Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI* [Tese de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade, São Paulo].
- Fochi, P. S., Drechsler, C. F. B., Foesten, P., & De Oliveira, C. C. (2017). A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, 5 (1), 35-49. <https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.640>.

Folque, M., (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento Da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Fonseca, K. H O. (2012). Investigação – Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência*, 1 (2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>.

Formosinho, J. (2013). Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. In M. Oliveira, & A. S. Godinho (Coords.), *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp. 17-27). Folheto Edições & Design; Centro de Investigação Identidades e Diversidades.

Formosinho, J. O., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto Editora.

Fortin, M. F. (1996). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia Científica - Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget.

Gomes, A. B., & Oliveira, L. M. (2019). Avaliação Alternativa e Autêntica:(des) construir o mundo (des) encantado da avaliação na Educação Pré- Escolar. *Exedra: Revista Científica*, (1), 119-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7304928>.

Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de Educação de Infância, 45-46.

Gonçalves, A. (2011). *(In)disciplina e (inter)ação pedagógica: do discurso às práticas* [Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias].

- Gutfreind, C., Guimarães, D., Bber, I., Corsino, P., & Oliveira, Z. (2018). A importância das interações. *Revista Pátio Educação Infantil*, 16 (64), 5-43.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2016). O que podemos aprender com Reggio Emilia?. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 37-53). Penso.
- Ladd, G. W. & Coleman, C. C. (2002). As Relações Entre Pares na Infância: Formas, Características e Funções. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-166). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leal, D. F. R. (2010). *As saídas de estudo na aprendizagem da Geografia e da História* [Relatório de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto].
- Leite, C., & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, (48), 69-91. <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-cie/article/view/176/162>.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Coords.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-111). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mata, L. (2021). A emergência da leitura e da escrita na Educação de Infância e no Ensino Básico. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Org.), *Diálogos sobre Educação de Infância* (167-204). Associação de Profissionais de Educação de Infância & Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

- Martins, I. P., Maria, L. V., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Explorando a luz... Sombras e imagens* (1.ª ed.). Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando\\_sombras\\_imagens.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_sombras_imagens.pdf).
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2 (2), 49-65.
- Mendes, D. M. L. F. & Moura, M. L. S. (2009). Expressões faciais de emoção em bebés: importância e evidências. *Estudos & Pesquisas em Psicologia*, 9(2), 307-327. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v9n2/v9n2a04.pdf>.
- Mesquita, R. M. (1997). Comunicação Não-Verbal: Relevância na Atuação Profissional. *Revista Paulista Educação Física*, 11 (2), 155-163. <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138567/133974>.
- Moura, M., & Ribas, A. (2002). Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 207-215. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200002>.
- Napierala, M. (2022). Como se iniciam, mantêm e resolvem as interações entre crianças de um ano na creche?. *Cadernos de Educação de Infância*, (125), 14-27.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.
- Oliveira, L. M. G. (2015). *Entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Tese Provisória, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real].
- Oliveira, R. (2021). *Projeto Curricular de Turma – 4.º ano: 2021-2022*. Escola Básica de Arrabalde.
- Oliveira, Z. D. M. R., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, (87), 62-70.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12.ª ed.). AMGH.

- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R., (1999). *O Mundo da criança*. McGraw Hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche- para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Patacho, P. (2013). Investigar em Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 1(11), 107-119. <https://doi.org/10.4000/ras.373>.
- Paterson, B., Bottorff, J., & Hewat, R. (2003). Blending observational methods: Possibilities, Strategies and Challenges. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(1), 29-38.
- Portela, G. L. (2004). Abordagens teórico-metodológicas. *Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS*, 1-5.
- Portugal, G. (2021). Políticas, serviços e práticas promotores de bem-estar e desenvolvimento das crianças entre os 0 e 3 anos de idade: linhas de pensamento e de ação. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Org.), *Diálogos sobre Educação de Infância* (63-79). Associação de Profissionais de Educação de Infância & Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Portugal, G. (Coord.). (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE); Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.).
- Portugal, G., & Leavers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da história: o papel da história na formação dos alunos*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9933>.
- Queiroz, N. L N., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um Olhar Sociocultural Construtivista. *Paidéia*, 16(34), 169-179. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>.

Quelhas, N., & Gonçalves, D. (2019). Autonomia, autoria, aprendizagem e flexibilidade curricular: da teoria à prática. In M. Pires, C. Mesquita, R. Lopes, E. Silva, G. Santos, M. Patrício, & L. Castanheira (Eds.), *IV Encontro Internacional de Formação na Docência: Livro de Atas* (pp. 514 - 519). Instituto Politécnico de Bragança. <http://dx.doi.org/10.34620/incte.2019>.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação Às Práticas, I* (3), 21-43. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2809/1/A%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf>.

Roldão, M. C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26 (63), 570-594. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3671/3111>.

Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Coords.), *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1045-1053). Escola Superior de Educação de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4152/4/A%20PLANIFICA%c3%87%c3%83O%20NA%20PERSPETIVA%20DOS%20PROFESSORES%20DO%201.%c2%ba%20CEB.pdf>.

Sarmiento, T., & Carvalho, L. (2017). Diferentes Olhares sobre Crianças e Creches.... *Revista Humanidades & Inovação*, 4(1), 8-12.

Serra, P., Costa, R., Oliveira, C., & Inglês, R. (2021). O Sonho, o Desafio, a Filosofia e o Futuro – da teoria à prática. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Org.), *Diálogos sobre Educação de Infância* (235-253). Associação de Profissionais de Educação de Infância & Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Serrano, P. (2016). *A integração sensorial: No desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Papa-Letras.

Simão, M. B. (2019). Experiências Sensoriais, Expressivas, Corporais e de Movimento na Educação Infantil. In C. Moro, & D. M. Vieira (Coords.), *Leituras Em Educação Infantil: Contribuições para a Formação Docente*. (pp. 53-88). NEPIE/UFPR. [https://issuu.com/nepie.ufpr/docs/e-book\\_leituras\\_em\\_educacao\\_infantil](https://issuu.com/nepie.ufpr/docs/e-book_leituras_em_educacao_infantil).

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.

Teles, C. X., & Fausto, F. M. (2004). PRECISA-SE DE PROFESSOR DINÂMICO. Intercâmbio. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*, 13, 1-8. <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3978/2626>.

Tessaro, J. P., & Jordão, A. P. M. (2007). Discutindo a Importância dos Jogos e Atividades em Sala de Aula. *Psicologia.com.pt*. 1-14. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0356.pdf>.

Thornton, L., & Brunton, P. (2005). *Compreendendo a Abordagem de Reggio*. David Fulton Publishers Ltd.

Thornton, L., & Brunton, P. (2010). *Bringing the Reggio approach to your early years practice* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge.

Vale, V. (2014). A cadeira do Pensar: o que dizem as crianças sobre as regras. *Cadernos de Educação de Infância*, (101), 25-26.

Vasconcelos, T. (2009). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, (12), 109-117. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/714>.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação Às Práticas*, 1 (3), 8–20.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2.<sup>a</sup> ed.). Bookman.

# APÊNDICES

## APÊNDICE I – REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE - 23 A 25 DE NOVEMBRO DE 2020

### **Reflexão Individual - Semana 23 a 25 de novembro**

Esta semana fui eu a assumir o papel de educadora no contexto de Creche, planifiquei as propostas educativas juntamente com a minha colega Ana e com a educadora [REDACTED]. As provocações planeadas deram oportunidade às crianças de explorarem primeiramente a história “O Rato Renato - Tenho medo do escuro!”, de Paula Neves, gelo fluorescente e objetos que brilham no escuro.

Em relação à proposta educativa da história, esta foi explorada na manta na segunda-feira, de modo a proporcionar às crianças um momento de descoberta de alguns fenómenos que fazem sombras e brilham no escuro. No decorrer deste momento consegui captar a atenção das crianças, pois nas semanas anteriores fui conseguindo perceber algumas estratégias que devo de colocar em prática para conseguir captar a atenção deste grupo de crianças. É um grupo bastante curioso e por esse facto ao longo da leitura da história fui fazendo diversas alterações do tom da minha voz, fazendo também repetições do som do vento a assobiar e com isto, algumas das crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 24 meses fizeram a imitação desse som com entusiasmo.

Na terça-feira e na quarta-feira, foram explorados na manta objetos que brilhavam no escuro, este momento na terça-feira não foi bem planeado, eu tinha planeado escurecer a sala e distribuir os objetos e fazer movimentos com os objetos para provocar as crianças. Inicie o momento por distribuir os objetos, um a cada criança e a educadora Joana questionou-me sobre o que eu tinha pensado fazer naquele momento e eu respondi-lhe não sabia muito bem como interagir com as crianças. Assim, a educadora para me ajudar, colocou música de fundo e sentou-se ao meu lado a fazer movimentos ao ritmo das músicas com os objetos fluorescentes, este foi um momento importante para eu refletir que quando não sei bem o que fazer em certas propostas devo de pedir conselhos à educadora. Esta têm-me ajudado bastante e antes deste momento nem me surgiu solicitar a ajuda dela, caso o tivesse feito não tinha bloqueado nesse momento e tinha interagido com as crianças normalmente como tenho feito ao longo das minhas práticas. Ao longo do dia de terça-feira devido a motivos pessoais estive um pouco em baixo, no entanto

consegui deixar de fora esses sentimentos negativos e consegui abstrair-me em praticamente todos os momentos que estive em contacto com as crianças. Ainda em relação à exploração do ritmo da música (terça-feira), fui chamada à atenção pelo facto de me dirigir para uma criança e dizer-lhe que não era esse o ritmo da música. Ao ser chamada à atenção consegui perceber que quando as crianças não estão a seguir o ritmo suposto, se nós como educadoras e adultos de referência continuarmos a fazer o ritmo da música a criança vai perceber que não está a fazer o suposto ritmo e vai acompanhar o ritmo corretamente ao observar-nos. Segundo Thorntn e Bruton (2005), o papel do educador “em Reggio não é ensinar, mas aprender. Os educadores são vistos como pesquisadores, constantemente avaliando e refletido sobre as suas interações com as crianças” (p. 66). De acordo com os mesmos autores, o objetivo dos educadores é desenvolverem “o seu próprio entendimento de como as crianças aprendem e como a dinâmica de grupo opera, fim de proporcionar situações de aprendizagem mais significativas” (Thorntn & Bruton, 2005, p. 66).

Na quarta-feira, a educadora aconselhou-me a ter um discurso calmo com as crianças durante o momento da exploração dos objetos fluorescentes e assim o fiz. Comuniquei com as crianças calmamente, enquanto elas comiam o reforço matinal, colocando algumas questões sobre a exploração do gelo fluorescente e falando da chuva, pois estava a chover e aproveitei juntamente com a educadora para explorar o conceito “chuva”. De seguida tomei a iniciativa de colocar músicas de fundo e interagi com as crianças com os objetos fluorescentes acompanhando o ritmo da música fazendo movimentos com os objetos fluorescentes ao ritmo da música.

Relativamente à proposta educativa da exploração do gelo fluorescente no decorrer dos três dias todas as crianças à exceção de uma que faltou, tiveram a oportunidade de explorar o gelo. Ao longo dos dias as intervenientes foram interagindo e fazendo registos das ações e dos interesses demonstrados pelas crianças. Além de proporcionarmos a exploração do gelo fluorescentes, as crianças desenvolveram algum vocabulário, tal como: “água”, onde a criança pronunciou a palavra corretamente [água] e “partiu-se”, onde a criança pronunciou a palavra com a omissão de “part” pronunciando [iu-se]. Na terça-feira enquanto eu liguei as luzes negras a minha colega Ana colocou música relaxante e assim as crianças que estavam a chorar acalmaram-se e de seguida fizeram a exploração do gelo. Mais uma vez percebi a importância de colocarmos músicas em

certos momentos para acalmar as crianças e captar a atenção das mesmas, como já refleti fundamentadamente nas reflexões anteriores.

A semana passada em conversa com a educadora cooperante decidimos que esta semana íamos provocar as crianças, colocando uma nova zona na sala com a mesa de luz e colocando na zona da brincadeira do faz de conta vários telemóveis, fazendo assim uso de material recuperável. As crianças tiveram a oportunidade de fazer a exploração da mesa de luz e do novo material, sendo este os telemóveis levado por mim e pela educadora [REDACTED]. De acordo com Fochi (2018), o espaço é visto como um educador, “destaca-se aspectos importantes com a criação de um ambiente satisfatório, a organização do espaço da sala para grupos (...)” (p. 52). Segundo o mesmo autor, organizar um contexto satisfatório “significa oferecer possibilidades de brincadeiras, interações, movimentos livres, investigações” (Fochi, 2018, p. 53).

Ao longo das planificações temos tentado organizar as estratégias de comunicação, este é um dos pontos que ambas as mestrandas têm de tentar melhor ao longo das práticas, ambas temos receio de comunicar algo verbal e interromper o pensamento das crianças quando estão a explorar os materiais. Temos vindo também a perceber que se avalia as crianças para se voltar a planificar novas propostas educativas que vão ao encontro das motivações e dos interesses das mesmas. A avaliação não é uma forma de classificar as crianças pois também serve para as ajudar a aprender, devendo este ser o seu principal objetivo, a fase de avaliação “constitui o dispositivo central de regulação de todo o trabalho desenvolvido” (Roldão & Ferro, 2015, p. 577), ou seja, deve ser considerada como um processo de autorregulação. Percebemos também a diferença entre os conceitos de “motivação” e “interesse”, em conversa com a educadora cooperante, esta alertou-nos para o facto destes dois conceitos terem significados diferentes e nós ainda não nos tínhamos apercebido desse facto. Sendo que o conceito “motivação” é utilizado quando a crianças faz apenas uma vez a exploração de certo material, ou faz uma determinada ação uma única vez e o conceito “interesse” é utilizado quando a criança demonstra mais que uma vez a exploração de certo material, ou faz diversas vezes certa ação.

Concluindo, através das reflexões que temos realizado com o professor supervisor temos recebido diversos feedbacks e esses mesmos feedbacks têm-nos ajudado bastante na organização da planificação das propostas educativas. Por outro lado, também temos tido a oportunidade de todos os dias no final das intervenções, fazer reflexões com a educadora

cooperante, que nos ajudam bastante a pensar onde poderemos melhorar nas próximas práticas e a organizar as ideias para as futuras propostas educativas.

### **Referências Bibliográficas**

Fochi, P. (Coord.). (2018). *O Brincar Heurístico na Creche*. OBECI

Roldão, M. C. & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26 (63), 570-594. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3671/3111>.

Thornton, L., & Brunton, P. (2005). *Compreendendo a Abordagem de Reggio*. David Fulton Publishers Ltd.

APÊNDICE II – REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE  
- 9 DE OUTUBRO DE 2020

#### **Reflexão Individual**

Para o trabalho proposto pelo docente Miguel Oliveira, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche (1.ºAno, 1.ºSemestre), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Instituto Politécnico de Leiria (ESECS), foi-me solicitado a realização de uma reflexão individual, relativa ao trabalho desenvolvido nas três primeiras semanas de Prática Pedagógica em contexto de Creche. No decorrer destas três semanas eu e a minha colega Ana Caseiro estivemos focadas na recolha de informação para podermos realizar o trabalho solicitado pelo docente Miguel Oliveira, sendo este relacionado com as características do desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças com a faixa etária na qual vai incidir a nossa prática pedagógica na instituição.

Relativamente às expectativas que eu tenho sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância em Creche que vou realizar no decorrer deste primeiro semestre são bastantes, uma vez que é a primeira vez que tenho a oportunidade de intervir como educadora num contexto de Creche, mais precisamente, na instituição Centro Social Paroquial dos Pousos. Inicio esta experiência muito motivada, visto que é uma mais-valia para o meu percurso académico estar em contacto com crianças em contexto de Creche, abordar e compreender novos documentos pedagógicos.

Em relação aos receios desta Prática Pedagógica passam mais pelo facto de ser a minha primeira vez neste contexto de Creche e estar ansiosa e ao mesmo tempo entusiasmada para saber qual é o papel de uma educadora de infância a trabalhar em contexto de Creche. Sei que trabalha com as crianças as necessidades básicas, como a alimentação, a higiene, entre outras, mas tenho a curiosidade de saber quais as propostas educativas que poderei realizar com as crianças. Normalmente, as pessoas têm a ideia que os bebés não necessitam de ir para as creches porque qualquer pessoa sabe tomar conta de um bebé. Contudo existe autores que defendem a importância dos educadores de infância, segundo Janssen-Vos (2003), citado por Portugal (2009), é papel do(a) educador(a):

1. concepção e planeamento de actividades no prolongamento do actual desenvolvimento e motivações da criança;
2. envolvimento das crianças na escolha dos temas e actividades e suporte às suas iniciativas e projectos;
3. participação nas actividades de modo a, em interacção com as crianças, intervir de forma estimulante, promovendo aprendizagem e desenvolvimento;
4. introdução de uma organização educativa que torne possível brincar e trabalhar com as crianças em pequenos grupos, de modo interactivo;
5. observação, reflexão e avaliação das crianças de forma a que exista informação disponível para o planeamento e apoio a actividades futuras;
6. elaboração de um ciclo permanente de concepção e planeamento do currículo, acção, reflexão e avaliação. (p. 13)

Um outro receio está relacionado com a questão da avaliação, não sei ainda ao certo como é suposto avaliar crianças entre os 10 meses e os 2 anos de idade.

Na primeira semana eu e a minha colega de trabalho ficámos a saber qual a instituição, o professor supervisor e a educadora cooperante que vamos estar em contacto durante este primeiro semestre. Durante a segunda semana era suposto eu e a minha colega de trabalho realizarmos as observações para perceber a dinâmica da educadora perante o grupo de crianças e as rotinas que estas realizam ao longo dos dias, entre outros aspetos, no entanto, devido à Pandemia a instituição pediu às suas estagiárias que realizassem o teste


ao Covid-19 e não foi possível comparecer durante a segunda semana à instituição. Posto isto, eu e a minha colega decidimos ir às bibliotecas de Leira em busca de diversos livros para conseguirmos iniciar o trabalho relacionado com as características do desenvolvimento e aprendizagem de crianças com 1 e 2 anos. Esta pesquisa que realizámos antes de comparecer na instituição foi bastante importante, uma vez que assim ficámos a perceber um pouco melhor o que diversos autores defendem sobre as características do desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças com idades compreendidas entre os 10 meses e os 2 anos. Além das pesquisas realizadas conseguimos elaborar os instrumentos de recolha de dados para nos facilitar nas observações.

Na terceira semana, já com o teste do Covid-19 realizado, na quarta-feira, dirigimo-nos para a instituição e estivemos em contacto com o grupo de crianças e com a educadora [REDACTED]. Este dia foi, sem dúvida, um momento muito importante para nós, pois permitiu-nos observar cada criança e o grupo, de modo a conhecer algumas das suas capacidades, dos seus interesses, das suas dificuldades e das suas rotinas.

### Referência Bibliográfica

Portugal, G. (2009, junho 1). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra Revista Científica*, 9-24. <http://exedra.esec.pt/docs/01/9-24.pdf>.

### APÊNDICE III – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE – 9 A 11 DE NOVEMBRO DE 2020

		Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Prática Pedagógica em Educação de Infância Creche		Instituição: [REDACTED]	Sala: Creche I Faixa etária: 1-2 anos	Número de Crianças: 14
Professor Supervisor: Miguel Oliveira	Educadora Cooperante: [REDACTED]	Ajudante de Ação Educativa: [REDACTED]	Interviente: Ana Andurão (n.º 1200142) Dias: 09 a 11 de novembro de 2020			
<p>Contextualização: Na semana passada (2 a 4 de novembro), as crianças demonstraram o interesse nas ações "encher", "esvaziar" e "rodar". Posto isto, decidimos proporcionar propostas educativas que vão ao encontro destes interesses. Nesta semana comemora-se o Magusto e o fruto mais característico da época são as castanhas, por esse motivo vamos dar oportunidade às crianças, ao longo dos três dias, de explorarem as castanhas e também os ouriços das castanhas, elementos naturais que são desconhecidos pelas crianças. As atividades temáticas, idênticas ao Magusto, são fundamentais, pois permitem às crianças conhecerem costumes e tradições da sua cultura. Segundo o ministério da educação (2006), a creche "deve incluir o conhecimento de hábitos e normas de convivência social, o conhecimento dos costumes e aspetos tradicionais da sua comunidade e de outras comunidades." (como citado em Pinho, 2008, p. 94), assim as crianças ficarão a conhecer um pouco da sua cultura, na qual está inserida e a qual caracteriza parte da sua identidade. Iniciar-se-á a abordagem da atividade temática com a audição de uma música relacionada com o Magusto, mais propriamente com as castanhas. Durante os dois primeiros dias as crianças vão poder explorar as castanhas e os ouriços, juntamente com materiais como caixas de ovos, rolos de papel higiénico e caixas pequenas de cartão, assim vamos poder observar a reação das crianças ao serem convidadas a explorar um fruto desconhecido juntamente com os materiais. As crianças ao contactarem com caixas de ovos e com as caixas pequenas juntamente com as castanhas e com os ouriços podem fazer as ações "encher", "esvaziar" e "rodar", ações que têm vindo a demonstrar interesse. Os rolos são também colocados na atividade, mas não é com o objetivo de encher e esvaziar, mas com o objetivo de ver o que as crianças vão fazer, podem, por exemplo, esconder as castanhas dentro dos rolos.</p> <p>No terceiro dia (quarta-feira), as crianças vão continuar a exploração das castanhas, desta vez vão ser provocadas com rolos de papel higiénico dispostos nas paredes do anexo à altura delas. Vamos colocar pequenos circuitos de rolos para podermos observar qual é a reação delas ao contactarem novamente com as castanhas e com os rolos, mas desta vez com os rolos colados nas paredes.</p> <p>Em conciliação com a abordagem de Reggio Emilia, a planificação é centrada na observação e exploração de elementos advindos da natureza pois é considerado relevante para o desenvolvimento das crianças. Segundo o autor Decroly, o contacto com a natureza e elementos naturais são benéficos para saúde como também para a aquisição de novas aprendizagens e novas descobertas (citado por Elali, 2003). Assim sendo, "torna-se imprescindível a implementação de programas que deem espaço à criança para se reaproximar do meio natural, explorando, experimentando, aprendendo, observando, compreendendo e estabelecendo uma relação forte com a natureza." (Rodrigues, 2017, p.1). Ao longo dos dias as crianças vão poder desenvolver os 5 sentidos a visão, a audição, o paladar, o olfato e o tato, uma vez que vão poder explorar a textura, o cheiro, as cores e os sons que as castanhas e os ouriços fazem quando caírem no chão e vão também ter a oportunidade de comer castanhas ao almoço ou ao lanche, consoante a organização da instituição.</p>						

## Referências Bibliográficas

Elali, G.A. (2003). O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia*, 8 (2), 309-319. <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19047.pdf>.

Instituto da Segurança Social (2010). *Manual de Processos-Chave – Creche*. [http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs\\_creche\\_processos-chave](http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave).

Plano Individual do Grupo de Crianças facultado pela educadora [REDACTED]

Pinho, A. M. C. (2008). *Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos* [Dissertação, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1011/1/2008000781.pdf>.

Rodrigues, A. F. (2017). *Brincar na Natureza: Explorar o Jardim Botânico com crianças dos 2 aos 6 anos* [Trabalho de projeto do Mestrado em Educação para a Saúde, Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra]. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20009/1/ANA\\_FERNANDES\\_RODRIGUES.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20009/1/ANA_FERNANDES_RODRIGUES.pdf).

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

APÊNDICE IV – REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE - 09 A 11 DE NOVEMBRO DE 2020

### Reflexão Individual - Semana 09 a 11 de novembro

Esta semana fui eu a assumir o papel de educadora no contexto de Creche, planifiquei as propostas educativas juntamente com a minha colega Ana e com a educadora Joana. No entanto, devido à situação que estamos a enfrentar, a minha colega ficou em isolamento profilático e fui apenas eu à prática, posto isto na segunda-feira senti-me um pouco nervosa por estar a preparar os materiais e a intervir sem ter o “apoio” da Ana. Tive sempre o “apoio” da educadora e da ajudante de ação educativa e nos outros dois dias quando me dirigi para a instituição já não me senti nervosa e todos os dias ao final no dia enviei as fotografias das crianças a explorarem os materiais à Ana, dando-lhe a possibilidade de ir acompanhando as descobertas das crianças.

As provocações planeadas deram oportunidade às crianças de explorarem as castanhas e também os ouriços das castanhas, elementos naturais que eram desconhecidos pelas

crianças e assim proporcionei momentos onde as crianças desenvolveram os sentidos, como a visão, a audição, o olfato e o tato.

No decorrer dos três dias, no momento do reforço matinal, mostrei os ouriços e expliquei às crianças que as castanhas vinham de dentro dos ouriços, consegui arranjar ouriços que continham castanhas e assim foi possível fazer uma interação com as crianças. Foi muito interessante observar as diferentes reações de todas as crianças ao contactarem com os ouriços, algumas das crianças não quiseram tocar no primeiro dia nos ouriços e com o passar dos dias foram observando a reação dos colegas e já quiseram tocar nos ouriços. Enquanto as crianças estiveram a observar e a tocar nos ouriços e nas castanhas, eu coloquei diversas músicas relacionadas com os mesmos e as músicas contribuíram para que o grupo estivesse calmo e envolvido na proposta educativa. De acordo com Cordeiro (2015), “Habituar o ouvido a escutar música, mesmo se for apenas música de ambiente, é fácil, e sem isso a educação das crianças ficará incompleta” (p. 419).

Na segunda-feira e na terça-feira, coloquei no anexo diversas caixas de cartão, caixas de ovos de diferentes tamanhos e rolos de papel higiénico juntamente com castanhas. Assim dei oportunidade às crianças de contactarem e explorarem um fruto da época com materiais reciclados, pois de acordo com Thorntn e Bruton (2005), “o uso de materiais naturais e reciclados sempre foi uma característica do trabalho das escolas de Reggio. O uso criativo desses recursos (...) reforça as responsabilidades sociais e globais mais amplas das pessoas como consumidores” (p. 51). Na quarta-feira tinha planificado colocar apenas os circuitos feitos por rolos de papel higiénico com castanhas no anexo. Em conversa com a educadora foi-me sugerido continuar com as caixas de cartão, com as caixas de ovos, acrescentando então os circuitos e a mesa sensorial com colheres e copos. Posto isto, organizei o ambiente com três provocações, segundo Thorntn e Bruton (2005), o ambiente é visto como terceiro educador “os ambientes são construídos para incentivar a interação e comunicação, expressão criativa, liberdade arriscada e responsabilidade social, todos apoiando uma abordagem colaborativa e de resolução de problemas do aprendizado” (p. 51).


Em suma, ao longo dos três dias observei que as crianças estiveram envolvidas em todas as propostas educativas, posto isto posso concluir que tive em atenção os interesses e as necessidades das crianças, no momento da planificação e da organização de todas as propostas. Na educação de infância em Reggio Emilia,

não existe um currículo predominado que especifique em detalhes o que crianças de uma determinada idade precisam. Em vez disso, a experiência educacional é gerada continuamente a partir das perguntas, ideias e teorias apresentadas pelas crianças e apoiadas pelas habilidades, conhecimentos e experiência dos educadores que trabalham ao seu lado. (Malaguzzi, 1998, como citado em Thornton & Bruton, 2005, p. 65)

### Referências Bibliográficas

- Cordeiro, M. (2015). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos*. A Esfera dos Livros.
- Thornton, L., & Brunton, P. (2005). *Compreendendo a Abordagem de Reggio*. David Fulton Publishers Ltd.

### APÊNDICE V – PLANIFICAÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE – 5 E 6 DE JANEIRO DE 2021

		<b>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> <b>Prática Pedagógica em Educação de Infância Creche</b>		<b>Instituição:</b> ██████████	<b>Sala:</b> Creche 1 <b>Faixa etária:</b> 1-2 anos	<b>Número de Crianças:</b> 14
<b>Professor Supervisor:</b> Miguel Oliveira		<b>Educadora Cooperante:</b> ██████████		<b>Ajudante de Ação Educativa:</b> ██████████		<b>Interveniente:</b> Ana Andurão (n.º 1200142) <b>Dias:</b> 5 e 6 de janeiro de 2021
<p><b>Contextualização:</b> Tendo em conta que na semana de 14 a 16 de dezembro, foi explorada a sombra através da visualização de um vídeo e da exploração de figuras simbólicas relacionadas com o Natal, esta semana iremos dar continuidade à exploração das sombras no mesmo espaço, mas desta vez as crianças terão contacto com sombras que terão também cores. Num primeiro momento as crianças vão estar em contacto com uma história que será contada com recurso ao teatro de sombras. Este tipo de teatro aproxima as crianças da fantasia e do imaginário, ver uma sombra como uma imagem e perceber como ela se cria e conta algo, “aguçá sensações e a imaginação de quem está fazendo e vendo.” (Vicira, 2015, p. 147).</p> <p>Num segundo momento as crianças vão explorar livremente as sombras dos lobos da história e de materiais que estarão pendurados de modo que as suas sombras e cores se reflitam na parede. Através desta exploração vão ter a oportunidade de perceber que para além de ficar representado na parede a figura dos lobos e dos materiais, também ficam representadas as cores que os lobos e os materiais têm. A luz, convida as crianças a um jogo de descoberta e de imaginação, permitindo um enorme espaço de exploração dos materiais e aquisição de novas aprendizagens. (Jorge, 2014, p. 37).</p>						
<b>DIAS</b> <b>HORAS</b>	<b>INTENCIONALIDADE EDUCATIVA</b>		<b>PROPOSTA EDUCATIVA</b>		<b>RECURSOS</b>	
<b>5 e 6. Janeiro, 2021</b> 09H30 - 09H45	<p><b>Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar à criança a observação de sombras pretas e coloridas;</li> <li>- Desenvolver a compreensão de textos orais.</li> </ul> <p><b>Gerais</b></p> <p><b>Domínio da Linguagem Oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Demonstrar capacidade crescente para estabelecer comunicação com os outros;</li> <li>- Estimular a participação durante a exploração da história.</li> <li>o Demonstrar capacidades de literacia emergentes;</li> <li>- Incentivar a que as crianças apontem ou façam sons quando olham para as sombras das silhuetas;</li> </ul>		<p><b>1.º convite: Teatro de Sombras “O lobo que queria mudar de cor”</b></p> <p>No momento do reforço matinal, as crianças sentam-se no tapete e a mestranda atuante conta, através do teatro de sombras, a história “O lobo que queria mudar de cor” de Lalleman e Thuillier.</p>		<p><b>Físicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de isolamento.</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- História “O lobo que queria mudar de cor”;</li> <li>- Recursos para contar a história através de sombras.</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora de infância;</li> <li>- Ajudante de ação educativa;</li> </ul>	

	- Incentivar as crianças a ouvirem atentamente a história, mostrando prazer e satisfação.		- Grupo de Crianças; - Mestrandas atuantes.
Avaliação			
Quem avalia?	Quem é avaliado?	O que é avaliado:	Como é avaliado?
- A educadora - As intervenientes	- As crianças - As intervenientes	- A criança vocaliza alguns sons ao longo do teatro? - A criança aponta para as sombras dos fantoches? - A criança está atenta ao teatro de sombras?	- Registos fotográficos, escritos e em vídeo; - Observação direta; - Grelha de Avaliação (anexo 2). <b>Quando é avaliado?</b> - Ao longo das atividades.
5 e 6. Janeiro, 2021 10H - 10H45	<p><b>Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar à criança a observação e a manipulação de sombras pretas e coloridas;</li> <li>- Estimular o envolvimento e interação nas atividades relacionadas com a luz;</li> <li>- Estimular uma consciência básica de causalidade ou de efeito imediato (tamanho das sombras).</li> </ul> <p><b>Gerais</b></p> <p><b>Formação Pessoal e Social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Desenvolver competências de interação social: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a brincadeira lado a lado com outra criança usando o mesmo instrumento ou um similar;</li> <li>- Promover o envolvimento da criança em exploração com os pares;</li> <li>- Promover o estabelecimento de relações quer com os adultos quer com os pares;</li> <li>- Incentivar o envolvimento no processo de descoberta e exploração.</li> </ul> </li> <li>o Desenvolver a perceção de si próprio (autoconceito, autoestima): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a escolha de objetos.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>2.º convite: Exploração de sombras pretas e coloridas</b></p> <p><b>Convite relativo aos interesses mostrados pelas crianças</b></p> <p>No momento posterior ao reforço matinal, as mestrandas vão com um grupo de crianças (4 a 5) para a sala de isolamento da instituição. Neste momento, estarão expostos, de forma previamente pensada pelas mestrandas, os lobos e os materiais pendurados juntamente com o foco de luz proporcionando assim a exploração livre das sombras pretas e coloridas, pelo grupo. Esta exploração é feita com música ambiente. As restantes crianças brincam livremente na sala (Creche I).</p> <p><b>Estratégias de comunicação</b></p> <p>Durante este momento, as intervenientes estabelecerão estratégias de comunicação, envolvendo-se com interesse, curiosidade nas</p>	<p><b>Físicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de isolamento.</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lobos de diversas cores;</li> <li>- Materiais pendurados;</li> <li>- Foco de luz;</li> <li>- Música ambiente.</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora de infância;</li> <li>- Ajudante de ação educativa;</li> <li>- Grupo de Crianças;</li> <li>- Mestrandas atuantes.</li> </ul>
	<p><b>Área do Conhecimento do Mundo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Desenvolver a curiosidade pela descoberta de novos saberes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a manipulação de materiais no contexto que a rodeia;</li> <li>- Estimular o interesse em experimentar novas atividades e materiais.</li> </ul> </li> <li>o Desenvolver saberes integrados no contexto numa abordagem às ciências: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar à exploração das potencialidades de materiais com características diferenciadas (texturas, cores).</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Linguagem Oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Demonstrar capacidade crescente para estabelecer comunicação com os outros: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o desenvolvimento da comunicação recorrendo a gestos ou a vocalizações.</li> </ul> </li> </ul>	<p>explorações que as crianças fazem, dizendo e fazendo questões abertas às crianças, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vamos ver o que acontece se aproximarmos este lobo à parede!</li> </ul> <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatização com as figuras e com as sombras de modo a atrair a atenção das crianças;</li> </ul> <p><b>Palavras a mobilizar com esta proposta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Luz;</li> </ul> <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Algumas cores como: azul, vermelho, verde, etc. (Se acharmos algum momento oportuno para tal)</li> </ul> <p><b>Mensagem a transmitir com esta proposta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se apontarmos com um foco de luz num objeto aparece a sua sombra na parede. A sombra pode ser preta ou verde, azul, entre outras cores, caso o objeto tenha o seu interior preenchido com papel celofane colorido.</li> </ul>	
Avaliação			
Quem avalia?	Quem é avaliado?	O que é avaliado:	Como é avaliado?
- A educadora - As intervenientes	- As crianças - As intervenientes	- A criança tenta alcançar as sombras? - A criança percebe que o tamanho das sombras varia consoante a distância do foco de luz? - A criança percebe que as cores dos materiais ficam representadas na parede?	- Registos fotográficos, escritos e em vídeo; - Observação direta; - Grelha de Avaliação (anexo 3). <b>Quando é avaliado?</b> - Ao longo das atividades.
<p><b>Observação<sup>1</sup>:</b> A metodologia utilizada na sala da Creche I é inspirada na abordagem Reggio Emilia, por isso, a presente planificação tem presente conceitos e ideias referentes à mesma. O conceito de Convite é utilizado quando as crianças vão explorar algo novo e o conceito de Provocação é utilizado quando as crianças exploram materiais que já tiveram contacto.</p>			

<sup>1</sup> Ver anexo 1: Grelha de Observação Geral



Anexo 2 - Grelha de Avaliação: Teatro de Sombras "O lobo que queria mudar de cor"			
Dia: Nome da criança:			
Indicadores	Ainda não	Em desenvolvimento	Competente
A criança vocaliza alguns sons ao longo do teatro?			
A criança aponta para as sombras?			
A criança está atenta ao teatro de sombras?			

Anexo 3 - Grelha de Avaliação: Exploração de sombras pretas e coloridas			
Dia: Nome da criança:			
Indicadores	Ainda não	Em desenvolvimento	Competente
A criança tenta alcançar as sombras?			
A criança percebe que o tamanho das sombras varia consoante a distância do foco de luz?			
A criança percebe que as cores dos materiais ficam representadas na parede?			

### Referências Bibliográficas

- Instituto da Segurança Social (2010). *Manual de Processos-Chave – Creche*. Retirado de [http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs\\_creche\\_processos-chave](http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave)
- Jorge, L. S. F (2014). *Diálogos com a Luz – Reflexão sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria). Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1764/1/Tese%20Liliana%20completa%202014.pdf>
- Plano Individual do Grupo de Crianças facultado pela educadora Joana Ferreira.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Vieira, A. L. K. (2015). Teatro de Sombras na Educação Infantil, na Contemporaneidade: Vivências no uso de Telas Móveis. *Educação, Arte e Inclusão*, 11 (1), 145-162. Doi: <https://doi.org/10.5965/198431781112015145>

## APÊNDICE VI – EXEMPLOS DE REGISTOS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

### Tradição: Dia do bolinho

#### As mãos na farinha

O dia do bolinho está quase a chegar e com ele vem a vontade de metermos as mãos na farinha.



A provocação surgiu com imensa farinha e com alguns materiais. Muitos de nós aproveitámos o momento de exploração para **tocar, manusear e sentir** a farinha. Explorámos as suas características e texturas!

26 de outubro de 2020



27 de outubro de 2020



28 de outubro de 2020



## Das castanhas... ao encher/esvaziar/rolar

As crianças demonstraram nas semanas passadas o interesse pelo encher, pelo esvaziar e por colocar objetos a rolar.



A curiosidade surgiu e com ela mais uma provocação.

As crianças exploraram:

- Castanhas;
- Caixas de cartão;
- Caixas de ovos;
- Rolos de papel higiénico.

Esta provocação proporcionou diferentes formas de exploração sensorial das castanhas:

- **Tocar**;
- **Encher e esvaziar** as caixas;
- **Ouvir** o som das castanhas nas caixas;
- Mandar as castanhas pelo chão e observá-las a **rolar**;
- **Colocar** as castanhas na boca.

9 de novembro de 2020

"O uso de materiais naturais e reciclados sempre foi uma característica do trabalho das escolas de Reggio".

(Thornton & Bruton, 2005, p. 51)

## Das castanhas... ao encher/esvaziar/rolar

"torna-se imprescindível a implementação de programas que deem espaço à criança para se reaproximar do meio natural, explorando, experimentando, aprendendo, observando, compreendendo e estabelecendo uma relação forte com a natureza."

(Rodrigues, 2017, p.1)



**Escondemos** as castanhas nos rolos de papel higiénico e nas caixas.



10 de novembro de 2020

## Das castanhas... ao encher/esvaziar/rolar

Neste dia todas as crianças tiveram a oportunidade de fazer a exploração das castanhas em três provocações diferentes:

- Na mesa sensorial foram colocadas as castanhas, copos de plástico e colheres;
- No anexo foram colocados circuitos feitos de rolos de papel higiênico;
- No anexo continuaram as caixas de cartão e as caixas de ovos.



Estas provocações proporcionaram diferentes formas de exploração sensorial das castanhas:

- **Encher e esvaziar** os copos, as colheres e as caixas;
- **Ouvir** o som das castanhas a cair no chão e nos copos de plástico;
- **Observar** as castanhas a desaparecerem dos rolos;
- **Colar** as castanhas nos rolos.



11 de novembro de 2020

## Das castanhas... ao encher/esvaziar/rolar



**Rastejar** as caixas pelo chão;



**Encaixar** os copos uns nos outros:



**Esconder** as castanhas dentro dos rolos;



**Ouvir** as castanhas a baterem no plástico;



**Observar** as castanhas a caírem no chão;

11 de novembro de 2020

# Magia no escuro

Depois do dia do Pijama em que as crianças estiveram em contacto com a luz e com o escuro, provocámos o grupo. Entrámos no Atelier e tínhamos gelo fluorescente de várias cores!



Propostas educativas relacionadas com a luz “apela ao envolvimento em jogos de fantasia, imaginação e criatividade.” (Lino, 2013, como citado em Jorge, 2014)

**Descobrimos que ao tocar no gelo ele é frio,  
derrete nas mãos e no tabuleiro exploratório!**



**Observámos as cores  
brilhantes**



**Deixámos marcas e rastros**



**Chapinhámos com as  
mãos na água**



**Deslizámos com o gelo**



**Com este tipo de proposta houve vocabulário que  
foi desenvolvido, tal como:**

**“água” e “partiu-se”.**

**23 a 25 de novembro de 2020**

## As castanhas rolam pelas garrafas

Os interesses mantiveram-se e, mais uma vez, houve oportunidade de descobrir muitas coisas divertidas!

A curiosidade surgiu e com ela mais uma provocação. Desta vez houve castanhas, garrafas de plástico e recipientes de várias formas e tamanhos para ajudar à descoberta!



Esta provocação proporcionou muitas formas de exploração sensorial e o demonstrou especial interesse por **colocar** as castanhas dentro das garrafas e **observar** elas a rolar dentro das mesmas.



As crianças são “preparadas para se perceberem como autores e inventores, uma vez que eles são ajudados a descobrir os prazeres da investigação, sua motivação e interesse.” (Loris Malaguzzi, 1998, como citado em Thorton & Brunton, 2005, p. 65).

16.novembro.2020

17.novembro.2020

1.8 anos

## APÊNDICE VIII – REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA - 12 A 16 DE ABRIL DE 2021

### **Reflexão Individual - Semana 12 a 16 de abril**

No decorrer da semana de 12 a 16 de abril foi a segunda semana que estive em contacto direto com o grupo de crianças, com a educadora e tive um primeiro contacto com a ajudante de ação educativa, para nós mestrandas foi o primeiro contacto, no entanto o grupo de crianças já tinha estado anteriormente em contacto com ela. Durante esta semana as crianças demonstraram interesse na exploração das sombras, dos bichos que circulam pela Natureza e por fazer desenhos e pinturas na sala e na parte exterior da sala, nomeadamente, aspetos da Natureza. Portanto, ao longo desta reflexão vou refletir sobre os interesses que as crianças demonstraram ao longo desta semana.

Na segunda-feira, no momento de brincadeira livre, uma das meninas (menina X) tinha vestida uma camisola com brilhantes e descobriu que esses brilhantes ao refletirem com o sol, a sua sombra aparecia nas paredes e no chão. Consequentemente, algumas das crianças que se encontraram mais perto da menina aproximaram-se dela e comentaram “está ali uma, vira para ali X!”, conforme a menina se mexia os brilhantes da camisola mudavam de sítio e as crianças iam seguindo o movimento das sombras. Uma das meninas aproximou-se da menina X e começou a abaná-la para os brilhantes refletirem para outros lados da sala e a menina X disse apontando para o chão “Olha ali no chão!”. No decorrer deste momento foi visível ver que as crianças estavam curiosas pelo movimento do reflexo dos brilhantes da camisola da menina X e conseguiram perceber que se alteravam a quantidade de sombras consoante a posição da camisola em relação à fonte de luz, neste caso o sol (Martins et al., 2009).

Na terça-feira, na reunião da manhã, as crianças demonstraram interesse por fazer uma investigação sobre os bichos da Natureza, e com isto, no momento seguinte, foi-lhes proposto desenharem o que gostavam de investigar. A maioria das crianças quiseram ir desenhar o que pretendiam investigar e algumas quiseram ir brincar, como as crianças em contexto de pré-escolar “planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem” (Lopes da Silva, 2016, p. 4), respeitámos as decisões de todo o grupo de crianças. Enquanto as crianças foram fazendo os seus desenhos nós fomos circulando pela sala e observando o que elas estavam a desenhar e foi notório que a maioria das crianças desenharam formigas.

Na quarta-feira, as crianças na parte da tarde depois do almoço foram convidadas a desenharem livremente no exterior, visto que temos em conta, que estes espaços são bastante importantes para a interação entre os pares. Nós juntamente com a educadora organizámos o espaço de modo a provocar as crianças a fazerem pinturas com tintas e pinceis em folhas de tamanho A3, com o apoio de duas mesas. Quando começámos a organizar os materiais, algumas das crianças aproximaram-se de nós e perguntaram se podiam ir vestir os bibes para fazerem pinturas e nós auxiliámos as crianças a vestir os bibes. Organizámos as mesas, de maneira a poderem fazer pinturas quatro crianças de cada vez, algumas crianças estavam bastante entusiasmadas para fazer as pinturas e ficavam à espera da sua vez observando os seus colegas a pintarem. Enquanto essas ficavam à espera da sua vez, outras brincavam pelo exterior e de vez em quando iam ver se tinham espaço livre para poderem fazer as suas pinturas.

Com a proposta supracitada, foi possível observar que a maioria das crianças fica empolgada por fazer pinturas no exterior da sala, assim sendo é importante que o educador permita que as crianças tenham prazer em “explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49).

Concluindo, no decorrer desta segunda semana, consegui perceber, através das conversas e dos desenhos, que o grupo de crianças tem interesse em investigar sobre as formigas. Sendo assim, eu juntamente com a minha colega de prática pedagógica e com a educadora, no decorrer da próxima semana vamos atender aos interesses do grupo e proporcionar-lhes um projeto de investigação sobre formigas.

### **Referências Bibliográficas**

Martins, M. I. (Coord.) (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

## APÊNDICE IX – REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA - 17 A 19 DE MAIO DE 2021

### **Reflexão Individual - Semana 17 a 19 de maio**

No decorrer da semana de 17 a 19 de maio fui eu a Mestranda Interveniente, no planeamento das propostas educativas tive em consideração a alteração da dinâmica, elaborei diversos recursos para ir ao encontro das necessidades e dos interesses do grupo de crianças e ao mesmo tempo motivá-las no processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Nesta reflexão, além de refletir sobre alguns momentos que me captaram mais a atenção no decorrer da minha intervenção, vou refletir sobre a gestão e organização do tempo educativo, visto que é uma das opções do educador no decorrer da sua prática e refletir sobre a importância de comportamentos emergentes de leitura em contexto pré-escolar.

Nesta semana planei juntamente com o meu par pedagógico, diversas propostas educativas, partindo da história “O Lobo que queria mudar de cor” de Lalleman e Thuillier. Na segunda-feira, contei a história com recurso ao teatro de sombras, neste momento foi notório, que todo o grupo de crianças esteve bastante atento e entusiasmado pela história. Enquanto contava a história, fui fazendo pequenas provocações às crianças, elas foram bastante recetivas às minhas provocações, ajudaram-me na nomeação das cores do lobo, por exemplo, no momento final da história mostrei os diversos lobos e em grande grupo todas as crianças fizeram a nomeação das cores: “Verde, vermelho, cor-de-rosa, azul, laranja, castanho e multicolorido”.

No momento posterior ao lanche da manhã, questionei as crianças sobre o que queriam ir fazer e elas mostraram interesse em ir brincar livremente. Tinha planeado fazer a sequência das ilustrações da história, depois do lanche, mas como as crianças disseram que preferiam fazer essa proposta depois de almoço, tive em conta o que elas me solicitaram naquele momento e deixei-as ir brincar livremente. A partir desta situação, percebi que “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a” e “importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Cabe a mim, futura educadora, prever e organizar um tempo, simultaneamente, estruturado e flexível, onde os diversos momentos façam “sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para

brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

Na proposta da ordenação das ilustrações da história, as crianças pediram-me para contar novamente a história, mas desta vez com recurso do livro para poderem observar as ilustrações do mesmo, quando terminei a leitura expressiva da história, desafiei o grupo a ordenar as ilustrações da mesma e todas as crianças envolveram-se neste momento. O Gabriel, pediu-me para ler, para os amigos, o que estava escrito num dos cartões das ilustrações – “Ana, posso ler o que está escrito neste cartão?”, eu respondi “Podes!”, chamei a atenção das restantes crianças que o Gabriel ia ler e o grupo ficou muito atento para assistir à leitura do amigo. Esta criança, tem vindo a demonstrar muito interesse pela leitura e, tendo em conta esta flexibilidade da minha parte, estou a fazer com que esta criança “desenvolva uma série de competências que lhe vão abrir o caminho para um fácil acesso à leitura” (Viana, 2002, p. 21). Além disso, as outras crianças ao ouvirem o Gabriel a ler estão a ser igualmente estimuladas para este tipo de comportamentos.

Na terça-feira, as crianças quiseram assistir novamente ao teatro de sombras da história “O Lobo que queira mudar de cor” e quiseram convidar um grupo de crianças, de outra sala da instituição, para virem à nossa sala assistir ao teatro de sombras, para terem também a oportunidade de verem uma história contada através do teatro de sombras. Quando me fizeram o pedido eu fiquei muito satisfeita, pois as crianças ao quererem assistir, mais uma vez, ao teatro de sombras foi sinal de que gostaram mesmo do momento do dia anterior, quando eu contei a história pela primeira vez, através das sombras. Com a proposta que as crianças me fizeram, tive a perceção da importância de que se deve ter “em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 22).

Concluindo, a gestão/organização do tempo educativo e a emergência da leitura e da escrita em contexto pré-escolar são dois assuntos muito relevantes nestas idades. Como futura educadora, esta semana foi muito importante para a minha formação, sendo que aprendi que a gestão/organização do tempo tem de ser articulada entre o adulto e as crianças e que devo ter um papel fundamental, no processo do envolvimento das crianças com a leitura e com a escrita, “ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 71).

## Referências Bibliográficas

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança.

## APÊNDICE X – REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA - 3 A 5 DE MAIO DE 2021

### Reflexão Individual - Semana 3 a 5 de maio

No decorrer da semana de 3 a 5 de maio fui eu a Mestranda Interveniente e esta semana as crianças deram início à etapa da pesquisa, em livros e através da observação direta, do projeto das formigas. Na segunda-feira (3 de maio), na primeira reunião da manhã fui desafiada a construir o calendário do mês de maio com o grupo de crianças. Assim sendo, nesta reflexão vou abordar a importância da pesquisa por parte das crianças, relatar a experiência da mudança do mês e vou também refletir sobre a importância da brincadeira no espaço exterior da sala, uma vez que, as crianças todos os dias tiveram a oportunidade de brincar na parte exterior ao longo dos três dias que estivemos presentes na instituição.

Com a mudança do mês, na segunda-feira, juntamente com as crianças tivemos de mudar os números do calendário e com este desafio lembrei-me em primeiro lugar lembrar os meses do ano e depois retirar todos os números do calendário. Depois lembrei os dias da semana e questioneei o grupo, com a seguinte pergunta “Ontem foi que dia?” e uma das crianças respondeu “Foi domingo, dia 2 de maio, dia da mãe!” e a partir daí com a ajuda de todas as crianças demos início à contagem dos números, enquanto eu colocava os números nos respetivos dias das semanas. Quando as crianças estavam a fazer a contagem dos números, a educadora entrou na sala e alertou-me que não era assim que as crianças estavam habituadas a fazer. Com isto, eu expliquei-lhe como tinha dado início à mudança do mês e ela explicou-me a maneira como as crianças costumavam fazer e eu retomei a mudança do mês com as sugestões da educadora.

Na segunda-feira, formaram-se os grupos para se dar início à etapa da pesquisa do projeto das formigas, juntamente com a educadora, escolhi quatro crianças para serem as líderes de cada grupo e esses líderes formaram as suas equipas. De seguida, cada grupo reuniu-se, escolheu um nome para a sua equipa e desenhou a sua mascote. Da parte da tarde, um dos grupos escolheu que queria investigar “O que comem as formigas?” e eu disponibilizei-lhes alguns livros que tinham informações sobre o que queriam saber. As crianças observaram as diversas imagens que os livros tinham, as mestrandas leram algumas das informações contempladas nesses livros e as crianças ficaram a saber que as formigas comem, por exemplo, pão e fruta fresca.

As crianças pediram-nos para irem ao exterior observar e trazer formigas para dentro da sala e nós fomos com elas até ao labirinto, enquanto observaram-nas e recolheram algumas para dentro de uma caixa, as crianças mostraram interesse em levarmos pão, para alimentarmos as formigas. Verifiquei que durante o tempo que estiveram no labirinto as crianças não fizeram conflitos entre elas, verifiquei também que estiveram muito concentradas a observar e a recolher as formigas. Segundo Neto (2020), “ao estarmos em contacto com a natureza, podemos desenvolver a nossa «máquina» humana sensorial e perceptiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc” (Neto, 2020, pp. 152-153).

Na terça-feira, tivemos em conta o pedido supracitado, levei pão e fomos com o grupo até ao labirinto, para assim, as crianças observarem as formigas a transportar os pedacinhos de pão para os formigueiros. Através deste grupo, percebi que na pedagogia de projeto, a criança é vista como um “explorador” e não como um “cientista solitário”, é um investigador, um criador de saberes em vez de ser um recetor de saberes dos outros (Vasconceles, 2011, p. 9). No momento seguinte, voltámos para a sala e o grupo de crianças registou o que descobriu com a pesquisa nos livros e com a observação direta.

No decorrer da semana as crianças em diversos momentos estiveram a brincar nos diversos espaços exteriores da instituição, segundo Bernardo e Lopes (2019), devemos “olhar para o espaço de recreio, cuja qualidade ambiental e social é promotora de affordances desafiantes e diversificadas e com um carácter lúdico e de aprendizagem elevado” (p. 23).

Concluindo, no decorrer desta semana, as crianças demonstraram bastante interesse no projeto das formigas, no entanto, foi uma semana em que o foco só esteve neste projeto e

fomos alertadas para nas próximas intervenções promovermos propostas dinâmicas, além do projeto. Assim sendo, como somos recetivas a todas as críticas construtivas, na próxima semana, além do projeto, vamos tentar dinamizar diversas propostas lúdicas que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

### Referências Bibliográficas

Bernardo, A. C. & Lopes, F. (2019). Projeto Brincar Lá Fora – Criação de Ambientes Saudáveis em Creche. *Cadernos de Educação de Infância* (17), 22-27.

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças*. Contraponto.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação Às Práticas*, 1 (3), 8–20.

### APÊNDICE XI – BRAINSTORMING



Figura 20: Brainstorming.

## APÊNDICE XII – ELABORAÇÃO DA FORMIGA



**Figura 21:** Crianças a elaborarem as patas da formiga.



**Figura 22:** Liliana a recortar a fita cola.



**Figura 23:** Crianças a pintarem uma parte do corpo da formiga.



**Figura 24:** Joaquim a pintar a pata da formiga.



**Figura 25:** Lucas a pintar a pata da formiga.



**Figura 26:** Formiga

APÊNDICE XIII – ALUNOS AO ABRIGO DO DECRETO-LEI N.º 54/2018, DA TURMA DO 4.º ANO

ALUNOS ENQUADRADOS PELO DECRETO-LEI Nº54/2018																
Nº	Nome do aluno	Medidas Universais					Medidas Seletivas					Medidas Adicionais				
		a)	b)	c)	d)	e)	a)	b)	c)	d)	e)	a)	b)	c)	d)	e)
3		X	X				X	X	X							
4		X	X				X	X	X							
5		X	X	X			X	X	X							
9		X	X	X		X										
10		X	X	X	X	X										
12		X	X	X		X			X	X						
14		X	X	X		X			X				X			X
19		X	X			X										
20		X	X				X	X	X							

*Medidas Universais: a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social; e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. / Medidas Seletivas: a) Os percursos curriculares diferenciados; b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens; e) O apoio tutorial. / Medidas Adicionais: a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas; b) As adaptações curriculares significativas; c) O plano individual de transição; d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.*

(Nota: informação retirada do projeto curricular de turma – 4.º ano)

APÊNDICE XIV – REFLEXÃO 2.ª SEMANA – APOIO À PROFESSORA COOPERANTE

**Reflexão 2.ª Semana – Apoio à professora cooperante**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º CEB II, foi solicitada a realização de uma reflexão sobre a interação com as crianças/outros intervenientes e mudanças e aprendizagens efetuadas.

Ao longo desta semana compreendemos melhor as metodologias adotadas pela professora cooperante e a organização dos tempos. Com o apoio às atividades implementadas pela professora cooperante, foi possível criarmos um ambiente de proximidade com os alunos e compreendermos melhor as suas necessidades e dificuldades. Apesar de estes três dias não serem exclusivamente para a observação, realizámos registos de todos os momentos para nos facilitar nas futuras intervenções. Segundo Rodrigues, “A observação contempla aspectos essenciais e determinantes que permitirão ao estagiário realizar as suas regências com maior capacidade reflexiva” (Rodrigues, Brito, Velho & Ferreira, 2016, p. 340).

No dia 16 de março, a professora Raquel propôs-nos mudarmos a disposição dos lugares dos alunos, posto isto, idealizámos uma nova planta e no final deste mesmo dia fizemos

a alteração das mesas, tendo colocado a disposição das mesmas e cadeiras em U. Sentimos necessidade de fazer uma nova organização dos lugares dos alunos, pois a maior parte deles tem muita dificuldade em se concentrarem e interagem bastante com as crianças que estão mais perto. Assim, fizemos a alteração dos lugares, colocando os alunos em sítios estratégicos e desta maneira pensamos que conseguimos favorecer uma melhor dinâmica no decorrer das aulas. Esta questão da organização do espaço da sala de aula, segundo Arends (2008),

reflete a ação pedagógica do professor, pelo que ele deve avaliar o seu próprio estilo de ensino: se gosta de ver todos os alunos ao mesmo tempo, se vai usar atividades em pequenos grupos, se vai lecionar com exposição a maior parte do tempo, ou outras formas. (como citado em Neves, 2014, p. 9)

Ao refletir e pensar, com o meu par pedagógico, sobre a organização da sala de aula, tivemos de ter em conta as características individuais de cada aluno e, além disso, tivemos de pensar nos lugares estratégicos para que os alunos possam trabalhar de forma autónoma e em grupo, gerando assim interação e colaboração uns com os outros e permitindo simultaneamente a orientação por parte de nós professoras.

Em relação, à nossa interação com os alunos, no decorrer desta semana, tivemos um papel mais ativo, pois apoiámos a professora cooperante em todas as atividades desenvolvidas e pensadas pela mesma. Em todas as propostas em que os alunos estiveram a realizar trabalho autónomo, fomos circulando pela sala e apoiamos os que necessitaram de mais apoio e orientação. Ao realizar este apoio, senti que os alunos se aproximaram mais de nós no sentido de se sentirem mais confortáveis a pedir-nos auxílio na realização das atividades que tinham mais dificuldades. Com este tipo de dinâmica, conseguimos perceber que a maioria dos alunos tem bastante dificuldade na resolução dos diversos algoritmos, nomeadamente, no algoritmo da divisão. Nos momentos em que auxiliei os alunos tive o cuidado de fazer questões para conseguir perceber quais as estratégias utilizadas e o raciocínio que os alunos tinham efetuado.

À medida que fui acompanhando os alunos, percebi que alguns não realizam as atividades porque não querem realizá-las sozinhas e esperam pelo apoio do adulto. Quando me apercebi disto, tive uma conversa com esses alunos e expliquei-lhes que não podem estar

sempre dependentes dos professores para realizarem as atividades e que é importante eles tentarem realizar algumas atividades sem orientação do adulto, para assim conseguirem perceber as dificuldades que têm. No decorrer dos dias, fui incentivando os alunos a começarem as atividades sozinhos e consegui que alguns o fizessem. Ao interagir com os alunos e ao apoiá-los tentei perceber sempre se eles entendiam realmente o que eu lhes explicava, perguntando se eles tinham percebido a minha explicação. Um dos exemplos, onde consegui perceber que o aluno em questão compreendeu a minha explicação, foi quando outro aluno me colocou a mesma dúvida e eu solicitei ao aluno que tinha acabado de explicar a atividade, se podia ir explicar o que tínhamos acabado de discutido ao colega. Ao ouvir e observar a explicação das estratégias que o aluno fez ao colega, compreendi que esse aluno tinha realmente entendido a atividade, pois conseguiu explicar a atividade em questão.

Posto isto, considero que tenho de colocar esta estratégia de ensino/aprendizagem em prática nas minhas intervenções, pois assim estou a incentivar que os alunos se ajudem uns aos outros, no decorrer da resolução das propostas. Tal com referem Cunha e Uva (2017), “As interações sociais têm vindo a assumir uma maior importância no desenvolvimento cognitivo das crianças, a aprendizagem cooperativa tem sido descrita como uma forma eficaz de praticar de modo concreto a diferenciação em sala” (p. 137). Tendo como base uma aprendizagem cooperativa, estou a incutir que os meus alunos, durante as atividades sejam mais produtivos, pois os alunos que apresentam “uma maior motivação para realizar a tarefa proposta, desenvolvem uma relação amistosa com os outros, promove a comunicação entre os vários elementos e a partilha de ideias” (Arends, 1997, como citado em Cunha & Uva, 2017, p. 139).

Em suma, foi uma semana com aprendizagens, relativamente às futuras intervenções, a professora cooperante tranquilizou-nos, pois, orientou-nos nos conteúdos que vamos abordar com os alunos nas próximas semanas e transmitiu-nos toda a liberdade para abordarmos os mesmos da forma que pretendermos.

### **Referências Bibliográficas**

Cunha, F., & Uva, M. (2017). A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. *Interações*, 12(41). <https://doi.org/10.25755/int.10839>.

Neves, M. R. (2014). *Organização do espaço educativo: «quebrar» a rotina* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget /Arcozelo]. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relat%C3%B3rio%20final\\_PDF\\_1-Manuela.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relat%C3%B3rio%20final_PDF_1-Manuela.pdf).

Rodrigues, F., Brito, E., Velho, F., & Ferreira, E. (2016). *O papel da observação em contexto da formação de educadores de infância - uma prática necessária*. <http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/4043/1/Livro-de-Atas-do-CNaPPES-2016-3.pdf>.

## APÊNDICE XV – 14.ª PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE 1.º CEB I



Mestrado em Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB  
 Unidade Curricular: Prática Pedagógica do 1.º CEB I  
 Ano Letivo 2021/2022  
 Professor Supervisor: Marina Rodrigues

Instituição: [REDACTED]	Turma: 1ARA	Número de alunos: 24	Professora Cooperante: [REDACTED]		
<b>Intervenção 16: 16 de novembro de 2021</b>					
Interveniente: Ana Andurão			Observadora: Ana Caseiro		
Dominios/ Conteúdos/ Aprendizagens Essenciais	Perfil do Aluno	Tarefas/Metodologias de Trabalho	Duração	Recursos	Avaliação
<p><b>Português</b> Oralidade</p> <p>- Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões).</p> <p>- Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras.</p> <p><b>Matemática</b> Números e Operações</p> <p><u>Comunicação matemática</u></p> <p>- Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade.</p>	<p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)</p>	<p><b>Momento de acolhimento – oralidade:</b> Neste momento, a interveniente reúne com os alunos no tapete, começando por lhes dar a oportunidade de partilharem as novidades que quiserem. Posteriormente, pergunta que dia é, mês, ano, dia da semana, dia anterior e dia posterior e o estado do tempo. De forma a consolidar os ditongos a interveniente solicita aos alunos, aleatoriamente, que soletrem as letras que são utilizadas para escrever os ditongos e, solicita também, a alguns alunos para escreverem no quadro os ditongos. É de salientar que nos dois momentos são consolidados os ditongos, trabalhados pela turma, até ao momento (iu, ui, oi, ou, ai, au, ei, eu, ão, ãe, ãc).</p> <p><b>Matemática – propriedade comutativa da adição:</b> No momento seguinte, a interveniente pede aos alunos que se sentem nos seus lugares e de forma a que os alunos</p>	30'	Lápis de carvão;	Avaliação Formativa – Reguladora Anexo 1: Rubrica 1 a 8

<p><b>Matemática</b> Números e Operações</p> <p>- Ler e representar números no sistema de numeração decimal até 5.</p> <p><u>Adição</u> - Reconhecer e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las; - Comparar e ordenar números, e realizar estimativas plausíveis de quantidades e de somas, com e sem recurso a material concreto (cubos de encaixe).</p> <p><u>Resolução de problemas</u> - Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números naturais, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.</p> <p><u>Raciocínio matemático</u> - Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.</p> <p><u>Comunicação matemática</u> - Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem; - Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade.</p>	<p>Comunicador (A, B, D, E, H) Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J) Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)</p>	<p>percebam a propriedade comutativa da adição, dá indicação para os alunos abrirem o Manual de Matemática na página 48. Inicia o seu diálogo pedindo aos alunos para observarem a imagem presente na atividade 1. Depois dá oportunidade a alguns alunos para explicarem o que observaram na imagem, de forma a que esta seja discutida em grande turma. Durante a discussão, a interveniente colocará as seguintes questões: - quantos cubos tem o menino? E a menina?; - o que representam as adições <math>4+1=5</math> e <math>1+4=5</math>? -As representações são iguais?</p> <p>É de salientar que as duas representações têm implícitas a propriedade comutativa da adição, mas não se pretende que os alunos aprendam estes conceitos, mas sim que percebam o que acontece.</p> <p>No momento seguinte, a interveniente dá indicação para os alunos realizarem a atividade 2 e distribuirá a cada aluno cubos de encaixe com o objetivo de eles manipularem-nos, para auxiliar a resolução da atividade, e para após a resolução de toda a atividade serem criadas outras situações semelhantes às anteriormente trabalhadas.</p> <p>Após a resolução das atividades da página 48, recorre-se à página 49 com o objetivo de os alunos praticarem o sentido da adição: -na primeira atividade os alunos têm de pintar cada círculo de acordo com as quantidades indicadas nas diferentes parcelas; - na segunda atividade terão de completar duas tabelas, que serão desenhadas no quadro e exploradas em turma; - na</p>	<p>60'</p>	<p>Borracha; Manual de Matemática Lápis de cor; Cubos de encaixe.</p>
--	--	--	------------	---

		<p>terceira atividade os alunos terão de fazer, individualmente, a decomposição do algarismo 4 e 5.</p> <p>No momento final, a interveniente provoca os 4 grupos de trabalho (compostos por 6 elementos) para inventarem um problema (com base na imagem apresentada no final da página 49) e resolverem-no. Exemplo de problema: Estão pousados 2 pássaros e juntam-se a eles 3. Quantos pássaros ficarão pousados no fio?</p> <p>O objetivo é que os alunos representem a situação através da adição <math>2+3=5</math> (situação de acrescentar).</p>		
<p>Observações:</p>				
<p>Intervalo 10:30h às 11:00h</p>				

Interveniente: Ana Andurão		Observadora: Ana Caseiro			
Domínios/ Conteúdos/ Aprendizagens Essenciais	Perfil do Aluno	Tarefas/Metodologias de Trabalho	Duração	Recursos	Avaliação
<p><b>Português</b> Oralidade</p> <p><u>Compreensão</u> - Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades.</p> <p><u>Expressão</u> - Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; - Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos.</p> <p>Educação Literária - Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos da tradição popular; - Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço).</p>	<p>Comunicador (A, B, D, E, H); Participativo/colaborador (B, C, D, E, F); Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I); Criativo (A, C, D, J)</p>	<p><b>Português – Exploração da história “Um papá à medida” de Davide Cali, Ambar:</b> A interveniente faz a leitura da história. Após a exploração da história em grande grupo, a interveniente distribui por cada aluno uma ficha de trabalho relacionada com a história (Apêndice 1). As atividades serão realizadas individualmente, ou seja, a interveniente vai lendo as indicações presentes nas atividades para a turma e os alunos terão de realizar as atividades sozinhos, para assim ficarmos a perceber quem esteve atento à exploração da história. O objetivo é que os alunos: ordenem as características que o pai tinha de ter para ser perfeito; assinalem as frases corretas de acordo com a história; consolidem alguns dos ditongos, presentes na história (ei, ui, oi, ai, ão); assinalem as características do seu próprio pai; e que desenhem o seu pai, de acordo com as características que selecionaram.</p>	60'	<p>História “Um papá à medida”;</p> <p>Ficha de registo (Apêndice 1)</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Lápis de escrever.</p>	<p>Avaliação Formativa – Reguladora Anexo 2: Rubrica 9 a 11</p>
<p><b>Educação Artística - Artes Visuais</b> Experimentação e Criação - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (desenho e pintura).</p> <p><b>Matemática</b> Números e Operações <u>Números Naturais</u> - Registrar as sequências das imagens.</p>	<p>Criativo (A, C, D, J); Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J).</p> <p>Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J).</p>				
<b>Observações:</b>					
<b>Almoço 12h às 13:30h</b>					

Interveniente: Ana Andurão		Observadora: Ana Caseiro			
Domínios/ Conteúdos/ Aprendizagens Essenciais	Perfil do Aluno	Tarefas/Metodologias de Trabalho	Duração	Recursos	Avaliação
<p><b>Português</b> Oralidade</p> <p><u>Compreensão</u> - Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões); - Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos.</p> <p><u>Expressão</u> - Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos; - Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; - Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos.</p> <p>Leitura- Escrita <u>Escrita</u> - Identificar especificidades gráficas do texto escrito (direcionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica – margens, linhas, espaçamentos – e fronteira de palavra).</p> <p><b>Estudo do Meio</b> Sociedade/Natureza/Tecnologia - Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer</p>	<p>Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J) Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p> <p>Participativo/colaborador (B, C, D, E, F); Responsável/autónomo</p>	<p>Os alunos irão para a biblioteca, em pequenos grupos, requisitar um livro, à sua escolha. Um grupo de 3 crianças irá à biblioteca para pesquisar uma lengalenga, memorizando-a, para a apresentar à turma</p> <p><b>Português – iniciação dos projetos individuais:</b> Cada aluno irá escolher uma profissão, que queira explorar, para começar o seu projeto individual. Cada aluno vai registar o que já sabe sobre a profissão que selecionou e vai registar o que quer investigar. Durante este momento, as intervenientes e a professora cooperante circulam pela sala para auxiliar os alunos nos seus registos. Algumas das crianças terão a oportunidade de ir à biblioteca, com o auxílio da professora bibliotecária, pesquisar informação sobre a profissão que escolheram (nas próximas semanas irão os alunos que não terão oportunidade nesta aula).</p>	60'	<p>Lápis de escrever;</p> <p>Folhas brancas.</p>	<p>Avaliação Formativa – Reguladora Anexo 3: Rubrica 12 a 15</p>

inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.	(C, D, E, F, G, I, J); Questionador (A, F, G, I, J); Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J).				
<p><b>Artes Visuais</b> Experimentação e Criação</p> <p>- Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (cartão, lã) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações;</p> <p>- Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.</p> <p><b>Estudo do Meio</b> Sociedade</p> <p>Estabelecer relações de parentesco através de uma árvore genealógica simples, até à terceira geração, reconhecendo que existem diferentes estruturas familiares, e que, no seio da família, os diferentes membros poderão desempenhar funções distintas.</p>	Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H); Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J); Criativo/Crítico/Analítico (A, B, C, D, G, J).	<b>Artes Visuais - Construção da Árvore Genealógica:</b> A interveniente distribuirá uma folha de papel cavalinho a cada aluno e explica que o objetivo da atividade é que, cada um, construa a sua árvore genealógica (anteriormente já trabalhada). Colocará diversos materiais à disposição dos alunos e estes podem utilizar os que pretenderem.	60'	Lápis de pintar; Cola; Lãs; Folhas coloridas; Cartão; Tesoura.	
<b>Observações:</b>					

## Referências Bibliográficas

Direção Geral da Educação (2018). *Educação Artística – Artes Visuais – 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aprendizagens Essenciais, articulação com o Perfil dos Alunos*. Retirado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf).

Direção Geral da Educação (2018). *Estudo do Meio 1.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aprendizagens Essenciais, articulação com o Perfil dos Alunos*. Retirado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf).

Direção Geral da Educação (2018). *Matemática 1.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aprendizagens Essenciais, articulação com o Perfil dos Alunos*. Retirado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/matematica\\_1c\\_1a\\_ff\\_18julho\\_rev.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_1a_ff_18julho_rev.pdf).

Direção Geral da Educação (2018). *Português 1.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aprendizagens Essenciais, articulação com o Perfil dos Alunos*. Retirado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_1\\_o\\_ano\\_1o\\_ciclo\\_eb\\_portugues.pt](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1_o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pt).

## APÊNDICE XVI – 14.ª PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE 1.º CEB II



Mestrado em Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB  
 Unidade Curricular: Prática Pedagógica do 1.º CEB II  
 Ano Letivo 2021/2022  
 Professor Supervisor: Marina Rodrigues

<b>Instituição:</b> ██████████	<b>Turma:</b> 4ARA	<b>Número de alunos:</b> 20	<b>Professora Cooperante:</b> ██████████
<b>14.ª Intervenção:</b> 2/05/2022			
<b>Interviente:</b> Ana Andurão   <b>Observadora:</b> Ana Caseiro			
<p><b>Rotina da manhã:</b> Os alunos entram na sala, começam por proceder à desinfeção das mãos, tarefa realizada pelo chefe de turma e, posteriormente, dirigem-se ao armário onde está presente a pasta com os seus pertences. Sentam-se nos respetivos lugares e a professora começa a dar instruções para se dar início ao trabalho a desenvolver. Antes do lanche, o chefe da turma preenche a tabela correspondente aos lanches saudáveis, sendo os próprios alunos a fazer a sua autoavaliação. No decorrer desta semana as propostas serão interdisciplinares, tendo como tema a água.</p>			
<b>Domínios/ Conteúdos/ Aprendizagens Essenciais</b>		<b>Ações Estratégicas de Ensino</b>	
<p><b>Português (9h-10h)</b></p> <p><b>Escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto;</li> <li>- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo;</li> <li>- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita;</li> <li>- Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.</li> </ul> <p><b>Gramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recorrer, de modo intencional e adequado, a conectores diversificados, em textos escritos.</li> </ul> <p><b>Oralidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expressão</b></li> <li>- Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.</li> </ul> <p><b>Estudo do Meio</b></p> <p><b>Sociedade/ Natureza/Tecnologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar o aumento da população mundial e do consumo de bens com alterações na qualidade do ambiente (poluição, esgotamento de recursos) reconhecendo a necessidade de adotar medidas individuais e coletivas que minimizem o impacto negativo.</li> </ul>		<p style="text-align: center;"><b>Aquametragem</b></p> <p><b>1.ª ação (15’):</b> Os alunos entram na sala e sentam-se nos respetivos lugares, após organizarem a mesa com os materiais necessários (portefólios, estojos), a interveniente começa por falar com os alunos sobre o desperdício de água, pedindo-lhes que enumerem algumas situações onde acontece esse desperdício. Depois do levantamento de situações, a interveniente informa a turma que de seguida vão visualizar uma curta-metragem já conhecida, mas que agora vão visualizá-la com outro objetivo, sendo que após a visualização serão organizados por grupos (5 grupos de 4 alunos) e terão de dar voz à curta-metragem.</p> <p><b>2.ª ação (10’):</b> Os alunos visualizam a Aquametragem: curta portuguesa sobre desperdício de água, da portuguesa Marina Lobo, que foi a vencedora da categoria “Proteger o nosso planeta” no Festival de Filmes ODS em Ação, organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU).</p> <p><b>3.ª ação (35’):</b> Cada grupo de trabalho ficará com uma parte da Aquametragem e terão de se organizar de modo que atribuam vozes às situações que estão presentes na sua parte. A interveniente distribuirá um tablet por grupo, para que os alunos possam visualizar, as vezes necessárias, a parte que lhes foi atribuída. Para além disso, também têm uma folha de apoio (Apêndice 1) para que possam escrever e organizar as falas.</p> <p><b>Nota:</b> A organização das partes da Aquametragem, será a seguinte: <b>1.º grupo</b> – desde o início até ao minuto 1:26; <b>2.º grupo</b> – do minuto 1:27 até ao minuto 2:51; <b>3.º grupo</b> do minuto 2:52 até ao minuto 3:59; <b>4.º grupo</b> do minuto 4 até ao minuto 5:22.</p>	

<p><b>Perfil do Aluno:</b> Questionador (A, F, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H); Autoavaliador; Participativo (B, C, D, E, F); Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J); Leitor (A, B, C, D, F, H, D); Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Criativo (A, C, D, J).</p> <p><b>Materiais:</b> Aquametragem: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5P6IA7hcUuQ">https://www.youtube.com/watch?v=5P6IA7hcUuQ</a>; tablets; borracha; lápis de escrever; caneta azul; folha de apoio (Apêndice 1).</p> <p><b>Avaliação Formativa – Reguladora</b></p>	
<b>Matemática (10:00h-11:00h)</b>	
<p><b>Geometria e Medida</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Medida:</b></li> <li>- Medir capacidades utilizando e relacionando as unidades de medida do SI e fazer estimativas de medidas, em contextos diversos.</li> <li>- Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo unidades de medida de comprimento, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.</li> <li>• <b>Resolução de Problemas:</b></li> <li>- Exprimir, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática.</li> <li>• <b>Comunicação Matemática:</b></li> <li>- Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem.</li> <li>- Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade.</li> </ul> <p><b>Estudo do Meio</b></p> <p><b>Sociedade/ Natureza/Tecnologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar o aumento da população mundial e do consumo de bens com alterações na qualidade do ambiente (poluição, esgotamento de recursos) reconhecendo a necessidade de adotar medidas individuais e coletivas que minimizem o impacto negativo.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Unidades de Medida de Capacidade</b></p> <p><b>1.ª ação (5’):</b> Neste momento os alunos, voltam aos seus lugares e a interveniente indica-lhes que na próxima hora irão trabalhar as unidades de Medida de Capacidade. Começa por solicitar à turma que coloquem em cima da mesa o livro de Matemática aberto na página 130 e serão explorados em grupo as atividades lá presentes.</p> <p><b>2.ª ação (15’):</b> Na primeira atividade será realizada uma pequena reflexão sobre o que acontece, ao nível da água, quando se mergulha uma mão num copo, ou quando se introduz, numa panela contendo apenas água, uma batata. Na segunda, os alunos, em pares, observam as imagens, registam no caderno o que observam e alguns deles partilham, com a turma, o que escreveram no caderno. Após a partilha, será distribuído a cada par um copo de plástico transparente, que contem um pouco de água, uma pedra de pequenas dimensões e outra um pouco maior. Os pares são desafiados a colocarem dentro do copo uma pedra de cada vez, ou seja, colocam primeiro uma, observam o que acontece, depois retiram essa pedra, colocam a outra e discutem entre eles o que aconteceu. Depois das experiências, os alunos preenchem os espaços em branco do texto presente na atividade 4. No momento final das atividades será lido o texto, já com as lacunas preenchidas pelos alunos, para assim se fazer uma síntese das experiências.</p> <p><b>3.ª ação (20’):</b> Os alunos leem silenciosamente a informação presente no início da página 131 e de seguida será discutida a ideia da informação em turma. Para além disso, será explorado o quadro dos múltiplos e dos submúltiplos da capacidade de medida de 1 litro, em grande grupo. Após a exploração, os alunos colam nos seus cadernos um conjunto de exercícios (Apêndice 2), que serão realizados pelos alunos no quadro, para colocarem em prática o que foi explorado e fazerem conversões das unidades de medida de capacidade.</p> <p><b>4.ª ação (20’):</b> A interveniente lança um desafio para os alunos resolverem a pares (Apêndice 3). Serão lidas as três atividades, por alguns alunos em voz alta. Após a leitura, a interveniente questiona os alunos, se têm alguma dúvida e esclarece-os caso tiverem alguma. De seguida os pares realizam as atividades e a interveniente circula pela sala, auxiliando os pares que necessitarem. Os alunos podem utilizar a folha de apoio disponibilizada pelas intervenientes no início dos conteúdos relativos à Medida (Apêndice 4).</p>

<p><b>Perfil do Aluno:</b> Questionador (A, F, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H); <b>Autoavaliador</b>; Participativo (B, C, D, E, F); Responsável/autônomo (C, D, E, F, G, I, J); Leitor (A, B, C, D, F, H, I); Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Criativo (A, C, D, J).</p> <p><b>Materiais:</b> Exercícios de conversões (Apêndice 2); Desafio (Apêndice 3); Folha de apoio (Apêndice 4); Quadro; Lápis de escrever; Borracha; Manual de Matemática; Copos de plástico transparentes; Pedras.</p> <p>Avaliação Formativa – Reguladora – Apêndice 5 (os alunos colam nos seus cadernos)</p>	
<b>Intervalo – 11h-11:30h</b>	
<b>Inglês</b>	
<p><b>12:30h-13:00h</b></p> <p><b>Escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto;</li> <li>- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo;</li> <li>- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita;</li> <li>- Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.</li> </ul> <p><b>Gramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recorrer, de modo intencional e adequado, a conectores diversificados, em textos escritos.</li> </ul> <p><b>Oralidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expressão</b></li> <li>- Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.</li> </ul> <p><b>Estudo do Meio</b></p> <p><b>Sociedade/ Natureza/Tecnologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar o aumento da população mundial e do consumo de bens com alterações na qualidade do ambiente (poluição, esgotamento de recursos) reconhecendo a necessidade de adotar medidas individuais e coletivas que <b>minimizem o impacto negativo</b>.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Aquametragem - Continuação da organização das falas</b></p> <p><b>1.ª ação (5’):</b> Após a aula de Inglês os alunos organizam-se novamente consoante os grupos de trabalho e continuam o trabalho iniciado na aula de Português.</p> <p><b>2.ª ação (25’):</b> Os grupos discutem ideias e continuam o registo das falas na folha de registo. A interveniente vai circulando pela sala e auxiliando aqueles que necessitarem.</p>
<p><b>Perfil do Aluno:</b> Questionador (A, F, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H); <b>Autoavaliador</b>; Participativo (B, C, D, E, F); Responsável/autônomo (C, D, E, F, G, I, J); Leitor (A, B, C, D, F, H, I); Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Criativo (A, C, D, J).</p> <p><b>Materiais:</b> 1 Tablet por grupo (4 tablets); Folha de apoio (Apêndice 1); Lápis de escrever; Borracha.</p>	

Avaliação Formativa – Reguladora	
<b>Almoço</b>	
<p><b>Português (14:30h-15h)</b></p> <p><b>Oralidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expressão</b></li> <li>- Planear, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo;</li> <li>- Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos;</li> <li>- Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.</li> </ul> <p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos;</li> <li>- Realizar leitura silenciosa e autónoma;</li> <li>- Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.</li> </ul> <p><b>Estudo do meio</b></p> <p><b>Sociedade/ Natureza/Tecnologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar o aumento da população mundial e do consumo de bens com alterações na qualidade do ambiente (poluição, esgotamento de recursos) reconhecendo a necessidade de adotar medidas individuais e coletivas que <b>minimizem o impacto negativo</b>.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Aquametragem – Treino e gravação das falas</b></p> <p><b>1.ª ação (10’):</b> Os alunos entram na sala, organizam-se em grupos e treinam o que cada um vai falar, para se proceder à gravação.</p> <p><b>2.ª ação (35’):</b> Cada grupo, após ter treinado as falas, vai para um sítio da escola onde não tenha barulho e grava as falas da sua parte da Aquametragem, com apoio de dois tablets, ou seja, num dos tablets visualizam a parte da curta que lhes foi atribuída e no outro tablet fazem a gravação das falas.</p> <p><b>3.ª ação (10’):</b> À medida que cada grupo vai gravando a parte que lhes compete, vão-se dirigindo à interveniente, para que esta oiça a gravação e verifique se as falas coincidem com as ações da Aquametragem.</p> <p><b>4.ª ação (5’):</b> A interveniente escreve o sumário no quadro e os alunos registam-no nos seus cadernos.</p> <p><b>Nota:</b> A interveniente coloca as falas de todos os grupos na curta com recurso da aplicação <b>shotcut</b>. Os alunos visualizam no dia seguinte a curta com as falas.</p>
<p><b>Perfil do Aluno:</b> Questionador (A, F, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H); <b>Autoavaliador</b>; Participativo (B, C, D, E, F); Responsável/autônomo (C, D, E, F, G, I, J); Leitor (A, B, C, D, F, H, I); Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Criativo (A, C, D, J).</p> <p><b>Materiais:</b> 2 tablets por grupo (8 tablets); Folha de apoio (Apêndice 1); Quadro; Caderno diário; Lápis; Borracha.</p> <p>Avaliação Formativa – Reguladora</p> <p><b>Observações:</b> No final do dia, a interveniente escreve o sumário no quadro e os alunos passam-no para o seu caderno diário de português.</p> <p><b>Sumário:</b> Visualização da Aquametragem e escrita das falas. Unidades de Medida de Capacidade. Gravação das falas da Aquametragem.</p>	

## Referências Bibliográficas

Direção Geral da Educação (2018). *Estudo do Meio 4.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aprendizagens Essenciais, articulação com o Perfil dos Alunos*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/4\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf).

Direção Geral da Educação (2018). *Matemática 4.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aprendizagens Essenciais, articulação com o Perfil dos Alunos*. Retirado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/matematica\\_1c\\_4a\\_ff\\_18dejulho\\_rev.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_4a_ff_18dejulho_rev.pdf).

Direção Geral da Educação (2018). *Português 4.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aprendizagens Essenciais, articulação com o Perfil dos Alunos*. Retirado de [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf).

Nova, L. E (2018, novembro 28). *AQUAMETRAGEM*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5P6IA7hcUuQ>.

## APÊNDICE XVII – LISTA DE VERIFICAÇÃO ELABORADA PELA MESTRANDA E PELOS ALUNOS

### Matemática










#### Medidas de Comprimento

#### FEEDUP – O que tenho de aprender?

#### LISTA DE OBJETIVOS

- Saber medir comprimentos
- Conhecer as unidades de medida (unidade principal, múltiplos e submúltiplos)
- Fazer conversões de medidas
- Saber calcular o perímetro
- Saber calcular a área
- Resolver problemas com unidades de medida

#### FEEDBACK – O que já sei e o que falta para melhorar o meu desempenho?

Lista de objetivos	1.º momento			2.º momento			Opinião do professor		
	Não sei 	Sei mais ou menos 	Sei 	Não sei 	Sei mais ou menos 	Sei 	Não sei 	Sei mais ou menos 	Sei 
Sei fazer medidas.									
Conheço as unidades de medida.									
Faço conversões de medidas.									
Sei calcular o perímetro.									
Sei calcular a área.									
Resolvo problemas com unidades de medida.									

**FEEDFORWARD – O que posso fazer para melhorar o meu desempenho?**

<b>APÓS O 1º MOMENTO</b>	<b>O que deves fazer para melhorar o desempenho (opinião da professora)</b>
Durante as aulas	
Depois das aulas	

**APÊNDICE XVIII – REFLEXÃO 6.ª SEMANA – INTERVENÇÃO****Reflexão 6.ª Semana – Intervenção**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º CEB II, foi solicitada a realização de uma reflexão relativa ao trabalho desenvolvido como atuante e às aprendizagens efetuadas a 19 e 20 de abril.

Uma das atividades em que os alunos sentiram mais dificuldades, foi no momento em que lhes solicitei que inscrevessem um relato sobre as férias da Páscoa. Tendo em conta que se iniciou o 3.º Período, durante a primeira hora da manhã os alunos partilharam oralmente as atividades que fizeram durante as férias e no decorrer deste momento, todos participaram com entusiasmo, à exceção de uma aluna que não gostou das suas férias. Posto isto, eu respeitei-a e no final da partilha tive uma conversa com ela, para perceber o motivo de esta estar assim e consegui que esta se empenhasse na escrita do relato, pois sugeri-lhe que se focasse apenas no Domingo de Páscoa, momento em que a mesma gostou de passar com a sua família.

Após a partilha oral, solicitei à turma que escrevesse um relato sobre as férias e neste momento a maioria dos alunos apresentaram bastante dificuldade na escrita, pois não estavam a conseguir concentrar-se e passar para o papel tudo aquilo que tinham verbalizado. A professora cooperante, já nos tinha alertado para o facto de a turma ter dificuldades na escrita de textos, foi por essa razão que coloquei em prática esta atividade e foi bastante perceptível a dificuldade dos alunos escreverem o que tinham acabado de partilhar com os colegas. Assim sendo, é importante que nós professoras planifiquemos momentos de escrita, para que os alunos comecem a desenvolver o gosto e o prazer pela

escrita, tal como têm pela linguagem oral. Como referem Silva et al. (2011), “cabe ao professor a criação de circuitos de escrita com intencionalidade comunicativa em que os textos produzidos venham a ser aperfeiçoados” (p. 29).

Uma das atividades onde os alunos apresentaram menos dificuldades e realizaram aprendizagens significativas, foi na tarefa da área do Estudo do Meio, nomeadamente, na evolução dos meios de transportes. Iniciei a minha atuação questionando os alunos sobre o que eram e a sua importância. Estes momentos são muito importantes, pois criam oportunidades para os alunos expressarem os seus conhecimentos prévios e para ampliarem conhecimentos paralelos (Teixeira & Sobral, 2010). Após o levantamento de ideias, coloquei um pequeno vídeo, disponível na plataforma digital Escola Virtual sobre o assunto. Terminada a visualização do vídeo, fiz em conjunto com a turma a exploração de um friso cronológico, disponível na mesma plataforma, no final da exploração coloquei um esquema no quadro e os alunos copiaram-no para os cadernos diários, para ficarem com a informação registada.

No decorrer da manhã de quarta-feira e relacionado com o assunto dos meios de transportes, coloquei em prática diversas atividades interdisciplinares. Os alunos nestas atividades estiveram em contacto, maioritariamente, com conteúdos de Estudo do Meio, mas também com conteúdos de Português e Matemática. Decidi desafiá-los, pois considero que a interdisciplinaridade e as diferentes áreas de conteúdos necessitam de “caminhar” no mesmo sentido, tendo como foco principal do processo, os alunos. Tal como corrobora Campos (2020), a interdisciplinaridade funciona através do diálogo entre disciplinas, “um mecanismo de ligação entre diferentes linguagens, métodos e práticas que permite a sua integração para melhor refletir as complexidades do mundo” (p. 66).

Através da interdisciplinaridade promovi o envolvimento entre mim e os alunos no processo de ensino-aprendizagem, eu sendo a professora, ou seja, o agente transformador necessitei de estabelecer ligações entre os diversos conteúdos e os alunos foram os agentes da aprendizagem, “sempre se atualizando e sendo orientados pelo professor deverá buscar sempre, fazendo leitura extraclasse, pesquisando, aprofundando e melhorando seus conhecimentos” (Bonatto, Barros, Gemeli & Lopes, 2012, p. 7).

Relativamente ao momento do preenchimento de uma grelha de verificação em conjunto com os alunos, sobre os conteúdos de Matemática, nomeadamente, sobre as medidas de

comprimento, foi a proposta que tive de aprofundar conhecimentos específicos para uma melhor abordagem dos assuntos. Senti necessidade de o fazer, pois nunca tinha feito este tipo de proposta e, assim, procurei levar para este momento, um diálogo já preparado, com algumas provocações, para que fossem os próprios alunos a escreverem a lista dos objetivos, que terão de alcançar nesta parte da matéria, sem ser eu a dar os nomes concretos dos conteúdos. Um dos exemplos, foi quando estava a desafiar a turma para escrever o objetivo de saber calcular a área, eles não se recordavam desse conceito, então eu expliquei-lhes que o objetivo que faltava na lista estava relacionado com o espaço que ocupa alguma coisa, agarrei numa bolsa e coloquei a questão: “então meninos, para eu descobrir o espaço que tenho ocupado dentro da bolsa, a que conceito de matemática estou a referir-me?”, à qual uma das alunas respondeu “à área, professora!”. Através deste meu exemplo e de outros, os alunos conseguiram escrever todos os objetivos que se pretende que eles aprendam.

Em suma, esta segunda experiência como atuante para mim foi importante, pois compreendi a importância que devo de dar aos momentos de escrita criativa. Além desse aspeto, percebi que o professor deverá ter uma ideia interdisciplinar do ensino, na medida em que promove atividades que trazem benefícios a todas as áreas de conteúdo.

### **Referências Bibliográficas**

Bonato, A., Barros, C. R. B., Gemeli, R. A., Gomes, T. B., & Lopes, T. B. (2012). *Seminário: Interdisciplinaridade no ambiente escolar* (1-12). <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>.

Campos, R. (2020). Interdisciplinaridade. In Reis, J. (Coord.), *Palavras para lá da pandemia: cem lados de uma crise* (p. 66). Coimbra: Centro de Estudos Sociais Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/90701/1/Interdisciplinaridade.pdf>.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>.

Teixeira, F. M., & Sobral, A. C. M. B. (2010). Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: um estudo de caso. *Ciência & Educação (Bauru)*, 16(3), 667-677. <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a11.pdf>.

## APÊNDICE XIX – REFLEXÃO 1.<sup>a</sup> SEMANA - OBSERVAÇÃO E RECOLHA DE DADOS

### **Reflexão 1.<sup>a</sup> Semana - Observação e Recolha de dados**

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º CEB II, foi solicitada a realização de uma reflexão sobre as expectativas e receios relativos à prática, bem como as estratégias, metodologias e instrumentos de observação e de recolha de dados empíricos e a sua adequação. Foi-me concedida a turma do 4.º ano de escolaridade, da mesma instituição onde realizei a prática pedagógica anterior, que é composta por vinte crianças, nove raparigas e onze rapazes.

Relativamente às minhas expectativas, estas prendem-se com o facto de me sentir bastante motivada e feliz por já conhecer bem o meio, a escola e os profissionais que nela exercem as suas funções. Apesar disso, lecionar uma turma de 4.º ano deixa-me muito receosa, pois nunca tive contacto com um grupo de crianças deste ano de escolaridade. Assim, este receio está associado às idades dos alunos, pois são mais velhos e mais curiosos, e também com exigências que, inevitavelmente, este ano de ensino acarreta.

A observação na instituição correu muito bem, eu e o meu par pedagógico fomos muito bem recebidas e integradas, tal como na prática anterior, toda a comunidade educativa mostrou-se disponível para ajudar e proporcionaram-nos um ambiente agradável. Os alunos demonstraram-se receptivos, pois nos momentos de brincadeira livre dirigiram-se a nós e conversaram connosco, sobre os seus interesses e brincadeiras preferidas. Como instrumento de recolha de dados, eu e o meu par pedagógico elaborámos um plano de observação, no qual anotámos informações referentes aos alunos, à sala de aula, à professora cooperante, entre outras notas.

Com a observação compreendemos alguns interesses dos alunos e as suas dificuldades. Através das conversas com os alunos, compreendemos que estes gostam de brincar no exterior, jogar à bola e basquetebol, dançar, cantar e ouvir músicas. Relativamente às

dificuldades, os alunos apresentam diferentes ritmos de trabalho. Alguns alunos apresentam dificuldades em estar com atenção, mas cumprem as regras de sala de aula estabelecidas pela professora titular de turma. É normal as turmas serem compostas por crianças com necessidades educativas especiais, porém não calculava encontrar um grupo com tantos casos de necessidades de aprendizagem. Assim sendo, perante esta situação, ainda sinto mais responsabilidade ao interagir com esta turma, uma vez que os alunos têm de se sentir apoiados e com confiança para exporem as suas dúvidas. Estas crianças devem ser distanciadas de todos os seus receios e devem ser colocadas no centro da aprendizagem. Desta maneira, como é mencionado na Declaração de Salamanca (1994), as escolas devem seguir orientações inclusivas “através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (p. 1).

Durante esta semana, foi-me possível observar a metodologia utilizada pela professora cooperante, percebi que esta faz uso de uma abordagem transdisciplinar dos conteúdos, onde é possível os alunos terem uma visão global do saber, uma vez que se excluem as barreiras estanques entre as várias áreas do conhecimento, tal como refere Nicolescu (2000)

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (p. 2)

Em jeito de conclusão, neste novo desafio, espero conseguir proporcionar aprendizagens aos alunos, mas também estimular a participação ativa dos mesmos. Além disso, espero conseguir fazer um aprofundamento dos conhecimentos relacionados com as temáticas a abordar em sala de aula e estar “preparada” para as questões que surgirão por parte dos alunos no decorrer das intervenções.

### **Referências Bibliográficas**

Declaração De Salamanca (1994). *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*.  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>.

Nicolescu (2000). Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. *Educação e transdisciplinaridade*, 1(2). <http://www.ufrrj.br/leprans/arquivos/conhecimento.pdf>.

## APÊNDICE XX – AUTORIZAÇÃO ENVIADA AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO/EMENTA

saída ao meio - 4 de maio

Bom dia,

na sequência da conversa tida na reunião de pais, acerca da saída ao meio do próximo dia 4 de maio, seguem as orientações necessárias. Destaco que os alunos terão de estar na escola às 9h pois têm aula de Inglês antes da saída.

vamos conhecer o que temos na nossa cidade

---

### Ida aos Bombeiros e à ETAR - Olhalvas

4 de maio de 2022

<b>Itinerário</b> 10h - Ida aos bombeiros 11:30h - Brincadeira livre no parque 12h - Almoço no McDonald's 12:40h - Brincadeira livre no parque 14:10h - Ida para a ETAR das Olhalvas 15:30h - Regresso à escola 18h - Chegada à escola	Como no dia 4 de maio se comemora o Dia Mundial do Bombeiro e a poupança da água é uma preocupação de todos nós queremos ir perceber algumas coisas relacionadas com este recurso. Queremos saber muito para poupar ao máximo e preservar o meio ambiente.
---	--

**Material necessário**

- Pequena mochila com lanche (manhã/tarde) e garrafa de água.
- Roupas/calçado práticos.
- Boné.
- Montante para o almoço.



Em relação à refeição, peço que escolham o menu que irão escolher e a bebida e me informem por e-mail, para que no dia possam supervisionar. Relembro que devem desmarcar na plataforma a refeição desse dia.

Com os melhores cumprimentos

## MENU DE ALMOÇO

ESCOLHE O QUE PRETENDES ALMOÇAR

	<b>HAPPY MEAL</b> <b>PREÇO - 3,95 €</b> Chicken McNuggets Cheeseburger Hamburger Cheeseburger Natura Hamburguer Natura Douradinhos
	<b>MCMENU - BIG MAC</b> <b>PREÇO - 5,10 €</b>
	<b>MCMENU - DOUBLE CHEESEBURGER</b> <b>PREÇO - 5 €</b>
	<b>MCMENU - MCVEGGIE</b> <b>PREÇO - 6,25 €</b>
	<b>MCMENU - MCCICKEN</b> <b>PREÇO - 5 €</b>

APÊNDICE XXI – GUIÃO DE ENTREVISTA – EDUCADORAS DE INFÂNCIA

<p><b>Tema: Interações em provocações relacionadas com a luz</b></p> <p><b>Questão de investigação:</b> Que interações entre pares poderão emergir em provocações com luz entre crianças em contexto de Creche e de Jardim de Infância?</p> <p><b>Objetivos específicos da entrevista:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a implementação das provocações relacionadas com a luz em contexto de Creche e de Jardim de Infância;</li> <li>• Identificar as interações que surgem nas provocações relacionadas com a luz em contexto de Creche e de Jardim de Infância.</li> </ul> <p><b>Local:</b> Creche e Jardim-de-Infância      <b>Meio de Comunicação:</b> Oral</p> <p><b>Data:</b> ____/____/____</p>			
Determinação dos blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p><b>Bloco A –</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a.</p>	<p>Validar a entrevista; Motivar o entrevistado; Elucidar o entrevistado dos aspetos que revestem a entrevista.</p>	<p>Pretende-se justificar a importância da entrevista e motivar a entrevistada para a mesma. Terá uma duração aproximada de 25 minutos e serão abordados os seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a entrevistadora.</li> <li>• Informar sobre os objetivos do trabalho de investigação e da entrevista.</li> <li>• Solicitar ajuda à cooperante mostrando a importância da sua colaboração sincera, especialmente, das suas opiniões, para o sucesso da investigação.</li> <li>• Garantir o anonimato da organização e dos colaboradores e a confidencialidade das informações recolhidas.</li> </ul>	<p>Tempo médio: 2 minutos - Neste bloco pretende-se criar um ambiente favorável à entrevista, tentando que a entrevistada se sinta totalmente à vontade, pelo que não deve ser rigidamente conduzida.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a conhecer a duração prevista da entrevista.</li> <li>• Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio.</li> <li>• Pedir autorização para publicar (integral ou em parte) os dados recolhidos na entrevista.</li> </ul>	
<b>Bloco B</b> – Percurso académico e profissional	Conhecer a formação inicial da educadora cooperante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é a sua formação?</li> <li>• Qual a sua experiência ao nível da Educação de Infância?</li> <li>• Quantos anos de serviço?</li> <li>• Quantos anos de serviço na instituição?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter-se-á o cuidado de não conduzir demasiado a entrevistada para não limitar as suas respostas;</li> <li>- Serão colocadas, sempre que necessário, questões resultantes das respostas obtidas.</li> </ul>
<b>Bloco C</b> – Provocações relacionadas com a luz no JI	Perceber se a educadora cooperante implementa provocações relacionadas com a luz; Perceber a organização/planificação das provocações; Conhecer as ações das crianças nas provocações relacionadas com a luz;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sempre usou a luz enquanto estratégia de aprendizagem das crianças?</li> <li>• Relate o processo e a razão que a levou a fazer provocações relacionadas com a luz?</li> <li>• Agora costuma fazer provocações relacionadas com a luz? Quando e com que frequência?</li> <li>• Como organiza/planifica as provocações com luz?</li> <li>• O que fazem as crianças nas provocações com luz?</li> <li>• Considera que existem vantagens nas provocações relacionadas com a luz? Porquê? Quais são as vantagens?</li> </ul>	<b>Tempo Médio:</b> 10 a 15 minutos.

	<p>Perceber a opinião da educadora cooperante relativamente às vantagens nas provocações relacionadas com a luz.</p>		
<p><b>Bloco D -</b> Interações nas provocações relacionadas com a luz no JI</p>	<p>Conhecer a percepção do conceito interação para a educadora cooperante;  Conhecer a opinião acerca do surgimento das interações que emergem nestas provocações;  Conhecer a opinião sobre a escolha do par ou do material, por parte das crianças, nestas provocações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que significa para si o conceito interação?</li> <li>• Que interações emergem nas provocações com luz?</li> <li>• Em relação às interações que se desenvolvem nas provocações com luz, pensa que as crianças são seletivas nessa escolha? Ou simplesmente interagem com a primeira criança/material que aparecer?</li> </ul>	<p><b>Tempo Médio:</b> 5 a 10 minutos.</p>

## APÊNDICE XXII – AUTORIZAÇÃO

### **Autorização para a captação de sons e imagens**

Caro (a) Encarregado de Educação,

Enquanto mestranda do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, venho por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de registos fotográficos e vídeos do vosso educando.

Este pedido é solicitado com o propósito de me facilitar na construção do relatório final para a obtenção do grau de Mestre, que integrará o relatório final de Prática Pedagógica Supervisionada. Ainda assim, é essencial ressaltar que a identidade de cada criança irá ser forçosamente salvaguardada.

Agradeço desde já a sua colaboração.

**Atenciosamente,**

Ana Andurão

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação do(a) \_\_\_\_\_, autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) a recolha de registos audiovisuais do meu educando para os fins supramencionados.

## APÊNDICE XXIII – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À EDUCADORA COOPERANTE JÚLIA

Boa tarde, desde já agradeço a sua disponibilidade em participar nesta entrevista.

No âmbito da investigação que estou a realizar, que tem como objetivo compreender “Que interações entre pares poderão emergir em provocações com luz entre crianças em contexto de Creche e de Jardim de Infância?”, venho solicitar a sua participação para responder a algumas questões que tenho para lhe colocar. As respostas serão usadas exclusivamente no âmbito da investigação que estou a realizar, ficando assegurada a confidencialidade sobre a sua identificação. Em relação à primeira pergunta, gostaria de saber:

**1) Qual é a sua formação?**

Licenciatura em Educação de Infância.

**2) Qual a sua experiência ao nível da Educação de Infância?**

Estou há onze anos a trabalhar em Creche e Pré-Escolar nos Pousos.

**3) Quantos anos de serviço?**

Respondeu na 2 questão

**4) Quantos anos de serviço na instituição?**

Respondeu na 2 questão

**5) Sempre usou a luz enquanto estratégia de aprendizagem das crianças?**

Sim! Não só, mas também!

**6) Relate o processo e a razão que a levou a fazer provocações relacionadas com a luz?**

Quando comecei a trabalhar como educadora de infância tive sempre em conta provocações relacionadas com a luz, porque para mim faz todo o sentido as crianças terem contacto com estas provocações. No meu ponto de vista, as crianças ficam fascinadas com tudo o que envolva luz. Para além disso, desde que começámos a explorar a abordagem Reggio Emilia, sinto que há muito a aprender, mas sinto que existe mais calma, mais harmonia nos espaços, pois o espaço cria mais tranquilidade ao grupo e a nós. Sinto, também, quando realizadas as provocações relacionadas com a luz, existe um sentimento geral de tranquilidade no grupo de crianças, acabando por tornar mais proveitoso os momentos deles de

brincadeira e de exploração. Sinto, ainda, que os pais compreendem a importância de tudo, quer da parte dos materiais, da relação, de não estarem obcecados com as atividades e com as exposições, até aderiram muito bem a esta dinâmica e senti que em casa também estão a dar essa importância a esse tipo de situações e de tudo. Portanto, só vejo mais valias neste percurso de Reggio Emilia e nas provocações relacionadas com a luz.

**7) Agora costuma fazer provocações relacionadas com a luz? Quando e com que frequência?**

Eu ainda não explorei muito, as provocações relacionadas com a luz, com este grupo de crianças. No entanto, eu acho que o mundo da luz é um mundo muito grande para ser explorado, portanto, vou aproveitar o que tu começaste a explorar com as crianças e vou continuar o trabalho iniciado por ti.

**8) Como organiza/planifica as provocações com luz?**

Depende do objetivo concreto, qual é mesmo o meu foco de interesse, ou o foco de interesse das crianças. Mas nós até na escola gostávamos de tentar criar mesmo uma mesa de luz mais “bem feita” para as crianças, temos aquela mesa que é mais para tentar dar esse apoio, mas queremos um espaço mais bem guiado para isso. Portanto, tenho em conta a organização dos materiais, dependendo da dinâmica, se o objetivo é a sombra, se é a cor, qual é a perspetiva que queremos.

**Mestranda:** Sim nós também vamos aprendendo conforme os interesses das crianças e para ir ao encontro das necessidades.

**Educadora:** Estamos sempre a aprender!

Riso de ambas!

**9) O que fazem as crianças nas provocações com luz?**

Se falar de luz, na questão da mesa de luz, eu acho que as crianças exploram as características da forma do objeto. Pensar, principalmente, que a criança assim tão pequena, a luz que incide no próprio objeto cria aquela própria forma dela, aquela dimensão, as transparências, esse tipo de coisas. Se for nas questões da lanterna, a questão da curiosidade, para onde vai aquela luz, o movimento, aquilo que reflete na parede. E se pensarmos nesta questão da luz, também podemos ir pelo caminho das sombras, não é? Que é um mundo tão grande, para as crianças.

Acho que em qualquer idade, temos objetivos diferentes, mas que desperta nas crianças aquela curiosidade do que é que é aquilo, do tentar tocar que foi aquilo que nós vimos muito nas fotografias e nos registos que fizeste. É fascinante, eles serem tão pequenos e já perceberem que aquilo que metiam na cabeça, refletia na parede. O ano passado, com o meu grupo de crianças (2-3 anos), também explorei a questão do estar longe e estar perto é muito interessante, criava dimensões diferentes do objeto, ou mesmo da própria sombra é muito interessante. As crianças perceberem que as cores também podem incidir nas sombras, que também podem alterar as cores, foi uma questão que também trabalhei o ano passado. Acho que com este grupo deste ano letivo, ainda não foram por esse caminho, mas pode haver mais à frente esta exploração, mas ainda não houve essa necessidade. Mas a luz é um mundo.

**Mestranda:** A Joana está a falar da questão da cor, eu no último dia que estive com as crianças lá em cima, no *Atelier*, troquei duas vezes as cores e o que elas quiseram fazer foi elas próprias trocar a cor. A intenção delas foi aproximarem-se de mim e do foco de luz e trocarem a cor.

#### **10) Considera que existem vantagens nas provocações relacionadas com a luz?**

##### **Quais são as vantagens?**

Eu acho que em qualquer provocação existem sempre vantagens, nem que seja só com um nabo em cima da mesa, existem sempre vantagens. São as crianças que tornam mais rico ou não cada dinâmica. As vantagens são essas todas, é a curiosidade, é a exploração do material pelas características não sensoriais, mas mais visuais, eles seguirem o movimento, a perspetiva e as cores. Podemos colocar os focos de luz em perspetivas diferentes que depois provoca a alteração da cor e com essa perspetiva podemos colocar um foco de luz a apontar para um objetivo e esse objeto aparecer refletido com diversas cores. Existem vários estudos sobre isso, de colocarmos focos de luz diferentes e o mesmo objeto é refletido em sítios diferentes, com cores diferentes. Portanto há uma riqueza mesmo enorme nas provocações relacionadas com a luz!

#### **11) O que significa para si o conceito interação?**

Eu acho que a interação é a base de qualquer vivência, dos miúdos e de nós. Porque a interação é entre os miúdos com os materiais, com outras crianças, com o espaço, com famílias, com colegas, com alguém que passa de outra sala. A

interação é que permite observação, imitação, a representação, eu acho que a interação é a base de tudo. É isto que nos faz falta agora no confinamento, é a interação.

**Mestranda:** E muito!

**Educadora:** Neste momento só pode haver interação com materiais e que nem todos os pais tem essa disponibilidade, que é normal, mas eles tentam como podem.

### **12) Que interações que emergem nas provocações com luz?**

Com os pares a dinâmica é tão rica que, pelo menos nesta fase inicial, a tendência deles foi mesmo explorar por eles só, na individualidade deles. O ano passado, por exemplo, já era um ano de crianças mais velhas, senti que havia aquela questão do “Olha a tua sombra!”, do comunicar e do interagirem entre os pares. Em relação aos materiais, eu acho que é a luz que proporciona eles perceberem, realmente, a tal forma de cada material, dá ali uma expressividade maior ao contorno, ao volume.

### **13) Em relação às interações que se desenvolvem nas provocações com luz, pensa que as crianças são seletivas nessa escolha? Ou simplesmente interagem com a primeira criança/material que aparecer?**

Eu acredito que não é ao calhas vindo de uma criança. Eu acho que elas são tão competentes, tão capazes, tão ricas, que eu não acredito que nada do que elas façam, nem que seja um bebé levar a mão à boca, seja ao calhas. Acho que tudo tem uma razão de ser, por isso se elas escolhem uma criança ou um objeto em concreto é porque, ou sabem que aquela criança lhe vai proporcionar momentos ainda mais exploratórios e mais interessantes, ou um objeto porque tem uma cor ou uma forma que seja mais apelativa e que lhe desperte curiosidade. Pega num objeto por uma razão que pode não ser nenhuma razão que nos vai na cabeça, nós por e simplesmente, podemos é interpretar aquilo.

**Mestranda:** Sim! Sim! Às vezes conseguimos interpretar!

**Educadora:** Nós interpretamos à nossa maneira. Pode não ser o que lhes vai na cabeça, mas nós temos o nosso direito de fazer as nossas interpretações, mas eu não acredito mesmo que qualquer criança agarre um objeto por acaso. Nem nós adultos o fazemos.

**Mestranda:** E chegou ao fim a entrevista! Muito obrigada!

**Educadora:** De nada!

## APÊNDICE XXIV – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À EDUCADORA COOPERANTE ALEXANDRA

Boa tarde, desde já agradeço a sua disponibilidade em participar nesta entrevista.

No âmbito da investigação que estou a realizar, que tem como objetivo compreender “Que interações entre pares poderão emergir em provocações com luz entre crianças em contexto de Creche e de Jardim de Infância?”, venho solicitar a sua participação para responder a algumas questões que tenho para lhe colocar. As respostas serão usadas exclusivamente no âmbito da investigação que estou a realizar, ficando assegurada a confidencialidade sobre a sua identificação. Em relação à primeira pergunta, gostaria de saber:

### **1. Qual é a sua formação?**

Tenho inicialmente o bacharelato e tenho depois o complemento de formação em Educação de Infância, é o Curso Científico ou Pedagógico em Educação de Infância, penso que se chamava assim, que é o equivalente agora aos vossos Mestrados.

### **2. Qual a sua experiência ao nível da Educação de Infância?**

Eu comecei logo numa sala, como auxiliar, quando eu tinha o 12.º ano eu fiquei com notas baixas, repeti o 12.º ano para aumentar as notas e nesse ano, em que repeti o 12.º ano, comecei logo a trabalhar, fui para o Ninho (a trás da Sé de Leiria) e fiquei lá, ia lá fazer umas horas, comecei como voluntária e depois acabei por ficar lá a fazer umas horas. Depois, no ano seguinte, inscrevi-me na Escola Superior de Educação, que era a ESSE na altura, mas depois tinha duas colegas minha a tirar o curso no Instituto Piaget, em que tinham mais estágio do que na ESSE, então fui para lá, tínhamos segunda, terça, quarta e quinta estágio, durante os quatro anos e eu achei aquilo muito aliciante e pronto fiquei lá no Ninho e nem fui ver se entrei na ESSE, inscrevi-me no Piaget e entrei no Piaget. Tirei os quatro anos e quando acabei, no último ano de curso já fiquei responsável de sala no Ninho, como não tinha o canudo era vista como auxiliar, mas na verdade estava a fazer o

papel de educadora. Acabei o curso em julho e estava com o grupo e depois em setembro do ano seguinte já fiquei com o grupo, mas como educadora. Comecei como educadora em 1991 até hoje e nunca mais parei. O meu percurso foi espetacular, tive sete anos no Ninho, só sai de lá porque a diferença de ordenados era muito grande e as condições de trabalho também eram diferentes, nós lá saíamos entre as 18h e as 19h e eu comecei a ver as minhas colegas do público a saírem às 15h. Fui um ano contratada e depois fui para a Madeira e o meu percurso como educadora, como andei sempre em muitos lados, só num ano passei por oito jardins, no ano em que fui contratada foi o único ano que eu estive assim por muitos lados, mas isso e na altura parece que não é aquilo que nós queremos, que nós gostamos, estamos a substituir uma colega, nunca colocamos o nosso trabalho à frente, mas dá-nos uma estaleca grande da forma como nós chegamos a um sítio e se adapta e a forma como nós conseguimos lidar com pessoas diferentes, de formas de estar diferentes, métodos de trabalhar diferentes, dá-nos muita experiência nessa área. Pronto adaptamo-nos bem, conseguimos trabalhar com pessoas muito diferentes, trabalhar em equipa, partilhar. Eu hoje só sou assim por causa disso mudei de terra, de sítio e é tudo diferente, os agrupamentos são diferentes, as papeladas são diferentes, as colegas umas são mais de aldeia, outras são mais da cidade e isso fez com que eu criasse muitas estratégias para me adaptar rapidamente, para conhecer a comunidade rapidamente, para ter um conhecimento do grupo mais rápido. O ideal, aquilo que eu gosto e é o que acontece há catorze anos para cá, é estar três/quatro anos no mesmo sítio, não me custa nada mudar

### **3. Quantos anos de serviço?**

A nível de anos tenho trinta anos de serviço.

### **4. Quantos anos de serviço na instituição?**

Este é o meu quarto ano aqui.

### **5. Sempre usou a luz enquanto estratégia de aprendizagem das crianças?**

Sim.

### **6. Relate o processo e a razão que a levou a fazer provocações relacionadas com a luz?**

Desde que iniciei o meu percurso como educadora, percebi que a luz tem um impacto nas crianças, pois elas são muito curiosas nestas idades, elas são curiosas por natureza e o facto de aparecer sombras para elas aquilo quase que é magia, porque não conseguem explicar cientificamente, por isso aquilo quase que é algo mágico e elas adoram. As brincadeiras com a luz, também faz com que se crie ambientes mais agitados, mais calmos mediante a luz que tu dás, é como nós sabemos que uma sala que não tenha muitas janelas e que não acha muita luz vinda do exterior e que seja tudo muito artificial, provoca mais irritação, do que uma sala em que acha muita luz que as crianças parecem que estão mais animadas, portanto isto da luz tem algum efeito nas pessoas.

#### **7. Agora costuma fazer provocações relacionadas com a luz? Quando e com que frequência?**

Sim! Às vezes até lá fora no recreio com as sombras, por exemplo, lembro-me de uma das últimas vezes nós estávamos no recreio e começar a ver uma criança a ver a sombra dela na parede e depois ela estava a aproximar-se e a afastar-se e a sombra crescia, se ela se afasta-se e eu agarrei naquilo e começámos todos a fazer e se nós nos aproximássemos da parede a sombra ficava mais pequena porque tínhamos o sol por trás, se nós nos afastássemos a sombra crescia. No recreio também, fiz um jogo com as crianças, onde elas tinham de pisar a sombra uns dos outros, eles têm de correr e ver se os amigos não pisam a sombra. Brincar com a sombra a nível de recreio, na sala também já utilizei, já fiz, por exemplo, as crianças fazerem um desenho do reflexo de um objeto, fazer brincadeiras com as mãos a imitar pássaros ou o cão que é o mais fácil para as mãos deles e já fiz com pais. Os pais treinaram em casa um animal com as mãos e vieram à sala fazer as sombras. Houve uma vez que convidei uma mãe para fazer uma sessão de relaxamento, eu arranjei um cadeeiro com estrelas, quando acendia a luz as estrelas refletiam no teto da sala e aquilo provocava uma calma, os efeitos da luz provocaram tranquilidade às crianças, depois ela colocou uma música muito suave, a música, o efeito da luz e as crianças a verem as estrelas, as crianças ficaram todas relaxadas, tudo o que a mãe pedia para as elas fazerem, elas faziam parecia que estavam hipnotizadas.

#### **8. Como organiza/planifica as provocações com luz?**

Às vezes não planificado nada porque surge no momento.

## **9. O que fazem as crianças nas provocações com luz?**

É assim, elas não conseguem explicar muito bem, sabem que é a sombra que o sol bate e provoca a sombra, porque a luz não passa através do corpo e por isso é que aparece a sombra, mas elas gostam de brincar com a luz.

## **10. Considera que existem vantagens nas provocações relacionadas com a luz?**

### **Porquê? Quais são as vantagens?**

Sim muitas, eles questionam, respondemos a perguntas na hora, por exemplo, que a luz não passa através do corpo. Existe vantagens pela própria brincadeira em si, pela diversão, pelo jogo, porque há atividades que se fazem com a sombra a título individual. Mas se for uma atividade em que eles têm de desenhar um objeto refletido eles estão a treinar muita coisa, eles ficam muito entusiasmados porque conseguem fazer o desenho de um objeto que se aproxima muito do real, porque o objeto está ali representado, dá-lhes aquela satisfação do conseguiram e depois é todo o treino que isso envolve, ao nível da motricidade, a partilha desses desenhos com as outras crianças, o facto de eles partilharem o que desenharam com os outros, de mostrarem interesse, tudo isso cria a autoestima deles, valoriza muito a parte pessoal. Se for um jogo de rua que eles têm de correr, estamos a trabalhar, novamente a motricidade global, há sempre coisas que desenvolvemos, não é só mesmo a parte da Ciência, também se trabalha essa parte, que eles ficam a saber que a luz não atravessa coisas opacas, é por isso que a sombra aparece e pronto ficam a saber conhecimento. A partir daí também podemos explorar outras coisas, como o estar ao sol, os benefícios, os cuidados a ter com o sol, porque a luz, a sombra tem o sol e a luz estão interligados e podemos aqui explorar vários assuntos. Para além do jogo, do lúdico, do prazer que isso dá à criança, tudo o que seja lúdico, tudo o que envolva jogo, tudo o que envolva relações com os outros, brincadeira com os outros, promove muito as aptidões sociais, que é o conseguir brincar, partilhar e trabalhar em equipa. Isto eles só conseguem se nós proporcionarmos momentos de brincadeira, só assim é que eles aprendem isso, as aprendizagens são inúmeras. E depois a criança é muito curiosa nesta idade, ela é curiosa por Natureza já, o facto de aparecer sombras, a sombra mexer, para ela quase que aquilo é magia porque não consegue explicar cientificamente, elas adoram tudo o que seja mágico. Estou agora a lembrar-me, uma vez fiz uma sessão de relaxamento, convidei uma mãe que praticava yoga e dava aulas a crianças, ela pediu-me para eu arranchar qualquer

coisa, então eu arranchei um candeeiro que tinha estrelinhas e aquilo refletia no teto da sala. Os efeitos da luz provocaram uma calma nas crianças e, depois essa mãe colocou uma música muito suave, esta conjugação da luz com a música, eles a verem as estrelinhas no teto, as crianças estavam todas relaxadas. Tudo o que ela pediu para fazer eles faziam, pareciam que estavam hipnotizados, a brincadeira com a luz também faz com que se criem ambientes mais agitados, mais calmos, mediante a luz que colocamos. É como nós sabermos que uma sala que não tenha muitas janelas, que não haja muita luz vinda do exterior e que seja tudo muito artificial, provoca mais irritabilidade nas crianças do que uma sala onde exista muita luz que parece que as crianças ficam mais animadas. Portanto, isto tem algum efeito nas crianças, a verdade é que a luz traz muitas vantagens.

### **11. O que significa para si o conceito interação?**

Interação está relacionado com interagir, tem de ser sempre com alguma coisa, com alguém.

### **12. Que interações emergem nas provocações com luz?**

São muitas. O efeito da sombra, da luz e as mudanças da sombra movimentar-se, por exemplo, na parede ou no chão, isso para crianças é um mundo fantástico, o mundo da fantasia, cria logo ali uma certa animação nelas próprias, essa animação é contagiante com o outro que estiver ao pé dela e faz com o outro se junte e partilhe o que está a sentir e a ver, por exemplo “olha o que eu estou a ver”. Faz com que as crianças queiram partilhar aquilo que estão a ver, porque quando elas estão muito entusiasmadas querem contar e partilhar logo com alguém e as primeiras pessoas que as crianças recorrem é aos colegas e juntam-se logo em grupo a conversar, a fazer “eu estou a fazer isto, eu estou a fazer aquilo e mostra”. Portanto, as provocações com a luz são um bom indutor para as crianças interagirem.

### **13. Em relação às interações que se desenvolvem nas provocações com luz, pensa que as crianças são seletivas nessa escolha? Ou simplesmente interagem com a primeira criança/material que aparecer?**

É assim, pode acontecer as duas coisas, eu acho! Porque uma criança que esteja muito animada e muito entusiasmada com aquilo que está a ver, a primeira tendência é partilhar com um amigo com quem ela goste muito de brincar, mas se o amigo não estiver perto

ela partilha logo com quem estiver ao seu lado, porque ela é muito impulsiva, não pensam, agem por impulso. Mas se entre as crianças que elas têm ao lado, se estiver lá uma criança que elas brinquem mais elas dirigem-se logo a ela. As crianças têm muita tendência de partilhar tudo com os amigos, mas uma se nós induzirmos uma brincadeira do nada e começarmos a pôr na sala qualquer coisa que dê sombras, ou que dê luz eles começam logo a fazer observações, param o que estão a fazer, começam a olhar e fazer logo interações com quem estiver ao lado deles, porque ficam fascinados com o que estão a ver. Com os materiais é igual, se tiverem oportunidade de escolher escolhem o que lhes chamar mais a atenção, mas se não tiverem oportunidade de escolher as crianças adoram explorar tudo o que esteja relacionado com a luz.

## APÊNDICE XXV – NOTAS DE CAMPO E TRANSCRIÇÃO DE VÍDEOS

### NOTAS DE CAMPO I – EXPLORAÇÃO DO GELO COLORIDO

<b>Espaço da observação:</b> <i>Atelier</i> da Creche	<b>Data:</b> 23/11/2020
<b>Tempo de observação:</b> 5 minutos	<b>Observador:</b> Ana Andurão
<b>Criança observada:</b> Amélia	
<b>Contexto de observação:</b> Depois do reforço matinal, as crianças em pequenos grupos, foram para o <i>Atelier</i> , onde encontraram um ambiente mais escurecido, um tabuleiro exploratório, uma luz negra e diversos gelos fluorescentes.	
<b>Descrição da observação:</b> A Amélia entra no <i>Atelier</i> , demonstra bastante interesse pelas cores e pela luz negra, aproxima-se do tabuleiro exploratório e observa as diversas cores do gelo. Depois desloca-se até ao foco de luz negra e fica sentada perto deste a observá-lo sorrindo. Levanta-se e vai para perto do Manuel, onde se senta e demonstra medo em tocar no gelo. Primeiro observa o Manuel a explorar o gelo, durante algum tempo e só depois toca no gelo, fechando os olhos ao primeiro toque. Vai ganhando confiança e começa a fazer rastos com o gelo no tabuleiro exploratório, enquanto olha para mim e sorri. Apercebe-se que o gelo desliza no tabuleiro e começa a atirar o gelo de um lado para o outro do tabuleiro, fazendo este deslizar.	

NOTAS DE CAMPO 2 – EXPLORAÇÃO DO GELO COLORIDO

<b>Espaço da observação:</b> <i>Atelier</i> da Creche	<b>Data:</b> 23/11/2020
<b>Tempo de observação:</b> 5 minutos	<b>Observador:</b> Ana Andurão
<b>Criança observada:</b> Diana	
<b>Contexto de observação:</b> Depois do reforço matinal, as crianças em pequenos grupos, foram para o <i>Atelier</i> , onde encontraram um ambiente mais escurecido, um tabuleiro exploratório, uma luz negra e diversos gelos fluorescentes.	
<b>Descrição da observação:</b> A Diana entra no <i>Atelier</i> , dá-me a mão, sorri e exclama: “Uau!”. Depois corre para junto do foco de luz negra, olha para a Amélia e para o Manuel e grita com entusiasmo “ah!”, observa-o e toca-lhe. De seguida aproxima-se do tabuleiro, senta-se no chão, bate com a sua mão no tabuleiro, agarra no gelo e exclama “ai!” a olhar para mim, perguntei-lhe “o gelo é frio?” e ela respondeu “sim”, ficando algum tempo a fazer rastros com o gelo no tabuleiro exploratório, até que este se partiu. Observa o gelo partido e sorri, olha para a mestrande e diz “iu-se”. Continuando sentada decidi fazer rastros com o gelo partido e fazer marcas com os seus dedos, no tabuleiro exploratório, onde está o gelo derretido. Levanta-se, agarra no gelo que estava mais próximo de si, aproxima-se da Beatriz, observa a ação que esta está a fazer e de seguida começa a imitá-la, coloca o gelo dentro do tabuleiro e começa a chapinhar com as suas mãos no gelo derretido, tal como a Beatriz, ficando a fazer esta ação até ao fim da proposta.	

NOTAS DE CAMPO 3 – EXPLORAÇÃO DO GELO COLORIDO

<b>Espaço da observação:</b> <i>Atelier</i> da Creche	<b>Data:</b> 23/11/2020
<b>Tempo de observação:</b> 5 minutos	<b>Observador:</b> Ana Andurão
<b>Criança observada:</b> Manuel	
<b>Contexto de observação:</b> Depois do reforço matinal, as crianças em pequenos grupos, foram para o <i>Atelier</i> , onde encontraram um ambiente mais escurecido, um tabuleiro exploratório, uma luz negra e diversos gelos fluorescentes.	
<b>Descrição da observação:</b> O Manuel entra no <i>Atelier</i> e mostra grande entusiasmo por entrar num ambiente escurecido. Primeiramente, desloca-se até ao tabuleiro exploratório, toca e agarra no gelo, mas rapidamente sorri e coloca-o, no tabuleiro exploratório, por causa do frio. Depois, entra no tabuleiro exploratório, percebe que ao saltar faz barulho e está a saltar durante algum tempo. De seguida, saiu do tabuleiro, foi até ao foco de luz negra e observa-o. No momento seguinte, aproximou-se da Diana, observou-a e decidiu imitá-la, agarra no gelo, esteve durante algum tempo a sentir a sensação de frio nas suas mãos, observando também a sua cor (cor-de-rosa) e começou a fazer rastros com este no tabuleiro, tal como a Diana. Após ter deixado diversos rastros, larga o gelo e começa a fazer marcas com os dedos no gelo derretido que estava no tabuleiro, ficando a fazer esta ação até ao fim da proposta.	

NOTAS DE CAMPO 4 – EXPLORAÇÃO DE SOMBRAS COM CELOFANE

<b>Espaço da observação:</b> <i>Atelier</i> da Creche	<b>Data:</b> 6/01/2021
<b>Tempo de observação:</b> 5 minutos	<b>Observador:</b> Ana Andurão
<b>Criança observada:</b> Amélia	
<b>Contexto de observação:</b> Depois do reforço matinal, as crianças em pequenos grupos, foram para o <i>Atelier</i> . Num primeiro momento as crianças estiveram em contacto com uma história contada pela mestranda, com recurso ao teatro de sombras. Num segundo momento as crianças exploraram livremente as sombras dos lobos da história e de materiais que estavam pendurados de modo que as suas sombras e cores se refletissem na parede. Para além disso existe música ambiente enquanto as crianças exploram os materiais.	
<b>Descrição da observação:</b> A Amélia entra no <i>Atelier</i> , senta-se, juntamente com as outras crianças e mostra interesse pela história, sorri em certos momentos. Está sentada e atenta durante toda a história, num certo momento, decide levantar-se e sentar-se junto da parede, continuando a assistir à história com as costas apoiadas na parede. No primeiro momento da exploração, decide ficar sentada e diversas vezes espreita através do celofane presente nos materiais que estavam perto dela. Depois levanta-se e coloca na sua cara os materiais que tinham o celofane, olha para a mestranda através do celofane, sorri e aproxima-se da parede para observar a sombra. Observa a Diana a colocar um dos lobos na sua cabeça e imita-a, agarra num dos lobos, coloca também na sua cabeça e aproxima-se da parede para observar a sua sombra. No momento final, decide continuar com o lobo na sua cabeça e ir buscar um dos materiais que tinha celofane, observando assim a sua sombra através desse material.	

NOTAS DE CAMPO 5 – EXPLORAÇÃO DE SOMBRAS COM CELOFANE

<b>Espaço da observação:</b> <i>Atelier</i> da Creche	<b>Data:</b> 6/01/2021
<b>Tempo de observação:</b> 5 minutos	<b>Observador:</b> Ana Andurão
<b>Criança observada:</b> Diana	
<b>Contexto de observação:</b> Depois do reforço matinal, as crianças em pequenos grupos, foram para o <i>Atelier</i> . Num primeiro momento as crianças estiveram em contacto com uma história contada pela mestranda, com recurso ao teatro de sombras. Num segundo momento as crianças exploraram livremente as sombras dos lobos da história e de materiais que estavam pendurados de modo que as suas sombras e cores se refletissem na parede. Para além disso existe música ambiente enquanto as crianças exploram os materiais.	
<b>Descrição da observação:</b> A Diana entra no <i>Atelier</i> , senta-se, juntamente com as outras crianças e mostra interesse pela história. Durante este momento, está sempre sentada e algumas vezes mexe os seus braços e verbaliza “ah” em certas partes da história.  No momento da exploração, levanta-se agarra nos lobos que têm celofane e aproxima-os da sua cara. Observa o Manuel junto da parede, decide aproximar-se e imitá-lo, aproxima o lobo da sua cara e observa a sombra na parede através do celofane presente no lobo, tal como o Manuel. Continua ao pé do Manuel, vira-se para ele e aproxima e tira diversas vezes o lobo com celofane da sua cara e diz “cucu” ao mesmo tempo que faz estas ações.  De seguida agarra num dos lobos e coloca na sua cabeça, observa a sombra na parede, mas rapidamente retira o lobo da sua cabeça e aproxima-se do foco de luz e coloca junto deste o lobo com celofane, que tinha na mão, olha para a mestranda e exclama “ah!”, continuando a realizar esta ação durante algum tempo. Neste momento o Manuel apercebe-se que a Diana está a aproximar os lobos do foco de luz e decide juntar-se a ela. Quando o Manuel se junta, a Diana aponta para a mestranda e diz “tu” e esta coloca	

e retira diversas vezes, um dos lobos perto do foco de luz e as duas crianças observam as suas ações.

De seguida levanta-se e explora os materiais que estavam pendurados, fazendo com que estes se movimentassem e observa as sombras destes na parede.

#### NOTAS DE CAMPO 6 – EXPLORAÇÃO DE SOMBRAS COM CELOFANE

<b>Espaço da observação:</b> <i>Atelier</i> da Creche	<b>Data:</b> 6/01/2021
<b>Tempo de observação:</b> 5 minutos	<b>Observador:</b> Ana Andurão
<b>Criança observada:</b> Manuel	
<b>Contexto de observação:</b> Depois do reforço matinal, as crianças em pequenos grupos, foram para o <i>Atelier</i> . Num primeiro momento as crianças estiveram em contacto com uma história contada pela mestranda, com recurso ao teatro de sombras. Num segundo momento as crianças exploraram livremente as lanternas, as sombras dos lobos da história e de materiais que estavam pendurados de modo que as suas sombras e cores se refletissem na parede. Para além disso existe música ambiente enquanto as crianças exploram os materiais.	
<b>Descrição da observação:</b> O Manuel entra no <i>Atelier</i> , senta-se, juntamente com as outras crianças e mostra interesse pela história. Durante este momento, está sempre sentado e atento à história. No momento da exploração, agarra num dos lobos que tem celofane e aproxima-o da sua cara, observa as cores do celofane que este tem e as sombras na parede, através do celofane. Quando a Diana se junta a ele, ele continua a observar as sombras através do celofane e começa a imitá-la dizendo também “cucu”, enquanto aproxima e retira o lobo da sua cara, observando as sombras na parede. De seguida explora os materiais que estão pendurados, faz com que estes se movimentem e observa as sombras destes na parede. Decide colocar um dos lobos na sua cabeça e aproxima-se da parede, abana muitas vezes a sua cabeça, fazendo com que o lobo se mexesse, observa a sombra na parede, olha e sorri para as outras crianças perto dele.	

Depois, apercebe-se que a Diana está a aproximar os lobos do foco de luz e decide juntar-se a ela. Observa as ações da Diana e da mestrande e quer ser ele a fazer essas ações, portanto imita as ações que tinha observado eu e a Diana realizar. A mestrande sai de perto deles e eles ficaram os dois a explorar o foco de luz e os lobos que tinham celofane.

*TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO N.º 1 – EXPLORAÇÃO DE SOMBRAS*

<b>Local:</b> Sala disponível da Instituição	<b>Data:</b> 15/12/2020
<b>Tempo de observação:</b> 6 minutos	<b>Observador:</b> Ana Andurão
<b>Crianças observadas:</b> Amélia, Diana e Manuel	
<b>Contexto de observação:</b> Depois do reforço matinal, as crianças em pequenos grupos, foram para uma sala, onde encontraram um ambiente mais escurecido, um projetor, um computador, um foco de luz e diversos recursos alusivos ao Natal. Primeiramente, as crianças visualizaram um vídeo, construído durante a licenciatura, que consistia na apresentação de um teatro de sombras relacionado o Natal. No momento posterior, as crianças estiveram em contacto com diversas figuras simbólicas relacionadas com esta época festiva e exploraram as sombras, de forma livre.	
<b>Descrição da observação:</b> A <b>Amélia</b> entra na sala, senta-se e visualiza o vídeo. Durante a visualização do vídeo agita as pernas e os braços. A <b>Diana</b> entra na sala, senta-se e visualiza o vídeo. Durante a visualização do vídeo está muito sossegada, olha para as outras crianças e exclama “ah!”. O <b>Manuel</b> entra na sala, senta-se e visualiza o vídeo. Durante a visualização do vídeo está muito atento, olha para as outras crianças, risse e exclama “oh!”.	
No momento da exploração, o <b>Manuel</b> levanta-se e caminha até às prendas de Natal, enquanto a <b>Diana</b> gatinha até às mesmas, quando se sentam ao pé das prendas a <b>Amélia</b> levanta-se e caminha até eles e senta-se ao pé deles e das prendas. Enquanto a <b>Amélia</b> e o <b>Manuel</b> estão a explorar as prendas, a <b>Diana</b> repara que tem mais materiais no chão da sala, agarra numa prenda, levanta-se aproxima-se dos outros materiais e agarra, com a outra mão, na figura do Pai Natal. Aproxima-se da parede, olha para as outras crianças	

e verbaliza “oh!oh!oh!”, depois observa a sombra da figura do Pai Natal. O **Manuel** repara que tem perto de si uma bandolete com renas, levanta-se e agarra nela, colocando-a na sua cabeça e volta a sentar-se. Percebe que se abanar a sua cabeça as sombras das renas mexem-se, fica alguns segundos a mexer a cabeça, observando as sombras, depois decide retirar a bandolete e voltar a colocá-la na sua cabeça, continuando a observar a sombras das renas na parede. A **Diana** e a **Amélia** aproximam-se do **Manuel**, observam-no, a **Diana** tira-lhe a bandolete e coloca-a na sua cabeça e imita a ação que tinha observado o **Manuel** fazer, mexendo assim a sua cabeça para as sombras das renas movimentarem-se na parede. Entretanto a **Amélia**, após observar as ações da **Diana** tira-lhe a bandolete, coloca-a na sua cabeça e aproxima-se da parede, mexe a cabeça sorrindo e observa a sombra das renas a mexerem-se, a **Diana** agarra numa prenda e coloca-se atrás da **Amélia**, sorri e mexe o braço para assim abanar a prenda e as duas observam as sombras das renas e da prenda, as duas a sorrir. A **Diana** aproxima-se da parede, coloca a prenda junto da mesma, batendo com a prenda na parede. A **Amélia** e o **Manuel** ao ouvirem o som da prenda ao bater na parede, param o que estão a fazer (a **Amélia** estava a explorar a bandolete e o **Manuel** continuava sentado no chão a explorar a figura do Pai Natal) e observam a **Diana**. O **Manuel** decide levantar-se, agarra numa prenda e imita a **Diana**, batendo com esta na parede. O **Manuel** coloca a prenda no chão e mostra interesse na própria sombra, corre de um lado para o outro, mexe o seu corpo, salta e observa a sua sombra. Enquanto explora a sombra do seu corpo ri às gargalhadas. O **Manuel** agarra numa árvore de Natal, aproxima-se da parede e movimenta o seu braço fazendo assim com que a sombra da árvore se movimentasse e observa essa sombra, entretanto repara na sombra do meu telemóvel (que estava a gravar) e segue essa sombra, ou seja, anda na direção da sombra do telemóvel, risse e diz “uau!”. A **Amélia** e a **Diana** enquanto o **Manuel** estava a explorar a sombra do telemóvel estavam sentadas a observar as suas ações, quando o **Manuel** deixa de seguir a sombra do telemóvel a **Amélia** levanta-se a aproximasse da sombra do mesmo. Eu decido fazer sombras com a minha mão, ela observa-as e sorri, tentando apanhar a sombra da mão e diz “olá, olá, olá” e toca na porta (local onde estava a sombra).

TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO N.º 2 – EXPLORAÇÃO DA CAIXA DE LUZ

<b>Local:</b> Sala de atividades	<b>Data:</b> 17/05/2021
<b>Tempo de observação:</b> 10 minutos	<b>Observador:</b> Ana Andurão
<b>Crianças observadas:</b> Gustavo, Íris e Penélope	
<b>Contexto de observação:</b> As crianças em pequenos grupos, dirigiram-se para a sala de atividades, onde encontraram um ambiente escurecido, uma caixa de luz e uma garrafa com areia.	
<b>Descrição da observação:</b> As crianças entram na sala e sentam-se nos bancos que estão na mesa onde a caixa de luz está pousada. Começam as três por observar a caixa de luz, o <b>Gustavo</b> olha para a mestranda e coloca a seguinte questão: “deixa ver o que está lá dentro!?”, enquanto toca na tampa da caixa. De seguida a <b>Íris</b> e a <b>Penélope</b> também tocam na tampa da caixa, olham as duas para o <b>Gustavo</b> e a <b>Penélope</b> responde “está dentro da caixa uma luz!” e de seguida a <b>Íris</b> acrescenta “uma luz!”, à qual o <b>Gustavo</b> responde, olhando para a mestranda e apontando para a tampa da caixa “tu abriste esta tampa e colocaste uma lanterna lá dentro, meteste uma fitinha para nós não vermos a lanterna”. A <b>Penélope</b> após ouvir o que o Gustavo tinha dito toca na tampa e afirma “isto que está aqui dentro é prata!”. A mestranda questiona as crianças sobre o restante material que está perto da caixa de luz, com a seguinte questão “o que será que eu tenho aqui?”, as três crianças olham para a garrafa e a <b>Penélope</b> responde à questão da mestranda “é uma garrafa”, após a resposta da Penélope a <b>Íris</b> acrescenta “dentro da garrafa está areia.”. As três crianças ficam muito satisfeitas e sorriem ao perceberem qual o material que têm à disposição para explorarem, aproveitando este entusiasmo a mestranda coloca a seguinte questão: “querem explorar a areia em cima da caixa de luz?” e as três crianças ao mesmo tempo sorrindo, olhando umas para as outras, respondem: <b>Gustavo</b> “queremos a areia Ana!”, <b>Íris</b> “areia!” e a <b>Penélope</b> “quero areia!”. Após terem respondido a <b>Íris</b> olha para o Gustavo e responde-lhe “a areia é	

muito divertido!”. A mestranda coloca a areia à disposição das crianças e enquanto despeja a areia em cima da caixa as três crianças observam-na a cair. As três crianças olham umas para as outras e a **Íris** exclama “uau!”, o **Gustavo** exclama “é areia da praia!” e a **Penélope** diz “isto não é areia!”, à qual a mestranda pergunta “não é areia? Então é o quê?” e o **Gustavo** olha para a mestranda e depois aponta para a areia dizendo “é terra”, após a resposta do Gustavo a mestranda diz “observem bem!”. A **Íris** pergunta “nós podemos tocar?” e a mestranda responde “claro que sim!”. As três crianças tocam na areia com as suas mãos, o **Gustavo** pega na areia leva-a em direção ao seu nariz, cheira e diz para a olhar para a mestranda “parece que cheira a areia” e a mestranda coloca a seguinte questão: “então meninos o que temos aqui para explorar é areia ou não?” e as três continuando a tocar na areia respondem: “sim!”. O **Gustavo** olha para a **Penélope** e afirma “podemos fazer desenhos! Querem ver!?” de seguida tanto a **Íris** como a **Penélope** a sorrir dizem “uau!”, ao observarem o Gustavo a fazer desenhos na areia. A **Íris** e a **Penélope** decidem imitar o Gustavo e começam as duas a fazer desenhos com a areia. O Gustavo diz “estão a destruir o que eu fiz”, a **Penélope** olha para ele e risse, ao observar esta atitude a **Íris** imita-a, ou seja, também olha para o Gustavo e risse. Continuam os três a explorar a areia e a **Íris** diz “vou escrever o meu nome”, a **Penélope** após ter ouvido a exclamação da **Íris** para de mexer na areia, olha para a **Íris** e sorri, o **Gustavo** continua a sua exploração dizendo “vou espalhar, vou espalhar!”. Tanto a **Íris**, como a **Penélope** observam os movimentos das mãos do Gustavo na areia e começam a imitá-lo tanto nos movimentos como no que estava a disser, ou seja, começaram os três a exclamar: “vou espalhar, vou espalhar!”. O **Gustavo** enquanto a **Íris** e a **Penélope** estão a espalhar a areia pela caixa, pega em alguma areia com a sua mão e deita novamente para cima da caixa dizendo “chuva de areia”. A **Penélope** olha para a **Íris** e diz “vamos fazer assim!” começa um movimento com as mãos na areia e diz “nanana” e a **Íris** imita-a, tanto o movimento das mãos como o que está a dizer, enquanto as duas fazem esta exploração da areia, o **Gustavo** repete “chuva de areia”, pega na areia e deixa-a cair na caixa em direção dos movimentos que a **Íris** e a **Penélope** estão a realizar com as mãos na areia. O **Gustavo** sacode a areia que tem nas mãos, olha para a mestranda e afirma “então tu foste à praia, levaste uma garrafa e trouxeste areia para nós”, a mestranda olha para ele a sorrir e ele

continua a dizer “hummm tu pensaste que nós íamos adorar brincar com esta areia” e enquanto o diz volta novamente a tocar na areia com as mãos.

A mestranda decide questionar as crianças com a seguinte pergunta: “sabem como isto se chama?” apontando para a caixa de luz e o **Gustavo** responde: “Como?”. Param os três de mexer na areia e olham para a mestranda. A **Penélope** responde à questão dizendo “é uma caixa” e a mestranda diz “caixa de?” à qual o **Gustavo** responde “é uma caixa de luz!” e a **Íris** acrescenta “é uma caixa de luz porque tem lá uma luz dentro da caixa”. Após este diálogo a **Íris** decide levantar-se do banco e explorar a areia de pé, a **Penélope** imita a **Íris** e também se levanta, o **Gustavo** ao observar as duas de pé também se decide levantar. A **Íris** olha para a **Penélope** e diz “eu vou fazer um coração!”, faz o coração e a **Penélope** diz “agora deixa-me eu fazer um coração”. O **Gustavo** destrói os dois corações e as duas olham para ele, a **Íris** diz “ó Gustavo!”, a **Penélope** diz “Gustavo não! A areia é para partilhar!” e o **Gustavo** responde, “mas tu já tens muita areia”, após este diálogo, continuam os três na exploração da areia, decidindo que cada uma à vez ia fazer o que entendesse, enquanto os outros esperavam pela sua vez. Começou a **Íris** por fazer um desenho e tanto o **Gustavo** como a **Penélope** observam-na a fazer o desenho e sorriem, a **Penélope** ao observar o desenho exclama “ah! Que giro! Eu vou fazer contigo!”, começa a fazer também o desenho. O **Gustavo** ao observar as duas a desenharem ao mesmo tempo diz “e eu? Também quero! Posso?” e a **Íris** responde “sim, podes!” e fazem os três um desenho com a areia.

O **Gustavo** olha para a mestranda e coloca a seguinte pergunta: “podemos ir brincar para a rua com os nossos amigos?”, à qual a mestranda questiona “querem ir já?” e todos param a exploração da areia e respondem “sim!” e o **Gustavo** acrescenta: “mas antes eu quero fazer o meu nome com a areia! Posso Ana?”. A mestranda pergunta “meninas não se importam de esperar que o Gustavo faça o seu nome na areia?”, a **Penélope** olha para o Gustavo e diz “vá faz lá o teu nome que nós esperamos!”. Posto isto o Gustavo faz o seu nome enquanto a **Penélope** e a **Íris** o observam, quando ele acaba de escrever o nome, a **Íris** pergunta ao Gustavo “podemos destruir o teu nome e fazer um monte de areia?” e ele responde “sim, vamos!”. Após os três fazerem o monte de areia, a **Íris** olha para a mestranda e diz “olha aqui Ana!” e o **Gustavo** acrescenta “olha o nosso monte de areia!”, a mestranda observa o monte de areia juntamente com as três crianças e o **Gustavo** pede “Ana podes retirar a areia da caixa de luz?”. Após o

pedido a mestranda acede a luz da sala a **Íris** olha para a mestranda e exclama “acendeste a luz!” e a **Penélope** ao observar as ações da mestranda diz “depois de retirares a areia toda, vamos para a rua brincar!”.

As três crianças sentam-se novamente nos bancos e observam a mestranda a retirar a areia de cima da caixa e quando esta acaba de colocar a caixa de luz novamente em cima da mesa, já sem a areia, o **Gustavo** aponta para a caixa de luz, olha para a **Íris** e para a **Penélope** e exclama “agora vamos para a rua!” e a mestranda encaminhou as três crianças para a rua.

TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO N.º 3 – EXPLORAÇÃO DE PULSEIRAS LUMINOSAS

<b>Local:</b> Sala de atividades	<b>Data:</b> 18/05/2021
<b>Tempo de observação:</b> 10 minutos	<b>Observador:</b> Ana Andurão
<b>Crianças observadas:</b> Gustavo, Íris e Penélope	
<b>Contexto de observação:</b> As crianças entram na sala, dirigem-se à zona das reuniões e sentam-se nos puffs. Neste momento o grupo de crianças está em contacto com um ambiente escurecido, com pulseiras que brilham no escuro e com música.	
<b>Descrição da observação:</b> As crianças entram na sala e sentam-se nos puffs. Já com todas reunidas a mestranda mostra-lhes as pulseiras e questiona-as com a seguinte pergunta: “Sabem o que eu tenho aqui?”. Ao ouvirem a questão o Gustavo, a Íris e a Penélope observam com atenção as pulseiras e sorriem. A <b>Íris</b> responde à pergunta da mestranda exclamando “uau!”, o <b>Gustavo</b> e a <b>Penélope</b> dizem “são pulseiras.”. Após a questão e as reações das crianças a mestranda distribui uma pulseira a cada uma. Quando dá a pulseira ao <b>Gustavo</b> ele agarra-a, cheira-a e começa a manuseá-la. A <b>Penélope</b> agarra a pulseira começa por observá-la e depois percebe que ao manuseá-la faz estalinhos e começa a aparecer cor e ela observa a cor que está a aparecer na pulseira. A <b>Íris</b> agarra a pulseira, começa logo por manuseá-la, olha para a Penélope e exclama “é dura!”, à qual a Penélope responde: “pois é! Mas tens de fazer muitos estalinhos para aparecer a tua cor!”, ao ouvir isto, a <b>Íris</b> observa a Penélope a manusear a pulseira e imita-a.  Quando a mestranda acaba de distribuir todas as pulseiras apaga a luz e as crianças percebem que as pulseiras brilham no escuro. O <b>Gustavo</b> diz: “ah! Acedeu a luz verde na minha!”, a <b>Íris</b> após ouvir o Gustavo exclama “uau! A minha também acedeu é tão brilhante!” e a <b>Penélope</b> abana muito a pulseira, observa a cor enquanto a abana, olha para a Íris e diz “olha aqui a minha pulseira a abanar!”, a <b>Íris</b> olha para a Penélope e imita o movimento que ela está a fazer com a pulseira. O <b>Gustavo</b> olha para a	

mestranda e coloca a seguinte questão: “Eu quero levar para casa! Podemos Ana?”, à qual recebe a resposta afirmativa. A mestranda de forma a provocar o grupo de crianças senta-se no chão, à frente das crianças e começa a bater com a sua pulseira no chão, as crianças observam e imitam as suas ações sem que ela tenha dito nada. Ao realizar os mesmos movimentos que a mestranda está a fazer o **Gustavo** olha para a Penélope e diz “ah! Isto abana rápido!”, a **Penélope** aponta para a pulseira da mestranda e diz “sim! Olha ali a da Ana.” e a Íris no seguimento da conversa, continuando a fazer os movimentos com a pulseira, diz “olhem parece um arco-íris!”. Após o comentário da Íris, o **Gustavo** diz para as crianças “vá! Todos a abanar!”, a **Íris** acrescenta, “mas rápido!” e todas as crianças imitam os movimentos do Gustavo.

A mestranda para de fazer movimentos com a pulseira e **todas as crianças** imitam-na e param. A mestranda coloca uma questão ao grupo de crianças: “Querem que coloque música e vem um de cada vez aqui à frente fazer movimentos com a pulseira ao ritmo da música?”, **todas as crianças** olham para ela e responderam “sim!”. O **Gustavo** colocasse à frente do grupo, fica de pé e começa por bater com a pulseira no chão ao ritmo da música e todas as crianças imitam os movimentos com a pulseira. A **Íris** vai à frente e resolve imitar os movimentos do Gustavo, ou seja, bater com a pulseira no chão, mas sentada e não de pé como ele, depois de bater com a pulseira no chão bate com ela na cabeça ao ritmo da música, observa o grupo de crianças e diz para as crianças que ainda estavam a bater no chão com a pulseira: “meninos, já não é no chão! Agora é na nossa cabeça, vá!”. Quando chega a vez da **Penélope** ela levanta-se do seu lugar, senta-se à frente do grupo de crianças e começa por abanar a pulseira ao ritmo da música, depois bate com a pulseira nas suas pernas, para terminar bate com a pulseira nos seus pés e quando não quer ser ela à frente olha para a mestranda e diz “Ana, já está! Agora vou para o meu lugar!”, levantasse, dirige-se para o seu lugar e vai outra criança para a frente. Para concluir a atividade as restantes crianças que faltavam foram à frente realizar os movimentos com a pulseira e no final o **Gustavo** levantou-se dá a mão à mestranda e coloca a seguinte questão: “Ana, é verdade que podemos levar a pulseira que brilha no escuro para casa, não é?”, a mestranda respondeu: “claro que sim! Cada um leva a sua para casa. Agora vão estar quietinhos para eu colocar a cada um a pulseira no pulso.”. O **Gustavo** ao ouvir a resposta da mestranda sorri e diz para as restantes crianças: “meninos e meninas, estejam quietos para a Ana colocar as

pulseiras nos nossos pulsos!” , todas as crianças acalmam-se e esperam que a mestranda coloque a pulseira a todos. Quando a mestranda coloca a pulseira no pulso do **Gustavo** ele olha para a pulseira e diz “obrigada Ana! Gosto muito desta pulseira!” , a **Penélope** observa a mestranda a colocar-lhe a pulseira no pulso e dá-lhe um abraço quando ela acaba de colocar a pulseira no seu pulso. A **Íris** observa a mestranda a coloca-lhe a pulseira no pulso e exclama a sorrir “é mesmo brilhante a minha pulseira!”. Quando a mestranda acaba de colocar a pulseira nos pulsos de todas as crianças, os responsáveis do dia pedem para ir brincar para a rua e assim foi.

TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO N.º 4 – EXPLORAÇÃO DOS MOVIMENTOS ATRAVÉS DE SOMBRAS

<b>Local:</b> Sala de atividades	<b>Data:</b> 31/05/2021
<b>Tempo de observação:</b> 8 minutos	<b>Observador:</b> Ana Andurão
<b>Crianças observadas:</b> Gustavo, Íris e Penélope	
<b>Contexto de observação:</b> As crianças entram na sala e encontram um lençol branco pendurado. Neste momento o grupo de crianças está em contacto com um ambiente escurecido, com um lençol, com sombras e com música.	
<b>Descrição da observação:</b> As crianças entram na sala, observam o lençol branco que está pendurado na sala de atividades e sentam-se no tapete. A mestranda explica ao grupo de crianças “agora em pequenos grupos vão à vez atrás do lençol fazer movimentos e o restante grupo vai observar as sombras desses movimentos e vai imitá-los.”. Após terem ouvido as instruções da mestranda a <b>Íris</b> diz “então tu escolhes quem vai para trás do lençol?”, a mestranda responde “sim posso escolher, pode ser?” e o Gustavo exclama “boa ideia Ana!”. O primeiro grupo a ir atrás do lençol fazer movimentos com o corpo foi o Gustavo, a Íris e a Penélope. Primeiro os três colocam-se lado a lado e têm um pequeno diálogo enquanto o grande grupo se organiza no espaço para poderem imitar os movimentos das sombras. <b>Penélope:</b> “tenho uma ideia!”, <b>Íris:</b> “qual ideia?”, <b>Penélope:</b> “então primeiro começa o Gustavo a fazer os movimentos e nós as duas ficamos quietas e depois faço eu e vocês ficam quietos e no final fazes tu Íris e eu e o Gustavo ficamos quietos. Pode ser?”, o <b>Gustavo</b> coloca a mão no ombro da Penélope e diz “é uma ótima ideia, posso começar? A Ana vai colocar a música!”, a <b>Íris</b> olha para a Penélope e diz “Sim pode ser assim como disseste Penélope.”. Quando começam a ouvir música o <b>Gustavo</b> começa a fazer movimentos, tanto a Íris como a Penélope estão quietas a observar os movimentos do Gustavo. O	

Gustavo fica quieto e de seguida a **Penélope** realiza os movimentos, a **Íris** e o Gustavo observam os movimentos da Penélope. A **Penélope** toca com o braço no lençol, olha para a **Íris** e diz “agora és tu, força!” e a **Íris** sorri, dá um passo à frente e começa a fazer movimentos e a disser “meninos espero que me estejam a imitar, porque eu agora estou mais perto de vocês porque andei para a frente e estou pertinho do lençol” e sorri quando para de realizar os movimentos. Quando terminam de realizar movimentos individualmente, no momento final **olham uns para os outros** e fazem movimentos ao mesmo tempo. Após os três terem realizado movimentos, voltam para o grande grupo e dão a vez a 5 crianças para irem para trás do lençol fazer movimentos. Quando é a vez do Gustavo, da **Íris** e da Penélope imitarem o 2.º grupo, a **Íris** sorri para a Penélope e diz “agora vamos nós imitar os movimentos deles”, à qual a **Penélope** sorriu também e exclamou “vamos! vamos!”, enquanto as duas têm esta pequena conversa o **Gustavo** observa as duas a conversar e quando a Penélope acaba de falar ele diz “agora vai ser também fixe imitá-los!”. Os **três** estão concentrados e imitam os movimentos dos colegas (que também decidem fazer à vez como o 1.º grupo), numa certa altura da atividade o **Gustavo** para de imitar os movimentos, olha para a **Íris** e diz “este jogo das sombras é muito engraçado!” e a **Íris**, imita-o parando de fazer os movimentos e diz “estou a gostar muito de imitar as sombras dos amigos.”, quando acabam de trocar estas palavras continuam a atividade e estão concentrados a observar as sombras do 2.º grupo e a imitar os movimentos. Quando o 2.º grupo acaba de realizar os movimentos vai o 3.º grupo (composto por 5 crianças) para trás do lençol realizar os movimentos. O 3.º grupo começa a realizar os movimentos e decidem fazer todos aos mesmo tempo, a **Penélope** fica confusa e pergunta ao Gustavo “é para imitar qual sombras?”, o **Gustavo** responde-lhe “imita a que tu quiseres! Escolhes uma e imitas!”, a **Íris** acha piada às sombras que as outras crianças estão a realizar risse e enquanto imita os movimentos diz para o Gustavo “está a ser tão divertido e engraçado!” e o **Gustavo** sorri e diz “este grupo é mesmo engraçado, decidi fazer todo ao mesmo tempo as sombras.”. Quando o 3.º grupo decide parar de fazer movimentos a atividade termina.

APÊNDICE XXVI – TABELA RELATIVA ÀS INTERAÇÕES EMERGENTES NA EXPLORAÇÃO DO GELO COLORIDO

Exploração do Gelo Colorido				
Categorias	Subcategorias	Evidências	Total	
Interação Criança– Criança	Verbal	Diana- “ah!”.	1	
	Não-Verbal	Através do olhar	A Amélia observa o Manuel a explorar o gelo. A Diana olha para o Manuel e para a Amélia. A Diana observa as ações da Beatriz. O Manuel observa as ações da Diana.	4
		Através da expressão facial	Não há evidências dos participantes.	0
		Através do toque	Não há evidências dos participantes.	0
		Através da imitação	A Diana imita as ações da Beatriz. O Manuel imita as ações da Diana.	2
		Através de gestos	Não há evidências dos participantes.	0
Interação Criança – Adulto	Verbal	Diana- “uau!”. Diana- “ai!”. Diana- “sim”. Diana- “iu-se”.	4	
	Não-Verbal	Através do olhar	A Amélia olha para a mestranda. A Diana olha para a mestranda. A Diana olha para a mestranda.	3
		Através da expressão facial	A Amélia sorri para a mestranda. A Diana sorri para a mestranda.	2
		Através do toque	Não há evidências dos participantes.	0
		Através da imitação	Não há evidências dos participantes.	0
		Através dos gestos	A Diana dá a mão à mestranda.	1
Interação Criança – Objeto	Não-Verbal	Através do olhar	A Amélia observa as diversas cores do gelo. A Amélia observa o foco de luz negra. A Amélia observa o Manuel a explorar o gelo. A Diana observa o foco de luz negra. A Diana observa o gelo partido. O Manuel observa o foco de luz negra. O Manuel observa a cor do gelo.	7
		Através da expressão facial	A Amélia sorri quando observa a luz negra. A Amélia fecha os olhos ao tocar a primeira vez no gelo. A Diana sorri ao observar o gelo partido. O Manuel sorri ao colocar o gelo no tabuleiro exploratório.	4

	<b>Através do toque</b>	A <b>Amélia</b> toca no gelo. A <b>Diana</b> toca na luz negra. A <b>Diana</b> bate com a sua mão no tabuleiro. A <b>Diana</b> agarra no gelo. A <b>Diana</b> agarra no gelo que está mais próximo de si. O <b>Manuel</b> toca no gelo. O <b>Manuel</b> agarra no gelo.	<b>7</b>
	<b>Através da imitação</b>	O <b>Manuel</b> faz rastos com o gelo no tabuleiro, imitando a Diana.	<b>1</b>
	<b>Através de gestos</b>	A <b>Amélia</b> faz rastos com o gelo no tabuleiro exploratório. A <b>Amélia</b> faz o gelo deslizar no tabuleiro exploratório. A <b>Diana</b> faz rastos com o gelo no tabuleiro exploratório. A <b>Diana</b> faz rastos com o gelo partido no tabuleiro exploratório. A <b>Diana</b> faz marcas com os seus dedos, no tabuleiro exploratório, onde está o gelo derretido. A <b>Diana</b> coloca o gelo dentro do tabuleiro exploratório. A <b>Diana</b> chapinha com as suas mãos no gelo derretido. O <b>Manuel</b> salta dentro do tabuleiro exploratório. O <b>Manuel</b> faz rasto com o gelo no tabuleiro exploratório. O <b>Manuel</b> faz marcas com os seus dedos, no tabuleiro exploratório, onde está o gelo derretido.	<b>10</b>
<b>Total de interações</b>			<b>46</b>

APÊNDICE XXVII – TABELA RELATIVA ÀS INTERAÇÕES EMERGENTES NA EXPLORAÇÃO DE SOMBRAS

Exploração de Sombras			
Categorias	Subcategorias	Evidências	Total
<b>Interação Criança-</b>	<b>Verbal</b>	<b>Diana</b> - “ah!”. <b>Manuel</b> - “oh!”.  <b>Diana</b> - “oh!oh!oh!”.	<b>3</b>
	<b>Através do olhar</b>	A <b>Diana</b> olha para as outras crianças. A <b>Diana</b> observa as ações do Manuel. A <b>Amélia</b> observa as ações do Manuel. A <b>Amélia</b> observa as ações da Diana. O <b>Manuel</b> observa as ações da Diana. A <b>Amélia</b> observa as ações da Diana. A <b>Diana</b> observa as ações do Manuel. A <b>Amélia</b> observa as ações do Manuel.	<b>8</b>

<b>Criança</b>		<b>Através da expressão facial</b>	O <b>Manuel</b> risse para as outras crianças.	<b>1</b>
		<b>Através do toque</b>	A <b>Diana</b> tira a bandolete ao Manuel. A <b>Amélia</b> tira a bandolete à Diana.	<b>2</b>
		<b>Através da imitação</b>	A <b>Diana</b> imita as ações do Manuel. O <b>Manuel</b> imita as ações da Diana.	<b>2</b>
		<b>Através de gestos</b>	A <b>Diana</b> aproxima e tira diversas vezes o lobo com celofane da sua cara, virada para o Manuel. A <b>Diana</b> coloca-se atrás da Amélia e mexe o braço.	<b>2</b>
<b>Interação Criança – Adulto</b>		<b>Verbal</b>	<b>Manuel</b> - “Uau!”. <b>Amélia</b> - “olá, olá, olá”.	<b>2</b>
	<b>Não-Verbal</b>	<b>Através do olhar</b>	O <b>Manuel</b> observa as ações da mestranda. A <b>Amélia</b> observa as ações da mestranda.	<b>2</b>
		<b>Através da expressão facial</b>	O <b>Manuel</b> risse para a mestranda. A <b>Amélia</b> sorri para a mestranda.	<b>2</b>
		<b>Através do toque</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
		<b>Através da imitação</b>	O Manuel anda na direção das sombras do telemóvel da mestranda.	<b>1</b>
		<b>Através dos gestos</b>	A <b>Amélia</b> aproximasse da sombra do telemóvel da mestranda.	<b>1</b>
<b>Interação Criança – Objeto</b>	<b>Não-Verbal</b>	<b>Através do olhar</b>	A <b>Diana</b> observa a sombra da figura do Pai Natal. O <b>Manuel</b> observa a sombra das renas. A <b>Amélia</b> observa a sombra das renas. A <b>Diana</b> observa as sombras das renas e da prenda. A <b>Amélia</b> observa as sombras das renas e da prenda. O <b>Manuel</b> observa a sombra do seu corpo. O <b>Manuel</b> observa a sombra da árvore de Natal.	<b>7</b>
		<b>Através da expressão facial</b>	A <b>Amélia</b> sorri quando abana a bandolete com as renas. A <b>Diana</b> sorri quando abana a prenda. O <b>Manuel</b> risse às gargalhadas quando observa a sombra do seu corpo.	<b>3</b>
		<b>Através do toque</b>	A <b>Amélia</b> explora as prendas. O <b>Manuel</b> explora as prendas. A <b>Diana</b> agarra numa prenda. A <b>Diana</b> agarra na figura do Pai Natal. O <b>Manuel</b> agarra na bandolete. O <b>Manuel</b> coloca a bandolete na sua cabeça. O <b>Manuel</b> mexe a cabeça com a bandolete colocada. O <b>Manuel</b> retira a bandolete da sua cabeça. O <b>Manuel</b> coloca a bandolete na sua cabeça. A <b>Amélia</b> coloca a bandolete na sua cabeça. A <b>Amélia</b> mexe a cabeça com a bandolete	<b>20</b>

		colocada. A <b>Diana</b> agarra numa prenda. A <b>Amélia</b> explora a bandolete. O <b>Manuel</b> explora a figura do Pai Natal. O <b>Manuel</b> agarra numa prenda. O <b>Manuel</b> coloca a prenda no chão. O <b>Manuel</b> explora as sombras do seu corpo. O <b>Manuel</b> agarra numa árvore de Natal. O <b>Manuel</b> movimenta o braço com árvore de Natal na sua mão. A <b>Amélia</b> toca na porta.	
	<b>Através da imitação</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
	<b>Através de gestos</b>	A <b>Amélia</b> durante a visualização do vídeo agita as pernas e os braços. A <b>Diana</b> bate com a prenda na parede. O <b>Manuel</b> bate com a prenda na parede.	<b>3</b>
	<b>Total de interações</b>		<b>59</b>

APÊNDICE XXVIII – TABELA RELATIVA ÀS INTERAÇÕES EMERGENTES NA EXPLORAÇÃO DE SOMBRAS COM CELOFANE

Exploração de Sombras com Celofane			
Categorias	Subcategorias	Evidências	Total
Interação Criança– Criança	<b>Verbal</b>	<b>Diana</b> - “cucu”. <b>Manuel</b> - “cucu”.	<b>2</b>
	<b>Através do olhar</b>	A <b>Amélia</b> observa a Diana a colocar o lobo na cabeça. A <b>Diana</b> observa o Manuel. O <b>Manuel</b> olha para as outras crianças. O <b>Manuel</b> observa as ações da Diana.	<b>4</b>
	<b>Através da expressão facial</b>	O <b>Manuel</b> sorri para as outras crianças.	<b>1</b>
	<b>Através do toque</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
	<b>Através da imitação</b>	A <b>Amélia</b> imita a Diana, ao colocar o lobo na cabeça. A <b>Diana</b> imita as ações do Manuel. O <b>Manuel</b> imita as ações da Diana.	<b>3</b>
	<b>Através de gestos</b>	A <b>Diana</b> aproxima e tira diversas vezes o lobo com celofane da sua cara, virada para o Manuel.	<b>1</b>
	<b>Verbal</b>	<b>Diana</b> - “ah” <b>Diana</b> - “tu”	<b>2</b>
	<b>Através do olhar</b>	A <b>Amélia</b> olha para a mestranda. A <b>Diana</b> olha para a mestranda.	<b>4</b>

<b>Interação Criança – Adulto</b>			A <b>Diana</b> observa as ações da mestranda. O <b>Manuel</b> observa as ações da mestranda.	
		<b>Através da expressão facial</b>	A <b>Amélia</b> sorri para a mestranda.	<b>1</b>
		<b>Através do toque</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
		<b>Através da imitação</b>	O <b>Manuel</b> imita as ações da mestranda.	<b>1</b>
		<b>Através dos gestos</b>	A <b>Diana</b> aponta para a mestranda.	<b>1</b>
<b>Interação Criança – Objeto</b>	<b>Não-Verbal</b>	<b>Através do olhar</b>	A <b>Amélia</b> olha através do celofane presente nos materiais. A <b>Amélia</b> observa a sombra através do celofane presente nos materiais. A <b>Amélia</b> observa a sombra com o lobo na cabeça. A <b>Amélia</b> observa a sombra com o lobo na cabeça, através do celofane presente noutro lobo. A <b>Diana</b> observa a sombra através do celofane presente no lobo. A <b>Diana</b> observa a sombra com o lobo na cabeça. A <b>Diana</b> observa as sombras dos materiais pendurados. O <b>Manuel</b> observa as cores do celofane que o lobo tem. O <b>Manuel</b> observa as sombras, através do celofane presente no lobo. O <b>Manuel</b> observa as sombras dos materiais pendurados. O <b>Manuel</b> observa a sombra do lobo que tem na cabeça.	<b>11</b>
		<b>Através da expressão facial</b>	A <b>Amélia</b> sorri em certos momentos da história.	<b>1</b>
		<b>Através do toque</b>	A <b>Amélia</b> explora os materiais que têm celofane. A <b>Amélia</b> coloca o lobo na cabeça. A <b>Diana</b> agarra nos lobos que têm celofane. A <b>Diana</b> coloca o lobo com celofane junto do foco de luz. A <b>Diana</b> coloca o lobo na cabeça. A <b>Diana</b> retira o lobo da sua cabeça. A <b>Diana</b> explora os materiais pendurados. O <b>Manuel</b> agarra num dos lobos que tem celofane. O <b>Manuel</b> explora os materiais pendurados. O <b>Manuel</b> coloca o lobo na cabeça.	<b>10</b>
		<b>Através da imitação</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>

	<p><b>Através de gestos</b></p>	<p>A <b>Amélia</b> levanta-se no momento da história.  A <b>Amélia</b> senta-se perto da parede, onde assiste ao resto da história.  A <b>Diana</b> mexe os braços, em certos momentos da história.  A <b>Diana</b> aproxima o lobo que tem celofane da sua cara.  A <b>Diana</b> retira o lobo que tem celofane da sua cara.  A <b>Diana</b> aproxima-se do foco de luz.  O <b>Manuel</b> aproxima o lobo que tem celofane da sua cara.  O <b>Manuel</b> retira o lobo que tem celofane da sua cara.  O <b>Manuel</b> aproxima-se da parede com o lobo na cabeça.  O <b>Manuel</b> abana muitas vezes a cabeça, fazendo com que o lobo se mexesse.</p>	<p><b>10</b></p>
<p><b>Total de interações</b></p>			<p><b>52</b></p>

APÊNDICE XXIX– TABELA RELATIVA ÀS INTERAÇÕES EMERGENTES NA EXPLORAÇÃO DA CAIXA DE LUZ

Exploração da Caixa de Luz			
Categorias	Subcategorias	Evidências	Total
Interação Criança– Criança	Verbal	<p><b>Penélope</b> - “está dentro da caixa uma luz!”.  <b>Íris</b>- “uma luz!”.  <b>Penélope</b>- “isto que está aqui dentro é prata!”.  <b>Gustavo</b>- “queremos a areia Ana!”.  <b>Íris</b>- “areia!”.  <b>Penélope</b>- “quero areia!”.  <b>Íris</b>- “a areia é muito divertido!”.  <b>Íris</b>- “uau!”.  <b>Gustavo</b>- “é areia da praia!”.  <b>Penélope</b>- “isto não é areia!”.  <b>Gustavo</b>- “é terra”.  <b>Gustavo</b>- “podemos fazer desenhos! Querem ver!?”.  <b>Íris</b>- “uau!”.  <b>Penélope</b>- “uau!”.  <b>Gustavo</b>- “estão a destruir o que eu fiz”.  <b>Íris</b>- “vou escrever o meu nome”.  <b>Gustavo</b>- “vou espalhar, vou espalhar!”.  <b>Íris</b>- “vou espalhar, vou espalhar!”.  <b>Penélope</b>- “vou espalhar, vou espalhar!”.  <b>Gustavo</b>- “chuva de areia”.  <b>Penélope</b>- “vamos fazer assim!”.  <b>Penélope</b>- “nanana”.  <b>Íris</b>- “nanana”.  <b>Gustavo</b>- “chuva de areia”.  <b>Íris</b>- “eu vou fazer um coração!”.  <b>Penélope</b>- “agora deixa-me eu fazer um coração”.  <b>Íris</b>- “ó Gustavo!”  <b>Penélope</b>- “Gustavo não! A areia é para partilhar!”.  <b>Gustavo</b>- “mas tu já tens muita areia”.  <b>Penélope</b>- “ah! Que giro! Eu vou fazer contigo!”.  <b>Gustavo</b>- “e eu? Também quero! Posso?”.  <b>Íris</b>- “Sim, podes!”.  <b>Penélope</b>- “vá faz lá o teu nome que nós esperamos!”.  <b>Íris</b>- “podemos destruir o teu nome e fazer um monte de areia?”.  <b>Gustavo</b>- “sim, vamos!”.  <b>Gustavo</b>- “agora vamos para a rua!”</p>	36
	Através do olhar	<p>A <b>Íris</b> olha para o Gustavo.  A <b>Penélope</b> olha para o Gustavo.  O <b>Gustavo</b> olha para a <b>Íris</b> e para a <b>Penélope</b>.  A <b>Íris</b> olha para o Gustavo e para a <b>Penélope</b>.  A <b>Penélope</b> olha para o Gustavo e para a <b>Íris</b>.  A <b>Íris</b> olha para o Gustavo.  O <b>Gustavo</b> olha para a <b>Íris</b> e para a <b>Penélope</b>.</p>	29

	<p>A <b>Íris</b> olha para o Gustavo e para a Penélope.</p> <p>A <b>Penélope</b> olha para o Gustavo e para a Íris.</p> <p>O <b>Gustavo</b> olha para a Penélope.</p> <p>A <b>Íris</b> observa o Gustavo a fazer desenhos na areia.</p> <p>A <b>Penélope</b> observa o Gustavo a fazer desenhos na areia.</p> <p>A <b>Penélope</b> olha para o Gustavo.</p> <p>A <b>Íris</b> olha para o Gustavo.</p> <p>A <b>Penélope</b> observa os movimentos das mãos do Gustavo na areia.</p> <p>A <b>Íris</b> observa os movimentos das mãos do Gustavo na areia.</p> <p>A <b>Penélope</b> olha para a Íris.</p> <p>O <b>Gustavo</b> observa as ações da Íris.</p> <p>O <b>Gustavo</b> observa as ações da Penélope.</p> <p>A <b>Íris</b> olha para a Penélope.</p> <p>A <b>Íris</b> olha para o Gustavo.</p> <p>A <b>Penélope</b> olha para o Gustavo.</p> <p>A <b>Penélope</b> observa a Íris a fazer o desenho na areia.</p> <p>O <b>Gustavo</b> observa a Íris a fazer o desenho na areia.</p> <p>O <b>Gustavo</b> observa a Íris e a Penélope a desenharem na areia.</p> <p>A <b>Penélope</b> olha para o Gustavo.</p> <p>A <b>Penélope</b> observa as ações do Gustavo.</p> <p>A <b>Íris</b> observa as ações do Gustavo.</p> <p>O <b>Gustavo</b> olha para a Íris e para a Penélope.</p>	
<b>Através da expressão facial</b>	<p>O <b>Gustavo</b> sorri para a Íris e para a Penélope.</p> <p>A <b>Íris</b> sorri para o Gustavo e para a Penélope.</p> <p>A <b>Penélope</b> sorri para a Íris e para a Íris.</p> <p>A <b>Íris</b> sorri para o Gustavo.</p> <p>A <b>Penélope</b> sorri para o Gustavo.</p> <p>A <b>Penélope</b> risse para o Gustavo.</p> <p>A <b>Íris</b> risse para o Gustavo.</p> <p>A <b>Penélope</b> sorri enquanto a Íris faz o desenho na areia.</p> <p>O <b>Gustavo</b> sorri enquanto a Íris faz o desenho na areia.</p>	<b>9</b>
<b>Através do toque</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
<b>Através da imitação</b>	<p>A <b>Íris</b> imita o Gustavo e começa a fazer desenhos com a areia.</p> <p>A <b>Penélope</b> imita o Gustavo e começa a fazer</p>	<b>12</b>

		<p>desenhos com a areia.  A <b>Íris</b> imita as ações da Penélope.  A <b>Íris</b> imita as ações do Gustavo.  A <b>Penélope</b> imita as ações do Gustavo.  A <b>Íris</b> imita o que o Gustavo diz.  A <b>Penélope</b> imita o que o Gustavo diz.  A <b>Íris</b> imita as ações da Penélope.  A <b>Penélope</b> imita as ações da Íris.  O <b>Gustavo</b> imita as ações da Íris e da Penélope ao se levantar do banco.  A <b>Penélope</b> imita as ações da Íris e faz também o desenho na areia.  O <b>Gustavo</b> imita as ações da Íris e da Penélope e faz desenhos na areia.</p>	
	<b>Através de gestos</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
<b>Interação Criança – Adulto</b>	<b>Verbal</b>	<p><b>Gustavo</b>- “deixa ver o que está lá dentro!?”.  <b>Gustavo</b>- “tu abriste esta tampa e colocaste uma lanterna lá dentro, meteste uma fitinha para nós não vermos a lanterna”.  <b>Penélope</b>- “é uma garrafa.”.  <b>Íris</b>- “dentro da garrafa está areia.”.  <b>Íris</b>- “nós podemos tocar?”  <b>Gustavo</b>- “parece que cheira a areia”.  <b>Gustavo</b>- “sim!”.  <b>Íris</b>- “sim!”.  <b>Penélope</b>- “sim!”.  <b>Gustavo</b>- “então tu foste à praia, levaste uma garrafa e trouxeste areia para nós”.  <b>Gustavo</b>- “hummm tu pensaste que nós íamos adorar brincar com esta areia”.  <b>Gustavo</b>- “como?”.  <b>Penélope</b>- “é uma caixa”.  <b>Gustavo</b>- “é uma caixa de luz!”.  <b>Íris</b>- “é uma caixa de luz porque tem lá uma luz dentro da caixa”.  <b>Gustavo</b>- “podemos ir brincar para a rua com os nossos amigos?”.  <b>Íris</b>- “sim!”.  <b>Penélope</b>- “sim!”.  <b>Gustavo</b>- “sim!”.  <b>Gustavo</b>- “mas antes eu quero fazer o meu nome com a areia! Posso Ana?”.  <b>Íris</b>- “olha aqui Ana!”.  <b>Gustavo</b>- “olha o nosso monte de areia!”.  <b>Gustavo</b>- “Ana podes retirar a areia da caixa de luz?”.  <b>Íris</b>- “acendeste a luz!”.  <b>Penélope</b>- “depois de retirares a areia toda, vamos para a rua brincar!”.  <b>Gustavo</b>- “agora vamos para a rua!”.</p>	<b>26</b>
	<b>Não-Verbal</b>	<b>Através do olhar</b>	<p>O <b>Gustavo</b> olha para a mestranda.  O <b>Gustavo</b> olha para a mestranda.  O <b>Gustavo</b> olha para a mestranda.  O <b>Gustavo</b> olha para a mestranda.  O <b>Gustavo</b> olha para a mestranda.  A <b>Íris</b> olha para a mestranda.  A <b>Penélope</b> olha para a mestranda.  O <b>Gustavo</b> olha para a mestranda.  A <b>Íris</b> olha para a mestranda.  A <b>Íris</b> olha para a mestranda.</p>

			A <b>Penélope</b> observa as ações da mestranda. A <b>Íris</b> observa as ações da mestranda. O <b>Gustavo</b> observa as ações da mestranda.	
		<b>Através da expressão facial</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
		<b>Através do toque</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
		<b>Através da imitação</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
		<b>Através dos gestos</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
<b>Interação Criança – Objeto</b>	<b>Não-Verbal</b>	<b>Através do olhar</b>	O <b>Gustavo</b> observa a caixa de luz. A <b>Íris</b> observa a caixa de luz. A <b>Penélope</b> observa a caixa de luz. O <b>Gustavo</b> olha para a garrafa. A <b>Penélope</b> olha para a garrafa. A <b>Íris</b> olha para a garrafa. O <b>Gustavo</b> observa a areia a cair e cima da caixa de luz. A <b>Íris</b> observa a areia a cair e cima da caixa de luz. A <b>Penélope</b> observa a areia a cair e cima da caixa de luz. O <b>Gustavo</b> observa o monte de areia. A <b>Íris</b> observa o monte de areia. A <b>Penélope</b> observa o monte de areia.	<b>12</b>
		<b>Através da expressão facial</b>	O <b>Gustavo</b> sorri ao perceber quais os materiais que tem à disposição para explorar. A <b>Íris</b> sorri ao perceber quais os materiais que tem à disposição para explorar. A <b>Penélope</b> sorri ao perceber quais os materiais que tem à disposição para explorar.	<b>3</b>
		<b>Através do toque</b>	O <b>Gustavo</b> toca na tampa da caixa de luz. A <b>Íris</b> toca na tampa da caixa de luz. A <b>Penélope</b> toca na tampa da caixa de luz. A <b>Penélope</b> toca na tampa da caixa de luz. O <b>Gustavo</b> toca na areia com as mãos. A <b>Íris</b> toca na areia com as mãos. A <b>Penélope</b> toca na areia com as mãos. O <b>Gustavo</b> toca com as mãos na areia.	<b>8</b>
		<b>Através da imitação</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>

	<b>Através de gestos</b>	<p>O <b>Gustavo</b> aponta para a tampa da caixa de luz.</p> <p>O <b>Gustavo</b> aponta para a areia.</p> <p>O <b>Gustavo</b> faz desenhos na areia.</p> <p>A <b>Íris</b> faz desenhos na areia.</p> <p>A <b>Penélope</b> faz desenhos na areia.</p> <p>A <b>Íris</b> espalha a areia pela caixa.</p> <p>A <b>Penélope</b> espalha a areia pela caixa.</p> <p>O <b>Gustavo</b> pega em alguma areia com a sua mão e deita novamente para cima da caixa.</p> <p>A <b>Penélope</b> faz movimentos com as mãos na areia.</p> <p>A <b>Íris</b> faz movimentos com as mãos na areia.</p> <p>O <b>Gustavo</b> pega na areia.</p> <p>O <b>Gustavo</b> deixa a areia cair na caixa.</p> <p>O <b>Gustavo</b> sacode a areia que tem nas mãos.</p> <p>A <b>Íris</b> explora a areia de pé.</p> <p>A <b>Penélope</b> explora a areia de pé.</p> <p>O <b>Gustavo</b> explora a areia de pé.</p> <p>A <b>Íris</b> começa a fazer um desenho na areia.</p> <p>O <b>Gustavo</b> faz um monte com a areia.</p> <p>A <b>Íris</b> faz um monte com a areia.</p> <p>A <b>Penélope</b> faz um monte com a areia.</p> <p>O <b>Gustavo</b> aponta para a caixa de luz.</p>	<b>21</b>
<b>Total de interações</b>			<b>169</b>

APÊNDICE XXX – TABELA RELATIVA ÀS INTERAÇÕES EMERGENTES NA EXPLORAÇÃO DE PULSEIRAS LUMINOSAS

<b>Exploração de pulseiras luminosas</b>			
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>
<b>Interação Criança– Criança</b>	<b>Verbal</b>	<p><b>Íris</b>- “é dura”</p> <p><b>Penélope</b> - “pois é! Mas tens de fazer muitos estalinhos para aparecer a tua cor!”</p> <p><b>Gustavo</b>- “ah! Acedeu a luz verde na minha!”</p> <p><b>Íris</b>- “uau! A minha também acedeu é tão brilhante!”</p> <p><b>Penélope</b>- “olha aqui a minha pulseira a abanar!”</p> <p><b>Gustavo</b>- “ah! Isto abana rápido!”.</p> <p><b>Penélope</b>- “sim! Olha ali a da Ana.”.</p> <p><b>Íris</b>- “olhem parece um arco-íris!”.</p> <p><b>Gustavo</b>- “vá! Todos a abanar!”</p> <p><b>Íris</b>- “mas rápido!”</p> <p><b>Íris</b>- “meninos, já não é no chão! Agora é na nossa cabeça, vá!”.</p> <p><b>Gustavo</b>- “meninos e meninas, estejam quietos para a Ana colocar as pulseiras nos nossos pulsos!”.</p>	<b>12</b>
	<b>Através do olhar</b>	<p>A <b>Íris</b> olha para a Penélope.</p> <p>A <b>Íris</b> observa a Penélope a manusear a pulseira e imita-a.</p> <p>A <b>Penélope</b> olha para a <b>Íris</b>.</p> <p>A <b>Íris</b> olha para a Penélope.</p> <p>O <b>Gustavo</b> olha para a Penélope.</p>	<b>6</b>

		A <b>Íris</b> observa o grupo de crianças.		
	<b>Através da expressão facial</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>	
	<b>Através do toque</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>	
	<b>Através da imitação</b>	A <b>Íris</b> imita as ações da Penélope. A <b>Íris</b> imita o movimento que a Penélope está a fazer com a pulseira. A <b>Penélope</b> imita os movimentos do Gustavo. A <b>Íris</b> imita os movimentos do Gustavo. A <b>Íris</b> imita as ações do Gustavo. A <b>Penélope</b> imita as ações do Gustavo. A <b>Íris</b> vai à frente e imita os movimentos do Gustavo.	<b>7</b>	
	<b>Através de gestos</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>	
<b>Interação Criança – Adulto</b>	<b>Verbal</b>	<b>Íris</b> - “uau!” <b>Gustavo</b> - “são pulseiras.” <b>Penélope</b> - “são pulseiras.” <b>Gustavo</b> - “Eu quero levar para casa! Podemos Ana?” <b>Íris</b> - “sim!” <b>Gustavo</b> - “sim!” <b>Penélope</b> - “sim!” <b>Penélope</b> - “Ana, já está! Agora vou para o meu lugar!” <b>Gustavo</b> - “Ana, é verdade que podemos levar a pulseira que brilha no escuro para casa, não é?” <b>Gustavo</b> - “obrigada Ana! Gosto muito desta pulseira!” <b>Íris</b> - “é mesmo brilhante a minha pulseira!”	<b>11</b>	
	<b>Não-Verbal</b>	<b>Através do olhar</b>	O <b>Gustavo</b> olha para a mestranda. A <b>Íris</b> observa as ações da mestranda. A <b>Penélope</b> observa as ações da mestranda. O <b>Gustavo</b> observa as ações da mestranda. O <b>Gustavo</b> olha para a mestranda. A <b>Íris</b> olha para a mestranda. A <b>Penélope</b> olha para a mestranda. A <b>Penélope</b> olha para a mestranda. A <b>Penélope</b> observa a mestranda a colocar-lhe a pulseira no pulso. A <b>Íris</b> observa a mestranda a coloca-lhe a pulseira no pulso.	<b>10</b>
		<b>Através da expressão facial</b>	O <b>Gustavo</b> sorri para a mestranda. A <b>Íris</b> sorri para a mestranda.	<b>2</b>
		<b>Através do toque</b>	O <b>Gustavo</b> dá a mão à mestranda. A <b>Penélope</b> dá um abraço à mestranda.	<b>2</b>
		<b>Através da imitação</b>	O <b>Gustavo</b> imita as ações da mestranda. A <b>Íris</b> imita as ações da mestranda. A <b>Penélope</b> imita as ações da mestranda. O <b>Gustavo</b> imita as ações da mestranda. A <b>Íris</b> imita as ações da mestranda.	<b>6</b>

			A <b>Penélope</b> imita as ações da mestranda.	
		<b>Através dos gestos</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
<b>Interação Criança – Objeto</b>	<b>Não-Verbal</b>	<b>Através do olhar</b>	O <b>Gustavo</b> observa com atenção as pulseiras. A <b>Íris</b> observa com atenção as pulseiras. A <b>Penélope</b> observa com atenção as pulseiras. A <b>Penélope</b> observa a sua pulseira. A <b>Penélope</b> observa para a cor que aparece na pulseira. A <b>Penélope</b> observa a cor da pulseira. O <b>Gustavo</b> olha para a pulseira.	<b>7</b>
		<b>Através da expressão facial</b>	O <b>Gustavo</b> sorri quando observa a primeira vez as pulseiras. A <b>Íris</b> sorri quando observa a primeira vez as pulseiras. A <b>Penélope</b> sorri quando observa a primeira vez as pulseiras.	<b>3</b>
		<b>Através do toque</b>	O <b>Gustavo</b> agarra a pulseira. A <b>Íris</b> agarra a pulseira. A <b>Penélope</b> agarra a pulseira.	<b>3</b>
		<b>Através da imitação</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
		<b>Através de gestos</b>	O <b>Gustavo</b> cheira a pulseira. O <b>Gustavo</b> manuseia a pulseira. A <b>Penélope</b> manuseia a pulseira. A <b>Íris</b> manuseia a pulseira. A <b>Penélope</b> abana muito a pulseira. O <b>Gustavo</b> faz movimentos com a pulseira. A <b>Íris</b> faz movimentos com a pulseira. A <b>Penélope</b> faz movimentos com a pulseira. A <b>Penélope</b> aponta para a pulseira da mestranda. O <b>Gustavo</b> bate com a pulseira no chão ao ritmo da música. A <b>Íris</b> bate com a pulseira no chão ao ritmo da música. A <b>Íris</b> bate com a pulseira na cabeça ao ritmo da música. A <b>Penélope</b> abana a pulseira ao ritmo da música. A <b>Penélope</b> bate com a pulseira nas suas pernas. A <b>Penélope</b> bate com a pulseira nos seus pés.	<b>15</b>
<b>Total de interações</b>				<b>84</b>

APÊNDICE XXXI – TABELA RELATIVA ÀS INTERAÇÕES EMERGENTES NA EXPLORAÇÃO DOS MOVIMENTOS ATRAVÉS DE SOMBRAS

Exploração dos movimentos através de sombras			
Categorias	Subcategorias	Evidências	Total
Interação Criança– Criança	Verbal	<p>Íris- “qual ideia?”.</p> <p>Penélope- “tenho uma ideia!”.</p> <p>Penélope- “então primeiro começa o Gustavo a fazer os movimentos e nós as duas ficamos quietas e depois faço eu e vocês ficam quietos e no final fazes tu Íris e eu e o Gustavo ficamos quietos. Pode ser?”.</p> <p>Gustavo- é uma ótima ideia, posso começar? A Ana vai colocar a música!”.</p> <p>Íris- “Sim pode ser assim como disseste Penélope.”.</p> <p>Penélope- “agora és tu, força!”.</p> <p>Íris- “meninos espero que me estejam a imitar, porque eu agora estou mais perto de vocês porque andei para a frente e estou pertinho do lençol”.</p> <p>Íris- “agora vamos nós imitar os movimentos deles”.</p> <p>Penélope- “vamos! vamos!”.</p> <p>Gustavo- agora vai ser também fixe imitá-los!”.</p> <p>Gustavo- “este jogo das sombras é muito engraçado!”.</p> <p>Íris- “estou a gostar muito de imitar as sombras dos amigos.”.</p> <p>Penélope- “é para imitar qual sombras?”.</p> <p>Gustavo- “imita a que tu quiseres! Escolhes uma e imitas!”.</p> <p>Íris- “está a ser tão divertido e engraçado!”.</p> <p>Gustavo- “este grupo é mesmo engraçado, decidi fazer todo ao mesmo tempo as sombras.”.</p>	16
	Através do olhar	<p>A Íris olha para a Penélope.</p> <p>A Penélope observa os movimentos do Gustavo.</p> <p>A Íris observa os movimentos do Gustavo.</p> <p>A Íris observa os movimentos da Penélope.</p> <p>O Gustavo observa os movimentos do Penélope.</p> <p>A Penélope olha para a Íris.</p> <p>A Íris olha para a Penélope e para o Gustavo.</p> <p>A Penélope olha para a Íris e para o Gustavo.</p> <p>O Gustavo olha para a Íris e para a Penélope.</p> <p>O Gustavo observa a Íris e a Penélope.</p> <p>O Gustavo olha para a Íris.</p> <p>O Gustavo observa as sombras do 2.º grupo.</p> <p>A Íris observa as sombras do 2.º grupo.</p> <p>A Penélope observa as sombras do 2.º grupo.</p>	14
	Através da expressão facial	<p>A Íris sorri para a Penélope.</p> <p>A Íris sorri quando para de realizar os movimentos.</p> <p>A Íris sorri para a Penélope.</p> <p>A Penélope sorri para a Íris.</p>	5

			A <b>Íris</b> risse quando o 3.º grupo de crianças faz as sombras.	
		<b>Através do toque</b>	O <b>Gustavo</b> coloca a mão no ombro da <b>Penélope</b> .	<b>1</b>
		<b>Através da imitação</b>	A <b>Íris</b> imita os movimentos dos colegas. A <b>Penélope</b> imita os movimentos dos colegas. O <b>Gustavo</b> imita os movimentos dos colegas. A <b>Íris</b> imita o Gustavo e também para de fazer os movimentos. A <b>Íris</b> imita os movimentos das sombras do 2.º grupo. A <b>Penélope</b> imita os movimentos das sombras do 2.º grupo. O <b>Gustavo</b> imita os movimentos das sombras do 2.º grupo. A <b>Íris</b> imita os movimentos das sombras do 3.º grupo. A <b>Penélope</b> imita os movimentos das sombras do 3.º grupo. O <b>Gustavo</b> imita os movimentos das sombras do 3.º grupo.	<b>10</b>
		<b>Através de gestos</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
<b>Interação Criança – Adulto</b>		<b>Verbal</b>	<b>Íris</b> - “então tu escolhes quem vai para trás do lençol?”. <b>Gustavo</b> - “boa ideia Ana!”.	<b>2</b>
	<b>Não-Verbal</b>	<b>Através do olhar</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
		<b>Através da expressão facial</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
		<b>Através do toque</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
		<b>Através da imitação</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
		<b>Através dos gestos</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
<b>Interação Criança – Objeto</b>	<b>Não-Verbal</b>	<b>Através do olhar</b>	O <b>Gustavo</b> observa o lençol branco. A <b>Íris</b> observa o lençol branco. A <b>Penélope</b> observa o lençol branco.	<b>3</b>
		<b>Através da expressão facial</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
		<b>Através do toque</b>	A <b>Penélope</b> toca com o braço no lençol.	<b>1</b>
		<b>Através da imitação</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
		<b>Através de gestos</b>	Não há evidências dos participantes.	<b>0</b>
<b>Total de interações</b>				<b>52</b>