



Ouvir e brincar com histórias:
Práticas de jogo dramático em Educação
Pré-escolar

Relatório de Prática Pedagógica Supervisionada

Nídia Alexandra Pereira Mesquita

Trabalho realizado sob a orientação de:
Professora Doutora Maria José Gamboa

Leiria, novembro de 2021
Mestrado em Educação Pré-escolar
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, irmã Solange e sobrinha Mara, por me darem força e apoio quando foi necessário, por me ajudarem a encontrar soluções e ideias quando o caminho apresentou os seus obstáculos.

À minha amiga, Diana. Pelas manhãs, pelas tardes, pelas noites, por tudo! Sem ti, todo este percurso podia ter sido feito, mas não teria sido tão intenso e com tanto significado. Obrigada!

Às “minhas” educadoras, por me inspirarem e por me mostrarem o que é ser uma Educadora. Vocês serão sempre o meu exemplo!

Aos “meus” meninos e a todas as crianças com quem me cruzei ao longo de todas as práticas pedagógicas. O que sou hoje sou porque vos conheci e aprendi com vocês e com as nossas brincadeiras.

A todos os cooperantes, obrigada pelos momentos de reflexão, pelas partilhas, pelas oportunidades e momentos de aprendizagem.

À professora Maria José, pela orientação, pela paciência e apoio ao longo deste caminho. Obrigada por acreditar em mim e nas minhas capacidades.

À professora Maria São Pedro, por todo o apoio e disponibilidade ao longo deste percurso.

Por último, mas o agradecimento mais importante, ao meu marido, Samuel e à minha filha, Sofia. Obrigada! Obrigada pela paciência, pelas horas que não pude passar com vocês em pleno, por serem a minha fonte de inspiração e o meu porto seguro ao longo deste percurso. Sem vocês nada disto fazia sentido!

RESUMO

O presente Relatório de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Através da reflexão, este relatório expõe todo o percurso e experiências vivenciadas em PPS e encontra-se dividido em três partes.

A Parte I é composta pela dimensão reflexiva nos três contextos de prática pedagógica, Creche, Jardim de Infância I e Jardim de infância II, e reflete todas as aprendizagens, desafios, propostas e algumas dificuldades que se revelaram fundamentais para este percurso de construção como Educadora de Infância.

Na parte II é apresentado um estudo investigativo que tem por base o potencial formativo das histórias infantis e do jogo dramático na área da casinha. A área da casinha é um local que privilegia o jogo dramático e torna-se necessário que se dinamize esta área para que esta seja promotora de novas experiências e aprendizagens. Assim, através de uma investigação-ação, pretendeu-se perceber quais os contributos da introdução de objetos relacionados com as histórias infantis na área da casinha para a ampliação do jogo dramático que se desenvolve nesta área. De um modo geral, os dados obtidos indicam que a prática da leitura de histórias e o disponibilizar de objetos relacionados com a mesma na área da casinha, permitem a ampliação do jogo dramático, do vocabulário usado no mesmo e auxilia no surgimento de novas interações com objetos e pares.

Por fim, a conclusão geral, onde é exposta uma breve reflexão acerca da construção deste relatório e das aprendizagens e desafios que se destacaram ao longo do mesmo.

Palavras-chave:

Histórias Infantis; Jogo Dramático; Área da Casinha; Conexão entre a Leitura de Narrativas e o Jogo Dramático.

ABSTRACT

This Supervised Pedagogical Practice Report (SPPR) was carried out under the Master's Degree in Pre-School Education. Through reflection, this report exposes the entire journey and experiences lived in SPPR and is divided into three parts.

Part I is composed of the reflective dimension in the three contexts of pedagogical practice, Nursery, Kindergarten I and Kindergarten II, and reflects all the learning, challenges, proposals and some difficulties that proved to be fundamental for this path of construction as a Kindergarten teacher.

Part II presents an investigative study based on the themes of children's stories and dramatic play in the area of the playhouse. The area of the playhouse is a place that favors the dramatic game, and it becomes necessary to make this area more dynamic so that it promotes new experiences and learning. Thus, through an action-research, it was intended to understand the contributions of the introduction of objects related to children's stories in the area of the playhouse for the expansion of the dramatic game that is developed in this area. In general, the data obtained indicate that the practice of reading stories and dispose objects, related to it available in the area of the playhouse allows for the expansion of the dramatic game, the vocabulary used in it and helps in the emergence of new interactions with objects and pairs.

Finally, the general conclusion of the report, which presents a brief reflection on the construction of this report and the learning and challenges that stood out throughout it.

Key words:

Children's Stories; Dramatic Game; Playhouse Area; Connection between Narrative Reading and Dramatic Play.

ÍNDICE

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice	v
Índice de fotografias	viii
Índice de figuras	x
Índice de tabelas	xi
Abreviaturas	xii
Introdução.....	1
Parte I- Dimensão reflexiva.....	2
Capítulo 1 – O contexto de creche	2
1 A Prática Pedagógica em creche	2
1.1 Ser educadora em creche.....	2
1.2 Interações: Comunicação, relações e valorizações.....	4
1.3 Rotinas: A importância das rotinas na interação das crianças e com as crianças	7
1.4 Observação: Uma estratégia fundamental no agir pedagógico.....	8
1.5 A avaliação e a sua integração no ciclo pedagógico.....	9
Capítulo 2 – O contexto de jardim de infância I	11
1 A prática pedagógica em jardim de infância I.....	11
1.1 A importância do ciclo pedagógico e a relação deste com a criança e respetiva família.....	11
1.2 O educador e a sua prática a distância.....	15
1.3 Os recursos pedagógicos na ação do educador.....	18

Capítulo 3 – Contexto de jardim de infância II	22
1 A Prática Pedagógica em jardim de infância II.....	22
1.1 A organização do ambiente educativo em função do brincar e das relações...22	
1.2 Metodologia de trabalho por projeto: Uma experiência em jardim de infância.....26	
1.3 Portefólio: Uma avaliação alternativa feita com e pelas crianças.....33	
Parte II- Dimensão Investigativa	37
Capítulo I – Introdução.....	37
1.1 Quadro teórico de referência.....37	
1.2 Metodologia de Investigação.....47	
1.3 Procedimentos.....49	
1.4 Apresentação, análise e discussão de dados.....57	
1.5 Conclusões e limitações do estudo.....86	
Conclusão	90
Bibliografia.....	91
Referências Legais.....	97
Anexos.....	98
Anexo 1 – Reflexão referente à quinta semana de PP1	98
Anexo 2 – Reflexão referente à terceira semana de PP1	99
Anexo 3 – Planificação referente à quinta semana de PP1	101
Anexo 4 – Reflexão referente à sexta semana de PP1	106
Anexo 5 – Reflexão referente à décima primeira semana de PP1	1077
Anexo 6 – Reflexão referente à quarta semana de PP1	108
Anexo 7 – Reflexão referente à primeira, segunda e terceira semana de PP2..	109
Anexo 8 – Reflexão referente à décima primeira e décima segunda semana de PP2	111

Anexo 9 – Planificação referente à sétima e oitava semana de PP2.....	114
Anexo 10 – Reflexão referente à sétima e oitava semana de PP2	117
Anexo 11 – Reflexão referente à décima terceira, décima quarta e décima quinta semana de PP2	118
Anexo 12 – Design referente à décima quinta semana de PP2.....	123
Anexo 13 – Propostas referentes à décima primeira semana de PP2	124
Anexo 14 – Reflexão referente à décima semana de PP2	125
Anexo 15 – Propostas referentes à décima terceira semana de PP2.....	128
Anexo 16 – Reflexão referente à terceira semana de PP3	130
Anexo 17 – Planificação referente à sétima semana de PP3	133
Anexo 18 – Reflexão referente à décima primeira semana de PP3.....	139
Anexo 19 – Síntese de observações relativas aos dias 27 e 28 de outubro de 2021.....	140
Anexo 20 – Pedido de Autorização Para Registos de Fotografia e Gravação Vídeio	141
Anexo 21 – Registo de observação - dia 16 de dezembro	1422
Anexo 22 – Registo de observação - dia 12 de janeiro.....	142
Anexo 23 – Registo de observação - dia 19 de janeiro (1).....	143
Anexo 24 – Registo de observação - dia 19 de janeiro (2).....	1444

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Crianças a sugerir como podem usar os braços.....	25
Fotografia 2 – Crianças a sugerir como podem usar as pernas.....	25
Fotografia 3 – Crianças a preparar-se para lançar o dado.....	25
Fotografia 4 – Crianças a realizar um dos desafios.....	25
Fotografia 5 – Porta do Castelo.....	28
Fotografia 6 – Torre e vitral do Castelo.....	28
Fotografia 7 – Muros do Castelo.....	28
Fotografia 8 e 9 – Crianças a construir o baú.....	29
Fotografia 10 – Crianças a pintar a sua coroa.....	30
Fotografia 11 – Coroas.....	30
Fotografia 12 – Imagem e palavra de <i>Candelabro</i>	30
Fotografia 13 – Imagem e palavra de <i>Baile</i>	30
Fotografia 14 – Calendário para ajudar a contagem dos dias que faltam para o Baile Real.....	31
Fotografia 15 – Uma das crianças a experimentar o trono do Rei.....	31
Fotografia 16 – Grupo de crianças a ouvir música.....	31
Fotografia 17 – O Rei <i>Patchim Patchum</i>	31
Fotografia 18 – <i>M</i> na construção do seu portefólio.....	34
Fotografia 19 – <i>M</i> a construir uma evidência para colocar no seu portefólio.....	34
Fotografia 20, 21 e 22 – Exemplos de fotografia escolhidas pela criança para colocar no seu portefólio.....	35
Fotografia 23 – Livro <i>O Rei Pequenino</i>	51
Fotografia 24 – Coroa.....	51
Fotografia 25 – Livro <i>A Carochinha e o João Ratão</i>	52
Fotografia 26 – Colar.....	52

Fotografia 27 – Chapéu.....	52
Fotografia 28 – Livro <i>O Pirata Valente</i>	53
Fotografia 29 – Chapéu pirata.....	53
Fotografia 30 – Livro <i>A Festa de Anos</i>	54
Fotografia 31 – Alguidar.....	54
Fotografia 32 – Crianças a utilizar o objeto com outra função.....	59
Fotografia 33 – Crianças a representar uma aventura na nau pirata.....	76

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Registo de observação dos dias 26, 27 e 28 de outubro.....	23
Figura 2 - Mensagem escrita pelo Rei <i>Patchim Patchum</i>	25
Figura 3 - Documentação Pedagógica do jogo do dado.....	25
Figura 4 - Documentação Pedagógica do jogo do tabuleiro gigante.....	26
Figura 5 - Chuva de ideias sobre <i>O que sabemos?</i>	27
Figura 6 - Chuva de ideias sobre <i>O que queremos saber?</i>	27

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Análise do conteúdo do RV2.....	60
Tabela 2 - Análise do conteúdo do RV4.....	66
Tabela 3 - Análise do conteúdo do RV6.....	74
Tabela 4 - Análise do conteúdo do RV8.....	81

ABREVIATURAS

PP – Prática Pedagógica

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada.

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Através da reflexão, este relatório expõe todo o percurso e experiências vivenciadas em PPS, em contexto de Creche, de Jardim de Infância I e, por último, de Jardim de Infância II.

Assim, o relatório divide-se em três partes: A parte I – dimensão reflexiva, parte II – dimensão investigativa e a conclusão.

A parte I é composta pela dimensão reflexiva, onde são apresentadas algumas dimensões que me levaram a refletir e nas quais se destacam alguns pontos considerados pertinentes no decorrer da PPS, que se traduziram em competências fundamentais para o meu futuro. Esta parte divide-se em três capítulos que dizem respeito às três práticas pedagógicas, onde se destacam temas como ser educadora e a sua prática, o ciclo pedagógico, a prática pedagógica à distância e os recursos digitais, uma experiência com Metodologia de Trabalho por Projeto e com a construção de um portefólio.

Na parte II apresenta-se o ensaio investigativo realizado na PP II, em contexto de pré-escolar público, onde a leitura de histórias e a expressão dramática surgem como base para a temática em estudo e sendo esta definida como: *os contributos da introdução de objetos na área da casinha para a ampliação do jogo dramático, a partir das histórias infantis*. No decorrer deste capítulo, são apresentados o quadro teórico de referência acerca da temática em estudo, depois a metodologia usada, os dados obtidos e a sua análise e, por fim, as conclusões e limitações do estudo.

Por fim, a conclusão, pretende apresentar uma breve reflexão acerca deste percurso, onde evidencio as aprendizagens e desafios que foram mais significativos e que me permitiram crescer enquanto educadora e como pessoa.

PARTE I- DIMENSÃO REFLEXIVA

Nesta primeira parte, encontram-se as dimensões reflexivas referentes aos três contextos de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) – Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II. Deste modo, esta reflexão apresentará as dimensões que me levaram a refletir durante o meu percurso de formação pessoal e profissional, mas que se traduziram em competências fundamentais para o mesmo.

CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO DE CRECHE

Este capítulo encontra-se organizado em cinco subtítulos: Ser educadora em contexto de Creche, Interações – Comunicação, Relações e valorizações, Rotinas – A importância das rotinas na interação das e com crianças, Observação – Uma estratégia fundamental no agir pedagógico e, por último, a Avaliação: integrada ou não no ciclo. Estes subtítulos traduzem o meu percurso ao longo da PPS neste contexto de Creche, no qual revelou aprendizagens e certezas, mas também algumas dificuldades que proporcionaram oportunidades de reflexão e de crescimento.

1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE

A prática pedagógica em contexto de Creche decorreu numa instituição de cariz social, situada no centro da cidade de Leiria, num grupo composto por dezoito crianças, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses de idade, sendo dez do sexo masculino e oito do sexo feminino e que dos mesmos, apenas quatro crianças eram novas na instituição.

1.1 SER EDUCADORA EM CRECHE

Na nossa sociedade, a Creche ainda não tem um lugar de destaque reconhecido, sendo apenas considerada como uma das respostas sociais da Segurança Social, não havendo então reconhecimento por parte do Ministério da Educação da Creche como elemento fundamental no crescimento e desenvolvimento da criança, assim como na respetiva valorização (Formosinho, 2018, pp. 9-12 & Vasconcelos & Folque, 2020, pp. 2-3). Como reflexo, ainda há um longo percurso a percorrer para mostrar à sociedade que ser educadora em Creche não significa apenas a pessoa que é maioritariamente responsável pela organização do dia dos bebés ou crianças de uma sala, para que se satisfaça as

necessidades dos mesmos. Ser educadora é interagir com a criança e verificar que esta é um ser único e individual, é conseguir perceber qual a melhor maneira de a ajudar no seu desenvolvimento e dar-lhe espaço e tempo para isso, reconhecendo as suas características. É também a pessoa que encoraja cada criança para ser o melhor que consegue, desenvolvendo relações que tenham por base serem recíprocas e positivas (Post & Hohmann, 2007, p. 14). A educadora tem assim um papel bastante “multifacetado e complexo. O educador é um observador, um investigador, um provocador de novas experiências e desafios, um mediador e impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento” (Lino, 2018, p. 107).

Tive o privilégio de entrar nesta prática pedagógica com alguma experiência profissional tendo partilhado a sala de atividades com diversas educadoras e as respetivas formas de trabalhar culminando em diversas experiências. Cada experiência deu-me valências essenciais na medida em que consegui perceber que, para trabalhar com estas idades, não basta gostar de crianças ou conseguir desenvolver atividades para as mesmas. Muito pelo contrário, assumir este papel acarreta inúmeras responsabilidades que visam o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança e que deve refletir-se nas práticas do/a educador/a, orientando-as (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13).

Neste sentido, revisando a reflexão referente à quinta semana, na qual constatei a importância da observação e da reflexão por parte da educadora, provocando uma adaptação das suas práticas, transformando-as e privilegiando a exploração sensorial nos primeiros anos:

Na hora da intervenção formei grupos de três crianças e dei início a uma atividade de exploração sensorial com espigas de milho. A atividade correu muito bem, foi delicioso e interessante ver o entusiasmo e a atenção das crianças ao desfolharem e ao conseguirem tirar os grãos de milho da espiga. (...) percebi que as crianças estavam a adorar explorar o milho e desta forma, em vez de as apressar e passar para os próximos grupos, decidi (...) dar o tempo que estas precisavam e repetir a atividade para os restantes grupos na quarta feira seguinte. Esta decisão, apesar de me fazer alterar as restantes planificações, foi a mais acertada a tomar, uma vez que, dei abertura às crianças, com a intencionalidade pedagógica devida, de explorarem e aprenderem mais sobre aquela espiga de milho (Anexo 1 – Reflexão quinta semana: 15 a 17 de outubro de 2018).

Posso enunciar que é com base nesta experiência que me guio e construo o meu próprio caminho, pois sei que ser educadora é estar em constante formação e aprendizagem, mas é também perceber quando deve adequar as propostas educativas e saber avaliar as mesmas e a si própria, conseguindo melhorar cada vez mais.

Assim sendo, tendo em conta o que vivi nesta prática supervisionada, consigo perceber melhor a importância que têm as explorações nesta faixa etária, pois é a partir destas, que as crianças iniciam o conhecimento dos sentidos e abrem espaço para novas aprendizagens. De facto, é através das explorações que as crianças descobrem sabores, sons, densidades e diferentes características dos objetos (Hohmann & Weikart, 2009) e alcançam novas descobertas permitindo que utilizem os sentidos para usufruir em pleno, conseguindo assim conhecer o mundo que as rodeia de forma natural. Estas novas descobertas são meios de comunicação que permitem à educadora conhecer a criança, mas, ao mesmo tempo, interpretar as suas observações e criar um ciclo composto pela observação, pela planificação, pela avaliação e, por último, pela reflexão (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, p. 5573 e Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11). Através deste processo, a educadora percebe que as suas propostas são adequadas e, interpretando as suas observações e os dados recolhidos, consegue perceber se estas vão ao encontro das necessidades e interesses do grupo de forma individual e/ou global. É importante salientar, mais uma vez, o papel da escuta ativa (Rinaldi C. , 2016) em todas as fases deste processo, pois é através desta que, paralelamente com a observação, a educadora consegue perceber se o caminho que está a seguir é o mais apropriado, como foi referido. É através do desenvolvimento que esta constante reflexão e avaliação ganha forma, pois é este o *busflis* de todo o nosso trabalho.

1.2 INTERAÇÕES: COMUNICAÇÃO, RELAÇÕES E VALORIZAÇÕES

Neste contexto de prática supervisionada, para além das interações com objetos, destaco as interações com o adulto. É nesta faixa etária que as crianças têm a necessidade de criar um vínculo com outra pessoa que não seja a mãe/pai, de forma a que o processo de descoberta do *eu* seja mais fácil e simples, tornando as novas descobertas mais seguras e, de certa forma, mais apetecíveis. Assim, segundo Araújo (2013), o adulto “responsável representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada” (p. 51). Posso enunciar que estas foram um exemplo do exposto anteriormente, uma vez que, através destas, consegui visualizar e compreender a importância da escuta ativa. Esta significa estar particularmente atento à criança e conseguir, através da observação, participante ou não participante, registar e, posteriormente, interpretar e avaliar e finalmente, perceber todos

os comportamentos realizados pela criança, conseguindo assim conhecer cada uma delas, individualmente (Fernandes, 2016, pp. 74-75). Esta foi uma das competências que consegui alcançar desde os primeiros momentos, tal como é referido na reflexão semanal referente à terceira semana de intervenção:

Conseguia perceber quando intervir e quando simplesmente devia observar. Estes momentos permitiram-me conhecer ainda melhor as crianças individualmente, pois dei espaço para estas se desenvolverem naturalmente, aprendendo a lidar com a situação e demonstrando os seus comportamentos mais genuinamente (Anexo 2 – Reflexão terceira semana: 1 a 3 outubro de 2018).

As interações entre adulto-adulto assumiram uma dinâmica diferente, mas igualmente importante, pois foram uma mais valia na medida em que contribuíram para o nosso desenvolvimento pessoal enquanto futuras educadoras. Assim, ainda na reflexão referente à terceira semana, constatei a importância desta interação quando refleti acerca da mesma:

Quanto à interação com outros intervenientes, foi muito espontânea e natural. As suas personalidades fizeram com que nos sentíssemos à vontade e que nos integrássemos de imediato. Houve uma empatia e um espírito de ajuda tanto da nossa parte, como da Educadora Cooperante, assim como das Auxiliares de Ação Educativa. É essencial referir que a experiência das auxiliares foi, no meu caso, muito importante, pois estas tentavam nos ensinar formas de agir com as crianças de maneira a que a nossa interação com elas fosse mais fácil e de uma forma mais harmoniosa, dando exemplos de outras experiências profissionais que tiveram e até pessoais. O balanço que faço desta interação adulto – adulto, é que a cooperação entre educadora e auxiliar é bastante importante pois todos temos o nosso papel dentro da sala e as experiências que cada uma tem apenas contribui para um melhor desenvolvimento da criança proporcionando diversas aprendizagens (Anexo 2 – Reflexão terceira semana: 1 a 3 outubro de 2018).

É fundamental haver uma concordância e apoio mútuo, “seguirem todas o mesmo rumo”, para que o desenvolvimento das crianças seja harmonioso e gradual, pois todos contribuem para este fim, seja através das suas experiências, seja através dos seus valores ou simplesmente através da sua personalidade.

Outro aspeto que considero pertinente frisar ainda no contexto das interações entre adulto e criança é a importância destas no processo de adaptação das crianças que fomos acompanhando ao longo do semestre. A adaptação é um processo em que a criança ou bebé atravessam quando passam a frequentar a creche ou outra resposta social, referindo-me a este contexto. Este processo deve ser adequado à criança, mas também devem ser incluídos no mesmo não só os pais, mas também todos os profissionais que irão fazer parte do dia a dia da criança. É também um processo com tempo próprio, que deve ser ajustado a cada criança e respetivos familiares. Neste sentido, é importante estabelecer, anteriormente com estes um plano de adaptação que vise o conforto e segurança, de forma a que a criança entenda o que vai acontecer e se considere ao corrente de todas as

mudanças que irão acontecer nas rotinas a que está habituada. Este tipo de diálogo permite “recolher informações sobre o ambiente familiar e o contexto social de vida de cada criança, que são úteis para que o/a educador/a preveja como a receber e acolher de forma individualizada” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 100) e, desta forma, facilitar a criação de laços e proporcionar a transferência do vínculo que a criança tem com a mãe, para um outro adulto de referência, permitindo assim uma maior estabilidade emocional. Este marco de aquisição de um novo vínculo leva a criança a compreender-se e assumir-se como uma pessoa individual e com identidade própria, mas acima de tudo, que se sinta incluída e valorizada (Freitas, 2016, p. 137).

A interação é uma característica inata das crianças e é também um ponto fulcral no seu desenvolvimento. Podemos então dizer que, ao relacionar-se, as crianças partilham de um “contexto social em que se estruturam e em que se funda o processo de aprendizagem e transmissão” (Silva, 2017, p.23). Através das relações, as crianças compreendem o mundo e, da mesma forma, através desta interação, têm contacto com comportamentos e ações de quem se relacionam. No decorrer da prática supervisionada neste contexto, consegui observar e constatar a importância que há nas interações entre as crianças, assim como, em interações de outra natureza que decorriam ao longo de todas as rotinas. Foram vários os casos em que, perante uma dificuldade ou reticência, uma ou mais crianças confiavam, imitavam ou até ajudavam o colega, de forma a conseguir realizar o que era proposto ou a que se designaram, para comunicar com os seus pares ou simplesmente quando utilizavam o espaço para conseguir alcançar o seu propósito como é possível de verificar na reflexão relativa à quinta semana:

Da mesma forma, vi atitudes de cidadania nas crianças, na medida em que, através da cooperação, as crianças ajudavam-se umas às outras quando havia dificuldades de identificação e correspondência (Anexo 1 – Reflexão quinta semana: 15 a 17 outubro de 2018).

Tornou-se uma aprendizagem perceber a importância que o educador tem ao cultivar as relações entre pares pois estas relações permitem o desenvolvimento de valores de cidadania, compaixão pelo outro, brincadeiras com alguém da mesma idade, situações de liderança, troca de ideias, entre outros (Hohmann & Weikart, 1997, pp. 602-603; Silva & Sarmiento, 2017, pp. 42-43). É deveras importante que nestas dinâmicas, que ocorrem nos vários momentos do dia, o educador saiba exatamente o seu papel, sabendo quando simplesmente “escutar” ou intervir.

1.3 ROTINAS: A IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS NA INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS E COM AS CRIANÇAS

O tempo passado pelas crianças na instituição é usufruído em vários momentos que constituem, no todo, a chamada rotina diária. Estes momentos sequenciais são pensados e ajustados, de forma diária e sempre que seja necessário, pela educadora e pela auxiliar da sala, acompanhando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e as suas necessidades. Esta sequência diária inicia-se com o acolhimento da criança pelo adulto responsável, segue-se o momento de higiene, o acolhimento em grande grupo e marcação de presenças, seguindo-se as propostas educativas planeadas, a higiene, o almoço, a preparação para a sesta e respetiva sesta, o acordar, a higiene, o lanche, a higiene, terminando a tarde com a dinamização de uma proposta orientada e por um momento de brincadeira livre e entrega das crianças aos respetivos familiares. Estes momentos proporcionam às crianças sentimentos de segurança e controlo por parte das mesmas, na medida em que são acontecimentos regulares, que permitem a previsibilidade por parte das crianças (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p. 11). É também onde há maior relevo na rotina de cuidados individualizados e na promoção de experiências diferentes, sejam elas em contexto de sala de atividades ou de refeitório, mas também nas transições entre estas.

Ao longo da minha prática supervisionada consegui perceber desde cedo como era dinamizada esta rotina, assim como inserir-me na mesma. Mais uma vez, estes momentos eram-me já familiares o que facilitou não só a minha integração no grupo, mas também no meu envolvimento com o mesmo. Neste sentido, conhecer as crianças assumiu uma dinâmica diferente na medida em que já tinha como bagagem experiências anteriores fazendo com que a minha atenção recaísse sobre os comportamentos permitindo que não houvesse a necessidade de dedicar o mesmo tempo às rotinas e hábitos.

De igual modo, pude voltar a constatar a importância que a brincadeira tem nesta idade. É através da brincadeira que as crianças podem ser autónomas e puras nos seus comportamentos, sem receios, simplesmente genuínas. De facto, este é um direito que todas as crianças devem ter, sendo este homologado e reafirmado como fundamental, pela Convenção sobre os Direitos da Criança no artigo n.º 31/1, da UNICEF (1990). É através da brincadeira que as crianças se desenvolvem de forma holística interagindo com o meio

e entre elas; contudo, nos dias de hoje, há uma desvalorização desta prática passando a ter um papel secundário (Ferreira, 2010, p. 13).

1.4 OBSERVAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL NO AGIR PEDAGÓGICO

Recorrendo ao conceito anteriormente falado sobre o papel das interações em educação de infância, é fundamental que o profissional de educação use estas ferramentas de forma a que consiga escolher estratégias fundamentadas que permitam chegar aos interesses e às necessidades das crianças. Devido à panóplia de opções de estratégias disponíveis nas várias metodologias adaptadas a este contexto e em sintonia com a constante investigação e experiência que a minha formação académica me tem concedido, consegui perceber a importância que a observação tem na definição das mesmas.

A observação é a estratégia mais importante que a educadora tem nas suas mãos, pois é através desta que pode recolher todo o tipo de informação que necessita das crianças. É com base nas observações que a educadora consegue registar o que as crianças dizem, os seus comportamentos, as suas interações, levando-a a compreender melhor os seus interesses e disposições e a proceder ao ajuste, se necessário, das suas estratégias pedagógicas. É também um elemento fulcral para a elaboração da documentação pedagógica, pois é através desta que a educadora consegue sintetizar o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança dando respostas adequadas e comunicando com os pais acerca do mesmo.

Foi através da observação e da sua interpretação que verifiquei em que recaíam mais as opções de brincadeiras, gostos e interesses do grupo. Foi com base nesta análise que todas as minhas atividades orientadas incidiram, principalmente nas planeadas para o momento após o lanche. Este momento tinha a particularidade de as crianças estarem um pouco agitadas podendo inferir que se explicava com o facto de terem pouco tempo de brincadeira livre nesta parte do dia, mas também pelo facto de ser fim do dia e podendo encontrar-se com um tempo de atenção mais reduzido (Freitas, 2016, pp. 141-142). Perante isto, decidi que estes momentos de planeamento iriam recair simplesmente em propostas educativas que espelhassem o interesse e gosto do grupo, de forma a que conseguisse uma maior motivação, atenção e, conseqüentemente, o controlo do grupo. Assim, logo de início pude constatar, através das minhas observações e respetivas interpretações, o grande interesse que as crianças tinham por animais e por atividades

mais dinâmicas e divertidas mexendo e utilizando o corpo refletindo-se nas planificações, como se pode constatar na planificação do dia 15 de outubro (Anexo 3).

De facto, “observar cuidadosamente as crianças e dar-lhes voz, é um princípio fundamental nas práticas” (Sarmiento & Carvalho, 2017, p. 9). Desta forma, posso enunciar que as propostas planeadas com base nos critérios definidos foram recebidas como se esperava, constatando com o enunciado na reflexão da quinta semana:

Esta atividade foi um sucesso e correu muito bem, houve uma grande adesão por parte das crianças e estas demonstraram muito empenho na sua realização. Da mesma forma, vi atitudes de cidadania nas crianças, na medida em que, através da cooperação, ajudavam-se umas às outras quando havia dificuldades de identificação e correspondência (Anexo 1 – Reflexão quinta semana: 15 a 17 outubro de 2018).

Nesse sentido, e reforçando a importância da observação em todo o processo, sinto necessidade de passar para o próximo referente, a Avaliação.

1.5 AVALIAÇÃO E A SUA INTEGRAÇÃO NO CICLO PEDAGÓGICO

A par do processo de observação surge a necessidade de avaliarmos todo o percurso efetuado pelas crianças, mas também pelo educador e as suas práticas.

A avaliação é um elemento fundamental para o educador, na medida em que é através desta que este consegue desenvolver e construir um repertório de estratégias eficazes para avaliar o seu desempenho e, assim, conseguir promover o desenvolvimento das crianças. Mas, o que temos de ter em conta para avaliar? “Quando falamos em avaliação há que considerar: o que avaliar; qual o contexto; quem avalia; porque é que se avalia; como se avalia” (Cardona, 2007, p. 10). No entanto, esta avaliação, aquando da formação dos educadores, assume uma dinâmica mais importante, nomeadamente com o seu papel regulador. Desta forma, é necessário voltar a mencionar a importância do ciclo composto pela observação, pela reflexão, pela planificação e, por último, pela avaliação. Ao longo desta prática supervisionada, consegui perceber melhor a sua importância e de que forma se enquadra na Creche; contudo, há ainda um grande trabalho a ser desenvolvido, na medida em que o último referente em causa, ou seja, a avaliação, foi sendo o *tendão de Aquiles* neste semestre. Neste sentido, na reflexão referente à sexta semana de intervenção, refleti acerca deste referente e de como isso foi um obstáculo a ser ultrapassado ao longo do semestre.

Em relação à avaliação efetuada nesta semana, foi ligeiramente mais difícil em relação à semana passada, pois, para além dos objetivos de avaliação serem diferentes, a forma

como avaliámos as crianças também foi diferente, seguindo indicações superiores para esta mudança (...) Estes são momentos em que estão variadas situações a acontecer ao mesmo tempo. Torna-se difícil para nós, como iniciantes desta fase, conseguir estar atentas a tudo e, de certa forma, lembrar de tudo de modo a interpretar o que observamos. Compreendo agora que a avaliação em creche deve ser feita de forma gradual e com atenção, de forma a que, com essa interpretação, consigamos ajustar as nossas atividades futuras (Anexo 4 – Reflexão sexta semana: 22 a 24 de outubro de 2018).

Apesar de compreender a importância do papel da avaliação em Creche, não tive oportunidade de a pôr em prática como idealizava, tendo em conta todas as suas dinâmicas, uma vez que, no contexto onde se concretizou a prática pedagógica, a avaliação era regulada através do documento adotado pela instituição. Este documento é intitulado de *Registo de Desempenho* e é através deste que as educadoras efetuavam um registo das observações de cada proposta educativa e das suas rotinas, conseguindo assim acompanhar de forma mais pormenorizada o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No entanto, ao utilizar este documento, e embora conseguisse perceber a dinâmica desta estratégia de avaliação, ficava a faltar o compilar de toda esta informação para regular o planeamento das nossas propostas educativas. Assim, perante isto, decidi utilizar os momentos planeados para o fim da tarde para pôr em prática o ciclo, como foi referido na reflexão relativa à décima primeira semana:

Para os momentos de final de tarde, após os momentos de higiene, tentei mais uma vez aliar as minhas observações e interpretações e os momentos planeados para este horário, aos jogos de forma a pôr em prática o ciclo interativo (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016). Já que este momento era planeado por nós e era um momento em que tínhamos a liberdade para realizar diferentes propostas, de forma autónoma, em cada semana observava determinado interesse ou necessidade do grupo e tentava corresponder na planificação seguinte. Os jogos foi a forma de eleição para estes momentos já que era desta forma que as crianças mantinham um maior interesse na atividade, pelo seu aspeto lúdico, mas também por ser do seu interesse (Anexo 5 – Reflexão décima primeira semana: 26 a 28 de novembro de 2018).

Da mesma forma, estes momentos permitiram dar ainda mais valor à reflexão, desafiando a minha atenção e resiliência no momento da proposta, mas também no momento de planificação e no de avaliação, pois tudo estava interligado. Este foi um momento que, desde as primeiras semanas, foi crucial e de aprendizagem, como foi referido na reflexão referente à quarta semana:

A reflexão é importante no processo de aprendizagem uma vez que devemos, numa primeira fase, refletir sobre o que pretendemos fazer e como fazer e, numa segunda fase, analisar o que foi feito (o que correu bem, o que pode ser melhorado, se o horário foi adequado, como foi a receção da atividade por parte das crianças, entre outros). (...) Ao fazermos estas reflexões, conseguimos verificar se os objetivos foram atingidos, uma vez que, como Ferreira refere, “Se os objetivos definidos inicialmente não forem totalmente atingidos, o educador tem a possibilidade de reorganizar a prática pedagógica, planificar novas atividades e procurar estratégias mais adequadas às crianças e/ou grupo para que

assim possam atingir com sucesso os objetivos” (Ferreira, 2014, p. 22) (Anexo 6 – Reflexão quarta semana: 8 a 10 de outubro de 2018).

Estar em constante reflexão, rever o que aconteceu e ajustar o nosso agir, permite que a nossa prática se execute de uma forma mais adequada ao contexto onde nos encontramos. Através desta prática com momentos tão desafiantes, consegui perceber que é com esta dinâmica que me identifico como educadora pretendendo continuar a melhorar e a construir-me a cada dia.

CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

Este capítulo encontra-se organizado em 3 subtítulos: Importância do Ciclo pedagógico e a relação deste com a criança e respetiva família, O educador e a sua prática à distância e os recursos pedagógicos na ação do educador.

1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA I

Início este subcapítulo demonstrando a importância do ciclo pedagógico e a relação deste com a criança e respetiva família, passando para o segundo subtítulo, o educador e a sua prática à distância e, por fim, o terceiro subtítulo, refletindo acerca dos recursos pedagógicos na ação do educador. Todos estes vetores educativos são os que refletem as aprendizagens por mim alcançadas ao longo do segundo semestre da PPS, transformando-se, assim, nas temáticas em que necessitei de refletir, de modo a enfatizar o trabalho inovador e de reinvenção desenvolvido num contexto à distância com um grupo de crianças com idades entre três e quatro anos, tendo sempre em conta a abordagem que a instituição, de cariz privado, se regia - a Abordagem de Reggio Emilia.

1.1 A IMPORTÂNCIA DO CICLO PEDAGÓGICO E A RELAÇÃO DESTE COM A CRIANÇA E RESPETIVA FAMÍLIA.

Durante as primeiras duas semanas de prática pedagógica deu-se início à primeira fase da planificação da Unidade Curricular: observação do contexto educativo e grupo de crianças. Foram duas semanas em que tivemos oportunidade de participar ativamente em todos os momentos do dia deste grupo de crianças, de recolher dados acerca do mesmo, da sala e do contexto educativo, mas também para conhecermos intimamente o grupo, assim como tentar iniciar uma relação com cada criança. Foi através desta oportunidade tão próxima que conseguimos perceber a importância do trabalho de um educador em

contexto pré-escolar. Neste contexto, o educador tem o tão importante papel de orientador de conversa ou das aprendizagens, mas também de permitir que as crianças tenham tempo e espaço para desabrochar e participar ativamente na conquista de competências essenciais para o seu futuro académico e pessoal. É neste seguimento que sinto a necessidade de referir a importância da observação em todos os momentos do dia. É através desta que o educador consegue identificar as interações e os interesses das crianças que permitem, através da interpretação destas, a definição de estratégias futuras, como foi enunciado na reflexão referente às primeiras três semanas de prática pedagógica:

As primeiras três semanas de idas à instituição tinham como base a observação e a inevitavelmente a participação em contexto real. (...) A observação participante foi, sem dúvida, uma mais-valia e revelou-se imprescindível para a adaptação ao meio, à educadora, à auxiliar e ao próprio grupo de crianças, tendo sempre em vista e como objetivo a fomentação de uma relação de confiança e de conhecimento mútuo (Anexo 7 – Reflexão três primeiras semanas: 24 de fevereiro a 12 de março de 2020).

No decorrer destas semanas, utilizámos a observação participante como elemento principal para nos aproximarmos do grupo e das suas rotinas, assim como a forma de agir e intervir da educadora, como foi referido anteriormente. Este tipo de observação, cuja essência reside no facto do observador participar ativamente na vida do grupo ou indivíduo que pretende estudar (Estrela, 2008, pp. 33-36; Cardona, Silva, Marques, & Rodrigues, 2021), revelou-se mais uma vez significativo, pois, ao participarmos e experienciarmos o seu dia-a-dia nas suas interações, relações e comportamentos inatos, tais como o brincar, adquirimos uma melhor perceção daquilo em que cada criança se poderá revelar, através dos seus gostos, interesses e necessidades.

No seguimento desta observação, é importante referir que, por mais que uma observação seja atenta e de forma constante, não é possível sem anotações ou registos destas observações. De forma a registar as informações obtidas nestas observações, utilizámos grelhas de observação para que conseguíssemos recolher certo tipo de informações necessárias para realizar a nossa caracterização da sala e do grupo de crianças, de forma objetiva, e, por outro lado, de uma forma mais descritiva do momento que estávamos a observar, através do bloco de notas. Estes instrumentos de recolha de dados revelaram-se ferramentas fundamentais e extremamente úteis. Posto isto, percebemos que estas duas fases fazem parte de todo um processo que uma educadora deve manter incutido nas suas rotinas, pois,

a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço

e materiais, a qualidade das relações estabelecidas) sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a sua evolução (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13).

Por outro lado, estes registos de observação auxiliaram a compreender e perceber melhor o grupo de forma coletiva e individual, na medida em que conseguimos identificar os seus interesses, as suas necessidades e como os motivar. Este conhecimento do grupo foi fundamental para planificarmos e propormos atividades à distância indo ao encontro de cada contexto familiar e, particularmente, de cada criança. Da mesma forma, os diálogos com a educadora cooperante e com a professora supervisora foram fundamentais para o nosso grupo conseguir atingir os objetivos do semestre relativos à planificação e restante documentação pedagógica, mas também para nos fazer investigar e despertar, tal como refiro na reflexão relativa às décima primeira e à décima segunda semanas:

Estas sugestões e indicações têm se revelado fundamentais para o nosso crescimento como futuras profissionais durante uma situação tão peculiar como a atual, pois têm-nos levado a desafiar e a querer procurar saber mais, para além de que são ferramentas que serão úteis no futuro (Anexo 8 – Reflexão décima primeira e décima segunda semana: 11 a 20 maio de 2020).

De facto, trabalhar, dialogar, discutir e planear em grupo e com os restantes intervenientes revelou-se num processo mais rico e mais completo como meio para atingir o fim. Esta afirmação é corroborada por Malaguzzi (2001, p.88), citado por Lino (2013), quando diz que “Discutir, propor, aprofundar e apresentar ideias novas não é só um instrumento profissional, é também um dispositivo que dá sentido de pertença a uma cultura, dá valor à solidariedade interpessoal e reforça a autonomia necessária para elaborar novos projetos” (p.129). Deste constante diálogo, surgiram então planificações para as propostas sugeridas às famílias através da aplicação Chiddiary (Biléu, 2020). Ao planificar, tivemos sempre em conta as intencionalidades e as aprendizagens que pretendíamos que as crianças alcançassem, para que, mesmo à distância, houvesse uma oportunidade de se desafiarem e se desenvolverem. Semanalmente, foram sugeridas diferentes propostas, tendo em conta o enunciado anteriormente, mas também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) e a singularidade de cada criança e respetiva família. Tentámos, assim, corresponder ao esperado pela educadora, dando continuidade ao trabalho já efetuado anteriormente pela mesma. Planearmos o que pretendíamos para as propostas permitiu que pudéssemos refletir sobre as nossas intenções, sobre os recursos que utilizaríamos para essas intenções, mas também para prever várias outras opções de materiais a serem utilizados, tendo sempre em mente as particularidades de cada família, pois “Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as

aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Silva, Marques, Mata & Mota, 2016, p. 15).

Por outro lado, o processo de planear à distância, levou-nos a pensar fora do nosso contexto, a inovarmos, devido ao facto de não acompanharmos todo o processo das propostas e de não haver *feedback* final por parte das crianças e respetivas famílias. Desta forma, tivemos de ajustar o nosso ciclo pedagógico iniciando o mesmo em cada planificação e centrando-nos apenas nos registos de observação efetuados no início do semestre e nas indicações dadas pela educadora cooperante e pela professora supervisora ao longo das semanas de prática pedagógica, como evidenciado na contextualização da planificação relativa às sétima e oitava semana:

No decorrer da atualidade, tendo em conta a situação peculiar em que as crianças se encontram, a seguinte planificação nasceu da articulação entre o grupo de Prática Pedagógica e os restantes intervenientes devido à necessidade de proporcionar atividades passíveis de serem concretizadas em contexto familiar. Assim sendo, o resultado desta articulação levou à formulação de atividades que partissem de um indutor que refletisse os interesses demonstrados pelas crianças, no período de observação. No entanto, tendo em conta a distância e a dificuldade de comunicação, estes interesses podem não corresponder inteiramente à realidade atual. Neste sentido, iremos ter em conta a diversidade de crianças e de contextos, proporcionando propostas que possibilitem oportunidades que vão ao encontro das características pessoais e familiares de cada uma. Nesta semana, partindo das indicações fornecidas pela educadora cooperante, elaboramos propostas que tenham como indutor a janela e o ato de observar através desta. Assim sendo, na segunda-feira as crianças são convidadas a deslocarem-se a uma janela e observarem o que veem no exterior, focando a atenção para as pessoas, os carros e os animais. Na terça-feira são incentivadas a imitarem o que viram no dia anterior, deixando ao critério da imaginação de cada uma a forma como o fazem. Na quarta-feira, tendo em conta o gosto pelos legos, as crianças são convidadas a construir um comboio usando como critérios a seleção de cores e número de buraquinhos (Anexo 9).

Sabendo que “O desenvolvimento da ação planeada desafia o/a educador/a a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação” (Silva, Marques, Mata & Mota, 2016, p. 15) foi, portanto, difícil efetuar a avaliação sobre as propostas e o processo das mesmas. Desta forma, centramos a nossa avaliação na qualidade das propostas sugeridas. Esta fase foi particularmente difícil, mas proporcionando grandes momentos de reflexão em grupo, que permitissem melhorar e corresponder aos objetivos a que nos propusemos no início do confinamento. Por outro lado, os momentos de reflexão, para além de nos permitir pensar e articular todas as indicações sugeridas pelos restantes intervenientes, de forma individual, permitiu

refletir sobre a importância das interações e o fruto destas – a escuta ativa. Na filosofia de Reggio Emilia, o conceito de escuta baseia-se na procura de um objetivo ou significado e no auxílio para que as crianças consigam ter aprendizagens significativas com base no que questionam, no que procuram, no que compreendem e na forma como se conectam aos outros, mas também na curiosidade, no tempo e no estímulo (Rinaldi, 2016, pp. 235-236). Esta escuta ativa revelou-se mais uma vez fundamental para a minha visão acerca do educador e da criança, pois é através desta que conseguimos compreender a criança como um todo e, através desta compreensão, permitir à criança ter um papel ativo na elaboração do currículo e na sua socialização (Lino, 2013, pp. 127-128).

1.2 O EDUCADOR E A SUA PRÁTICA A DISTÂNCIA

Em meados de março iniciaram as medidas de prevenção ao COVID-19 que a população teria de adotar para se resguardar. Com estas medidas vieram novas formas de viver, de agir e de estar em sociedade na qual tivemos de nos adaptar como pessoas, como cidadãos e como alunas em pleno mestrado (DGE/ME, 2019/2020). A nossa forma de nos relacionarmos passou de ser de contacto direto com as crianças para ser a distância, através de um computador, mas não descurando a necessidade de ir ao encontro do que observámos inicialmente e do que pensávamos ser os seus interesses. Porém, tudo ficou aquém da expectativa, aumentando em nós alguma insegurança perante o futuro e relativamente à forma de como nos adaptarmos a esta nova forma de interação, como evidenciado na reflexão da sétima e oitava semana de prática pedagógica:

sinto que é importante refletir sobre esta nova forma de planificar e adaptar as propostas a esta nova realidade. Torna-se difícil pensar em propostas para as crianças que conhecemos e tentar que estas vão ao encontro delas, mesmo a distância. É de igual forma difícil de imaginar as realidades de cada família e nas dificuldades que cada uma tem para dispor de tempo e disponibilidade para a realização das mesmas. Assim, torna-se um dos objetivos a adaptação da nossa parte, como grupo, ir ao encontro das crianças e das características de cada família, através das nossas propostas e desafios, tentando minimizar este afastamento social que nos foi sugerido (Anexo 10 – Reflexão sétima e oitava semana: 13 a 22 de abril de 2020).

No entanto, com o passar do tempo, as reuniões que tivemos com as crianças revelaram-se extremamente positivas, já que foram momentos em que foi possível ouvir e ver as crianças. Com esta relação a distância, percebi o quanto é importante o vínculo e a manutenção do mesmo ao longo do tempo. Este permite facultar a adaptação das crianças, mesmo depois de um período afastado do grupo, como as férias ou como foi o caso do confinamento. Esta relação que cultivamos e deixamos crescer ao longo do tempo vai-se

espelhar na relação que temos também com os pais. Foi notória a procura pelo apoio que os pais tiveram, tentando apoiar-se na educadora cooperante durante as reuniões online. Através desta procura, percebemos a importância que tem a relação e a comunicação com as famílias, pois foi através deste momento que vimos como a educadora cooperante conseguiu, através das palavras, tranquilizar e orientar os pais tal como surge evidenciado na reflexão referente às décima terceira, décima quarta e décima quinta semanas:

notou-se o cansaço dos familiares pois houve poucas presenças por parte das crianças nesta sessão. Contudo, após os cumprimentos iniciais de todas as partes, a educadora interagiu com cada criança presente, de forma a chegar a todos e a tentar criar um pequeno momento de atenção individual e, de seguida, houve uma breve conversa com os pais sobre o regresso das crianças, na qual a educadora cooperante apelou à compreensão dos pais e à cooperação destes nesta nova dinâmica das crianças. Na minha opinião, esta escuta e os pedidos por parte da educadora demonstram que a nossa profissão não é apenas fundamental para as crianças, mas torna-se deveras importante para as relações que devem ser criadas com os familiares das crianças. Como responsável de um grupo, devemos cultivar estas relações, não só devido ao bem-estar da criança em questão, mas pelo bem-estar de todo o grupo (Anexo 11 – Reflexão décima terceira, décima quarta e décima quinta semana: 25 de maio a 9 de junho de 2020).

A comunicação através da relação torna-se assim fundamental para este bem-estar sendo o educador um modelo não só para a criança, mas também para os pais. Este apoio vai depositar motivação, confiança e resiliência, permitindo à criança o seu crescimento num ambiente de equipa saudável e com valores incutidos por ambas as partes. Da mesma forma, também a pedagogia de Reggio Emilia tem por base as relações que se estabelecem não só com as crianças, mas através de uma relação que gere três intervenientes: a criança, o professor/educador e os pais. É importante que esta relação seja crescente, mas consciente do papel que cada um tem tornando-se cada um numa ferramenta efetiva para a união, focando-se sempre na criança (Malaguzzi, 2016, p. 71).

De facto, focando no papel pedagógico que a relação educador-família tem, ao longo deste semestre valorizámos ainda mais esta relação e interação com as famílias. Tornou-se assim mais evidente que estas constituem uma parte muito importante no processo educativo, na medida em que “implica uma análise e reflexão em conjunto acerca das aprendizagens das crianças e dos processos envolvidos” (Lino, 2013, p. 135) e que “constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28).

Devido a esta pandemia e sabendo que esta relação presencial e disponível nem sempre é exequível, tornou-se ainda mais evidente a importância de cultivar esta relação. Na prática percebemos ser então necessário que o educador estabeleça estratégias para a compensar, já que “Aprender a compreender os pais é uma forma de solidariedade com a criança” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 35). Assim, como forma de compensar esta lacuna nesta relação, passámos a compreender ainda melhor a importância que há na documentação pedagógica, pois esta é uma forma de chegar às famílias e à comunidade sendo importante ter o olhar, as ideias e opiniões das crianças para a sua execução (Dahlberg, 2016). Através da realização da documentação pedagógica, o educador pode contactar com as famílias espelhando o trabalho das crianças. Da mesma forma, é um meio de narrar as “experiências e atividades que as crianças realizam (...) [sendo também] um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem para os professores, para as crianças e para os pais” (Lino, 2013, p. 132).

Apesar de perceber a importância de tal documentação, neste contexto de pandemia não foi possível a realização da mesma, o que fez com que a nossa relação como mestrandas com as famílias fosse mínima e distante. O facto de não haver contacto direto com as crianças e com as famílias criou em mim um sentimento de impotência devido a não conseguir acompanhar todo o processo das propostas e apenas esperar pelo resultado final. Com esta situação, ganhou ainda mais ênfase o valor que tem de estar simplesmente presente a acompanhar todas as intervenções das crianças, as suas ideias, as suas opiniões e gostos no seu desenvolvimento e aprendizagem. Este sentimento foi ainda mais significativo quando as crianças regressaram à instituição, a 1 de junho, e a educadora cooperante fez questão de partilhar connosco as suas observações efetuadas ao longo da primeira semana, tal como foi referido na reflexão individual referente às décima terceira, décima quarta e décima quinta semanas:

Nesta fase, entrou um sentimento estranho, em que percebemos o quanto esta pandemia nos deu, mas também retirou. O facto de não podermos estar presentes para ver acontecer todas estas interações fez com que não conseguíssemos observar de perto estas situações e estes momentos de vínculo que não se quebraram com a distância e ausência. Da mesma forma, também nos privou de observar os seus comportamentos de forma a perceber as suas necessidades e interesses atuais, para que pudéssemos ligar com futuras propostas e provocações. Aqui, percebemos o quanto a prática pedagógica nos ajuda a obter experiências e aprendizagens e a dar sentido à teoria (Anexo 11 – Reflexão décima terceira, décima quarta e décima quinta semana: 25 de maio a 9 de junho de 2020).

Da mesma forma, as indicações por parte da educadora levaram-nos a pensar na importância que há no espaço e nos materiais. De facto, o espaço pode ser entendido

“como terceiro educador” (Lino, 2013, p. 120), um instrumento de que o educador deve retirar partido através das suas potencialidades de forma a permitir às crianças usufruir da interação com este, assim como a explorar, alimentando a curiosidade e a vontade de querer saber mais. Da mesma forma, pode refletir-se num “ambiente desafiante e estimulante, porque dispõem de estruturas, objetos e materiais que apelam aos sentidos inteligentes e às inteligências sensíveis das crianças, possibilitando que investiguem o que as rodeia através da utilização do corpo” (Machado & Sousa, 2018, p. 58). Cabe ao educador, valorizar “o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações (...), criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades (...) para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva” (Lino, 2013, p. 120). Com vista à exploração do espaço e as relações de que as crianças mostraram ter necessidade, nas propostas seguintes tivemos em conta os materiais disponibilizados e os espaços onde estes estavam inseridos promovendo, assim, uma variedade de experiências ricas em diferentes aprendizagens e cultivando as relações e interações do grupo como evidenciado no design semanal, referente à décima quinta semana (Anexo 12).

1.3 OS RECURSOS PEDAGÓGICOS NA AÇÃO DO EDUCADOR

Na linha de pensamento enunciada anteriormente e tendo em vista as necessidades e as novas realidades familiares em que as crianças se encontravam, as tecnologias foram um meio que utilizámos para as nossas propostas tendo sempre como linha de pensamento o brincar e o lúdico. As tecnologias constituem uma forma de múltiplas aprendizagens, quando utilizadas intencionalmente, e podem ser um aliado à prática do educador, já que as crianças de hoje as exploram muito facilmente e já que fizeram parte do seu contexto familiar, devido ao confinamento (Palmeirão, 2020, pp. 57-58).

Assim, percebendo que as crianças tinham a iniciativa e o interesse pelas tecnologias, as nossas propostas tentaram aliar estas indicações com os interesses observados, recorrendo ao tema dos animais. Da mesma forma, tentámos aliar as áreas de conteúdo de uma forma integrada, permitindo à criança usufruir do espaço que tinham em casa de uma forma lúdica e divertida, partindo várias vezes da ajuda dos pais, mas que o enfoque principal fosse a autonomia, a segurança e as rotinas de cada um.

Inicialmente, a nossa dificuldade surgiu em utilizar algo que não necessitasse de materiais para a execução da proposta, como por exemplo, os associados à expressão plástica como

tintas, barro ou plasticina. Esta forma de pensar levou-nos a sair da nossa zona de conforto, a investigar e tentar ir ao encontro das necessidades da criança e da respetiva família. Assim, definimos como intenção o uso de recursos digitais sabendo que estes, para além de estarem disponíveis em todas as casas, seja através de um computador, de um tablet ou de um telemóvel, são também um meio facilitador da aprendizagem de estratégia lúdica, que permitem à criança ser “um agente ativo e participativo do seu processo de aprendizagem” (Teixeira, 2014, p.19).

Desta forma, percebemos a riqueza que as tecnologias acarretam e decidimos construir as nossas propostas através de recursos digitais que foram formulados para ajudar as famílias a passar o tempo e que se encontravam disponíveis em sites de características diversas como o da Fundação de Serralves (Serralves, s.d.), a Rádio Miúdos (2015), entre outros. Atribuindo intencionalidade a estes recursos e adaptando o mesmo recurso às nossas crianças, conseguimos aliar as aprendizagens que pretendíamos ser significativas, tendo em conta a situação peculiar, como foi referido na reflexão relativa às sétima e oitava semanas:

Decidimos dar ênfase aos animais, sugerindo uma folha de registo de observação de pássaros, retirado do Centro de Interpretação ambiental de Leiria, cativando-as assim para as diferenças das características dos mesmos, mas também para outros animais que consigam ver através da sua janela. De facto, esta aprendizagem torna-se bastante importante pois as crianças devem “(...) vivenciar situações diversificadas que (...) permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia (...)” (Martins, et al., 2009, p. 12). Da mesma forma, ao ter momentos para tentar distinguir as características dos animais, as crianças conseguem desenvolver formas de pensar diferentes levando a que mais tarde pensem de forma crítica e científica em relação ao que veem e a questionar o que veem (Anexo 10 – Reflexão sétima e oitava semana: 13 a 22 de abril de 2020).

Neste seguimento, a integração de todas as áreas do currículo foi também tida em conta, já que se tornava importante as crianças não só desenvolverem conceitos, mas se expressarem através da linguagem utilizando o corpo, a voz ou as linguagens artísticas. Percebendo a importância que há na comunicação, pretendíamos que as crianças utilizassem a mesma para continuar a despertar a sua curiosidade, assim como continuar o trabalho desenvolvido pela educadora dando especial atenção à observação e, conseqüentemente, à comunicação, provocando o interesse para quererem saber mais, a questionarem e tentarem compreender e comunicarem sobre o que lhes despertou interesse (Silva, Marques, Mata & Mota, 2016). Para isto, foi sugerida a utilização de recursos que visavam o desenvolvimento da linguagem, como a *Rádio miúdos* (2015) ou a visualização da curta-metragem *Pipper*, inserida no Plano Nacional de Cinema (2019),

sugerindo a articulação com algumas questões de interpretação, como foi evidenciado na proposta relativa à décima primeira semana (Anexo 13) e referido na reflexão relativa à décima semana:

lançámos um conjunto de questões que suscitariam curiosidade para a visualização do filme, mas também momentos de atenção: “Quem é o Piper?“, “O que vai fazer o Piper?” e “Onde é que está?”. Estas questões, didaticamente assumem uma importância ao nível da linguagem e da literacia, uma vez que era nosso intuito potenciar uma experiência que, para além da compreensão da história, desse oportunidade aos pais de se incluírem criando um momento que permitisse o uso da linguagem (Anexo 14 – Reflexão décima semana: 4 a 6 de maio de 2020).

É essencial que as crianças tenham oportunidades para o diálogo e para conversar, sendo estas um processo importante da aprendizagem, mas também pelo simples facto de que

falar com os outros acerca de experiências com significado pessoal proporciona às crianças uma base sólida para a aprendizagem da linguagem e da literacia (...) quando falam e escutam, as crianças vão descobrindo que a linguagem ajuda as pessoas a funcionarem (Hohmann & Weikart, 2009, p. 529).

Nesta linha de pensamento, passando agora para a comunicação com o corpo, percebemos que o movimento do corpo era essencial devido à falta de espaço que as crianças possuíam nas suas casas, muitas delas com pouco ou nenhum acesso ao exterior. Assim, tentámos formular propostas que utilizassem a dança, a expressão motora e dramática para que as crianças usufríssem do movimento com intencionalidade, mas acima de tudo, como uma forma de libertação e fuga lúdica à situação de isolamento a que estavam sujeitas. Percebemos que “A educação dos movimentos ajuda as crianças a compreenderem a estrutura do movimento e a melhorarem as suas habilidades e sua coordenação corporal” (Spodek & Saracho, 1998, p. 372). Aliando esta necessidade de movimentação às artes, as nossas propostas encadeavam-se e refletiam as nossas intencionalidades, para que as crianças tivessem contacto, a partir de casa, com as várias manifestações de arte tendo a consciência que estas proporcionam o desenvolvimento da literacia crítica, o contacto com outras culturas e formas de pensar, mas também a “criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético” (Silva, Marques, Mata & Mota, 2016, p. 47). Como evidenciado nas propostas à distância relativas à décima primeira semana (3.º dia: 15 de maio de 2020: “Tum, tum, Piscatum!”) (Anexo 13) e relativas à décima terceira semana (3.º dia: 29 de maio de 2020: “Treinar como um astronauta...”) (Anexo 15).

Por fim, importa também referir outra temática a ter em conta nesta dinâmica de aliar as tecnologias ao agir pedagógico: o papel do educador face às tecnologias. No desenrolar

da prática pedagógica, fui sentindo algumas dificuldades em perceber se o meu agir pedagógico estava correto, mas acima de tudo, se estava a ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Devido à novidade da situação, à falta de fundamentação teórica para este tipo de realidades e à minha inexperiência enquanto educadora, deparei-me inúmeras vezes a questionar a minha ação. Neste sentido, após o diálogo com todos os intervenientes do contexto e reflexão crítica acerca do assunto, percebi que estes receios são naturais e que faz parte do nosso papel ter dúvidas, mas que devemos sempre arriscar de forma a tentar ultrapassar cada situação como foi evidenciado na reflexão individual referente às décima terceira, décima quarta e décima quinta semanas:

Devo confessar que este semestre foi diferente, estranho e duro e, ao mesmo tempo, rico em aprendizagens. Devido ao isolamento e ao confinamento, a minha dinâmica familiar mudou completamente e tive que fazer muitos ajustes e colmatar muitas dificuldades que iam surgindo com o passar do tempo. Da mesma forma, a dinâmica do grupo de prática pedagógica também mudou completamente, o que fez com que o que mais valorizávamos enquanto grupo, o trabalho em conjunto de forma presencial, passasse de ser próximo para uma relação através do computador. Esta mudança, com todas as suas vertentes, foi difícil, mas conseguimos ultrapassar com nota positiva e acima da média! Resiliência foi a palavra de ordem... (Anexo 11 – Reflexão décima terceira, décima quarta e décima quinta semana: 25 de maio a 9 de junho de 2020).

Da mesma forma, aliei-me das conversas semanais com a educadora para realizar uma avaliação ao trabalho desenvolvido e com isto melhorar constantemente o meu agir pedagógico. Por outro lado, percebi que esta forma de trabalhar, aliada aos recursos digitais, não pode substituir o meu papel e que estes servem apenas de ponte entre as intencionalidades educativas formuladas por mim e as experiências que as crianças usufruem. De facto, nada substitui o toque e a relação e, num futuro próximo, irei definir estratégias que minimizem as lacunas que esta distância provoca, tentando sempre ser um modelo.

CAPÍTULO 3 – CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

Este capítulo encontra-se organizado em três subtítulos: A organização do ambiente educativo em função do brincar e das relações; Metodologia de trabalho por projeto: uma experiência em Jardim de Infância; Portefólio: uma avaliação alternativa feita com e pelas crianças. Estes temas foram aqueles que, por se constatar serem experiências diferentes das anteriormente vivenciadas, colocaram-me numa posição de conflito, reflexão e mudança, essencial para o desenvolvimento de aprendizagens e crescimento pessoal.

1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

A Prática Pedagógica em contexto de Jardim de infância II foi marcada com o regresso a uma prática pedagógica presencial e a um contexto de pré-escolar. Neste novo contexto, uma escola pública pertencente ao Agrupamento de Escolas dos Marrazes, nos arredores de Leiria, tivemos de nos adaptar não só ao estar num novo contexto, mas a todas as medidas que o Covid-19 implica, numa sala com 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

1.1 A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM FUNÇÃO DO BRINCAR E DAS RELAÇÕES

Regressar ao ensino presencial foi sinónimo de mudança, adaptação e aprendizagem, pois entrar num novo contexto, com novas crianças, com uma nova abordagem permitiu a construção de um caminho repleto de conflito cognitivo, reflexão e vivência. Presenciar o quotidiano da sala de Jardim de Infância II, possibilitou a oportunidade de nos depararmos com algumas diferenças em relação às que estávamos habituadas dos contextos de Prática Pedagógica anteriores. Ao entrar na sala onde íamos realizar a nossa prática pedagógica, deparámo-nos com uma sala com muitas mesas, cadeiras para que todas as crianças tivessem o seu lugar, de paredes vazias, sem os habituais desenhos e pinturas que normalmente encontramos numa sala de Jardim de Infância e sem um espaço tradicional no chão para acolhimento ou conversas em grande grupo. Com o decorrer do primeiro dia, percebemos que a dinâmica do grupo que se vivia era um reflexo do contexto atual, ou seja, uma simbiose entre as medidas de segurança exigidas pela Direção Geral da Saúde, as medidas adotadas pelo educador, o agir pedagógico do educador e a vivência das crianças. Da mesma forma, a sala assumia a disposição enunciada

anteriormente, pois era também local onde se realizava o almoço e os lanches. Por outro lado, é pertinente realçar que neste novo contexto dava ênfase ao brincar, às relações e ao espaço exterior como agentes da ação educativa. Este período de observação deu força e coesão à ação educativa, uma vez que serviu de base para a formulação e pensamento acerca da minha forma de agir com este grupo de crianças. Neste sentido, foi a partir deste que percebi a dinâmica que existia à volta do Jardim de Infância, tendo em conta este contexto, as crianças, as famílias e a comunidade, não deixando de lado os recursos e os espaços.

A partir da observação e do simples desfrutar dos momentos com as crianças, consegui perceber que o brincar assumia-se como um pilar fundamental da ação educativa, assim como era encarado como impulsionador e facilitador do desenvolvimento das diversas competências enaltecidas nas diferentes áreas de currículo. Esta perceção acerca do lúdico permitiu

dar um novo olhar à brincadeira, que embora tenha sido sempre valorizada e usada em primazia no nosso agir pedagógico, estava, descobrimos nós nestes dias, aquém das verdadeiras potencialidades. Neste sentido, percebendo que “o brincar emerge da essência do ser humano, encontra-se na génese do pensamento, na descoberta da individualidade, na possibilidade de experimentar, criar e transformar o mundo” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 65) é possível afirmar que serve de meio para conhecer e perceber as crianças, descobrindo assim quem são e como são (Anexo 16 – Reflexão décima terceira semana: 14 a 16 de dezembro de 2020).

No desenrolar da prática pedagógica, os instrumentos de registo de observação serviram de base para, na integração do ciclo pedagógico, sustentarem as opções tomadas no que concerne a todos os momentos do dia a dia do jardim de infância partindo sempre do lúdico e do imaginário. O seguinte registo de observação, relativo a uma experiência vivida na sexta semana de PP (Figura 1), evidencia o enunciado anteriormente:

Bloco de Notas	
Dia:	26, 27 e 28 de outubro de 2020
Local:	Jardim das Oliveiras
Finalidade:	Observação dos momentos de brincadeira livre no exterior
Descrição detalhada:	<p>26 de outubro de 2020</p> <p>As crianças estão no jardim das oliveiras a brincar livremente. Algumas crianças estão a recolher pedras, pequenos paus e terra, algumas crianças correm pelo espaço e outras crianças estão a subir árvores e as mesas de piquenique. O grupo de crianças que está nas mesas de piquenique estão a subir as mesas e a saltar para o chão. O grupo de crianças que está a subir as árvores estão à procura de possíveis desafios escondidos pelo rei e o grupo de crianças que está de volta dos canteiros, está a ver e a recolher diferentes folhas, paus e terra para os diferentes insetos que aparecem na escola.</p> <p>28 de outubro</p> <p>As crianças estão no parque infantil na zona dos baloiços e escorrega. Quando chegamos ao local percebemos que algumas crianças estão a procurar pedras e paus, algumas crianças estão nos baloiços e no escorrega e outras correm até nós a pedir para lançarmos diferentes desafios como se fossemos o rei. As crianças entusiasma-se pelo momento e contagiam o grupo que começa a saltar de diferentes formas, a tocar em diferentes partes do corpo, a correr para um lado e para o outro, entre outros.</p>

Figura 1- Bloco de notas dos dias 26, 27 e 28 de outubro

Ao interpretar este registo de observação, foi possível perceber o interesse do grupo não só pelo que foi referido anteriormente, mas também o interesse pelo contacto com o exterior e por experiências que permitissem o movimento, o desafio e o risco. De igual forma, este registo foi fundamental para a formulação de indutores como necessidades, situações ou temáticas, que permitiram a construção de intencionalidades para a fase seguinte, a planificação, e que tivessem como princípios base movimentos motores, o maravilhamento pela brincadeira, o contacto com o desafio e a exploração das diferentes áreas de conteúdo.

Neste intuito, assumi a reflexão como ferramenta principal, de forma a conseguir proporcionar, durante a minha ação educativa, ambientes com diferentes espaços e que pudessem conter materiais variados que desafiassem e motivassem todas as crianças e que tivessem em conta as diferentes áreas de conteúdo. Perante esta reflexão, a semana seguinte foi então planeada a partir destas intencionalidades, como é possível constatar através da contextualização da planificação referente aos dias 2, 3 e 4 de novembro:

A partir do desejo e da motivação demonstradas pelas crianças em propostas que envolvam o movimento, tornou-se pertinente pensar numa proposta que conseguisse aliar de forma holística este gosto e as diferentes áreas de conteúdo. Assim sendo, a partir das premissas de que as aprendizagens se exploram e desenvolvem num contexto articulado de saber e que “Esta articulação entre áreas do desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10) optámos por criar uma sequência didática que tem como base o jogo, envolvendo as diferentes áreas do saber, mas colocando em ênfase a expressão motora. “É que as crianças constroem a sua compreensão do mundo físico e social através das ações directas e das experiências que vivenciam com o seu corpo e os seus sentidos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 626).

Assim sendo, esta sequência didática será explorada nos três dias de planificação, dando lugar ao trabalho em minigrupos, favorecendo assim a diferenciação pedagógica e a necessidade de promover um clima de apoio e motivação no desenrolar da mesma (Anexo 17).

Ao agirmos desta forma, pretendíamos conseguir chegar a todas as crianças, promovendo a diferenciação pedagógica que um grupo heterogéneo exige. Agir em função de um grupo, com idades, desenvolvimento e características tão dispares, permitiu-nos adequar a nossa prática, diferenciando-a, e proporcionar “situações didáticas que permitam enriquecer a aprendizagem, assegurando e acautelando as características de cada criança” (Clérigo, Alves, Piscalho, & Cardona, 2017, p. 101).

Assim, utilizando um dado (Anexo 17), mas adaptando-o às nossas intencionalidades e ao grupo que iria usufruir do momento, demos lugar à implementação da mesma.



Fotografia 1 – Crianças a sugerir como podem usar os braços.



Fotografia 2 – Crianças a sugerir como podem usar as pernas.



Fotografia 3 - Crianças a preparar-se para lançar o dado



Fotografia 4 - Crianças a realizar um dos desafios.

Estes momentos resultaram mais uma vez em momentos de aprendizagem não só para as crianças, mas também para nós. Compreendemos que esta proposta foi desafiante e motivadora para as crianças e que foi diferente do que estavam habituadas. Durante a proposta tivemos de adaptar a nossa abordagem e questionamento, como no momento do tabuleiro gigante. Como se pode ver na descrição da proposta, através do anexo 17, este momento incluía uma série de desafios que as crianças tinham de ultrapassar para seguir para a próxima casa e que permitiam a exploração de todas as áreas de conteúdo, conseguindo assim que este jogo assumisse as características de holístico e integrador. No mesmo sentido, proporcionou momentos de ajuda entre pares perante uma dificuldade ou até para a resposta ao desafio; momentos de escolha, para que tivessem oportunidade de escolher quem seria o próximo a lançar o dado, a escolher o movimento para a parte do corpo correspondente ao que tinha saído no dado e momentos de resolução de problemas.

Através da constante reflexão e avaliação, encadeámos o nosso agir com o das crianças, proporcionando-lhes a importância devida e competência, o que levou à construção da documentação pedagógica.



Figura 2 – Mensagem enviada pelo Rei



Figura 3 – Documentação do jogo do Dado



Figura 4 – Documentação do jogo do tabuleiro gigante

Neste contexto, a documentação pedagógica foi um meio para documentar e avaliar o progresso de aprendizagem do grupo e de cada criança. Desta forma, conseguimos conhecer cada criança, mas também proporcionar momentos que a levem a pensar, sentir e fazer, possibilitando a sua própria aprendizagem através da experiência (Oliveira-Formosinho J. , 2019, p. 122).

1.2 METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO: UMA EXPERIÊNCIA EM JARDIM DE INFÂNCIA

A metodologia de trabalho por projeto é uma ferramenta para o educador e pode possibilitar a procura de respostas a determinado problema que poderá surgir no grupo, mas que visa o desenvolvimento de competências através da aprendizagem ativa e sempre de forma significativa para a criança, ou seja, esta abordagem realça o papel do educador no que concerne a incentivar as crianças a “interagir com as pessoas, os objetos e o meio ambiente de modo que lhes façam sentido” (Katz & Chard, 2009, p. 5). Nesta perspectiva, entende-se a criança como ser competente e interativo, com oportunidade para alargar o seu conhecimento ao colocar hipóteses, ao analisar, ao elaborar conjeturas e previsões, mas também ao despertar a sua curiosidade e iniciativa na procura de respostas para as suas questões (Vasconcelos, 2012, p.11).

Foi neste seguimento que nos foi dada a oportunidade para experimentar esta ferramenta na nossa prática pedagógica permitindo, assim, seguir os diferentes passos em que esta abordagem se desenvolve, segundo Vasconcelos (2012): Definição do Problema; Planificação e desenvolvimento; Execução; Avaliação e Divulgação.

1.2.1 “PRÍNCIPES E PRINCESAS... CASTELOS E DRAGÕES”: O PROJETO

O projeto surgiu através do interesse demonstrado nos momentos de leitura de narrativas infantis e por personagens de reis, rainhas, príncipes e princesas, assim como, por ambientes que retratam os castelos e a época medieval. Foi também perceptível os

momentos em que as crianças recorriam ao imaginário e ao interesse por este nas suas brincadeiras, conversas e desenhos. Perante estas observações, tornou-se pertinente explorar este tema, em grupo, tentando saber mais sobre o mesmo, dando início a este projeto cheio de cor e fantasia.

Fase 1 – Definição do problema

Após o interesse que as crianças demonstraram e na vontade de querer saber mais, durante uma conversa em grande grupo, foi visível que as crianças já sabiam alguns factos sobre os castelos, reis, príncipes e princesas, mas que precisavam e gostariam de saber mais acerca dos mesmos. De forma a chegar a estas questões, foram tidas em conta todas as intervenções das crianças, surgindo uma chuva de ideias acerca do que as crianças sabiam sobre o assunto, como a figura 5 sugere:

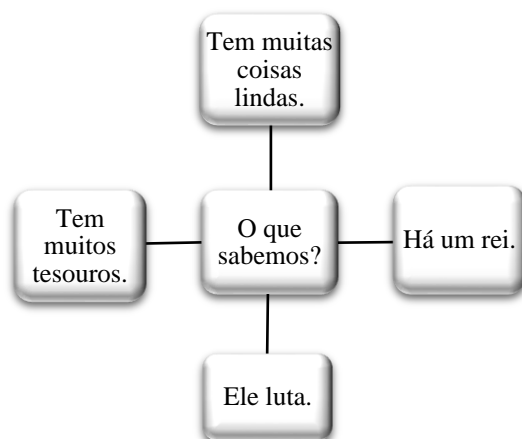


Figura 5 - Chuva de ideias sobre "O que sabemos?"

Da mesma forma, foi possível afunilar para três grandes questões sobre o que as crianças gostariam de saber (figura 6):

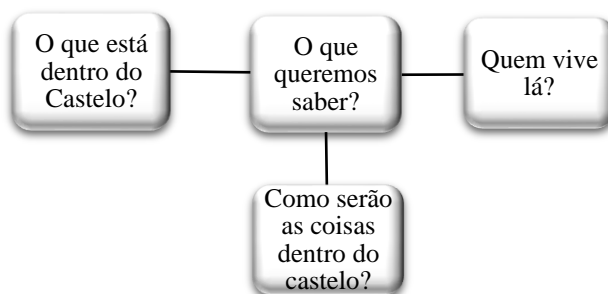


Figura 6 - Chuva de ideias sobre "O que queremos saber?"

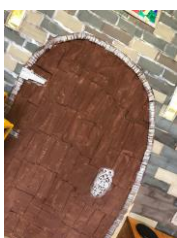
Após esta seleção do que queriam saber, o interesse, a curiosidade e a vontade de saber mais acerca de como se vivia num castelo e como este era por dentro, fez surgir a questão que orientou o projeto: *Príncipes e princesas... Castelos e Dragões?*

Fase 2 - Planeamento e desenvolvimento

Com a seleção das questões e do que as crianças queriam saber, procedemos ao planeamento sobre como fazer para tentar chegar a algumas respostas. Assim, num momento em grande grupo, as crianças decidiram que precisavam de procurar mais sobre os castelos e que poderiam fazer um castelo na sala. Para isso, perceberam que poderiam utilizar o computador para conhecer mais sobre os castelos, como eram construídos e que materiais eram utilizados para a sua construção e se poderiam utilizar os mesmos no castelo da sala. A escolha dos seus materiais foi-se desenrolando ao longo da construção do mesmo e nos momentos de conversa em grande grupo. Da mesma forma, ao longo do desenrolar do projeto, a construção do castelo despoletou outros interesses assumindo diferentes dimensões, o que levou a que a fase da planificação tivesse de ser retomada diversas vezes.

Fase 3 - Execução

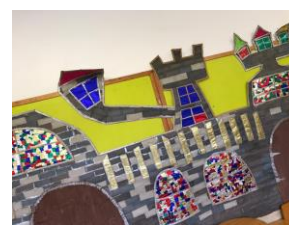
Seguiu-se então a fase de execução, a qual iniciámos com a pesquisa no computador com o intuito de conseguirmos responder às questões que as crianças levantaram. Esta pesquisa foi sempre acompanhada por nós como orientadoras, questionando as crianças quando era necessário, o que permitiu dar pertinência à seleção de imagens descobertas e permitindo auxiliar informação mais pertinente (Reis, 2008). Durante a pesquisa, as crianças foram selecionando as imagens que lhes pareciam adequadas para explorar o que pretendiam e, assim, perceberam que os castelos eram constituídos por muros altos, feitos de pedras e rochas, que tinham janelas com vidros coloridos, chamados vitrais, que tinham torres e que se situavam em cumes de montanhas. As crianças perceberam que não podiam fazer um castelo de pedras e rochas e decidiram que iriam usar para a construção do castelo materiais como o cartão, o papel de cenário, o papel de lustro, cola, tintas e agrafos. A premissa para a construção deste castelo assentava no fruto das pesquisas e na criatividade que cada criança poderia partilhar em qualquer fase. Desta forma, as crianças sentiram-se valorizadas e incluídas na construção da sua identidade e do seu próprio conhecimento (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).



Fotografia 5 - Porta do castelo



Fotografia 6 – Torre e vitral do castelo



Fotografia 7 - Muralha do castelo

No mesmo sentido, o tema ultrapassou o projeto e aliou-se às brincadeiras do grupo de crianças dentro e fora da sala, o que fez nascer diálogos, jogos e momentos de brincadeira livre com interpretações de príncipes e princesas. Durante este processo, uma das crianças sugeriu que este castelo tivesse um habitante, o que fez com que a ideia contagiasse o restante grupo, surgindo a necessidade de criar duas personagens, o rei e a rainha. Assim, num momento de conversa em grande grupo, as crianças questionaram quem seriam estes personagens e como se iriam chamar. Depois desta discussão, as crianças decidiram que o rei iria chamar-se *Patchim Patchum* e a rainha *Patcha Patcho*.

Paralelamente a estas ideias, a necessidade de promover intencionalidade nas propostas e o surgimento de diversos interesses e necessidades por parte das crianças fez com que as duas personagens surgissem como formas de provocação de propostas e atividades, em tom de desafios, comunicando com o grupo através de cartas reais (representação da correspondência real). Mas... como saberíamos se o rei ou a rainha nos deixasse uma carta? Esta questão surgiu num momento de conversa em grande grupo, o que levou então à sugestão e decisão de construir um baú para servir de meio de comunicação, onde eram deixadas as cartas reais e, posteriormente, outros elementos que seriam necessários para os desafios.

Seguidamente, passámos então à construção do baú, dividindo o grupo em pequenos grupos, pensando assim, numa forma de diferenciar a nossa prática e intencionalidade (Bastos, 2003). Posto isto, as crianças mais velhas discutiram como medir (Mendes & Delgado, 2008), elaborando uma planta e construindo posteriormente o baú. As crianças mais novas, após uma breve discussão em grupo decidiram usar tintas e pintar (Santinha, 2004) o baú igual ao da imagem do puzzle que tinham realizado anteriormente.



Fotografia 8 – Crianças a construir o baú



Fotografia 9 – Crianças a construir o baú

O rei *Patchim Patchum* e a rainha *Patcha Patcho* começaram a corresponder-se com o grupo e a enviar diferentes desafios e propostas que incluíam, de forma holística, todas as áreas de conteúdo e que tinham como principal objetivo motivar o desenvolvimento e aprendizagem, mas também criar momentos de magia, alegria e brincadeira (Silva &

Sarmento, 2017). A relação e o suspense que foram criados pelo grupo em torno das duas personagens fictícias foi tão grande e especial que fez com que as crianças sugerissem realizar um baile real na sala, de forma a que o rei e a rainha pudessem ser convidados. Depois de uma conversa em grande grupo, as crianças decidiram então convidar o rei e este, posteriormente, respondeu com uma carta mostrando o interesse e oportunidade de se apresentar neste baile real. Para o baile, o rei Patchim Patchum fez apenas um pedido, que todos teriam de ter uma coroa na cabeça. Deu-se então espaço para uma discussão de como iriam fazer as coroas. Foi então decidido pesquisar no computador como são as coroas dos reis e para que eram usadas, criando-se um banco de imagens com vários tipos de coroas escolhidas na pesquisa. Para a construção da coroa, as crianças decidiram usar o mesmo material que tinham usado no baú, a esponja. Cada criança decidiu a forma da sua coroa e, com a ajuda de um adulto, criaram a forma que pretendiam desenhando-a na esponja e cortaram. Cada criança decidiu como iria decorar a coroa. Para isso, tinham à sua disposição tintas, diferentes materiais como peças brilhantes, fitas, colas, pompons e outros.

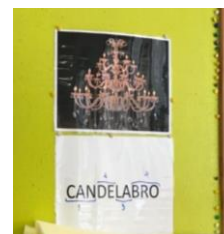


Fotografia 10 – Criança a pintar a sua coroa



Fotografia 11 – Coroas

Na sequência da preparação do baile, o rei Patchim Patchum sugeriu um novo desafio que aliava o contacto com a arte e a introdução de novas palavras. Assim, através de uma gravação áudio realizada por uma pessoa externa ao contexto educativo, as crianças foram informadas que o candelabro do salão real tinha caído e que precisa de um novo, sugerindo a sua construção. Este novo candelabro seria colocado na sala das crianças no dia do baile real.



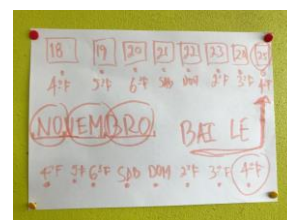
Fotografia 12 – Imagem e palavra de “candelabro”

Dado que as crianças demonstravam um grande interesse por palavras novas e sílabas, simultaneamente com a gravação áudio, encontravam-se no baú duas imagens, uma imagem de um candelabro e uma imagem de uma obra, “O baile” de Victor Gilbert, e as palavras respetivas (Viana, Sucena, Ribeiro, & Cadine, 2014) (fotografias n.º 12 e 13). Com o passar do tempo, as crianças demonstraram interesse em saber quantos dias faltava para o dia que se iria realizar o baile.



Fotografia 13 – Imagem e palavra de “baile”

Então, numa conversa em grande grupo, sugeriram a criação de um calendário para fazer a contagem dos dias e a criação de um convite formal para enviar ao rei. Depois de discutirem as várias ideias que foram dadas, decidiram usar uma folha de papel branca e, com a ajuda de quadrados para os dias, escrever os dias que faltavam para o baile real. No início de cada dia, riscavam um quadrado e fazíamos a contagem dos dias que faltavam (Roldão, 1999) (fotografia 14).



Fotografia 14 – Calendário para ajudar a contagem dos dias que faltam para o Baile real

Quanto ao convite, ficou decidido o que era importante escrever e depois de escritas todas as ideias principais tendo em conta o género textual, voltou-se a ler e passou-se à construção do mesmo (Viana, 2002, & Viana, Sucena, Ribeiro, & Cadine, 2014).

Depois de estar tudo pronto para o baile real, seguiu-se a decoração da sala para receber o rei. Partindo da conversa em grande grupo, as crianças decidiram colocar um trono para que o rei se pudesse sentar, decorar a entrada da sala e trazer objetos que tinham em casa para a decoração. Foi incrível ver que esta magia, deslumbre e interesse que as crianças demonstraram por este tema ultrapassou as barreiras físicas da sala e que contagiou a respetiva família, mostrando-se recetivos e participando com tudo o que consideraram adequados à época medieval, desde cortinados, panos, candelabros, velas, pratos, jarras e canecas, possibilitando que a sala se transformasse num salão digno de um rei. No dia do baile, as famílias também contribuíram indiretamente, ao criar de forma original e dentro das suas possibilidades, fatos para as crianças vestirem no baile, permitindo que o ambiente fosse de festa e um dia diferente repleto de magia. (fotografias 15, 16 e 17)



Fotografia 15 – Uma das crianças a experimentar o trono para o rei.



Fotografia 16 – Grupo de crianças a ouvir música.



Fotografia 17 – O rei Patchim Patchum.

Fase 4 - Divulgação e Avaliação

Tendo em conta a situação que o mundo atravessa com uma pandemia mundial, esta fase teve em conta todas as normas e as restrições sanitárias necessárias de forma a garantir a segurança de todos os intervenientes. Como tal, ao dialogar com o grupo de crianças,

chegou-se à conclusão que a divulgação de todo o projeto seria feita ao longo do tempo que este decorresse, através da aplicação *WhatsApp* (já utilizada anteriormente pelos pais e educador). Assim, além das fotografias que eram enviadas para as famílias, estas tiveram também acesso a vídeos em direto, permitindo desta forma estarem “presentes” acompanhando o grande dia de uma forma diferente. Por outro lado, como o contexto escolar engloba outras turmas de diferentes idades, incluindo turmas com familiares das crianças da nossa sala, a curiosidade e motivação em conhecer o rei *Patchim Patchum* por parte de algumas turmas foi tão grande que criámos a oportunidade de entrar no “nosso” baile e conhecer o rei.

Quanto à avaliação do projeto, para além da constante reflexão em grupo realizada ao longo do mesmo, realizámos uma entrevista com cada criança com auxílio de duas fotografias do dia do baile real. Nesta entrevista, pedimos às crianças para observarem as imagens e questionávamos com perguntas como: O que vês nesta fotografia? E onde está o rei? O que acharam do baile real? Gostaram? Porque gostaram? O que gostaram mais? Havia alguma coisa que gostariam de mudar? Porquê? Se voltássemos a fazer o baile, o que não poderia faltar? O que pensaste de outros meninos da escola virem conhecer o rei? Gostaram de mostrar o vosso projeto?. Cada criança respondeu e nós anotávamos as suas respostas. Através destas, percebemos que houve uma grande maioria que gostou de conhecer o rei, participar no baile, fazer e usar as coroas, vestir-se de forma diferente para vir à escola e de comer pipocas.

Assim, através das fotografias e das constantes reflexões conseguimos perceber que as crianças realizaram incontáveis aprendizagens que se revelaram holísticas e integradoras de todas as áreas de conteúdo. Este projeto permitiu que as crianças tivessem experienciado momentos de prazer em todos os processos de comunicação oral, escrita, e não verbal. O projeto impulsionou aprendizagens relativas ao desenvolvimento da linguagem, do léxico. Favoreceu um maior uso da palavra oral e escrita, tendo as crianças contactado com diferentes tipos de material de escrita e fontes de acesso à informação.

No que diz respeito às aprendizagens, as crianças participaram de forma autónoma, criativa e crítica, tendo enunciações como: “Eu faço sozinho”; “Eu consigo fazer”; “Acho que tenho de pintar melhor isto”; “Este lado está melhor do que este”, mas também mostraram o desenvolvimento ao nível da autoconfiança e resiliência e resolução de problemas mostrando atitudes perante uma dificuldade ou frustração. Percebemos que,

ao longo do projeto, as crianças sugeriram materiais diferentes e estratégias diferentes para a resolução dos problemas com que se foram deparando, como por exemplo, a sugestão de um material para as dobradiças do baú (esponja). Através de jogos que surgiram ao longo do projeto e que englobavam palavras novas e outras, as crianças enriqueceram o vocabulário tendo acesso a essas novas palavras, desenvolveram a sua consciência de palavra e silábica, identificaram rimas, mas também tiveram contacto com a escrita através das cartas enviadas pelo rei e na construção do convite real. Ao nível da comunicação matemática, as crianças desenvolveram competências de medida com a construção do baú, sentido de número com a contagem de elementos decorativos que precisavam para decorar a coroa e competências na emergência de operações com a percepção da quantidade de elementos que tinham e que faltavam para acabar a coroa. Ao nível do conhecimento do mundo, as crianças tomaram consciência da sua identidade, assim como do sentido de pertença a um contexto, ao criarem relações entre o presente e o passado. Também reconheceram as potencialidades do computador para a procura de informação.

Por fim, é importante referir que o envolvimento, a curiosidade e interesse por este ambiente de magia e deslumbramento acompanharam o projeto de início ao fim, o que permitiu o desenvolvimento de uma ação pedagógica que incluía o bem-estar e a implicação das crianças, numa rede de relações, com objetivos e propostas que levavam a um ambiente de aprendizagem com e a partir das mesmas.

1.3 PORTEFÓLIO: UMA AVALIAÇÃO ALTERNATIVA FEITA COM E PELAS CRIANÇAS

Ao longo desta prática pedagógica, foram surgindo alguns desafios que nos levaram a refletir permanentemente, a trocar ideias, a pesquisar e, muitas vezes, a repensar as nossas estratégias. Um destes desafios foi a proposta de construção de um portefólio com uma das crianças do grupo (à nossa escolha). Nesse momento, surgiu a dúvida de como elaborar algo tão específico ou o que colocar e como organizar o portefólio, sem nunca ter tido essa oportunidade, mas que fomos descobrindo em grupo de prática, através de pesquisas e reflexões em conjunto e até com a participação de uma pequena formação acerca de portefólios. Foi um caminho deveras interessante, já que pudemos constatar que cada criança é diferente e única e que esta é, sem dúvida, uma forma de avaliação feita com e pela criança. Descobri também que para além de ser um caminho alternativo aos

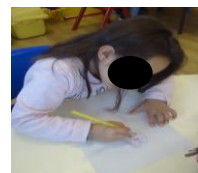
métodos de avaliação tradicionais, é também uma forma de incluir a criança nesta avaliação e de entender e conhecê-la melhor no seu percurso de construção das suas aprendizagens. Segundo Alves e Carvalho (2020), *Quando as crianças são incluídas no processo de elaboração de portefólios e a sua participação é valorizada e incentivada, pelos adultos, geram-se inúmeras situações de aprendizagens significativas em contexto (p.23).*

Para Gonzalez (2015), o portefólio funciona como um conjunto de *amostras de trabalhos das crianças (p. 301)*, em que estas podem e devem avaliar *tanto o processo quanto o produto e podem ser usados como ferramentas de avaliação contínuas, assim como formas de documentar o melhor trabalho das crianças, servindo como registo final (Idem)*. O portefólio revelou-se assim como uma forma de documentação e constante reflexão acerca do desenvolvimento e das aprendizagens da criança (portefólio individual) e onde se encontram expostas informações que permitem a análise e interpretação das mesmas (Oliveira-Formosinho, 2019, pp. 127-128).

Perante a elucidação das nossas dúvidas, sendo estas necessárias para que pudéssemos passar à prática e depois de escolhermos as crianças, seguiu-se a exposição às crianças do que pretendíamos fazer, em que consistia e a duração do mesmo às próprias. Explicámos que ali iriam encontrar-se registados alguns dos momentos especiais que iríamos passar juntos, mas que apenas dependia das suas escolhas e dos seus gostos. Seguidamente, conversámos e decidimos como iríamos organizar e o que faríamos primeiro. Foi então decidido que primeiro iriam pensar criativamente na capa do seu portefólio e depois fazer um autorretrato tendo reservados alguns momentos dos dias seguintes para esta tarefa. (fotografia 18)



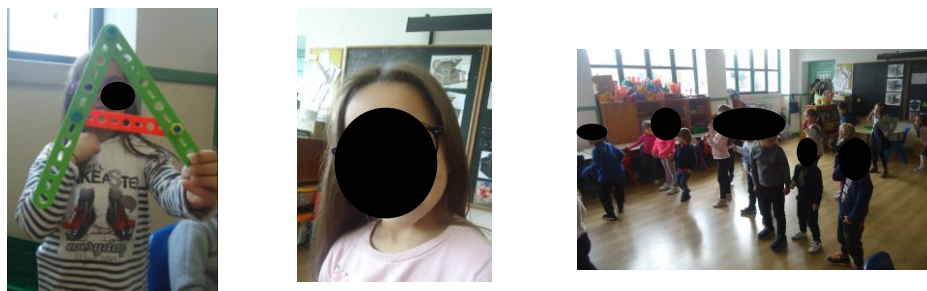
Fotografia 18 – M. na construção do seu portefólio



Fotografia 19 – M. a construir uma evidência para colocar no portefólio

Ao longo do semestre fui criando um momento na semana, em que nos sentávamos e a criança tinha a oportunidade de visualizar as fotos que ia tirando ao longo dos dias e escolher a que pretendia anexar ao seu portefólio, assim como algum desenho ou outra composição que considerasse pertinente. (fotografia 19)

Ao longo do tempo, em alguns momentos do dia a criança, autonomamente, já pedia para tirar fotos com o objetivo de colocar no seu portefólio, tendo como exemplo as seguintes fotografias escolhidas pela criança:



Fotografias 20, 21 e 22 – Exemplos de fotografias escolhidas pela criança para colocar no portefólio

Por outro lado, como o grupo não tinha este hábito de registo e de documentar momentos foi difícil manter os momentos dedicados apenas ao portefólio de forma rotineira ou mais rigorosa. Ou seja, estes momentos tinham de ser espontâneos, sem haver um rigor de calendarização e tendo em conta os interesses que a criança demonstrava no momento.

Contudo, ao fazer um balanço final e refletindo sobre esta construção conjunta, revejo naquela seleção de fotografias e trabalhos a própria criança com todas as suas características, a sua imprevisibilidade, a sua espontaneidade, a sua maneira de ser e, mais importante, a sua evolução nestas quinze semanas em que tive o privilégio de acompanhar. Por outro lado, percebi que esta forma de avaliação não só evidencia as ações e capacidades da criança, mas que também auxilia o educador na construção de saberes e na reflexão da sua ação pedagógica permitindo a adequação da mesma. Esta aprendizagem pode ser evidenciada com o excerto da reflexão referente à décima primeira semana,

Ao longo das últimas semanas temos vindo a desenvolver o portefólio com duas crianças. Esta forma de avaliação alternativa permite ao educador avaliar o progresso da criança aliando o contexto onde se desenvolve e tirando partido de situações mais descritivas ou narrativas documentadas e fundamentadas. (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016) Tem sido um percurso um pouco difícil devido ao facto de não haver esta rotina incutida na criança e de não possuímos bases nem experiências anteriores com este género de avaliação, mas que temos tentado colmatar todas as semanas ao criar um momento na semana destinado à reflexão acerca do mesmo, ao planear o que vamos colocar a seguir e ao mediar a seleção de trabalhos e fotos que a criança escolhe para colocar no seu portefólio (Anexo 18 – Reflexão décima primeira semana: 30 de novembro a 2 de dezembro de 2020).

Da mesma forma, o portefólio teria ficado ainda mais completo se houvesse mais intervenções por parte da família já que *A documentação também permite que o educador e a criança partilhem informações com a família e vice-versa* (Carvalho & Portugal, 2017, p. 26). O facto de não termos contacto direto com a família das crianças, devido às

normas sanitárias exigidas, não ajudou a criar uma relação próxima com a mesma e que levasse à sua participação ativa na construção deste portfólio. Este foi um fator que não consegui colmatar, apesar das estratégias escolhidas, mas que espero no futuro conseguir incluir, tendo em conta a importância que as famílias têm no desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

PARTE II- DIMENSÃO INVESTIGATIVA

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se o ensaio investigativo realizado na PP, em contexto de educação pré-escolar, com quatro crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Inicialmente, começo por apresentar o quadro teórico de referência acerca da temática em estudo, a leitura de histórias e a expressão dramática, passando depois para a metodologia, os dados obtidos e a sua discussão.

1.1 QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

1.1.1 A LEITURA DE HISTÓRIAS INFANTIS NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

É ao longo dos primeiros anos de vida da criança que são construídas as bases e as competências necessárias para um desenvolvimento cognitivo, social e emocional equilibrado, tendo como objetivo o sucesso escolar ao longo da vida. Para isto, é necessário que o educador seja um facilitador e que proporcione momentos e experiências diversificadas, tendo em conta as características de cada criança e o contexto onde se encontra. Estes momentos proporcionam aquisição de competências relacionadas com a literacia emergente, já que

Na fase pré-escolar as crianças adquirem a literacia principalmente através da exploração por si próprias e através do apoio dos adultos (...). Por estes motivos, as educadoras e os educadores precisam de criar oportunidades para as crianças explorarem atividades e acontecimentos de literacia, inserindo-as nas atividades do quotidiano numa perspetiva curricular transversal e global, apoiando a criança e guiando-a em novas atividades para que esta construa a sua autonomia como aprendente (Marchão, 2013, p. 31).

Esta perspetiva holística da literacia pretende valorizar a dimensão social da mesma, salientando a importância não só do contexto escolar e familiar, mas também da comunidade. É através da participação ativa de todos os intervenientes que a criança constrói as suas ideias e, conseqüentemente, a sua forma de pensar criticamente em relação ao que a rodeia. É nesta linha de pensamento que a importância da leitura de histórias infantis desde tenra idade se insere.

Sabemos que as crianças gostam de ouvir histórias, nós próprios já fomos crianças e crescemos a sonhar com o maravilhoso mundo mágico e imaginário para onde as histórias nos levavam e permitiam conhecer. Na leitura de histórias infantis, o objetivo do adulto deve ser o de

desenvolver em seus aprendizes o gosto pela leitura, por meio do fascínio pelos livros, do desejo de saber o que acontece nas histórias e da descoberta de outros mundos possíveis através da leitura, é o grande desafio do mediador de leitura (pais, professores, bibliotecários, animadores culturais, etc.) (Rodrigues & Lima, 2020, p. 546).

Num contexto de educação pré-escolar, o educador deve ter esta intenção, mas também o de proporcionar momentos integradores na rotina da sala, para que o fascínio pelas histórias e pelos livros possa realmente acontecer. Esta intenção por parte do educador é sem dúvida fundamental para que a criança consiga despertar o seu envolvimento e a sua curiosidade pelo processo de leitura. Segundo Pereira (2003), ler histórias em voz alta para crianças não-leitoras mostra-se como uma estratégia eficaz para captar as crianças e de, em simultâneo, oferecer um ambiente linguístico estimulante contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral.

Através da leitura de histórias infantis, as crianças têm oportunidade de ouvir falar com diferentes entoações, de contactar com vocabulário variado, permitindo, desta forma, o contacto direto com a leitura,

a actividade de ler para as crianças aparece como uma das actividades mais importantes para favorecer a construção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura. Não chega, no entanto, ler para a criança; é preciso ler com a criança, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam motivantes e desafiadores (Viana, 2002, p. 33).

As OCEPE (2016) realçam esta afirmação manifestando “a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (p.61).

É de igual modo importante, nesta dinâmica de contacto com a leitura, promover também momentos onde a criança tenha a liberdade de se expressar, desenvolvendo assim o seu vocabulário. Estes momentos devem ser criados de forma intencional por parte do educador, em diferentes contextos e para “Aproveitar as vivências do quotidiano para conversar com as crianças sobre acontecimentos e experiências vividas” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, pp. 41-42). Estas partilhas promovem não só competências sociais como saber estar, o sentido de pertença a um grupo, a sua autoestima, mas também a sua capacidade de comunicação e de expressão oral, a sua participação ativa, capacidade de questionamento e de escuta e a familiarização com o discurso em contexto, entre outros (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, Teberosky & Colomer, 2003).

No mesmo sentido, Ramos & Silva (2014) referem que a leitura e audição de histórias é uma atividade estimulante e enriquecedora para as crianças, na medida em que esta tem efeitos não só no desenvolvimento da linguagem, mas também oferece uma experiência global ao nível da própria língua e do texto escolhido, promovendo assim um contacto com a escrita e permitindo uma associação desta com o oral, de uma forma prazerosa (p. 151).

Segundo Morais (1997), “o primeiro passo para a leitura é ouvir livros” (pp. 164-165). O autor defende que ouvir ler desperta funções ao nível cognitivo, linguístico e afetivo. Segundo o autor, com a audição de histórias, a capacidade cognitiva da criança desperta certos tipos de conhecimentos que a conversação do quotidiano não o permite, isto é,

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

O autor refere que ouvir ler permite à criança perceber relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral tais como, o sentido da leitura, a relação entre a palavra dita e a palavra escrita, sons e pontuações, entre outras. Por outro lado, o autor defende que o adulto tem o papel importante no momento, já que é ele que vai dar a conhecer o mundo da leitura e seduzir a criança para a mesma. Ao ler, o adulto vai entoar as palavras, dando significado, explicar o que estão a ver, repetir as histórias preferidas e, desta forma, cultivar a compreensão para o enredo da narrativa, mas também para os aspetos formais do texto (*Idem*). No mesmo sentido, Cadima & Silva (2005) citando Dickinson *et al*, referem que quando o adulto explora histórias infantis com a criança potencializa o “crescimento de vocabulário e da linguagem oral, no conhecimento das convenções do impresso e no gosto e motivação para a leitura” (p. 100-101).

De forma a potenciar este momento, a compreensão leitora, numa dinâmica de crescimento intencional da linguagem (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), permite à criança ativar a sua curiosidade em relação ao texto e servir-se do mesmo, ativar os seus conhecimentos e decodificar o mesmo, para atribuir significado ao que lê (Giasson, 1993; Sim-Sim, 2007). Esta compreensão do texto deve ser potenciada pelos educadores em atividades desafiadoras que incluam letras, palavras ou texto, no envolvimento das crianças no momento de audição de histórias e na reflexão acerca das mesmas (Pereira, 2002). É então crucial a criação de momentos onde as histórias tenham presença habitual

nas práticas do educador, para que o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança seja holístico, motivador, repleto de imaginação e criatividade, mas que apele ao espírito crítico e contribua para o *projeto de leitor* de cada uma (Viana, Sucena, Ribeiro, & Cadine, 2014).

O/A educador/a tem o papel principal de facilitar e mediar o contacto com o escrito e promover o gosto e a curiosidade pelo mesmo. Mendes (2015) salienta o papel do adulto nesta mediação e a sua importância no enriquecimento deste momento, com vista à sedução das crianças e à percepção das mesmas acerca da história e não só, “uma vez que favorece o espírito crítico, desperta o interesse e o gosto da criança pela beleza da linguagem poética e pela descoberta de sentidos implicados no texto” (p. 148). Também Morais (1997) reflete acerca desta mediação quando diz que a escola possibilita e sensibiliza a criança através da leitura e do tipo de leitura que o adulto faz, sendo então necessário que este se expresse e fale de forma expressiva e sonora (p. 260).

Para a autora Cote (2017), a forma como o adulto lê o texto aliado às imagens cativantes dos livros infantis é essencial para a construção do pré-leitor, mas acrescenta,

los factores de la sonoridad, del ritmo del texto literario, registrados por la lectura eficaz en voz alta, serán siempre, a lo largo de todo el desarrollo del niño y en todo tipo de texto literario, esenciales para el disfrute del lenguaje y para la construcción de un sentido personal del lector (p. 17).

As autoras Ramos & Silva (2014) destacam o poder da interação entre a criança, o livro e o adulto, com vista ao enamoramento e à compreensão da história referindo que existem três momentos distintos na atividade de leitura em voz alta: pré-leitura, leitura e pós-leitura (p.152). No primeiro momento, pré-leitura, apresenta-se o livro e cria-se a oportunidade de antecipação de acontecimentos, assim como a interpretação de elementos paratextuais. Esta fase preocupa-se com o despertar para o livro, ou seja, tem como objetivo captar a atenção e o interesse da criança. No segundo momento, leitura, destaca-se a compreensão, com o uso de questões, orientações e pistas de reflexão que levem as crianças a perceberem momentos fulcrais da narrativa, mas também a identificarem-se com as personagens e a posicionarem-se face às mundividências textuais ouvidas e a expressarem o que sentem com a experiência. O terceiro momento, pós-leitura, foca o reforço e a sistematização da compreensão, onde há lugar para a expressão, para o diálogo e para a avaliação (*Idem*). Com vista a que esta interação seja cativante para a criança, a autora Mendes (2015) destaca ainda a necessidade de que na leitura o adulto incorpore

animação, ritmos e sonoridades diferentes e “que se exercite igualmente a compreensão da leitura em contexto educativo por forma a garantir o desenvolvimento da capacidade interpretativa e da competência leitora dos mais novos” (Mendes, 2015, p. 147). Desta forma, a leitura de uma história vai tornar-se num momento mágico, que irá seduzir a criança e facilitar a ligação afetiva desta com os livros, mas também a curiosidade pelos mesmos, a motivação para a leitura, a atitude propícia à descoberta e ao prazer estético (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, Viana, Sucena, Ribeiro & Cadine, 2014). A magia inerente ao ato de ler e de ouvir ler pode ser assumida como fator primordial para a criação de uma ligação emocional e afetiva com a narrativa. Segundo Mendes (2020), citando Peter Goldie (2011),

o ato de leitura pressupõe uma adesão afetiva, emotiva e projetiva da parte do leitor com as personagens de ficção, as suas vivências e emoções, seja na literatura para adultos seja na literatura para crianças e jovens (p.40).

Concretizar esta relação significa que a criança tem a capacidade de se colocar no lugar das personagens da narrativa deixando-se seduzir, conseguindo assim encarnar as características, ações e emoções das mesmas. Mendes (2020) corrobora o enunciado ao afirmar que

Através do contacto com as personagens, a criança entende as emoções vividas na narrativa pelos protagonistas; é capaz de se identificar com os estados emotivos das personagens; emociona-se; é capaz de exteriorizar o que sente; é capaz de nomear as emoções com a ajuda do adulto e é com ele que aprende também a regular essas emoções consoante os contextos em que se move (p.42).

No quadro teórico do estudo que se apresenta, importa dar destaque aos autores que sublinham a relevância formativa da qualidade e diversidade dos livros lidos e experienciados. De facto, ao longo do tempo, a variedade de livros que existe à disposição das crianças tem vindo a aumentar, assim como a sua procura, levando a que seja pertinente refletir acerca das seguintes questões: será que quantidade é sinónimo de qualidade? Ter muitos livros e livre acesso aos mesmos, denota pedagogicamente a contribuição para o gosto da leitura? E que livros? A escolha de livros e o acesso aos mesmos é o que os autores defendem como uma parte fundamental para a construção do interesse e disponibilidade para a leitura e para a sua aprendizagem. “É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. (...) O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 66). Mas a escolha deste objeto deve ser idealizada de forma específica e singular, isto é, não basta ler os livros. É preciso os intervenientes destes momentos se identificarem com o livro para que se enamorem pelo

mesmo e que o transmitam às crianças. Viana, Sucena, Ribeiro & Cadime (2014) defendem que a escolha do livro deve ser significativa não só para as crianças, mas também para o mediador. Desta forma, a pessoa que lê para a criança cria um momento em que ambos mergulham no mundo que estão prestes a descobrir, a fazer inferências sobre as personagens e dos problemas que advêm das mesmas. Para isto, é então necessário que a escolha textual seja feita com base em critérios específicos e de forma intencional.

Para as autoras Saraiva, Mello & Varela (2001), a seleção das obras que o adulto oferece à criança, neste caso o/a educador/a, deve refletir as suas aspirações, valores, baseadas no real e possível para o humano, como os sentimentos e emoções, “mas que paralelamente, apontem para um mundo melhor, onde o mais importante são as riquezas abstratas da beleza, da justiça, do perdão e do amor” (p. 82).

Mendes (2015) refere que o importante nesta dinâmica é o adulto perceber se o livro escolhido vai acrescentar algo à criança, se é adequado ao estado de desenvolvimento da mesma, se responde às suas inquietações, se enaltece a resolução de problemas, se valoriza a sua identidade e autoestima, se incute valores, se permite o desenvolvimento da criatividade, se é adequado ao nível do desenvolvimento da linguagem da criança, se contempla ilustrações apelativas e se seduz, deslumbra e espanta (p. 146). Nesta linha de pensamento, também importa adequar o tipo de objeto à criança ou crianças, isto é, no pré-escolar, os livros escolhidos, para além de serem de materiais adequados como capas e folhas grossas, devem apresentar ilustrações apelativas, sendo este outro dos critérios a ter em conta na seleção dos mesmos. Segundo Teberosky & Ribera (2004), o critério de seleção que evidencie a relação entre ilustração e o texto é a predominância das ilustrações, tendo como exemplo, o álbum infantil (p. 61). Também Ramos & Silva (2014) referem que a “diversidade textual e gráfica abre inúmeras (sempre novas) possibilidades” (p. 170). Um livro infantil que seja esteticamente apelativo, com imagens provocadoras e sedutoras, seduz a criança e permite a curiosidade, levando-a a abrir e folhear o livro e, posteriormente, questionar acerca da narrativa e do escrito.

No mesmo sentido, a escolha do livro deve ainda ter em conta o tipo de letra e vocabulário usado, uma vez que, “os livros devem dar acesso a uma simbologia textual acompanhada da icónica, pois, tal facto recomenda-se para que a criança seja capaz de explorar os dois grafismos (palavra e imagem)” (Renca, Mesquita, & Guerreiro, 2020, p. 161). Desta

forma, é destacada a importância da ilustração e da linguagem escrita e a relação entre estas, assim como a sua importância quanto à construção de “comportamentos de leitores” e do sentido da escrita (Mata, 2008, pp. 79-80).

Se a consideração dos diferentes critérios de escolha de livros e a importância da literatura de receção infantil é relevante em contexto educativo (Azevedo, 2014; Ramos & Silva, 2014; Mendes, 2015; Gamboa, 2016) não podemos esquecer igualmente que estes critérios desafiam o educador a pensar nos modos didáticos adequados à construção de uma relação de vinculação positiva com a literatura. A sua relação com outras linguagens é um caminho desejável. É nesse sentido que se apresenta o próximo ponto relativo à Expressão Dramática.

1.1.2 A EXPRESSÃO DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Podemos afirmar que a educação de infância é a primeira etapa ao longo da vida, sendo por isso, essencial que a criança consiga desenvolver as competências necessárias para esse percurso. A expressão é uma das competências essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e que deve ser desenvolvida ainda em contexto pré-escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

É neste contexto que a Expressão Dramática surge, enquanto parte integradora do currículo, pois é um meio em que se privilegia “as dimensões do corpo e do espaço, cognição e pensamento, fala e linguagem, imaginação e criatividade, ou seja, implicando o ser humano na totalidade das suas competências” (Videira, 2014, p. 33). Segundo Kowalski (2005b), a Expressão Dramática cria oportunidade para que, numa dinâmica de aprendizagem e criatividade, seja possível o contacto com a educação estética e permita o desenvolvimento da literacia artística, essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico da criança.

Sendo a expressão uma forma de simplificar e permitir a espontaneidade e a criatividade, individualmente ou em grupo, mas também uma forma de promover o contacto com o artístico, as atividades de Expressão Dramática assumem-se como um caminho para a criança se expressar de forma livre e criativa, assim como uma oportunidade para usar a linguagem corporal de forma a transmitir emoções e comunicar (Martins, 2002).

É partindo da valorização da expressão no desenvolvimento e aprendizagem da criança que a Expressão Dramática se insere na educação pré-escolar e assume grande importância nas práticas do/a educador/a e na sua sala. Neste sentido, Sousa (2003) afirma que “O objetivo principal desta forma de educação é a *expressão*, ou seja, o estimular da criança para que expresse livremente todos os seus sentimentos, desejos e tensões interiores” (p. 33). Esta forma de agir permite à criança descobrir-se a si e ao seu par, interagindo socialmente, ao seu ritmo, mas possibilitando a aquisição e partilha de conhecimentos, de uma forma lúdica. No mesmo sentido, ao expressar-se através do brincar, a criança usa a sua imaginação, inspirando-se em situações reais que conhece ou que tenha experimentado, exteriorizando o que vivenciou e, possivelmente, as ideias que a situação lhe transmitiu. Sousa (2003) identifica este brincar como um jogo em que a criança se envolve de forma natural, que acaba por ser realizado por prazer e “pela satisfação por se expressar por este modo as suas emoções, pelos sentimentos de alegria e de felicidade que sente na realização deste acto em si” (p. 22).

É então fulcral que, no contexto de sala o educador/a privilegie espaços, diferentes objetos e situações em que a criança tenha a possibilidade de usar o corpo e a voz, mas que permitam e promovam brincadeiras criativas com diferentes papéis sociais e culturais, assim como diferentes situações (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, pp. 52-54).

1.1.2.1 O JOGO COMO FACILITADOR DA EXPRESSÃO E DA APRENDIZAGEM

O jogo é uma atividade normal e comum no ser humano. Sendo o jogo inato na criança, importa referir o seu conceito. Courtney (1974), citado por Lopes (2010), aponta como definição de jogo uma “atividade meramente exercida porque nos dá prazer” (p. 137). Pomar, Bezelga & Lopes (2018) corroboram esta afirmação ao dizer que esta “é uma atividade natural, espontânea e uma insubstituível ferramenta de aprendizagem durante a infância que permite a exploração e compreensão de si próprio e do mundo” (p. 19).

Neste sentido, o jogo é uma atividade fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da criança em idade pré-escolar e associando este à Expressão Dramática, surgem os jogos exploratórios, no qual se dá espaço ao movimento e se fomenta a comunicação, a criatividade e a desinibição. Através do movimento, os jogos exploratórios permitem que a criança desenvolva a “consciência de si e da distinção entre o *eu* e o que lhe é exterior” (Kowalski, 2005a, p. 28), mas também a comunicar com o que a rodeia, sendo também

esta uma forma adequada e simples para abordar situações específicas. Por outro lado, a autora refere também que é importante que o educador/a defina intencionalidades para estes jogos tendo por base a escolha de um de estes três referentes: uso de elementos de linguagem teatral; a mobilização de informação; o desenvolvimento de capacidades ou competências (pp. 30-31). Desta forma, o educador afunila os objetivos da sua prática e estes jogos contribuem assim para corresponder de uma forma mais precisa às suas intencionalidades de cada proposta. Os autores Beja, Topa e Madureira (1993) enunciam que estes predisõem as crianças para a Expressão Dramática e referindo-se a estes como jogos que

visam, não só contribuir para o desenvolvimento das capacidades expressivas dos alunos, mas sobretudo criar atitudes e hábitos de trabalho específicos de uma actividade que lhes exige uma relação diferente com os outros, com o professor e com o espaço da sala de aula (p. 3).

Baldwin (2004) sugere para este momento de preparação e apoio para a dramatização o que a autora enuncia por *drama strategies*. Estas estratégias permitem que o educador consiga chegar a cada criança de uma forma interativa e individual, mas também permitem às crianças “to participate and think together and to create their own dramas as well as to explore and understand existing dramas and stories” (p. 86).

Aliado aos jogos como lúdico das atividades de Expressão Dramática, o pensamento simbólico, que se traduz na “representação da realidade através de conceitos abstratos” (Cordeiro, 2015, p. 34), aumenta a cada dia. A criança vai desenvolvendo de forma gradual este tipo de pensamento, o que vai permitir que as suas brincadeiras assumam representações de situações reais, com personagens e gestão de conflitos e angústias que possam sentir (*Idem*) e que têm o nome de jogo simbólico (Piaget, 1964, citado por Sousa, 2003). Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), esta

é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados (p. 52).

As ações das crianças envolvidas no jogo simbólico são também referência do jogo dramático sendo a sua diferença discutida por diversos autores. Sousa (2003) surge afirmando que “o jogo, na sua dimensão de fictício, de imaginativo, de faz-de-conta, impropriamente chamado actualmente por «jogo dramático» ou «expressão dramática», nunca saiu do campo da actividade livre, espontânea, do ludismo infantil” (p. 17).

O jogo dramático em contexto pré-escolar, segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), distingue-se por ser “uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto” (p.52) de forma individual ou em grupo. Ao assumir estes papéis, as crianças interagem, representam personagens, potenciando a troca de saberes e a construção de novos conhecimentos e aprendizagens mais significativas, mas também a eventualidade de uma educação estética e artística quando conseguimos identificar elementos da linguagem teatral como os sons, os gestos, adereços (objetos) e expressões (Kowalski, 2005a; Kowalski, 2020).

Neste contexto, o educador tem um papel fundamental, pois, quando permite esta atividade de forma intencional “necessita de uma disponibilidade que lhe permita observar, sentir, incutir o que está a caminho de revelar-se, assim como de uma focalização no acontecimento de modo a poder captá-lo no seu devir fazendo dele a sua base de trabalho” (Videira, 2014, p. 36). Para isto, é necessário que o educador também encoraje o jogo dramático, participando no mesmo e ajudando o desenvolvimento e enriquecimento do mesmo, mas também através da disponibilização de objetos de uso diverso, que permitam a expressão e a comunicação da criança (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Da mesma forma, esta prática “pode dar origem a novas situações problemáticas a que se procura ir dando resposta” (Kowalski, 2005a, p. 51) construindo assim, novas situações de aprendizagem em que a criança tem um papel ativo nas mesmas. No mesmo sentido, com este encorajamento em relação à Expressão Dramática, Roser, Martinez & Moore (2013), citando Lee Galda (1982), defendem que aliar histórias infantis à atividade dramática proporciona uma maior compreensão acerca da mesma já que, “kindergartners and first graders who take action while inside a story recall the story better than their peers who only discuss the story” (p. 3).

Considerando as atividades de Expressão Dramática como um meio para a expressão, interação e de diálogo (Sousa, 2003), a reflexão assume um papel igualmente importante nestas práticas.

Ao assumir um papel na sua brincadeira, a criança irá assumir as características e os problemas dessa personagem, mas podendo haver uma diferença entre a personagem que assumiu e a sua realidade (Sousa, Kowalski, & Lopes, 2020). Ao refletirmos e questionarmos com as crianças sobre este momento, tal permite que estas retornem à experiência vivida contactando com a mesma e conseguindo partilhar e confrontar ideias,

outras opções que poderiam ter surgido, planejar atividades futuras, perceber as dificuldades sentidas, permitindo assim a compreensão do que se experienciou (Martins, 2002, Kowalski, 2005a; Roser, Martinez & Moore, 2013). Lopes (2011) refere que “a reflexão que se realiza antes ou depois da experiência é, também ela, despoletadora de flexibilização e sistematização do conhecimento que emergiu da experiência da qual eles foram autores” (p. 59).

A análise das enunciações efetuadas nas experiências vivenciadas pelas crianças levam ao conhecimento de outro fator preponderante nas atividades dramáticas: os sentimentos e as emoções implícitas. Esta forma de expressão permite que as crianças exteriorizem “todos os seus sentimentos, desejos e tensões interiores” (Sousa, 2003, p.33).

Um ambiente de reflexão promove as capacidades de comunicação da criança já que permite que esta expresse o que sentiu, o que viveu e o que mudaria. Este momento de partilha, quando efetuado com regularidade, permite a criação de oportunidades em que a criança desenvolve, de forma natural, competências ao nível comunicativo (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

1.2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1.2.1 PROBLEMÁTICA

A sala de atividades do jardim de infância pode ser composta com uma variedade de áreas que privilegiam as brincadeiras. Neste sentido, o estudo que se apresenta emerge da constatação da relevância da organização da sala de atividades enquanto recurso de desenvolvimento das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Através de uma observação realizada em contexto de prática pedagógica (Anexo 19), percebi que as brincadeiras das crianças eram facilitadas quando estas tinham acesso a materiais diferentes, dando-lhe outro propósito, aumentando as suas vivências dramáticas. Neste contexto, a área da casinha é uma das que potencia esta dinâmica e é neste contexto que surgiu a problemática deste estudo investigativo. Era pertinente perceber se tornar esta área num espaço mais dinâmico e de magia, acrescentando objetos novos para a mesma, teria algum impacto no jogo dramático das crianças.

Por outro lado, constatado o interesse das crianças pelas histórias infantis, sentidas como elemento de magia e de deslumbramento, optou-se por introduzir objetos relacionados com as histórias infantis, também na área da casinha. Neste sentido, definiu-se como temática para este estudo: *os contributos da introdução de objetos na área da casinha para a ampliação do jogo dramático, a partir das histórias infantis.*

1.2.2 QUESTÃO E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O estudo investigativo assumiu como questão orientadora:

- *Quais os contributos da introdução de objetos na área da casinha, para a ampliação do jogo dramático das crianças da educação pré-escolar, partindo das histórias infantis?*

Após a formulação desta questão, definiram-se os objetivos seguintes:

- i. Analisar os contributos de uma prática educativa centrada na leitura de histórias de receção infantil e no jogo exploratório;
- ii. Compreender as implicações da introdução de novos objetos relacionados com as histórias na ampliação do jogo dramático das crianças da educação pré-escolar;
- iii. Refletir sobre as potencialidades desta opção didática construída e os contributos da mesma para a promoção do jogo dramático na área da casinha.

1.2.3 NATUREZA DO ESTUDO

O estudo investigativo realizado assume uma natureza qualitativa, como uma abordagem do tipo investigação-ação e pretende conhecer os contributos da introdução de objetos na área da casinha para a ampliação do jogo dramático, partindo da leitura de histórias infantis, através da aplicação de uma sequência didática criada pela educadora-investigadora, vivida quatro vezes pelos participantes do estudo.

A natureza qualitativa é a que mais se adequa a este estudo, uma vez que pretende “descrever ou interpretar” (Fortin, Côté & Vissandjée, 2009, p.22), e o investigador “observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (*Idem*). Bogdan & Biklen (2013) acrescentam que neste tipo de investigação, os dados derivam do ambiente natural em que é realizado o estudo, os investigadores interessam-se pelo processo e os dados tendem a ser analisados de forma indutiva e a finalidade é perceber o significado dos mesmos. Neste sentido, a investigação qualitativa assume um carácter descritivo. Carmo & Ferreira (2008) corroboram o

enunciado anteriormente ao afirmarem que “A investigação qualitativa é “descritiva”. A descrição deve ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos” (p.180).

A abordagem usada neste estudo é do tipo investigação-ação, uma vez que se pretende “uma intervenção sobre a situação real – e se a investigação fosse encarada como a busca de uma resposta a um problema, através de dados empíricos, recolhidos de uma forma sistemática e controlada, portanto, com carácter público e objetivo” (Amado & Cardoso, 2017, p. 189). Este tipo de abordagem tem como objetivo “obter ideias a partir da prática como um meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem” (Johnson, 1993, citado por Amado & Cardoso, 2017, p.190).

1.2.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO

O estudo realizou-se em contexto de pré-escolar numa instituição pública, com quatro crianças, de idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade.

A escolha dos participantes foi realizada segundo critérios não probabilísticos, por conveniência (Dias, 2009). Estes foram escolhidos segundo as seguintes condições: idades de 4 e 5; ter capacidade de comunicação; manifestar interesse pela área da casinha; gosto pela leitura de histórias.

1.3 PROCEDIMENTOS

1.3.1 ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS

A investigação acarreta uma grande responsabilidade e sentido de ética. São inúmeros os autores que enaltecem a importância de os investigadores assumirem características como honestidade e seriedade, quando se trata de investigar. Pesquisar com crianças exige um acréscimo de cuidado e atenção, nomeadamente no

modo como são definidos os objetivos da investigação, como são acautelados os custos e benefícios de sua realização, ou ainda como são respeitadas as questões da seleção, confidencialidade e anonimato, para além da maneira como é obtido o consentimento informado, entre outros (Alderson & Morrow, 2011, citado por Fernandes, 2016).

Mesquita (2020) acrescenta que “A ênfase é colocada na necessidade de uma abordagem reflexiva em torno da ética em investigação que promova relacionamentos dinâmicos e de respeito entre os investigadores, crianças, famílias, comunidades, organizações e outras partes interessadas” (p.77). Esta autora realça ainda algumas normas a ter em

consideração, quando se realizam investigações com crianças, nomeadamente: garantir o respeito por todos os intervenientes envolvidos na investigação, assim como o seu bem-estar; ter especial atenção à ação e envolvimento das crianças; ter em conta os contextos e as vivências das mesmas; garantir a liberdade de expressão, ação e participação voluntária (*Idem*).

Para a realização do estudo foi elaborado um pedido de autorização (Anexo 20) e enviado aos encarregados de educação para que as crianças pudessem integrar o estudo. As crianças serão distinguidas por A1, A2, A3 e A4, de forma a preservar a proteção da identidade de cada criança.

1.3.2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – APRESENTAÇÃO E ESTRUTURA

Como referido anteriormente, este estudo investigativo teve como base a criação de uma sequência pedagógica cuja implementação permitiria dar a conhecer os contributos da introdução de objetos na área da casinha, para a ampliação do jogo dramático, a partir das histórias infantis, tendo a seguinte estrutura: leitura da história infantil; jogo exploratório; reflexão; introdução do objeto na casinha; jogo dramático e reflexão. As sequências pedagógicas foram implementadas em diferentes locais da instituição. A leitura das histórias infantis, os jogos exploratórios e as reflexões foram realizadas nos espaços exteriores da instituição, enquanto que a introdução dos objetos e os jogos dramáticos foram realizados dentro da sala de atividades, na área da casinha. As sequências foram implementadas em grupo, de forma a garantir que as crianças se sentiam motivadas e desinibidas para a realização dos jogos dramáticos. A escolha dos espaços exteriores para a leitura das histórias, para a realização dos jogos exploratórios e para as reflexões, resultou da necessidade de garantir a atenção das crianças e permitir que estas usufruíssem das propostas de forma segura e intencional.

Os livros utilizados nas sequências pedagógicas foram selecionados segundo os seguintes critérios: faixa etária; encantamento e magia; qualidade textual e pictórica que permita a relação entre ambas e possuir objetos transponíveis para a área da casinha que pudessem ser desinfetados a qualquer momento, tendo em conta as normas da DGS para a COVID-19. A seleção das narrativas teve em consideração os critérios apresentados no quadro teórico (Saraiva, Mello & Varela, 2001; Teberosky & Ribera, 2004; Ramos & Silva, 2014; Mendes, 2015).

Sequência pedagógica 1: O Rei Pequenino, de Taro Miura

A primeira sequência pedagógica teve como indutor o livro *O Rei Pequenino* de Taro Miura, como representado na *fotografia 23*. A proposta iniciou com a apresentação do objeto (*fotografia 24*) e do livro, tendo como recurso as seguintes questões: *O que é este objeto que tenho na cabeça?; Para que serve a coroa?; Porque é que o rei e a rainha usam coroa?; Todas as pessoas usam coroa?; O que é que está aqui (aponta para a capa do livro)? Vamos ouvir a história do Rei Pequenino?*. Terminada esta fase, deu-se início à leitura do livro que era acompanhada com questões e intervenções da educadora-investigadora e das crianças, tais como: *Conseguem ver o castelo?; Como é que os soldados marcham?; Conseguem ver a comida na mesa?; O cavalo era grande?; Acham que era fácil montar o cavalo?; Como é que o exército marchava?; O que é que eles estão a fazer aqui?; Acham que o rei era triste?*; A seguir à leitura da história, iniciou-se a atividade de pós-leitura com os jogos exploratórios. Os jogos exploratórios tiveram a seguinte sequência:



Fotografia 23 - Livro O Rei Pequenino



Fotografia 24 - coroa

- *Vamos ser reis por um bocadinho? Como anda um rei? Como corre? Como salta?*
- *Se fôssemos pequeninos, como o rei, como fazíamos?*
- *E se fôssemos muito grandes, como a rainha, como seria?*
- *O que fazíamos se tivéssemos uma coroa?*
- *E se tivéssemos dez filhos, como tomávamos conta deles?*

Após a realização dos jogos exploratórios, iniciou-se a reflexão. Esta fase foi acompanhada das seguintes questões: *Gostaram deste jogo?; O que gostaram mais de fazer?; Gostaram de andar como se fossem muito pequeninos?; Gostaram de ser muito grandes?; Gostavam de ter feito alguma coisa diferente no jogo?*. Terminada a reflexão, o objeto, como representado na *fotografia 24*, foi inserido na casinha e as crianças exploraram-no durante dois dias. Após esta exploração, deu-se início à última reflexão da sequência tendo como recurso as seguintes questões: *Qual foi a história que ouvimos?; Gostaram da história?; Hoje brincaram na casinha?; Brincaram com a coroa?; Gostaram de ter um objeto diferente na casinha?; Que brincadeiras é que fizeram na casinha?; Gostavam de ter outros objetos na casinha?*.

Sequência pedagógica 2: A Carochinha e o João Ratão, de Luísa Ducla Soares

A segunda sequência pedagógica teve como indutor o livro *A Carochinha e o João Ratão* de Luísa Ducla Soares, como representado na fotografia 25. A proposta iniciou com a apresentação do objeto (fotografia 26) e do livro, tendo como recurso as seguintes questões: *O que é este objeto que tenho no pescoço?; Porque será que eu hoje trouxe um colar?; Porque é que se usam colares?; Será que eu o trouxe por alguma razão em especial?; O que é que está aqui (aponta para a capa do livro)? Alguém conhece esta história?; O que será que vai acontecer aqui?; Vamos ouvir a história da Carochinha e do João Ratão?*. Terminada esta fase, deu-se início à leitura do livro. Esta era acompanhada com questões e intervenções da educadora-investigadora e das crianças, tais como: *Quem é esta?; O que é que a Carochinha encontrou?; O que será que aconteceu aqui (aponta para a imagem)?; E quem é que saiu do caldeirão?*. A seguir à leitura da história, iniciou-se a atividade de pós-leitura com os jogos exploratórios tendo a seguinte sequência:



Fotografia 25 - Livro *A Carochinha e o João Ratão*



Fotografia 26 – colar

- *Vamos ser a Carochinha por um bocadinho? Como é que fazíamos se tivéssemos a vassoura na mão?*
- *Como é que o João ratão andava? E se fôssemos o João Ratão?*
- *E se fôssemos o galo? Como é que éramos se fossemos um galo muito vaidoso?*
- *E se nós quiséssemos pedir a Carochinha em casamento como é que fazíamos?*
- *Como é que andávamos se fôssemos o rei?*
- *Como é que ele andava se tivesse a espada?*

Após a realização dos jogos exploratórios, iniciou-se a reflexão. Esta fase foi acompanhada das seguintes questões: *Gostaram deste jogo?; O que gostaram mais de fazer?; Gostaste de salvar o João Ratão?; Gostavam de ter feito alguma coisa diferente no jogo?*. Terminada a reflexão, o objeto, como representado na fotografia 26, foi inserido na casinha e as crianças exploraram-no durante dois períodos da tarde. Uma vez que estes períodos foram usufruídos antes da interrupção letiva do Natal, tornou-se pertinente acrescentar após a mesma mais dois períodos da tarde, assim como introduzir mais um objeto relacionado com a história, como representado na figura 27.



Fotografia 27 - chapéu

Após esta exploração, deu-se início à última reflexão da sequência tendo como recurso as seguintes questões: *Qual foi a história que ouvimos?; Gostaram da história?; Hoje brincaram na casinha?; Estava lá alguma coisa diferente?; O que era?; Gostaram de ter estes objetos diferentes na casinha?; Que brincadeiras é que fizeram na casinha?; Gostavam de ter outro objetos na casinha?.*

Sequência pedagógica 3: O Pirata Valente, de Ricardo Alcántara

A terceira sequência pedagógica teve como indutor o livro *O Pirata Valente* de Ricardo Alcántara, como representado na fotografia 28. A proposta iniciou com a apresentação do objeto (fotografia 29) e do livro, tendo como recurso as seguintes questões: *O que é este objeto que tenho na cabeça?; Porque será que eu hoje trouxe este chapéu?; E a história será sobre o quê?; O que é que está aqui (aponta para a capa do livro)? Alguém conhece esta história?; O que será que vai acontecer aqui?; Vamos ouvir a história O Pirata Valente?.*



Fotografia 28 - Livro *O Pirata Valente*

Terminada esta fase, deu-se início à leitura do livro, que era acompanhada com questões e intervenções da educadora-investigadora e das crianças, tais como: *Quem será este?; Vocês sabem o que é um galeão?; Vejam aqui a espada dele, é igual à*



Fotografia 29 - Chapéu pirata

da história do rei?; Vamos olhar pelos binóculos?; Gostaram da história?. A seguir à leitura da história, iniciou-se a atividade de pós-leitura com os jogos exploratórios. Os jogos exploratórios tiveram a seguinte sequência:

- *Vamos ser Piratas?*
- *Como é que nós éramos se fôssemos piratas?*
- *E como eras se fosses capitã?*
- *E se víssemos um barco inimigo? Como é que fazíamos?*
- *E se nós tivéssemos de subir ao mastro, para ver melhor o barco inimigo?*
- *E se houvesse uma tempestade? Como é que fazíamos se a tempestade tivesse parado?*
- *Como fazíamos se tivéssemos que limpar o nosso barco?*
- *Como é que andávamos se tivéssemos o papagaio aqui no ombro?*

Após a realização dos jogos exploratórios, iniciou-se a reflexão. Esta fase foi acompanhada das seguintes questões: *Gostaram deste jogo?; O que gostaram mais de*

fazer?; Gostaste de ser uma capitã?; Gostavam de ter feito alguma coisa diferente no jogo? O quê?. Terminada a reflexão, o objeto, como representado na fotografia 29, foi inserido na casinha e as crianças exploraram-no durante três dias. Após esta exploração deu-se início à última reflexão da sequência, tendo como recurso as seguintes questões: Qual foi a história que ouvimos?; Gostaram da história?; Hoje brincaram na casinha?; Estava lá alguma coisa diferente?; O que era?; Que brincadeiras é que fizeram na casinha?; Gostaste de brincar aos piratas?; Gostaram de ter esse objeto diferente na casinha?; Gostavam de ter outros objetos na casinha?.

Sequência pedagógica 4: A Festa de Anos, de Luísa Ducla Soares

A quarta sequência pedagógica teve como indutor o livro *A Festa de Anos* de Luísa Ducla Soares, como representado na figura 30. A proposta iniciou com a apresentação do objeto (fotografia 31) e do livro, tendo como recurso as seguintes questões: *O que é este objeto que tenho aqui?; Porque será que eu hoje trouxe este alguidar?; E a história será sobre o quê?; Sabem qual é este animal (aponta para a capa do livro)? Alguém conhece esta história?; O que será que vai acontecer aqui?; Vamos ouvir a história A Festa de Anos?. Terminada esta fase, deu-se início à leitura do livro, que era acompanhada com questões e intervenções da educadora-investigadora e das crianças, tais como: Nas festas há lanche?; E um bolo? Será que a avestruz também tinha um bolo?; O que será; Alguém sabe o que é?; Qual será o bicho que saiu do ovo de chocolate?; Gostaram da história?. A seguir à leitura da história, iniciou-se a atividade de pós-leitura com os jogos exploratórios. Os jogos exploratórios tiveram a seguinte sequência:*



Fotografia 30 - Livro
A festa de anos



Fotografia 31 -
Alguidar

- *Então vamos imaginar que somos uma avestruz? Como é que anda a avestruz?*
- *Como é que ela fazia o bolo? E o que punha no bolo?*
- *Então o que temos de ir buscar?*
- *Mas o alguidar está muito pesado... como é que vamos fazer?*
- *E se o alguidar fosse muito pequenino, como é que o levávamos?*
- *Vamos dançar na festa?*
- *Então vamos lá preparar a comida? Como é que tu achas que preparávamos a comida que falta?*

- *Tivemos uma surpresa! Como será a nossa cara de surpresa?*
- *E como é que bebemos água?*

Após a realização dos jogos exploratórios, iniciou-se a reflexão. Esta fase foi acompanhada das seguintes questões: *Gostaram deste jogo?; O que gostaram mais de fazer?; Gostaste de ser uma avestruz?; Gostavam de ter feito alguma coisa diferente no jogo? O que fazias diferente?.* Terminada a reflexão, o objeto, como representado na fotografia 31, foi inserido na casinha e as crianças exploraram-no durante três dias. Após esta exploração deu-se início à última reflexão da sequência, tendo como recurso as seguintes questões: *Qual foi a história que ouvimos?; Gostaram da história?; Hoje brincaram na casinha?; Estava lá alguma coisa diferente?; O que apareceu na casinha?; Que brincadeiras é que fizeram na casinha?; Fizeste um bolo? E estava bom?; Gostaram de ter esse objeto diferente na casinha?.*

No final da realização de todas as sequências teve lugar uma reflexão final, que teve como questões orientadoras, as seguintes: *Gostaram de ouvir estas histórias, de fazer estes jogos e dos objetos diferentes?; Qual foi o objeto de que gostaste mais?; Gostaste de alguma história em especial?; Gostavam de continuar a fazer estas brincadeiras?; Gostavam de ter feito alguma coisa diferente?; Gostavam de continuar a brincar assim?.*

1.3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os dados do estudo investigativo são recolhidos através da observação participante, favorecendo o uso de gravação por vídeo, notas de campo, fotografias, reflexões e produções das crianças, realizadas nas sequências pedagógicas.

A observação participante adequa-se a este estudo uma vez que, esta “consiste na participação no todo ou em parte do observador na vida da comunidade ou do grupo que estuda” (Dias, 2009, p.197). Da mesma forma, esta observação permite “o impacto imediato com o objeto concreto de estudo e que pode tomar forma de participação e envolvimento do observador” (*Idem*).

Os instrumentos de observação escolhidos foram pensados para os dados serem registados tal como aconteceram e ser possível a sua repetição e visualização, as vezes necessárias, uma vez que, segundo Fortin, Grenier & Nadeau (2009),

O investigador deve decidir se anota o comportamento tal como se apresenta (...) ou se grava num suporte material (por exemplo vídeo) com vista a anotá-lo mais tarde.

Dispor de banda magnéticas permite reproduzir mais do que uma vez o comportamento em estudo, observar as frequências de aparição deste comportamento ao retardador e assim anotar todos os detalhes (p.243).

1.3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE

Os dados, que resultaram do desenvolvimento das sequências pedagógicas, foram tratados através da análise de conteúdo. Segundo Dias (2009), citando Pinto e Silva (1987),

A análise de conteúdo visa obter através de procedimentos sistemáticos e objectivos, a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção – variáveis inferidas – dessas mensagens (p.189).

A análise de conteúdo acontece através da seleção e escolha de categorias, sub-categorias e indicadores. Dias (2009), citando Bardin (1988), afirma que

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 (p.190).

Para o estudo em questão, pensou-se na criação de três categorias de análise: *Leitura de Histórias*; *Jogo Dramático* e *Conexão entre a Leitura de histórias e o Jogo Dramático*. Cada uma destas categorias foi dividida em subcategorias e indicadores, que serão explanados nos parágrafos seguintes.

Na categoria *Leitura de Histórias*, foi encontrada uma subcategoria: *Pré-leitura e Leitura*. Nesta subcategoria foram definidos quatro indicadores: escuta atenta, participação na exploração, questionamento e observações e opiniões. Com estes indicadores pretendeu-se perceber o envolvimento das crianças na história, assim como a compreensão da narrativa pelas crianças.

Na categoria *Jogo Dramático*, foi encontrada uma subcategoria: *Área da Casinha*. Nesta categoria foram definidos quatro indicadores: personagens; ações e objetos; vocabulário e envolvimento e interações com outras crianças. Com estes indicadores, pretendeu-se perceber de que forma as crianças transportavam elementos da narrativa para o jogo dramático; que tipo de personagens surgiam; quais as ações e objetos que eram usados e como eram usados; se era mencionado vocabulário da história e, por fim, se havia o envolvimento de outras crianças no jogo dramático e que tipo de envolvimento e interações aconteciam.

Na categoria *Conexão entre a Leitura de histórias e o Jogo Dramático*, foi encontrada a subcategoria *Reflexão*. Nesta subcategoria foi definido o indicador opiniões e emoções das crianças, que teve como intuito conhecer as vivências das crianças, o que sentiram e qual a importância dessas vivências para elas.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Leitura de histórias	Pré-leitura e Leitura	Escuta Atenta /Entusiasmada/Indiferente
		Participação na exploração
		Questionamento
		Observações e Opiniões
Jogo Dramático	Área da Casinha	Personagens
		Ações e Objetos
		Vocabulário
		Envolvimento e interações com outras crianças
Conexão entre a Leitura de histórias e o Jogo Dramático	Reflexão	Opiniões e emoções das crianças

1.4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

1.4.1 SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA 1: *O REI PEQUENINO* DE TARO MIURA

LEITURA DE HISTÓRIAS – PRÉ-LEITURA E LEITURA

A sequência iniciou-se com a entrada do objeto (coroa) e a sua exploração. As crianças, surpreendidas com a coroa (fotografia 24), mostraram entusiasmo e motivação pelo momento que se seguia, sendo o mesmo potenciado através de questões. Este questionamento pareceu ser fundamental e essencial para a promoção da participação das crianças que evidenciaram conseguir inferir funções para o objeto em causa. Da mesma forma, através destas inferências, foi possível perceber o acesso à história, havendo lugar para pistas verbais sobre elementos presentes na mesma. Vejamos o excerto retirado do RV1 (Registo de vídeo 1):

N (Nídia): Vamos começar? (Tiro a coroa de um saco e coloco na minha cabeça).

A3: Eu também quero!

N: O que é este objeto que tenho na cabeça?

Grupo: É uma coroa.

A3: Eu também quero!
N: Para que serve a coroa?
A1: Para ser um Rei ou uma Rainha
N: Mas porque é que o rei e a rainha usam a coroa?
A3: Para saberem que são reis e rainhas ou princesas ou príncipes
N: Então isto é um objeto muito importante. Todas as pessoas usam coroa?
Grupo: Não. Só as pessoas especiais.
N: Por isso é que me estou a sentir tão especial.
Grupo: (Riem-se. Mostram-se entusiasmadas e felizes).
N: O que é que está aqui? (aponto para a capa do livro)
A3: O Rei.
A1: Tem uma coroa.
N: Pois tem, é um rei. É igual à minha, não é?
A1: Sim.
N: Pois é. Vamos ouvir a história do Rei pequenino?

De seguida, o livro foi apresentado às crianças, sendo motivo de alegria, entusiasmo e espanto. As crianças mostraram-se atentas à história e participaram no desenvolvimento da narrativa, através de inferências e respostas a questões elaboradas por mim. Vejamos alguns excertos retirados do RV1:

N: *numa terra muito, muito distante* (p. 2)
A1: Numa terra muito distante?
A3: Isso quer dizer longe...
N: *vivia num graaaaaannnde castelo* (p. 3) - Veem aqui o castelo?
A2: Eu estou a ver a escada e também tem outra escada aqui.
N: Muito bem, B. *Todos os soldados tinham longas lanças e caras muito sisudas* (p.5).
A3: AH! Eu sou rainha.
N: *Para onde o Rei fosse, os soldados marchavam atrás dele!* (p. 5) - Como é que os soldados marcham?"
A3: (levanta-se imediatamente e simula a marcha dos soldados).
N: Muito bem Y. Vamos fazer igual? Vamos lá! Todos em pé a marchar! Esquerda, Direita! Esquerda, Direita!
Grupo: (levantam-se e simulam a marcha).
N: Vamos continuar a ouvir a história? (Continuo com a leitura)
e nunca conseguia comer toda aquela comida sozinho (p.7) - Veem a comida na mesa?
A3: Era demasiada comida para o Rei.
N: Se calhar era mesmo muita comida para o rei, Y. (continuo com a leitura)
Mas ele era tão pequenino e o cavalo era tão grande que caía todas as vezes que tentava montá-lo (p. 9) E o cavalo era como? Acham que era fácil montar o cavalo?
A2: O cavalo era grande e o Rei não conseguia subir.
A3: Eu sou rainha.
N: Isso mesmo. (continuo com a leitura) *sentia-se muito triste e nunca dormia bem* (p. 14)
A3: Porque causa que não tinha uma rainha.
N: Será? Vamos descobrir. *O Rei pequenino apaixonou-se por uma Grande Princesa e pediu-lhe que fosse sua Rainha* (p. 15)

A3: Mas ela era grande!?! Mas a rainha era grande e o Rei era pequenino!
N: É verdade, A3. *Pouco tempo depois, o Rei pequenino e a Grande Rainha tiveram filhos – muitos filhos* (p.17)
A3: 1, 2, 3, ... (conta o número de filhos que o Rei e a Rainha tiveram). Dez filhos?
N: É verdade, tiveram dez filhos! *Como estava tão contente, ordenou ao seu exército que fosse para casa, de férias* (p.18) Como é que o exército marchava?
Grupo: (Levantam-se e simulam a marcha dos soldados).
N: Muito bem... (continuo com a leitura) *As crianças correm por todo o lado* (p. 20)
A3: Uau!
N: O que é que eles estão a fazer aqui?
A3: Estão a comer um banquete.
N: Isso mesmo A3. (continuo com a leitura) *Tomam banho todos os dias, todos os dias* (p.26)
A3: Uhu!

Analisando as fases anteriores, é possível perceber que iniciar a pré-leitura com a introdução de um objeto, relacionado com a história, permitiu que as crianças antecipassem a função do mesmo, assim como a sua relevância para a narrativa. Da mesma forma, este objeto serviu como indutor para a escuta, participação e exploração da narrativa e para a formulação de questões por parte das crianças. Da mesma forma, foi possível perceber um enamoramento pelo objeto que se transportou para a narrativa, despoletando entusiasmo e interesse pela história. De facto, Mendes (2015) mostra-nos que as atividades de leitura em voz alta com crianças cujas práticas do educador se centrem em *momentos de fruição* (p.148) facilitam este deslumbramento das crianças pela narrativa.

Refletindo sobre estas duas fases, foi possível perceber que o nível de envolvimento das crianças não foi igual, mostrando que algumas sentiam-se pouco à vontade para participar como foi o caso das crianças A2 e A4. Esta situação pareceu-me advir da falta de experiências desta natureza na ação educativa. Assim, torna-se pertinente nas próximas sequências cativar estas crianças, assim como transformar o ambiente rico e potenciador de participação.

JOGO DRAMÁTICO – ÁREA DA CASINHA

Após a leitura da história, seguiram-se os jogos exploratórios. Terminada esta fase, o objeto (fotografia 24) foi introduzido na área da casinha e as crianças tiveram a liberdade de interagir com o mesmo. As brincadeiras resultantes foram a representação das personagens de rei e rainha, cozinheiro, gato e cão. Houve espaço



Fotografia 32 - Crianças a utilizar o objeto com outra função

para brincadeiras, onde não foi possível identificar personagens sem recorrer à interpretação das ações e comportamentos dos participantes nas ações. Ao objeto foram atribuídas várias funções, como visível na fotografia 32, sendo possível perceber a ação da imaginação nas brincadeiras com o mesmo. Vejamos a tabela 1, realizada a partir dos RV2:

Subcategorias	Indicadores
Personagens	<ul style="list-style-type: none"> • A2: “Agora és tu o Rei” • A2: “Sou a Rainha” • A1: “Eu sou a Rainha e a fingir que tu também és” • A1 “Eu vou ser a mãe” • A2: “Sou o rei” • A4: “Eu sou a rainha”. • A3: “Tu és um gatinho”. • A3: “Eu não tenho nenhum cão” • A3: “Eu sou a rainha do reino!”
Ações e Objetos	<ul style="list-style-type: none"> • A2 “Hoje é dia de festa” • A1: “B, está muito vento (...) cá para mim, temos de ir ver as outras pessoas, mas a coroa vem mais para mim e depois mais para ti”. A2: “Queres ver uma coisa? Oh faz assim”. • A A2 pega na coroa e começa a explorar os pormenores da coroa chamando a atenção das amigas para os mesmos. Põe a coroa como pulseira e balança o braço para tentar que a coroa rodasse à volta do braço. A A1 continua ao lado da A2. A A2 chama a atenção da A1 apontando para as cores das “jóias”. “Olha aí, tem estas cores e rodas na volta toda”. • A A1 põe a coroa na cabeça e pega no boneco. Explora o boneco. Põe o indicador nos olhos, na boca... A A4 vem ter com ela e pergunta “podes ser a mãe? Ou tu és a Rainha” A A1 diz “Não. Eu vou ser a mãe”. A A4 responde: “És tu? Então tens de ficar com isto” (mostra-lhe um colar). • A A2 diz “Queres ver uma coisa? Oh faz assim” coloca-se debruçada para a frente e diz “Põe na cabeça”. A A1 põe-lhe a coroa na cabeça. A A1 diz “Agora a mim”, a A2 põe-lhe a coroa. Afastam-se da casinha. A A1 volta com a coroa na cabeça e dirige-se ao espelho. Debruça-se e observa-se. Tira a coroa da cabeça e observa a coroa nas mãos. Roda a coroa e observa os pormenores. Volta a colocar a coroa na cabeça e olha para o espelho. Balança-se para os lados. Balança a cabeça para a frente e para trás, retira e põe a coroa.
Vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> • “Rei” • “Rainha” • “Este banquete não é para ti!” • “Não, não, não, o banquete é para mim” • “Isto é o meu banquete, não é comida de cão”

<p>Envolvimento e interações com outras crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • T: “Rei... Boa tarde. olha a tua comida”. A A2 senta-se na cadeira da mesa e come. (com a coroa na cabeça) não diz nada. Usam um colar de madeira para fazer de comida. A A2 diz “já acabei. Quero sopa”. O T vai buscar uma panela e poe o colar dentro da panela. Leva o prato e a panela. Pergunta “queres massa?”. “Quero, mas esse não tem nada” (aponta para o prato). A A2 diz “não te esqueças da sopa”. A A2 levanta-se e pega num prato e numa colher. “tenho fome e tu estás a demorar muito”. Volta a sentar-se. • a A2 levanta-se e dá a coroa ao V. (encontra-se em baixo do toucador) O V. mantém-se no sítio onde está e explora com as mãos a coroa. Roda-a no chão, vê os pormenores, levanta-se e põe a coroa na cabeça. Olha-se ao espelho. (...) tira a coroa da cabeça e olha-se ao espelho. Mantém-se em frente ao espelho e explora novamente a coroa com as mãos. Volta a pôr a coroa na cabeça e olha para o espelho. Conserta a coroa. Repete. Baixa a cabeça e a coroa cai, volta a colocar na cabeça e observa a sala. • A A3 vem para a casinha, põe a coroa e diz “eu sou a rainha”. Retira a coroa e dá para as mãos da S “podes pôr-me na cabeça?”. Diz para o V “tu és um gatinho”. Retira a coroa e volta a colocar na cabeça. A3: “Isto está tudo desarrumado. Isto não pode estar no chão” apanha a loiça que se encontra no chão. Deixa um prato no chão a frente do V e diz “este é para a tua comida”. Deixa uma fruta. (...) Faz uma festa na cabeça do V. Dá um beijo na testa e diz “porta-te bem gatinho”. Volta para a mesa e simula que está a dar de comer ao boneco, senta-o no bacio. O V continua a fazer de gato – sobe para uma cadeira, sempre de gatas. • O K vem para a área da casinha e tira o prato do chão. A A3 irrita-se e diz “não K, esse é o prato do gato”. O K vai para o lado do V e a A3 diz: “foge gatinho”. O K e o V saem a A3 continua em frente da mesa a pôr a mesa, mas olha atentamente para os dois. A A3 diz “Oh K tens que largar o meu gato!”. O K levanta-se e vem para perto dela a sorrir. (...) A A3 põe as mãos na cabeça e diz “gato e K vão estragar o meu banquete!”. Bate com o pé no chão e diz “eu sou a rainha do reino!”. Aproxima a cara do K e diz “Este banquete não é para ti!” ele responde “Não” e afasta-se. A A3 põe a cadeira no sítio, o K tenta ajudá-la. A A3 diz: “Este é o meu banquete!!” enxota-o. (...) O K vem atrás dela e de joelhos no chão apoia os braços na mesa. A A3 repreende-o “Não, não, não, o banquete é para mim. Tens de sair.” Volta a ir buscar o V Pega nas mãos e puxa-o com suavidade. O K tenta ir atrás deles, mas a A3 tenta barrá-lo e diz “Eu não tenho nenhum cão”.
--	---

Tabela 1 – Análise do conteúdo do RV2.

No que diz respeito às personagens, verificou-se que os participantes representavam novas personagens, rei e rainha, associadas à história, mas que houve também abertura

para outras como o cão, o gato e o cozinheiro. Com estas novas personagens, foi possível observar o desenvolvimento de novas ações que incluíam não só objeto introduzido, mas também a interação deste com outros como foi o caso de pulseiras, colares, tachos, talheres e pratos. Destas interações, destacam-se as ações que não tinham sido observadas anteriormente, tais como o ser servida, experimentar a postura autoritária, fazer um banquete, sentir muito vento, cuidar e preocupar-se com outros, fazer uma festa real, encaixar diferentes objetos. Estes dados levam-nos para o que Kowalski (2020) afirma acerca das práticas facilitadoras de contextos diferentes no jogo dramático. Esta intenção pedagógica permitiu às crianças alargar a sua criatividade facilitando assim novas personagens e ações (p.131).

Quanto ao vocabulário, foi possível constatar que as crianças passaram a utilizar no seu jogo dramático vocabulário contido na narrativa, tais como, rei, rainha, banquete. A análise desta situação, leva-me a inferir que a história teve influência no vocabulário contido do jogo dramático, sendo aqui possível perceber uma ligação entre a narrativa e o jogo dramático tal como afirmam Sousa (2003) e Roser, Martinez & Moore (2013) acerca das potencialidades do jogo dramático e na sua relação com as histórias infantis.

Quanto ao envolvimento e interações com outras crianças, verificou-se que os participantes A1 e A4 interagiram e envolveram-se apenas com outros participantes. Por outro lado, os participantes A2 e A3 recorreram a outras crianças não participantes no estudo para alargar o seu jogo dramático, atribuindo-lhes personagens e orientando-as durante o mesmo. Estes dados remetem-nos para o que Baldwin (2004) refere acerca do jogo dramático e das possíveis aprendizagens que dele advêm tanto a nível social como a nível emocional, envolvendo participação e pensamento entre pares. Isto permitiu que o jogo dramático fosse alargado e enriquecido demonstrando a importância da promoção do mesmo, a sua relevância na sequência pedagógica e o nível de envolvimento que as crianças demonstraram, tal como defende Kowalski (2005a).

CONEXÃO ENTRE A LEITURA DE HISTÓRIAS E O JOGO DRAMÁTICO - REFLEXÃO

No final da sequência foi dada oportunidade às crianças para refletirem em grupo. As crianças tinham a oportunidade de refletir acerca da história que ouviram e sobre as suas ações no jogo dramático. Vejamos alguns excertos acerca deste momento, retirados do RV2:

N: Relembrem-me qual é que foi a história que ouvimos.... É que estou um bocadinho esquecida. Vocês lembram-se?

A3: Sim... Era do Rei que era pequenino

A1: Do Rei...

A2: Do Rei...

N: Isso.... Pois era! Vocês gostaram da história?

Grupo: Sim.

A2: Eu gostei da parte que tinha o castelo com muitas coisas.

N: Era um grande castelo, não era B? Então e gostaram muito ou pouco da história?

A3: Muito, eles ficaram apaixonados.

A1: E tiveram muitos filhos.

A2: Dez filhos.

N: Muito bem. Foi mesmo isso. E, outra coisa, hoje brincaram na casinha?

A3: Sim

A1: Sim

N: E tu B, brincaste na casinha? E com a coroa?

A2: (Acena afirmativamente com a cabeça).

N: Gostaram de ter um objeto diferente na casinha?

A1, A2 e A4: Sim.

A3: Eu gostei porque não tínhamos nenhuma coroa só para brincar e para pôr na cabeça.

A1: Pois é, só temos as pulseiras...

N: E que brincadeiras é que fizeram na casinha?

A3: Eu brinquei às rainhas.

N: Como foi isso? Brincar às rainhas?

A3: Não me lembro.

A1: A A3 também brincou.

A3: Já me lembro. Eu era a rainha do reino e o V era o meu gato.

N: Um gato? E o que estavas a fazer com o gato?

A3: Estava a tratar dele, dei comida e depois o K que era o cão queria fazer mal ao meu gatinho.

N: E como é que resolveste esse problema?

A3: Mande o K embora.

Analisando o excerto anterior, percebeu-se que ao realizar esta reflexão, iniciando-a com questões relacionadas com a história, permitiu que as crianças relembressem a mesma e influenciasse o seu discurso. Da mesma forma, as crianças tiveram oportunidade de refletir acerca das suas ações durante o jogo dramático, o que permitiu a consciencialização das mesmas, identificar momentos dos quais emergiram emoções e a partilha de ideias (Kowalski, 2005a & Lopes, 2011).

Refletindo acerca deste momento em grupo, percebeu-se que os participantes demonstraram alguma vontade em partilhar ideias e que consideraram este momento indicado para abordar situações que envolveram frustração, refletindo acerca das mesmas. Da mesma forma, foi criada a oportunidade para escutar cada criança, através da expressão, da interação e do diálogo, o que demonstrou ser uma prática a ter em conta em

sequências futuras (Sousa, 2003 & Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Através das inferências das crianças foi possível depreender uma relação direta entre a narrativa e o jogo dramático, assim como, perceber uma adesão afetiva das crianças com as ações da narrativa. Com enunciações como *Eu gostei da parte que tinha o castelo com muitas coisas; Muito, eles ficaram apaixonados e Eu gostei porque não tínhamos nenhuma coroa só para brincar e para pôr na cabeça*, as crianças mostraram que se ligaram com a narrativa e com o objeto e atribuíram significado ao mesmo, sendo visível a identificação com os elementos da narrativa como enunciado por Mendes (2020). Da mesma forma, é possível perceber que o estranhamento positivo causado pela introdução da coroa tanto na leitura da história como no jogo dramático potenciou a relação da criança com a narrativa e as personagens.

1.4.2 SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA 2: A CAROCHINHA E O JOÃO RATÃO DE LUÍSA DUCLA SOARES

LEITURA DE HISTÓRIAS – PRÉ-LEITURA E LEITURA

A sequência iniciou-se com a entrada do objeto (colar) e a sua exploração. As crianças surpreendidas com o colar (fotografia 26) mostraram entusiasmo e motivação pelo momento que se seguia, sendo o mesmo potenciado através de questões. Foi visível a participação das crianças e a capacidade das mesmas em identificar o objeto e as funções do mesmo. De igual forma, foi possível perceber que as crianças associaram o objeto ao momento de leitura da história, sendo possível aferir que estavam a tomar consciência da estrutura da sequência pedagógica. Vejamos o excerto retirado do RV3:

N: Vamos começar? (Pego no colar) Isto é o quê?

Grupo: É um colar.

N: Isso mesmo, é um colar. Porque será que eu trouxe um colar?

A3: Para pões no pescoço.

N: Para pôr no pescoço. Ok, vou pôr, então (ponho o colar no pescoço).

A1: Só que não é para pôr no pescoço.

N: Ah é? Então, porque é que se usa um colar?

A3 e A4: Para ficar bonito.

A1: Como se fosse uma bailarina e uma princesa.

A3: E também uma rainha.

A2: Ou uma rainha.

N: Então, mas eu não sou nenhuma princesa nem nenhuma rainha, não posso usar um colar?

A3: Podes.

N: Ah bom.... Estava a ficar preocupada.... É que estava a ver que não podia usar o colar. Mas então... será que eu trouxe o colar por alguma razão?

A1: Sim...

N: Porquê?

A1: Porque tu também podes usar e as crianças e os adultos.

N: Sim. É verdade... Mas será que eu o trouxe por alguma razão em especial?

A3: Porque é a nossa história...

N: Muito bem. É isso Y, tem a ver com a nossa história. (tiro o livro e mostro)
Alguém conhece esta história?

A2: Essa é da joaninha...

A1, A3 e A4: Não.

N: Não é sobre a joaninha. Tem outro nome. Chama-se *A Carochinha e o João Ratão*. O que será que vai acontecer aqui? Vamos então ouvir a história da *Carochinha e o João Ratão*?

De seguida, o livro foi apresentado às crianças sendo motivo de alegria, entusiasmo e espanto. As crianças mostraram-se atentas à história e participaram na narrativa através da repetição de falas do texto, em específico, da cantiga da Carochinha. Houve lugar também para algum questionamento da minha parte, que permitiu o acesso ao desenvolvimento da narrativa e à identificação de personagens. Vejamos alguns excertos retirados do RV3:

N: *Quem quer casar com a Carochinha, que é vaidosa mas bonitinha? (p.4).*

Y: (sorri e repete) Mas bonitinha.

N: (continuo com a leitura) *Quem quer casar com a Carochinha, que é vaidosa mas bonitinha? (p.6).*

Grupo: (repetem ao mesmo tempo que a leitura) Mas bonitinha.

N: (continuo com a leitura) *passou um... (p.8).*

Grupo: Um galo.

N: (continuo com a leitura) *Quem quer casar com a Carochinha, que é vaidosa mas bonitinha? (p.12).*

Grupo: (repetem ao mesmo tempo que a leitura) Quem quer casar com a Carochinha, que é vaidosa mas bonitinha?

N: *Só que o pior veio depois (p.14).* O que será que aconteceu?

Y: O rato.... (sorri).

N: Será? Vamos ver... (continuo com a leitura) *Meteu a espada no caldeirão (p.28).*
E quem é que saiu de la do caldeirão?

Y: O rato!!!

S: O João Ratão.

N: Exato... o João Ratão. (continuo com a leitura) *Deu um abraço na Carochinha e houve baile lá na cozinha (p.30).*

Y: Como o nosso baile real!

N: Foi parecido com o nosso baile real, não foi? Com um rei e todos os nossos amigos.

Analisando as fases anteriores, foi possível, uma vez mais, identificar a importância da introdução do objeto na fase de pré-leitura para a antecipação da função do mesmo, assim como, para a identificação do seu lugar na narrativa e na sequência pedagógica. As duas primeiras fases correram dentro do esperado, tendo em conta a análise da primeira sequência, no entanto, é necessário realçar a atenção das crianças no momento da leitura.

Neste momento, as crianças mostraram-se mais atentas e concentradas, sendo visível que as mesmas já conheciam a estrutura da sequência pedagógica e percebiam que cada momento potenciava ações diferentes, assim como identificavam um ciclo de ligação entre todos os momentos. Da mesma forma, a narrativa suscitou nas crianças momentos de envolvimento que as fizeram lembrar e enunciar experiências vividas anteriormente, através de expressões como *Como o nosso baile real!*. Tal como Ramos & Silva (2014) referem, as histórias levam as crianças a identificarem-se com a narrativa e com as personagens e levando a expressar o que sentem em relação ao que ouvem.

JOGO DRAMÁTICO – ÁREA DA CASINHA

Após a leitura da história seguiram-se os jogos exploratórios. Terminada esta fase, o objeto (colar), representado na fotografia 26, foi introduzido na área da casinha e as crianças tiveram a liberdade de interagir com o mesmo. Como referido anteriormente, após a interrupção letiva, as crianças usufruíram novamente da mesma sequência pedagógica, acrescentando-se um novo objeto (chapéu), representado na fotografia 27. As brincadeiras resultantes foram a representação das personagens Carochinha, João Ratão, Bruxa, Sapo e Abelha. Tal como na primeira sequência, houve espaço para brincadeiras onde não foram identificadas personagens. Quanto aos objetos, foram-lhes atribuídas várias funções, tal como identificadas na tabela 2 realizada a partir dos RV4:

Subcategorias	Indicadores
Personagens	<ul style="list-style-type: none"> • A1: “Sou a Carochinha. E tu, és o João Ratão?” • A2: “Tu és o João Ratão e vais cair no caldeirão.” • A3: “Eu sou a Carochinha.” • A2: “Senhora bruxa.” • A2: “Eu também vou ser bruxa.” • A1: “Sapo! Abelha!”
Ações e Objetos	<ul style="list-style-type: none"> • A A1 e a A4 sentam-se e distribuem os pratos que já se encontram em cima do toucador e começam a comer cada um do seu prato. A4: “A sopa não está aqui”. A1: “Vamos fazer um banquete com sopa”. (Começam a mexer com a colher no prato) A4: “Podemos por coisas na sopa. Muito?” A1: “Humm, não, pouco” (finge que coloca no prato) “chega, chega”. A A4 pára e começa a comer e diz “e agora já podemos comer o molho picante. Os bebés e os gatos, não. E os cães também não. Vai dar ao bebé”. A1: “Não podes dar ao bebé porque está bué picante.” • A A1 pega no colar e dirige-se ao espelho para observar. Põe o colar pousado no nariz. Volta a colocar. Coloca na testa, mas ele cai.

	<p>Tira-o e volta a colocar ao pescoço. Volta a tirar. Põe no cimo da cabeça. E observa-se ao espelho.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A A3 vê o colar e diz “eu sou a carochinha”. A A2 não cede e brinca com o colar dentro de um jarro. A A3 insiste e diz “vamos brincar à Carochinha!”.
Vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> • “Carochinha”. • “Olá, João Ratão”. • “Oh... é o chapéu do João Ratão”. • “Olha é o colar também”. • “Tu és o João Ratão e vais cair no caldeirão”.
Envolvimento e interações com outras crianças	<ul style="list-style-type: none"> • O D aproxima-se da casinha a explorar o chapéu. Coloca o chapéu na cabeça e dirige-se ao espelho. Observa-se. O A junta-se a ele e põe o balde por cima do chapéu. Riem-se. O A diz “Agora sou eu” e baixa-se em frente ao espelho. O D põe o chapéu ao A, riem-se. Afastam-se da casinha. O A encontra-se a arrumar. O D aproxima-se do A com o chapéu na cabeça, chama por ele e faz uma vénia. Volta a fazer. • A A1 e a G encontram-se junto ao armário da loiça, a A1 pega no chapéu e põe na cabeça da G. A G exhibe-se e a A1 continua a mexer no tacho com uma colher. A G dá uma gargalhada imitando o som de uma bruxa. Continuam a mexer o tacho. A G afasta-se e vai em direção ao espelho observa-se. A A2 aproxima-se e diz: “Senhora Bruxa!”. A G Volta a dar uma gargalhada imitando o som de uma bruxa. A A2 diz: “Está boazinha, bruxa?” A G pega no balde com frutas e dirige-se para o armário da loiça. A A2 tira-lhe o balde da mão e diz: “eu também vou ser bruxa.” A G diz: “Não”, perde o interesse no balde e continua a andar. A A2 pousa o balde em cima do banco e dirige-se à A1 ficando imóvel à frente do caminho dela. A A1 com uma colher na mão diz: “Eu vou te transformar... em sapo”. A A2 põe-se de cócoras e começa a saltar, imitando um sapo. A A1 conta à G o que aconteceu. A G continua a mexer o tacho. A A2 diz: “Vamos fazer um banquete”. A G diz: “Não é um banquete”. A A1 diz: “Era um piquenique porque era no chão”. A A2 volta a ficar em frente à A1, em pé. A A1 volta a apontar a colher para a A2 e diz: “Sapo! Abelha!”. A A2, em pé, começa a baixar e levanta os braços esticados, imitando as asas. A A1 volta a agitar a colher e diz: “gelo!”. A A2 pára e avança dois passos. A G pega na colher que utilizava para mexer o tacho, agita-a e diz: “Vou transformar-te num robô!”. A A2 avança e anda devagar, agitando os braços devagar. A A1 pega numa colher e diz para a G: “Bruxa... A tua varinha mágica”. A G afasta-se da casinha com o chapéu na cabeça. A A1 e a A2 continuam a agitar as colheres e a lançar feitiços. Afastam-se da casinha. A A1 leva o colar ao pescoço. As três voltam à casinha, mas quem traz o chapéu é a A1. A A2 ainda

	<p>tem o colar. A A1 agita a colher e diz “Bruxa... a tua varinha mágica”, mas a G ignora e afasta-se da casinha. A A1 acompanha-a voltando a dizer: “Bruxa... a tua varinha mágica”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O M aproxima-se da mesa da casinha e pega no chapéu. Sem perceber, deita o tacho com o colar ao chão e apanha. Volta a colocar o colar no tacho e pousa o chapéu por cima, tapando-o. Hesita em pegar novamente no chapéu, mas pega e coloca na cabeça. Retira e volta a pousar o chapéu na mesa, em cima do tacho. Amassa o cimo do chapéu e volta a pegar nele. Pega no colar. Explora-o. Volta a pousar o colar dentro do tacho e tapa-o com o chapéu. Afasta-se da casinha. Volta à mesa e pega na colher ao seu lado. Levanta o chapéu e mexe o tacho, com a colher. Brinca levantando o colar com a colher, mexe novamente. Coloca o colar dentro do tacho e tapa-o com o chapéu. Volta a pegar no chapéu e põe na cabeça. Afasta-se da casinha com o chapéu na cabeça. • A Ms vem colocar o chapéu na casinha. Afasta-se. • O L dirige-se à casinha e pega no chapéu colocando-o na cabeça. Dirige-se à mesa. O L observa dentro do tacho e vê o colar. Retira-o de dentro do tacho. Pega no colar, no tacho e afasta-se da casinha. • O D aproxima-se da casinha com o chapéu na cabeça. Debruça-se sobre o armário e diz aos amigos que brincam no chão fora da casinha: “sou o João Ratão”. A M aproxima-se do D, questiona-o se ele é o João Ratão e afasta-se a sorrir. • A L coloca o colar numa taça de metal e mexe com uma colher. O A volta para a casinha e diz: “Empregada!”. A L volta-se com o colar na mão e diz: “Estou fazendo um bolo para os seus filhos”. O A responde: “Não... só para mim, o bolo”. A L faz uma cara de desiludida. • O L volta a casinha com o chapéu na mão e pousa-o em cima da cómoda. O A vê e dirige-se a ele: “Dá-me o chapéu! Empregado!”. O L larga o chapéu e afasta-se. O A põe o chapéu na cabeça e observa-se ao espelho.
--	---

Tabela 2 – Análise do conteúdo do RV4.

No que diz respeito às personagens, verificou-se que os participantes representavam novas personagens, Carochinha e João Ratão, associadas à história, mas que houve também abertura para outras como a Bruxa, Robô, Sapo e Abelha. Com estas novas personagens foi possível observar o desenvolvimento de novas ações que incluíam não só os objetos introduzidos, mas também a interação destes com outros, como foi o caso de tachos, talheres e pratos. Destas interações, destacam-se as ações que não tinham sido observadas anteriormente, tais como, fazer um banquete, fazer um piquenique, partilhar uma refeição, explorar o corpo e fazer feitiços.

No que diz respeito ao vocabulário, foi possível constatar que as crianças passaram a utilizar no seu jogo dramático vocabulário contido na narrativa, tais como, *Carochinha*, *João Ratão*, *Chapéu*, *Colar* e *cair no caldeirão*. A análise desta situação leva-me a inferir que a história teve influência no vocabulário contido no jogo dramático, sendo aqui possível perceber uma ligação entre a narrativa e o jogo dramático. Outra evidência resultante da análise do vocabulário foi o surgimento de expressões orais resultantes da história da sequência anterior como *banquete* e *piquenique*, permitindo inferir a continuidade que existe entre as sequências e que ouvir histórias e criar ambientes educativos que permitam à criança expressar-se sobre elas e sobre o modo como as vivenciaram facilita a aquisição e uso de vocabulário.

Quanto ao envolvimento e interações com outras crianças, verificou-se que os participantes A1 e A2 interagiram e envolveram-se com outros participantes. A par destas interações, os dois objetos permitiram que os participantes e as crianças não participantes alargassem e enriquecessem o seu jogo dramático, dando funções aos objetos diferentes das da história, tais como chapéu de bruxa (chapéu), ingredientes para diversos tipos de comida (colar), ou até mesmo como meio para explorar o corpo (colar). Estes dados confirmam o que Kowalski (2005a) afirma, no sentido de que o jogo dramático e a promoção do mesmo exercitam a criatividade e permitem às crianças a construção de ideias e a construção de aprendizagens mais significativas.

CONEXÃO ENTRE A LEITURA DE HISTÓRIAS E O JOGO DRAMÁTICO - REFLEXÃO

No final da sequência, foi dada oportunidade às crianças para refletirem em grupo. As crianças tinham a oportunidade de refletir acerca da história que ouviram e sobre as suas ações no jogo dramático. Vejamos o excerto acerca deste momento, retirados do RV4:

N: Eu gostava de saber uma coisa. Mas têm de pensar um bocadinho. Pode ser? Então eu gostava de saber que brincadeiras é que fizeram na casinha.

A3: Eu brinquei à Carochinha.

N: Ah foi? E quem brincou contigo?

A3: A **A2**.

N: Ai sim? E brincaram como? Onde é que estavam?

A3: Na cozinha.

N: Na cozinha? Muito bem. E o que estavam lá a fazer?

A3: Estávamos a limpar o chão e depois...

A1: Fizemos tudo igual ao que a Carochinha fez na história.

N: Ah foi? E então o que é tudo? Querem explicar-me melhor o que é tudo igual ao que a Carochinha fez?

A1: Limpar o chão, usar o colar, o chapéu...

N: Que fixe. Deve ter sido giro então. E vocês gostaram desta história?

A3: Sim.

A1: Sim. E agora quando estávamos a brincar na casinha, eu e a A2, quando brincava com a G e com a A2, com o chapéu do João Ratão brincávamos às bruxas.

N: Foi? Às bruxas? E tu eras uma bruxa má ou uma bruxa boa?

A1: Fomos as três bruxas más.

N: As três más??? Eiii, que medo. E tu A4, brincaste com aqueles objetos?

A4: Aos coelhos.

N: Aos coelhos? Com o chapéu?

A4: Sim. Um coelho com um chapéu. E com o colar.

A1: Só que quando ele caiu dentro do cadeirão assado e cosido, a carochinha chorou.

N: Na história a Carochinha pensava que ele tinha morrido, não foi? Era muito triste se tivesse acontecido.

A3: Mas não morreu.

N: Pois não. Foi uma história com um final feliz, não foi?

A3: É pena que a sopa não esteja quente.

A4: Sim.

A2: Se tivesse muito quente é que ele morria.

N: Ficava cosido não era?

Todas: Pois.

A4: Eu quero dizer uma coisa.

N: Diz, A4.

A4: Primeiro quem usava o colar fui eu. E depois eu pus o colar à A1.

N: E porque é que puseste o colar à A1?

A4: Era para ela ser a Carochinha.

N: Ah era? E tu gostaste de ser a Carochinha?

A1 e A4: Sim.

N: Ou gostaste mais de ser uma bruxa?

A1: Carochinha.

A4: Bruxa (sorri).

(A A2 dispersa)

N: A2, quase que não te ouvi. Não brincaste na casinha?

A1: Brincou às bruxas.

N: Ok, Obrigada A1. Mas eu gostava de ouvir a A2 a falar.

A2: Eu brinquei à Carochinha e ao Ratão.

N: Foi? E usaste o chapéu ou o colar nessa brincadeira?

A2: O colar. E depois fui um sapo.

Analisando o excerto anterior, percebeu-se que ao realizar esta reflexão, iniciando-a com questões relacionadas com a história, permitiu que as crianças relembressem a mesma e que esta influenciasse o seu discurso. Da mesma forma, as crianças tiveram oportunidade de refletir acerca das suas ações durante o jogo dramático, o que permitiu a consciencialização das mesmas, assim como identificar momentos acerca da história e transpor para as mesmas. Estes dados remetem para o que as autoras Kowalski (2005a) e Lopes (2011) afirmam sobre a reflexão. Com este momento, através da identificação das suas ações, as crianças conseguiram sistematizar o conhecimento que surgiu da

experiência e participar individualmente para a construção conjunta de aprendizagens em relação às suas ações e acerca das personagens da história e do seu jogo dramático.

Refletindo acerca deste momento em grupo, percebeu-se que os participantes demonstraram vontade em partilhar as explorações no jogo dramático. Da mesma forma, com este momento de partilha, as crianças demonstraram estar à vontade com a narrativa, transpondo-a para as suas ações nas representações do jogo dramático e para os momentos de reflexão, salientando a intervenção da A4, que considerou pertinente analisar o momento, revelando uma evolução no seu envolvimento e interação. Foi também possível observar que este envolvimento com a narrativa se revelou significativo, já que passou a fazer parte dos momentos de atividade livre das crianças na sala com momentos alusivos às histórias ou a momentos da história em desenhos livres (ver Anexo 21) e com expressões como *hoje é o dia da nossa história?* ou *Trouxeste um livro novo?*. Ao questionarem e mostrarem emoções em relação a uma nova história, verifica-se o que Mendes (2015) afirma, quando diz que ao ler histórias em voz alta, permite *um momento mágico de namoro da criança com o livro, um momento irrepetível, de proximidade afetiva e efetiva entre quem a lê e quem a ouve ler* (Mendes, 2015, p.147).

A análise da reflexão permitiu chegar a outras conclusões, nomeadamente em relação ao jogo dramático e à narrativa. Quando a A1 é questionada acerca do que tinha brincado na casinha surge o tema das bruxas, sendo diferente do expectado tendo em conta a narrativa explorada na sequência. O aparecimento da personagem bruxa deveu-se à imposição de uma função diferente ao chapéu do João Ratão, levando-nos a confirmar os múltiplos significados atribuídos aos objetos, como referido por Silva, Marques, Mata & Rosa (2016). No que concerne à narrativa, embora não tenha havido uma apropriação das personagens da história, houve uma apropriação das emoções ao perceber nas crianças enunciações que envolviam o medo, a expectativa e a tristeza, sendo assim identificado uma adesão efetiva com o enredo da narrativa (Mendes, 2020).

1.4.3 SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA 3: *O PIRATA VALENTE* DE RICARDO ALCÁNTARA

LEITURA DE HISTÓRIAS – PRÉ-LEITURA E LEITURA

A sequência iniciou-se com a entrada do objeto (chapéu de pirata) e a sua exploração. As crianças, surpreendidas com o chapéu, representado na fotografia 29, identificaram de imediato a personagem pirata e a caracterização do mesmo, realçando a falta de adereços, em concreto a pala. No desenvolvimento da conversa, é perceptível a capacidade de as

crianças identificarem, além da função do objeto, a personagem criada e a sua relação com a história, verificando assim uma evolução do pensamento das crianças em relação às fases da sequência pedagógica. Desta forma, é possível inferir que já é perceptível uma relação entre o objeto apresentado no momento de pré-leitura e o momento de leitura.

Vejamos o excerto retirado do RV5:

N: Vamos começar? (Apareço com chapéu pirata na cabeça).

A3: Um pirata. Falta-te a coisa para tapar o olho.

N: Uma coisa para tapar o olho? Qual coisa?

A3: Aquela coisa para fazer assim (tapa o olho com a mão).

N: Queres dizer uma pala?

A3: Sim, uma pala. Um pirata tem um chapéu e uma pala.

N: Pois é. E onde viaja o Pirata?

A4: Num barco... no mar.

N: Isso mesmo. Hum... Eu hoje sou um pirata, pois é...

A1: Então e podes ser um pirata que...

N: Um pirata que...

A1: Vai à procura de tesouros.

N: Será que a nossa história é de um pirata que vai à procura de tesouros?

Todas: Sim.

A2: Sobre piratas.

N: Pois é. Então a nossa história de hoje chama-se *O Pirata Valente*. (tiro o livro e mostro) Alguém conhece esta história?

Grupo: Não.

De seguida, o livro foi apresentado às crianças que se mostraram atentas e motivadas. No desenrolar da leitura, as crianças envolveram-se na narrativa, através do uso de repetições e entoações. De igual forma, foram exploradas palavras novas, o seu significado e a sua ligação com a história. Vejamos alguns excertos retirados do RV5:

N: *O Pirata Joãozinho* (p. 2)

A1: Pirata Joãozinho?

N: Exato... Joãozinho... não é um nome muito comum para um pirata, não é? (continuo com a leitura) *Que ninguém ousa levantar-lhe a voz* (p.2).

A3: Levanta a voz? Têm medo?

N: Se calhar têm... Ele é tão feroz... O que significa feroz?

A2: Não sei.

A1: Deve ser corajoso.

A4: Pois... os piratas têm que ser corajosos.

N: É verdade, mas feroz significa ser terrível, ser mauzinho.

A1: Ahhh. Alguns piratas também são maus.

N: Exato. E aqui o pirata Joãozinho também é muito feroz. (continuo com a leitura) *A bordo do seu enorme galeão* (p. 5) Vocês sabem o que é um galeão?

A3: Um galeão é um navio de piratas muito grande.

N: Boa A3. É isso. É este navio gigante com muitas velas. (mostro a imagem) Este tem uma bandeira de pirata.

(continuo com a leitura) *Tem uma espada de ouro maciço, que pica mais do que um ouriço* (p.6).

A1: Uma espada do Rei?

N: Esta é dos piratas. Vejam aqui a espada dele, é igual à da história do rei? (mostro a imagem)

A1, A3 e A4: Não.

A1: Esta é mais fininha... e muito mais pequenina. As bandeiras têm desenhos.

N: Pois têm, são bandeiras piratas. (continuo com a leitura) *Olha pelo seu binóculo antigo (p.8)* Sabem o que é um binóculo?? (acenam afirmativamente com a cabeça)

Vamos todas olhar pelo nosso binóculo.

(Todas fazem e riem-se).

N: (continuo com a leitura) *E vê, ao longe, um barco inimigo (p. 8).*

A1: Sim... é espetacular!

A3: Se eu fosse esse pirata tinha medo de estar aí. (aponta para o cesto da gávea)

N: Parece ser muito alto, não é? (continuo com a leitura) *Mas eis que ouve a voz de alguém: - João, vem lanchar! (p.10).*

A4: Ele estava a brincar.

N: Pois estava. A imaginar que era um pirata. (continuo com a leitura)

N: Gostaram desta história?

Grupo: Sim

A3: Mas é muito pequenina.

N: Sim, é verdade. Esta história era mais pequenina.

Ao analisar esta fase, é importante realçar o destaque dado ao vocabulário, nomeadamente ao contacto com palavras novas, como é o caso da palavra *Galeão*. De todas as crianças, apenas a A3 considerava saber o seu significado, tornando-se impreterível explorar a palavras com todas as crianças. Assim, de uma forma contextualizada e intencional, a sequência pedagógica potenciou um espaço para o desenvolvimento lexical e partilha de vivências (Pereira, 2003; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). No mesmo sentido, verificou-se que as crianças reconheceram o objeto utilizado, identificando a sua função, o seu lugar na narrativa e o seu lugar na sequência pedagógica. Foi também visível a identificação por parte das crianças, de objetos e personagens referidas nas narrativas escutadas anteriormente, assim como, as observações por parte das mesmas em relação à narrativa e à demonstração de opiniões acerca do que ouviam, viam e, no final, acerca do livro escolhido. Através de enunciações como *os piratas têm que ser corajosos* e *Alguns piratas também são maus*, percebemos uma relação da narrativa com os sentimentos que a mesma despoletou nas crianças, assim como o posicionamento acerca do que acontece na narrativa. Estes dados confirmam o que os autores Ramos & Silva (2014) e Mendes (2015) afirmaram, nomeadamente quanto às potencialidades formativas das narrativas. De facto, estas crianças não só adquirem mais vocabulário e usam-no como expressam a sua adesão emocional à história e às personagens que entram na história.

Após a leitura da história, seguiram-se os jogos exploratórios. Terminada esta fase, o objeto (chapéu de pirata) foi introduzido na área da casinha e as crianças tiveram a liberdade de interagir com o mesmo. As brincadeiras resultantes foram a representação das personagens Piratas, Capitão, Bruxas e Fantasma. Tal como na primeira sequência, houve espaço para brincadeiras onde não foram identificadas personagens. Quanto ao objeto, foram-lhes atribuídas várias funções, tal como identificadas na tabela 3 realizada a partir dos RV6:

Subcategorias	Indicadores
Personagens	<ul style="list-style-type: none"> • A2: “Eu sou um Pirata” • A1: “Pirata” • A4: “Vamos ser piratas?” • A2: “Fantasma”
Ações e Objetos	<ul style="list-style-type: none"> • A A1 dirige-se para a mesa e pega no chapéu. A A3 faz a mesma coisa e tira o chapéu das mãos da MB delicadamente e diz “Posso pôr eu?”. Põe o chapéu na cabeça de imediato. A A2 junta-se. A A1 põe a mão direita a tapar o olho direito e diz: “Agora tens de andar assim”. Riem-se. Exploram o chapéu. Experimentam, voltam a tirar. Exploram novamente. • A A2 diz: (põe o chapéu na cabeça e começa a dançar com os braços como um fantasma) buuuh. O A repete. De seguida o A diz: “Amigo! Ataque!! tchiie, tchie, tchie (faz o som das espadas e gesticula com os braços)”. O A: (retira o chapéu da cabeça da A2 e coloca na dele) “Sai! Eu vou fazer o ataque e tu vês. A2, Senta-te!” (A A2 ignora-o). O A senta-se no banco onde estava e aproxima o banco do da A2. A A2 diz: “Estão ali uns piratas!” A: “Então vamos mandar! (Olha pelo binóculo) Pfee pfee”. A A2 tira o chapéu da cabeça do A e chama a atenção do Educador para a novidade da casinha, diz: “Manel, olha! O chapéu do pirata!” (sorri). O A retira-lhe o chapéu da mão coloca na sua cabeça e diz: “Aqui vamos nós para a próxima aventura! Agora sou eu o capitão! Hoje estamos aqui numa nau do pirata! (usa a mesa como Roda do leme, fotografia nº33). Enquanto manobra a mesa, faz sons de carros a andar. (baaam, baaam... pam). A: “Tubarões... Vamos saltar para o lago!! (levanta-se com firmeza!) Eu vou por aqui... Pum, pum, pum, pum”. A A2 levanta-se e salta no mesmo sítio. Sobe para o banco e salta para o chão e começa a rastejar. Diz: “Eu vou apanhá-los”. O A vai buscar um balde e diz: “Vou tirar água do barco! (finge que apanha água no chão e manda para fora do barco)”. • A A4 encontra-se com a G e com a LUI na casinha a mexer na loiça e no armário. A G diz: “Piratas!! Ahahah (sorriso maléfico)”. As outras crianças sorriem, mas continuam a fazer o que estavam a

	<p>fazer. (...) A G volta-se a vê o chapéu na mesa. Pega nele põe na cabeça e diz: Ahahah (sorriso maléfico). A S aproxima-se e diz: “Vamos ser Piratas?” G: “Ahahah (sorriso maléfico). Lui: “Parece que estás a imitar aquele sorriso da bruxa, não é um pirata. Ahahah (sorriso maléfico)”. Elas voltam-se as três para o armário com pratos e uma colher na mão e mexem. A4: “O teu prato já está cozido”. Lui: “O meu ainda está líquido”. Voltam a mexer. Lui. “Prova!” (para a G). A A3 aproxima-se e diz: “Também quero provar”. A Lui dá-lhe. Dizem “Humm”. A A4 diz: “Querem provar o meu?” Dizem “Sim”. A A4 dá a provar. Mantêm-se até ao fim do vídeo a cozinhar.</p>
<p>Vocabulário</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Pirata”. • “Piratas”. • “Tubarão” • “Espada”.
<p>Envolvimento e interações com outras crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Lu volta à casinha e tenta colocar o chapéu na cabeça da A4. Esta afasta-o. Ele põe o chapéu em cima da mesa e afasta-se da casinha. • O D aproxima-se interessado pelo chapéu. A G diz: Sou um pirata! Ahahah (sorriso maléfico)”. O D afasta-se. • A G vem para a casinha e pega no chapéu. Diz: “Sou um pirata e tu és uma bruxa!” (Coloca-lhe o balde na cabeça a fazer de chapéu). Fazem uma sopa de bruxa para comer. A Ms diz: “Somos amigas?”. A G responde: “Sim, porque somos as duas más!” A G tem dificuldades em manter o chapéu na cabeça. Sorri para a Ms, saltita e diz: “sou má!!!”. Agarra na cadeira, abana os braços com os punhos fechados (como se tivesse a tocar tambor) e diz: “pum, pum, pum”. Levanta-se, retira o chapéu da sua cabeça e coloca-o na cabeça da Ms e diz: “Pega, para ti!”. A Ms abana a cabeça e o chapéu cai. Riem-se. A G apanha o chapéu e põe na sua cabeça. Dirigem-se à sala e chamam a atenção dos adultos na sala: “Olá, Nídia! Olá, Manel!”. Passeiam pela sala com os chapéus na cabeça e com bonecos na mão. A G diz: “Atenção para a Pirata!!”. Desfilam até à mesa da casinha. A Ms imita a G. A G senta-se no banco à mesa e a Ms imita-a. A G pega no boneco com as duas mãos e roda-o como se fosse um volante. Com os lábios faz um som: “brrrrrr”. Põe o boneco no meio das pernas, dá-lhe palmadinhas na cabeça com as duas mãos e continua a fazer o mesmo som. Com o boneco na mesma posição faz o som de galopar, acompanhando o som com movimentos usando o boneco (o boneco era o cavalo) levanta-se deixa cair o boneco. Abre a porta do armário e começa a mexer com uma colher uma panela. A Ms mantém-se ao lado e sorri. A Ms coloca a mão no chapéu e pergunta: “Posso?” A G não responde e diz: “Ahahah (sorriso

	<p>maléfico)”. A Ms entende como autorização e coloca o chapéu na sua cabeça. A Ms tenta colocar o balde na cabeça da G. A G continua a mexer o tacho e a dizer: “Ahahah (sorriso maléfico)”. A G vira-se e dá comida à boca da Ms, que, entretanto, se sentou no banco. A G diz: “Pegue, minha piratinha! É bom? Ahahah (sorriso maléfico). Somos malvados”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O D aproxima-se da A3 e diz: “Uooooooooowww. Isso é de um pirata!” Exploram.
--	--

Tabela 3 – Análise do conteúdo dos RV6.

No que diz respeito às personagens, verificou-se que os participantes representavam novas personagens, Piratas, associadas à história, mas que houve também abertura para outras como a Bruxa, Capitão e Fantasma. Com estas novas personagens, foi possível observar o desenvolvimento de novas ações que incluíam não só o objeto introduzido, mas também a interação deste com outros, como foi o caso de tachos, talheres, pratos, baldes, mesas e bancos. Esta observação remete para o que Sousa, Kowalski & Lopes (2020) afirmam acerca das potencialidades de novas ações no jogo dramático. Destas interações, destacam-se as ações que não tinham sido observadas anteriormente, tais como, andar como um pirata, navegar numa Nau (ver fotografia 33), lutar com espadas, retirar água do barco, fugir de tubarões, galopar e conduzir. Ao analisar as ações contidas na Tabela 3, é possível constatar que o jogo dramático aumentou e fez com que as ações contidas no mesmo ficassem mais ricas e com um envolvimento acrescido por parte das crianças tal como sugere Baldwin (2004), quando afirma que o jogo dramático é motivador e desafiante.



Fotografia 33 - Crianças a representar uma aventura numa nau Pirata

No que diz respeito ao vocabulário, foi possível constatar que as crianças que participaram no estudo passaram a utilizar no seu jogo dramático vocabulário contido na narrativa, tais como as palavras *Piratas e tubarão*. Percecionar o uso destas palavras corrobora o enunciado por Viana (2002), ao afirmar que a leitura dá ênfase ao uso de vocabulário motivante e desafiador.

Quanto ao envolvimento e interações com outras crianças, verificou-se que os participantes A2 e A4 interagiram e envolveram-se com outros participantes. A par destas interações, o objeto permitiu que os participantes e as crianças não participantes alargassem e enriquecessem o seu jogo dramático, dando funções aos objetos diferentes

aos da história, tais como, chapéu de bruxa (chapéu) e como adereço para interpretar uma personagem diferente (fantasma).

CONEXÃO ENTRE A LEITURA DE HISTÓRIAS E O JOGO DRAMÁTICO - REFLEXÃO

No final da sequência, foi dada oportunidade às crianças para refletirem em grupo. As crianças tinham a oportunidade de refletir acerca da história que ouviram e sobre as suas ações no jogo dramático. Vejamos o excerto acerca deste momento, retirados do RV6:

N: Ok. Então e digam-me mais uma coisa. Tenho mais uma pergunta para vocês. Vocês brincaram na casinha?

Todas: Sim.

N: E estava lá alguma coisa diferente?

Grupo: Sim.

N: O que é que apareceu na casinha?

A2 e A3: O chapéu do pirata.

N: Sim. O chapéu do pirata. E vocês gostaram de ter este objeto na casinha?

Grupo: Sim.

A1: Mas eu não brinquei aos piratas.

N: Então brincaste a outra coisa?

A1: Sim, porque estive a brincar com o robot.

A2: Tu brincaste comigo.

N: Ela já não se lembra, não é A1? E gostavas de ter brincado aos piratas?

A1: Sim, porque queria fazer de conta que estava na tempestade como o jogo.

N: Mas amanhã podes brincar assim, o que achas?

A1: Sim.

N: E tu A3? também gostaste deste objeto?

A3: Sim. E gostei muito da história. Adoro piratas com papagaios. E fiz aquele desenho para ti.

N: Pois foi. Estava mesmo giro. Vou guardá-lo com muito carinho. Eu gostava de saber uma coisa. Mas têm de pensar um bocadinho como das outras vezes, sim? Então eu gostava de saber que brincadeiras é que fizeram na casinha.

A2: Ah... eu brinquei com o A num barco e havia tubarões.

N: Tubarões? E vocês eram piratas?

A2: Sim. Primeiro eu fui o capitão depois foi o A. Depois eu nadei.

N: Ah foi? E foste nadar com os tubarões?

A2: Sim. (sorri)

N: E não tiveste medo?

A2: Não.

N: Eu acho que ia ter medo... Mas deve ter sido giro. E vocês? Brincaram a alguma coisa na casinha?

A1: Sim. Aos piratas com o olho tapado.

N: Com o olho tapado?

A1: Sim. Assim olha. (tapa o olho com a mão)

N: Os piratas andam assim?

A1 e A4: Sim.

A1: Eu vi uma vez na televisão.

A3: E na história também.

N: Ah ok. E tu A4. Hoje não brincaste na casinha?

A4: Sim. Com a G.
N: Então e a que brincaram as duas?
A4: A G, a Lui e eu estávamos a fazer de cozinheiras piratas.
N: De cozinheiras piratas? Conta-me mais coisas...
A4: Estávamos a cozinhar e depois comemos.
N: Humm. E os cozinhados estavam bons?
A4: Sim.
N: Boa! Tenho a certeza que estavam deliciosos. E vocês gostaram de ter um objeto diferente na casinha?
A2: Sim. Mas podíamos ter o barco também.
A1: O barco não cabia na casinha.
A2: Cobia sim. Tinha de estar assim. (Abana as mãos).
N: Um barco acho que não dava para trazer para a sala, A2. O que se poderia fazer era construirmos o nosso barco.
A3: Pois. E também podíamos ir para a cama e fazer o barco.
A A2 Sorri.
N: Olha, vês A2, outra ideia para um barco. Bem. Alguém quer partilhar mais alguma coisa?
Mantêm-se caladas. A A3 acena negativamente com a cabeça.
N: Não? Ok. Vamos então para a sala.

Analisando o excerto anterior, percebeu-se que ao realizar esta reflexão iniciando-a com questões relacionadas com a história permitiu que as crianças relembassem a mesma e influenciasse o seu discurso de forma a contextualizar o momento. Da mesma forma, as crianças tiveram oportunidade de refletir acerca das suas ações durante o jogo dramático, o que permitiu a consciencialização das mesmas. No mesmo sentido, as crianças identificaram momentos que produziram no jogo dramático, acerca da história, conseguindo transpor para as suas ações (Kowalski, 2005a & Lopes, 2011).

Refletindo acerca deste momento em grupo, percebeu-se que os participantes demonstraram vontade em partilhar as explorações no jogo dramático. Da mesma forma, com este momento de partilha, as crianças demonstraram estar à vontade com a narrativa, transpondo-a para as suas ações nas representações do jogo dramático, para os momentos de reflexão, assim como para as suas atividades livres na sala (ver Anexo 22). Foi de igual forma perceptível a evolução que houve neste momento, com as sugestões de ações que poderiam ter utilizado na área da casinha e de outras ideias para o aumento do jogo dramático, como foi o caso da A1 *queria fazer de conta que estava na tempestade como o jogo* ou o da A2 *Mas podíamos ter o barco também* (Lopes, 2011; Rose, Martinez & Moore, 2013).

Na análise da reflexão foi possível perceber ainda a enunciação de emoções por partes das crianças, nomeadamente, com a enunciação da A3 ao afirmar *Adoro piratas com*

papagaios. Esta evidência revela com clareza a participação e adesão das crianças na narrativa e, por outro lado, o poder dos recursos quando utilizados de forma intencional e motivados pela escuta (Mendes, 2020).

1.4.4 SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA 4: A FESTA DE ANOS DE LUÍSA DUCLA SOARES

LEITURA DE HISTÓRIAS – PRÉ-LEITURA E LEITURA

A sequência iniciou-se com a entrada do objeto (alguidar) e a sua exploração. No desenvolvimento da conversa é perceptível a capacidade de as crianças identificarem o objeto e a função do mesmo. Quanto à sua relação com a história, verificou-se iniciativa e vontade de associar o objeto à história fazendo inferências em relação ao mesmo. Com a apresentação do livro, verificou-se que as expectativas dos participantes em relação ao que tinham suposto para o objeto não eram as mesmas e a leitura do título provocou alguma admiração e curiosidade. Vejamos o excerto retirado do RV7:

A2: É uma avestruz.

A3: A avestruz não tem aqui (aponta para o pescoço).

N: Não tem penas, pois não?

A3: Não.

N: Então a nossa história chama-se A festa de anos.

A3: A festa de anos? Vai receber como presente a bacia?

A1: Se calhar ela vai dar a um amigo.

N: Sim A3, A festa de anos. Será? Vamos ver de quem será esta festa e se o alguidar vai entrar na nossa história?

A1 e A4: Sim.

A2: Capa, contracapa, lombada.

N: Exatamente, muito bem A2.

No desenrolar da leitura as crianças envolveram-se na narrativa mostrando interesse e motivação, participando na mesma através do uso de repetições e entoações (Viana, Sucena, Ribeiro & Cadime, 2014; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Vejamos alguns excertos retirados do RV7:

N: *Depois preparou o lanche* (pág. 6) Nas festas há lanche?

Grupo: Há...

N: Nas festas tem de haver um lanchinho, não é?

A2: A mãe preparou um lanchinho na minha festa.

A1: E o bolo também. Para nós comermos.

N: E um bolo? Será que a avestruz também tinha um bolo? Vamos lá ver se a Avestruz Catrapuz também tinha um bolo na sua festa.

(Continuo com a leitura). *Estava lindo!* (pág. 7)

A3: Pois estava.

N: *Arranjou tacinhas com feijões de várias cores* (pág. 10).

A3: Yammy.

N: *encheu um alguidar com água do rio* (pág. 10).

A4: Era para pôr água para beberem...

A3: Pois era. Eu pensava que ia ser um presente.

N: Exato. Descobrimos que o alguidar afinal era para servir água na festa. (continuo com a leitura) *que me querem arrancar as penas para fazerem chapéus* (pág. 11)

A3 Hiiiiii.

A1: Chapéus?

A4: Deve ser como aqueles amarelos.

N: Amarelos?

A2: Sim. Que são assim redondos e têm aquelas fitinhas muito juntinhas.

N: Os chapéus de palha?

A2: Acho que sim.

N: Pode ser, sim. Estas penas às vezes são usadas para enfeitar os chapéus que às vezes as pessoas usam, para ficar mais bonitos. (Continuo com a leitura). *uma coisa macia, fofinha, própria para jogar à bola* (pág. 17). O que será? Alguém sabe o que é?

A1: Não sei.

A3: Não.

A2: Não sei mesmo.

N: Hum.... Vamos descobrir.

A3: Uma bola?!

N: (Continuo com a leitura). *a avestruz acendeu as velas do bolo e todos cantaram* (pág. 26) Vamos cantar?

Grupo: Parabéns a você.....

N: (Continuo com a leitura) *Que bicho saiu de lá? Consegues adivinhar?* (pág. 29) Qual será o bicho que saiu do ovo de chocolate?

A3: Ahhmm nenhum... era de chocolate.

A1: O bicho???

A4: Não sabe.

A2: Se calhar era um passarinho.

N: Acho que esse desafio fica para a nossa imaginação. O que acham?

Ao analisar esta fase, é importante realçar o nível de interesse e participação. As crianças participantes realizaram inferências como *A festa de anos? Vai receber como presente a bacia?* e *Se calhar ela vai dar a um amigo*, questionaram, conversaram entre elas e chegaram a conclusões juntas, mas também realizaram ligações entre a história e a vida do quotidiano e os seus conhecimentos, de forma contextualizada e intencional, uma vez que, como enunciado por Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) 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” (p.30). No mesmo sentido, verificou-se que as crianças reconheceram o objeto utilizado, identificando a sua função na narrativa permitindo reconhecer que as suas ideias iniciais não estavam corretas. De facto, Ramos & Silva (2014) e Mendes (2015) afirmam que, no momento de leitura, o uso de questões, pistas que levem à descoberta de elementos da narrativa e pequenas orientações enriquecem o momento e seduzem as crianças. Esta dimensão ajuda a perceber os

comportamentos manifestados pelas crianças no momento da leitura e a sua percepção acerca do que viram e ouviram.

JOGO DRAMÁTICO – ÁREA DA CASINHA

Após a leitura da história, seguiram-se os jogos exploratórios. Terminada esta fase, o objeto (alguidar) foi introduzido na área da casinha e todas as crianças tiveram a liberdade de interagir com o mesmo. As brincadeiras resultantes foram a representação de uma múmia, de um cantor, de um militar (ver anexo 23) e de um empregado (ver anexo 23) e, tal como nas sequências anteriores, de personagens que apenas foram identificadas através da interpretação dos comportamentos das crianças no registo de vídeo, como mãe, pai, grávida, pasteleiro, cozinheiro. Quanto ao objeto, foram-lhes atribuídas várias funções, tal como identificadas na tabela 4 realizada a partir dos RV8:

Subcategorias	Indicadores
Personagens	<ul style="list-style-type: none"> • A4 “múmia”.
Ações e Objetos	<ul style="list-style-type: none"> • A A2 pega no alguidar e afasta-se um pouco para trás. A2: “Tou a fazer um bolo!” A: “Aí é o lixo!! Tens de me dar porque aí é para pôr o lixo, A2!” A2: “Mas tu estás a demorar muito...” (faz uma expressão triste) A A2 deixa o A pegar no alguidar e este põe o objeto no buraco do armário. Abana-o para que encaixe melhor. A: “Agora é para fazer a massa”. (A A2 põe a mão) “Não, é para a massa!!” E posiciona-se de lado do armário e as duas mãos dentro do alguidar. Amassa. O A agarra numa colher e mexe com rapidez. A A2 continua a mexer com as mãos. A: “Agora temos de pôr isto no forno”. Pega nas asas do alguidar, mas a A2 continua a mexer. Ele aguarda naquela posição. O A leva o alguidar e dirige-se ao armário da loiça. Põe o alguidar dentro e diz: ”5 horas no forno!” A2: “Não!!!” O A baixa-se, retira o alguidar, levanta-se e diz: “Boa. Já está!” (dirige-se com o alguidar para a ponta do armário e coloca o mesmo no buraco. A: “Já está o nosso bolo!” Agora temos de partilhar e comer todos o bolo!” (vão buscar colheres e fingem que comem). • A Lu aproxima-se e diz: “É para dar banho assim!” tenta pôr um dos bonecos que traz dentro do alguidar. Como não consegue, pega também no alguidar com as duas mãos e dirige-se ao armário da loiça pousando-o em cima. Lu: “Vamos lhe dar banho?” (A A1 acena afirmativamente com a cabeça) “mas assim não dá” (ao colocar os bonecos dentro não ficam equilibrados e caem. A1 responde: “Podemos por ali” (aponta para a mesa) A Lu tira um dos bonecos e consegue que o boneco que restou fique equilibrado. Simulam que dão banho ao boneco utilizando copos, chávenas e talheres para pôr creme nas mãos e depois esfregam o boneco com as mãos.

	<ul style="list-style-type: none"> • A A3 encontra-se a observar o D. O D afasta-se do alguidar e a A3 pega no mesmo e coloca o alguidar no buraco da banca e mexe com a mão e diz: “Vou fazer a comida para a nossa festa!” O D aproxima-se e diz: “Vais fazer qual comida?” A3: “Um lanche para os teus anos”. D: “Yeeeyyyy!! Posso ter um bolo, também?”. A3: “Sim. Queres um bolo do Homem-aranha?”. D: “Não. Pode ser do Homem de Ferro.”. A3: “Está bem”.
Vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> • “Bolo”. • “É para pôr água!” • “Um lanche para os teus anos”
Envolvimento e interações com outras crianças	<ul style="list-style-type: none"> • O D volta à casinha com o alguidar na cabeça e dirige-se ao espelho. Observa-se. Levanta-se e dirige-se ao outro extremo da casinha de braços esticados e a fazer um som: “beehhhhhh”. A S diz: “Pareces uma múmia”. • A M pega no alguidar com os bonecos e faz de avião. Diz: “uiiiiii” (dá duas volta-se volta ao armário pousando o alguidar). A M repete o avião... (desta vez diz uhhh. A M volta a juntar-se ao A com um boneco. Diz: “A, também tens de fazer!”. A: “Só que agora estou a precisar para lavar isto”. Lu (junta-se a observar): “Então despachate que tenho de lavar os meus bebés”. Senta-se no banco junto à mesa a esperar. A: “Agora só falta lavar a frigideira”. • A M pega no alguidar e dirige-se para a Lu e o A, que tem o alguidar na cabeça. A M retira o alguidar da cabeça do A e coloca-o no chão e diz: “Está aqui o bacio, senta-te”. A Lu levanta-se e tenta sentar-se no alguidar a M ajuda-a. A: “É para fazer xixi!”. M: “Anda fazer xixi também. Senta-te!”. • O T pega no alguidar dirige-se ao Mu que se encontra no armário da loiça com o bule. Diz: “Pega. Faz cebola”. (Aponta para dentro da taça de alumínio). Enquanto o T coloca alimentos dentro do alguidar o Mu finge que despeja o conteúdo da tacinha que tem na mão, faz: “cheee, cheee”. Mu: “Comida. Tu podes por chá?” (aponta para o bule e despeja dentro do alguidar) “cheee, cheee”. Pousa o bule. T: “Já tá. Fixe”. Mu: “Deixa, deixa”. T: “Que vai sê a comida?”. Mu: “é a sopa”. Riem-se e permanecem no mesmo local a comer. • O A volta a colocar o alguidar na cabeça e o D pega de seguida. Despeja o conteúdo em cima do armário e volta a pousar o alguidar no buraco do armário. Vai buscar a taça de alumínio e coloca em cima do alguidar virada para cima. Vira ao contrário, equilibra-a e coloca as mãos nas pegadas do alguidar, segura a taça de alumínio com os polegares. Dirige-se à mesa da casinha e pega em alimentos que lá se encontram. Retira a taça de alumínio de cima do alguidar

	<p>e coloca os objetos (apenas os vegetais deixa as frutas em cima da mesa) dentro do alguidar. Afasta-se da casinha. (Ver Anexo 24).</p> <ul style="list-style-type: none"> • O D volta a pegar no alguidar e põe na cabeça. Começa a dançar. Dirige-se ao A e diz: “Olha sou um cantor!” E com o alguidar na cabeça, põe o punho cerrado em frente à boca e gesticula com a boca como se tivesse a cantar e abana a perna como se estivesse a dançar. Continua a dançar... baixa-se e levanta-se, saltita. O D observa-o. • O D, o A e a Lu encontram-se junto ao armário da loiça utilizando o alguidar para colocar loiça lá dentro. O D mexe a loiça com as mãos e discutem. O A diz: “Eu sou... eu sou o outro pai dela, sabias? Ela tem dois pais. Põe aqui o prato.”. D: “Não...” A: “é para lavares tudo ao mesmo tempo”. D: “Não, os pratos não”. A: “Os pratos é que eu lavo”. D: “Não. eu lavo tudo.” A: “Eu lavo os pratos.” D: “tu dás-me as coisas para eu lavar. Tu sujias tanta coisa.” A: “Não. Quem suja é as crianças” D: Não, não...” continuam no mesmo sítio. O A afasta-se.
--	---

Tabela 4 – Análise do conteúdo dos RV8.

No que diz respeito às personagens, verificou-se que os participantes não representaram novas personagens associadas à história, mas que houve abertura, na interação com outras crianças não participantes do estudo, para outras personagens que apenas foram identificadas através da interpretação como mãe, pai, grávida, pasteleiro, cozinheiro. Com estas novas personagens, foi possível observar o desenvolvimento de novas ações que incluíam não só objeto introduzido, mas também a interação deste com outros, como foi o caso de bonecos, tachos, talheres e pratos. Foi também possível perceber que, apesar de estas personagens já terem sido observadas nas brincadeiras anteriores, houve uma evolução na interação e um aprimoramento das ações do A2 e do A3, sendo possível inferir que esta evolução resultou do contacto com o dispositivo criado, do tempo dedicado às sequências didáticas implementadas e ao facto de as crianças estarem cada vez mais predispostas e familiarizadas com o desenvolvimento e dinâmica das mesmas.

Destas interações, destacam-se as ações que não tinham sido observadas anteriormente, tais como fazer e servir chá, fazer um bolo e utilizar o alguidar para servir comida, fazer de banheira para os bonecos ou como bacio para o momento do desfralde. No que diz respeito ao vocabulário, foi possível constatar que as crianças passaram a utilizar no seu jogo dramático vocabulário contido na narrativa, tais como, fazer um bolo, lanche e festa (Sousa, 2003; Roser, Martinez & Moore, 2013). A análise desta situação leva-me a inferir que a história teve influência no vocabulário contido do jogo dramático, sendo aqui possível perceber uma ligação entre a narrativa e o jogo dramático através de enunciações

como *Vou fazer a comida para a nossa festa!*; *Um lanche para os teus anos* ou *Yeeeeeeyyy!!*
Posso ter um bolo, também?.

Quanto ao envolvimento e interações com outras crianças, verificou-se que os participantes A2 e A3 envolveram-se no seu próprio jogo dramático, mas que também recorreram a outras crianças não participantes no estudo para alargar o mesmo, atribuindo-lhes personagens e orientando-as durante a ação, remetendo para o que Baldwin (2004) refere acerca das potencialidades de envolvimento do jogo dramático. Isto permitiu que o jogo dramático fosse alargado e enriquecido demonstrando a importância da promoção deste momento e a sua relevância na sequência pedagógica (Kowalski, 2005a).

CONEXÃO ENTRE A LEITURA DE HISTÓRIAS E O JOGO DRAMÁTICO - REFLEXÃO

No final da sequência foi dada oportunidade às crianças para refletirem em grupo. As crianças tinham a oportunidade de refletir acerca da história que ouviram e sobre as suas ações no jogo dramático. Vejamos alguns excertos acerca deste momento, retirados do RV8:

N: Gostava que me dissessem qual foi a história que nós ouvimos. Quem é que se lembra?

A1 e A3: A da avestruz.

A2 e A4: Da festa.

N: E vocês lembram-se do título da história?

A1: Não.

A3: Era a festa de anos da avestruz.

N: Boa, A3! O livro chama-se “A festa de anos”. Boa. Então e digam-me uma coisa. Vocês brincaram na casinha?

Grupo: Sim.

N: E estava lá alguma coisa diferente?

Grupo: Sim.

N: O que é que apareceu na casinha?

A1: A bacia para pôr água. Mas o A e a M estavam a brincar com ele e não me deixaram brincar.

N: Exato. Pedias para brincar com eles. Tenho a certeza que eles queriam brincar também contigo. E vocês gostaram de ter este objeto na casinha?

A2: Eu fiz um bolo de frutas. Mas o A queria também.

N: Então e não partilhaste?

A2: Sim.

N: Muito bem. E queres contar como brincaste, como fizeste o bolo?

A2: Primeiro pusemos as frutas e a farinha e o açúcar na bacia, depois misturámos com muita força. E depois o A disse para ficar muitas horas no forno. Depois tirámos e comemos.

N: Esse bolo teve muitas horas no forno?

A2: Sim, porque se não estava mole.

N: Exato. Assim depois de ir ao forno ficou cozido e bom para se comer, não é?
A2: Estava delicioso.
N: Acredito. Para a próxima também gostava de provar desse bolo. Pode ser? E vocês A3 e A1? Também gostaram deste objeto?
A3: Sim.
A1: Eu queria por água na bacia e depois beber, mas a M estava a lavar o bebé e depois não fui para lá.
N: Ah foi? Mas já sabes que para a próxima falamos com os nossos amigos e vemos se também podemos brincar com eles. Tu perguntaste?
A1: Não.
N: Pois. Assim não sabes se eles também querem brincar contigo, não é?
A1: (acena afirmativamente com a cabeça)
(...)
N: Eu gostava de saber uma coisa. Então, se vocês não brincaram muito na casinha e como já não vai haver mais histórias nem jogos, gostava de saber se vocês gostaram de fazer estas brincadeiras comigo.
A2: Brincadeiras, na casinha?
N: Sim, também. De tudo... De conhecer estas histórias, de fazer os jogos depois das histórias e depois de ter objetos diferentes na casinha para brincarem juntas.
A2: Sim. Eu gostei de brincar na casinha.
N: Boa. E qual foi o objeto que gostaste mais?
A2: Da coroa.
N: Ok. E tu A3? Gostaste de fazer estas brincadeiras todas?
A3: Sim.
N: E o que gostaste mais?
A3: Das histórias e do jogo.
N: Boa. E gostaste de alguma em especial?
A3: Sim. Da Carochinha e do Pirata, porque gosto muito do papagaio.
N: Muito bem, também gosto muito dessas. E tu A4? Gostaste de fazer estas brincadeiras comigo?
A4: Sim. Mas também gostei do colar e da Carochinha.
N: Foi o teu objeto e história preferida? (Acena afirmativamente) Ok. E tu, A1?
A1: Eu gostei de brincar às bruxas.
N: Às bruxas? Foi divertido?
A1: Sim. Também gostei de ouvir as histórias.
N: Gostaste de alguma história em especial?
A1: Da Carochinha.
N: E de algum objeto?
A1: Gostei do chapéu do João Ratão e do pirata.
N: Dos dois? Ok.
A1: Sim, porque brincamos às bruxas e éramos más e fazíamos sopa de bruxas.
N: Deve ter sido muito divertido. E era sopa de quê?
A1: Sopa de picante. Mas só nós é que comíamos porque era muito picante.
N: E eu não podia comer?
A1: Tu podias porque eras adulta.
N: Ah ok. Para a próxima convidam-me para eu provar essa sopa, está bem?
A1: Sim!
A2: E do bolo de frutas.
N: Sim. Tu fizeste um bolo de frutas, não foi? Estavas a brincar com quem?
A2: Com o A e mexíamos. E depois o A disse que era para pôr no forno.

N: Também devia estar um bolo mesmo bom. E vocês gostavam de continuar a fazer estas brincadeiras?

Grupo: Sim!!

N: E gostavam de fazer alguma coisa diferente?

A3: Hum. Podíamos ler outras histórias.

N: Sim? Era sempre a mudar de histórias, como tínhamos feito até agora?

A3: E trazias também mais coisas para a casinha?

N: Sim, vocês gostavam de continuar a brincar assim?

A2 e A1. Sim! (A A2 bate palmas).

Analisando o excerto anterior, percebeu-se que, ao realizar esta reflexão, iniciando-a com questões relacionadas com a história, permitiu que as crianças relembressem a mesma embora o título da história não fosse completamente lembrado por todas. Da mesma forma, as crianças tiveram oportunidade de refletir acerca das suas ações durante o jogo dramático e a identificação de momentos que emergiram emoções como frustração, alegria, tristeza e ansiedade. Estes dados confirmam o que Kowalski (2005a) & Lopes (2011) referem que ao refletir as crianças fazem uma introspeção do vivenciado e sistematizam o conhecimento e partilham ideias e dificuldades. Com este momento de reflexão, percebeu-se que as crianças tinham consciência de que não participaram nas brincadeiras na área da casinha, que não usufruíram do objeto e o motivo para tal.

Com esta ausência de ações no jogo dramático, foi dada como opção uma reflexão final relativa a todas as sequências efetuadas privilegiando a escuta de cada criança. Neste sentido, percebeu-se que os participantes demonstraram grande vontade de falar sobre as experiências vivenciadas, dos seus momentos e ações preferidas relativas às sequências, tendo enunciações como *Das histórias e do jogo* ou *Da Carochinha e do Pirata, porque gosto muito do papagaio* ou acerca dos jogos dramáticos referindo as brincadeiras que tiveram mais relevância, evidenciadas com *Eu gostei de brincar às bruxas* ou *porque brincámos às bruxas e éramos más e fazíamos sopa de bruxas*. Estes dados remetem-nos para o que autores como Martins, 2002; Kowalski, 2005a e Roser, Martinez & Moore, 2013, afirmam ao evidenciarem a importância de as crianças explorarem e exporem o que sentiram e viveram no jogo dramático, através da capacidade de retomarem às experiências vividas, conseguindo assim partilhar e confrontar ideias, outras opções que poderiam ter surgido, planejar atividades futuras e perceber as dificuldades sentidas.

1.5 CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo investigativo assumiu como questão orientadora: *Quais os contributos da introdução de objetos na área da casinha, para a ampliação do jogo dramático das*

crianças da educação pré-escolar, partindo das histórias infantis?, assim como os objetivos seguintes:

- i. Analisar os contributos de uma prática educativa centrada na leitura de histórias de receção infantil e no jogo exploratório;
- ii. Compreender as implicações da introdução de novos objetos relacionados com as histórias na ampliação do jogo dramático das crianças da educação pré-escolar;
- iii. Refletir sobre as potencialidades desta opção didática construída e os contributos da mesma para a promoção do jogo dramático na área da casinha.

Tendo em conta os objetivos do estudo, é possível inferir que, ao promover o contacto com histórias infantis de forma intencional, segundo critérios específicos, tal despertou o gosto e o desejo pelos livros e pela leitura e impulsionou o jogo dramático das crianças na área da casinha. Os dados observados permitem perceber como ouvir histórias e usar o faz de conta com elas permitem ampliar a experiência da criança. Esta pode viver, através das histórias ouvidas e expressas, várias emoções e sentimentos que lhe vão permitir construir uma relação positiva com o universo das histórias que leve ao desejo de falar e brincar com as mesmas.

Relativamente ao primeiro objetivo do estudo investigativo, os resultados obtidos confirmam a importância de pensar modos integrados de implicar as crianças em práticas que lhes permitam fruir dos textos literários e, brincando, poderem expressar-se em múltiplas formas e linguagens no jardim de infância. Ao analisar as categorias encontradas para este estudo, *Leitura de histórias, Jogo Dramático e Conexão entre a Leitura de histórias e o Jogo Dramático*, percebeu-se que as crianças mostraram-se verdadeiramente motivadas, envolvidas e interessadas ao longo de todas as sequências, assim como nos momentos de atividade livre, conseguindo aumentar o seu vocabulário, desafiando-se, mostrando interesse em participar de forma assertiva, a questionar, a criticar, a interagir e ao inovar as suas ações durante o jogo dramático. Efetivamente, uma prática que valorize a magia e o enamoramento pelos livros e pelas histórias, aliado ao brincar na sua verdadeira essência, tem todos os motivos para ser praticada e, desta forma, permitir a aquisição de competências essenciais para um percurso de sucesso no contexto pré-escolar (Mendes, 2015).

Quanto à análise das sequências, verificou-se que as crianças se familiarizaram facilmente com esta prática e que a audição de histórias se constituiu num momento de rotina e prazer

que os participantes esperavam a cada semana. Tendo como base o interesse demonstrado ao longo das sequências e algumas afirmações das crianças como *hoje é dia da nossa história?* ou *Trouxeste um livro novo?*, é possível afirmar que o dispositivo permitiu às crianças criar uma relação próxima e de afeto com os livros. Quanto à exploração de cada história, tendo como auxílio o objeto relacionado com a mesma, verificamos que as crianças, ao longo do estudo já conseguiam perceber a função do objeto na narrativa e na sequência pedagógica demonstrando uma evolução na dinâmica de participação conseguindo, na última sequência, realizar questões e inferências acerca da ligação do objeto com a narrativa, sendo igualmente visível que as mesmas já conheciam a estrutura da sequência pedagógica e percebiam que cada momento potenciava ações diferentes, assim como identificavam um ciclo de ligação entre todos os momentos.

Relativamente ao segundo objetivo do estudo, compreender as implicações da introdução de novos objetos relacionados com as histórias na ampliação do jogo dramático das crianças da educação pré-escolar, percebeu-se que disponibilizar novos objetos na casinha, relacionados com a história, ajudou a estimular e a ampliar o jogo dramático das crianças. Em cada sequência, os dados mostraram novas personagens, como piratas, bruxas, tubarões, fantasmas ou empregados, que não eram observadas antes do início deste estudo. De igual forma, o vocabulário que utilizavam no jogo dramático foi diversas vezes associado ao das histórias, utilizando palavras ou expressões contidas na narrativa, ou adequando-as à ação do momento (Roser, Martinez & Moore, 2013). Esta particularidade enfatiza a importância da escolha do livro na prática do educador, já que, se o livro for apelativo e estimulante e linguisticamente rico, estamos a permitir que as crianças desenvolvam a sua linguagem oral (Viana, 2002; Pereira, 2003).

Por outro lado, sendo a área da casinha muitas vezes um espaço que permanece sem grandes alterações durante o ano, a introdução de objetos de forma contextualizada e intencional revelou ser uma forma de incitar as crianças, motivando-as e desafiando a sua curiosidade e criatividade em relação a esta área e às ações que aqui decorrem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). De facto, as OCEPE (2016) frisam que

A organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade são também determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da educação artística (p.48).

Uma prática consciente das necessidades do grupo relativamente ao jogo dramático, tentando responder às mesmas, inovando, pode ser determinante na construção do seu

desenvolvimento e aprendizagem. É fundamental que a prática do educador de infância na sala seja reflexo do grupo que este acompanha, permitindo a escuta de cada criança que o constitui.

Tendo em conta a reflexão, o último objetivo do estudo permitia debruçar sobre as potencialidades desta opção didática construída e os contributos da mesma para a promoção do jogo dramático na área da casinha. Tornou-se claro que as potencialidades desta sequência didática foram um indicador positivo, permitindo concluir que, através da mesma, é dada oportunidade às crianças de alargar o seu jogo dramático de uma forma holística, já que oferece ferramentas essenciais para se desafiarem e experienciarem situações diferentes, enriquecedoras e significativas (Baldwin, 2004; Kowalski, 2005a).

Ao longo da realização deste estudo foram várias as vezes que senti necessidade de recorrer à reflexão, de forma a perceber se a minha ação pedagógica estava num bom caminho e as opções que foram tomadas para a realização do estudo estavam a ser as mais adequadas às crianças participantes. Foi notório que a minha inexperiência como investigadora foi o meu maior desafio. Da mesma forma, surgiram outras limitações que influenciaram as conclusões do mesmo. Nem sempre as questões e pistas de reflexão que deixei às crianças lhes permitiram de facto dar conta do seu sentir em torno das narrativas escutadas e dos jogos dramáticos realizados, aspeto que poderia ter tornado mais clara a potencialidade educativa de uma abordagem integrada entre a comunicação oral e a expressão dramática. Por outro lado, aliar um estudo investigativo com estas particularidades a um contexto de pandemia e às suas implicações no quotidiano do contexto pré-escolar tornou-se um fator determinante. Da mesma forma, a dinâmica do grupo e a sua rotina também foram determinantes, pois influenciaram o tempo disponível para a interação das crianças com os objetos.

CONCLUSÃO

O percurso percorrido até este momento culminou com a reflexão acerca de um conjunto de experiências fundamentais para a minha formação como Educadora de Infância, mas que também foi fundamental para a construção do meu Eu.

Foi um percurso difícil e desafiante, que embora tenha permitido dedicar-me ao que valorizo, possibilitou o aprender a escutar cada criança que se cruzou no meu caminho, a acreditar em cada uma delas e a caminhar ao seu lado potenciando momentos de aprendizagem para ambos. Estas aprendizagens levaram-me a perceber a importância do brincar, da importância da organização do espaço e dos materiais, das interações que conseguimos observar quando estamos simplesmente “presentes”, mas também a importância de refletir acerca desta presença. Foi igualmente importante ter oportunidade de contactar e aprender com três diferentes contextos. Estes contactos resultaram em experiências desafiantes e reveladoras, onde se destaca a importância de uma prática dinâmica e interativa em que se torna fundamental a observação, o questionamento e a avaliação, para o aprimoramento da ação pedagógica do educador.

No decorrer das PP, foi também possível ter contacto com a investigação em educação que se revelou num aspeto desafiador, mas que me fez perceber a importância que há nesta dimensão e no seu papel, na procura de práticas conscientes, adequadas e que permitam dar resposta às necessidades e interesses das crianças, valorizando-as.

Para concluir, sinto que este percurso académico desafiante potenciou a minha resiliência e vontade de enfrentar a próxima etapa, mas também com a certeza do quanto foi importante para o meu crescimento pessoal e profissional. Percebo agora que educadora desejo ser e que, para isso, possuo algumas ferramentas para enfrentar cada dia como uma nova aprendizagem e proporcionar momentos de magia e crescimento a todas as crianças que se vão cruzar no meu caminho.

BIBLIOGRAFIA

- Alcántara, R. (2019). *O Pirata Valente*. Matosinhos: Kalandraka.
- Alves, C. I. & Carvalho, S. V. (janeiro/abril de 2020). Construção de portefólios de aprendizagens. Incentivar pedagogias diferenciadas. *Cadernos de Educação de Infância* (119), pp. 21-24.
- Amado, J. & Cardoso, A. P. (2017). A Investigação-Ação e as suas modalidades. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 189-206). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da Pedagogia em Creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. J. F. (2014). Literatura Infantil e Juvenil, Leitores e Competência leitora. Em F. Azevedo, *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria Às Práticas* (pp.33-56). United Kingdom: Lulu Press.
- Baldwin, P. (2004). *With Drama in Mind. Real learning in imagined worlds*. Stafford, Inglaterra: Network Educational Press Ltd.
- Bastos, G. (2003). *Diferenciação Pedagógica para a Diversidade na Infância - Caderno de apoio*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beja, F., Topa, J. M., & Madureira, C. (1993). *Jogos e Projectos de Expressão Dramática*. Porto: Porto Editora.
- Biléu, V. (2020). *Childdiary*. (J. Sousa, Produtor) Obtido de Childdiary: <https://childdiary.net/pt/>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, J., & Silva, P. (2005). Contributos para a análise de situações de exploração de uma história em contexto de sala de aula no 1.º ano de escolaridade. In F. L. Viana, E. Coquet & M. Martins (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Prática Docente 5: Investigação e Prática Docente* (97-114). Coimbra: Almedina.
- Cardona, M. J. (agosto de 2007). A Avaliação na educação de infância: as paredes da sala também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*(81), pp. 10-15.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche. CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. s.ed. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Cote, M. G. (2017). La literatura infantil: un espacio para la construcción de sentido. Em L. Panche, *Bebes lectores ¿Cómo leen los que aún no leen?* (pp. 14-17). Colombia: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação Pedagógica Nas Primeiras Idades Para a Construção de uma Prática Inclusiva. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), pp. 98-118.
- Dahlberg, G. (2016). Documentação Pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança* (pp. 229-273). São Paulo: Penso.
- Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de Investigação: a lógica do processo em Ciências Sociais*. Viseu : Psico & Soma .
- DGE/ME. (2019/2020). *Apoio às escolas*. Lisboa: Direção Geral de Educação. Disponível em: <https://apoioescolas.dge.mec.pt/node/351>.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2016). A Promoção da Aprendizagem Ativa suportada por um Ambiente que Promove o Envolvimento Parental. Em T. S. (Coord.), *Juntos... Pela Criança na Creche!* (pp. 57-94). Braga: CNIS - Conferência Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21 (66), 759-779.
- Ferreira, D. (maio-agosto de 2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 12-13.
- Formosinho, J. (2018). Prefácio -A Educação em Creche: O Desafio das Pedagogias com Nome. Em J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. A. Folque, M. Bettencourt, . . . J. Sousa, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 7-28). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M., Côté, J. & Vissandjée, B. (2009). A Investigação Científica. *O processo de Investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fortin, M., Grenier, R. & Nadeau, M. (2009). Métodos de Colheita de Dados. *O processo de Investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

Freitas, M. (2016). O Papel das Equipas Pedagógicas na Gestão do Tempo. Em T. S. (Coordenação), *Juntos... pela Criança na Creche!* (pp. 129-148). Braga: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Fundação de Serralves (s.d.). Serralves. Disponível em: <https://www.serralves.pt/ciclo-serralves/servico-educativo-2/>.

Giasson, Jocelyne (1993), *A compreensão na leitura*. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa.

Gamboa, M. J. (2016). *À Procura do Leitor Literário: textos e contextos de leitura*. Revista Exedra, Extra 2 (pp. 169-183).

Gonzalez, J. M. (2015). *Fundamentos da Educação Infantil* (6ª edição). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.

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

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kowalski, I. (2005a). *... e a Expressão Dramática*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Kowalski, I. (2005b). Os primeiros passos com a linguagem teatral. *Seminário «Crescer com as artes». organizada pelo Orfeão de Leiria (20 de maio de 2003)*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa- Escola Superior de Educação (departamento de Educação de Infância).

Kowalski, I. (2020). O Quotidiano da criança na Expressão Dramática: Um Estudo de Caso. *Expressão Dramática: das práticas à reflexão*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico da Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109-141). Porto: Porto Editora.

Lino, D. (2018). A abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. Em J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. A. Folque, M. Bettencourt, . . . J. Sousa, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-111). Porto: Porto Editora.

Lopes, M. d. (2010). Teatro e Expressão Dramática: uma discussão de conceitos. Em M. Oliveira, & S. Milhano, *As Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade* (pp. 135-143). Leiria: Folheto Edições & Design; Centro de Investigação Identidades e Diversidades.

Lopes, M. d. (2011). *O Saber Dramático: A Construção e a Reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação Para a Ciência e a Tecnologia.

Machado, I., & Sousa, J. (2018). Organização do Espaço e Materiais Educativos na Pedagogia-em.Participação par a Educação em Creche. Em J. Formosinho, J. Oliveira-

- Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. A. Folque, M. Bettencourt, . . . J. Sousa, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 56-62). Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. Em C. P. Edwards, L. Gandini, G. Forman, B. Rankin, B. Damian, C. Rinaldi, . . . V. Vecchi, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Vol. 1, pp. 57-98). Porto Alegre: Penso Editora Ltda.
- Marchão, A. (2013). O Lugar dos Livros no Jardim de Infância. *Aprender*, n.º 33, pp. 25-34.
- Martins, A. (Coord.) (2002). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita - Textos de apoio para Educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendes, T. (2015). Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Textura*, 17 (35), 140-150.
- Mendes, T. (2020). Literatura, Infância e Emoções: Representações das Emoções nos livros para crianças. Em Sousa, J., Santos, M. J. & Lopes, M. S. P. (pp. 38-51). *Emoções, Artes e Intervenção*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — Politécnico de Leiria.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Mesquita, C. (Maio/Agosto de 2020). Investigação com crianças: a exigência de uma ética fundada nos direitos. *Cadernos de Educação de Infância* (120), 77-82.
- Miura, T. (2019). *O Rei pequenino*. Costa da Caparica: The Poets and Dragons Society.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Santarém: Edições Cosmos.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Capítulo I - Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. Em J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. A. Folque, M. Bettencourt, . . . J. Sousa, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 29-55). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2019). A Documentação Pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. Em J. Oliveira-Formosinho, & C. Pascal, *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação* (pp. 111-136). Porto Alegre: Penso.
- Palmeirão, C. (maio de 2020). Digitais por Obrigação. Em J. M. Alves, & I. Cabra, *Ensinar e Aprender em tempo de Covid-19: entre o caos e a redenção* (pp. 55-59). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Pereira, Í. (2003). Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura? *VII Congresso Latinoamericano para el Desarrollo de la*

Lectura y la Escritura (pp. 1-11). Braga: Universidade do Minho: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/4451>

Plano Nacional de Cinema 2019/2020 (PNC) (2019). *Lista Geral de Filmes de Referência*. Disponível em: <https://pnc.gov.pt/>.

Plano Nacional de Leitura (PNL) (s.d.) *Princípios Plano Nacional de Leitura 2027*. Disponível em http://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=principios.

Pomar, C., Bezelga, I., & Lopes, M. J. (2018). Jogo e Expressão: Que Sentidos e Desafios na Formação. Em Â. Balça, C. Pomar, C. L. Costa, I. Bezelga, L. Moreira, & O. Magalhães, *A Formação de Educador@s e Professor@s: olhares a partir da UniverCidade de Évora* (Vol. 1, pp. 18-28). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche - Parte II*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação; Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social, I.P.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Radio Miúdos (2015). *Rádio Miúdos*. Disponível em: <https://www.radiomiudos.pt/>.

Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio: Estratégias de promoção da leitura com bebés. Em F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para Ser: Os caminhos antes, durante... e depois de aprender a ler* (pp. 149-174). Coimbra: Edições Almedina.

Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir atividades para a Educação em Ciência nas primeiras idades*. Chamusca: Edição Cosmos.

Renca, J., Mesquita, E., & Guerreiro, C. (2020). Literatura para a infância: importância do contacto das crianças com o Livro. Em R. P. Lopes, C. Mesquita, E. M. Silva, & M. V. Pires, *V Encontro Internacional de Formação na Docência - Livro de Atas* (pp. 158-169). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Rinaldi, C. (2016). A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2, pp. 235-248). Porto Alegre: Penso.

Rodrigues, V. S., & Lima, S. L. (30 de junho de 2020). Contação de histórias: um caminho para despertar o gosto pela leitura. *Revista Thema*, 17(2), pp. 545-555.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB.

Roser, N., Martinez, M. & Moore, H. C. (2013). *Reinvite Drama Into Classrooms: New Ways With an Old Form*. Newark, EUA: International Reading Association. Doi: 10.1598/e-ssentials.8043.

- Santinha, M. E. (novembro/janeiro de 2004). A Prática da Expressão Plástica no Jardim de Infância. *Ensinarte: Revista das Artes em Contexto Educativo*, pp. 43-65.
- Saraiva, J. A., Mello, A. M., & Varella, N. K. (2001). Pressupostos teóricos e metodológicos da articulação entre literatura e alfabetização. Em J. A. Saraiva, *Literatura e Alfabetização* (pp. 81-87). Porto Alegre: Artmed.
- Sarmiento, T., & Carvalho, L. (jan-abr de 2017). Diferentes Olhares sobre Crianças e Creches.... *Revista Humanidades & Inovação*, 4(1), pp. 8-12.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Silva, N., (2017). I-Brincar e aprender. Aprender a brincar. Em: T. Sarmiento, F. Ilídio, R. Madeira, A. N. Silva, ... S. Moreira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp.11-38). Porto: Porto Editora.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, R. Madeira, A. N. Silva, M. C. Silva, M. d. Rocha, ... S. Moreira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-52). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). O ensino da leitura: A compreensão de textos. 1ª edição, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC). Lisboa.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, L. D. (2004). *A Festa de Anos*. Porto: Civilização Editora
- Soares, L. D. (2017). *A Carochinha e o João Ratão*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 2). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, J., Kowalski, M., & Lopes, M. d. (2020). *Educação Artística: Intervenção e Investigação em Contextos Escolares*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria.
- Spodek, B., & Saracho, N. O. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ARTMED.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Teberosky, A., & Ribera, N. (2004). Contextos de Alfabetização na Aula. Em A. Teberosky, & M. S. Gallart, *Contextos de Alfabetização Inicial* (pp. 55-70). Porto Alegre: Artmed Editora.

Teixeira, S. d. (2014). *Recursos digitais no Jardim de Infância: A narrativa digital para promover multiliteracias*. Braga: Universidade do Minho

UNICEF (1990) *Convenção sobre os Direitos das Crianças e Protocolos Facultativos*. Genebra: Comité Português (ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990).

Vasconcelos, T. (Ed.). (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vasconcelos, T., & Folque, A. (jan-abr de 2020). Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos? *Cadernos de Educação de Infância* (119), pp. 2-11.

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

Viana, F. L., Sucena, A., Ribeiro, I., & Cadine, I. (2014). Alicerces da Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Em F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para Ser: Os caminhos antes, durante... e depois de aprender a ler* (pp. 15-31). Coimbra: Edições Almedina.

Videira, A. (2014). Ponto 1: Expressão Dramática. Em A. P. Caldas, & E. Vasques, *Educação Artística para um Currículo de Excelência* (pp. 33-52). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

REFERÊNCIAS LEGAIS.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXOS

ANEXO 1 – REFLEXÃO REFERENTE À QUINTA SEMANA DE PP1

Na presente semana, a intervenção foi feita por mim. Dei continuidade ao tema da exploração mais concretamente de elementos do outono. A atividade planeada recaiu sobre a espiga de milho e na sua exploração através da desfolha da mesma e da descoberta dos grãos de milho.

Antes de começar, sinto a necessidade de referir que, apesar das minhas experiências anteriores, intervir pela primeira vez sozinha durante três dias foi desafiante: no entanto, graças ao meu empenho e motivação, posso enunciar que, na generalidade, correu tudo dentro do esperado.

A semana começou dentro da normalidade: cheguei à instituição e dei início à rotina do dia e da sala. Na hora da intervenção, formei grupos de três crianças e dei início a uma atividade de exploração sensorial com espigas de milho. A atividade correu muito bem, foi delicioso e interessante ver o entusiasmo e a atenção das crianças ao desfolharem e ao conseguirem tirar os grãos de milho da espiga. Da mesma forma, foi incrível perceber que rapidamente perceberam, sem a minha ajuda, como pegar e desfolhar a mesma. Por outro lado, tive ainda a surpresa de ver um dos meninos de nacionalidade diferente a identificar o nome espiga na sua língua, levando todos na sala, incluindo eu, a aprenderem uma palavra nova. Apesar do meu nervosismo, percebi que as crianças se mantiveram muito motivadas ao longo da atividade e isto fez nascer em mim uma reflexão mais profunda, na medida em que percebi que a chave do sucesso foi a motivação. Desta forma, posso enunciar que “a motivação se constitui como um fator interno, inerente a cada aprendiz, responsável, em certa medida, pelo sucesso obtido na sua aprendizagem.” (Figueiredo, 2011) Da mesma forma, Figueiredo afirma que “A motivação para a aprendizagem pode ter como origem o interesse, gosto e curiosidade naturais do aprendiz (...).” (Figueiredo, 2011)

Não obstante, percebi que a atividade, pela sua natureza motivadora, necessitava de ter sido realizada com mais tempo. Apercebi-me que as crianças estavam a adorar explorar o milho e, desta forma, em vez de as apressar e passar para os próximos grupos, decidi com o aval da educadora, dar o tempo de que estas precisavam e repetir a atividade para os restantes grupos na quarta-feira seguinte. Esta decisão, apesar de me fazer alterar as restantes planificações foi a mais acertada, uma vez que dei abertura às crianças, com a intencionalidade pedagógica devida, de explorarem e aprenderem mais sobre aquela espiga de milho.

Ao alterar a minha planificação, escolhi uma história ao acaso e, na terça-feira à tarde, procedi à sua leitura. Esta escolha deveu-se à necessidade de enquadrar a atividade de segunda na quarta e não fazer sentido avançar com a atividade seguinte sem a anterior estar terminada. Esta flexibilidade deixou-me satisfeita, na medida em que percebi que tenho uma boa capacidade de resolução de problemas e como resultado, consigo adaptar-me às situações.

Na quarta-feira, como enunciado anteriormente, explorei novamente a atividade com os restantes dois grupos. A atividade demorou o mesmo tempo que a anterior, levando-me a perceber que tenho de ser mais flexível com a duração das atividades e dar a liberdade necessária às crianças, sem ter o tempo como fator preponderante ou castrador. No entanto, a experiência irá fazer com que este pequeno problema se resolva e que a minha perceção da duração das atividades melhore.

Na segunda-feira à tarde, realizei um jogo em grande grupo. Este jogo consistia em cartões com fotografias reais de animais e o seu objetivo passava por abordar as características e os sons dos mesmos. Após este jogo, já na quarta-feira, desenvolvi uma nova atividade com o auxílio de bonecos (réplicas dos animais), realizando com as crianças a correspondência dos cartões aos animais. Esta atividade foi um sucesso e correu muito bem, houve uma grande adesão por parte das crianças e estas demonstraram muito empenho na sua realização. Da mesma forma, vi atitudes de cidadania nas crianças, na medida em que, através da cooperação, ajudavam-se umas às outras quando havia dificuldades de identificação e correspondência.

Em suma, as minhas atividades foram bem-sucedidas, no entanto, em conversa com a educadora, percebi que poderia melhorar e evoluir para outras áreas, nomeadamente a Matemática. Esta sugeriu que podia levar outros tipos de materiais (como por exemplo tijelas) que obrigassem as crianças à separação e colocação do milho, trabalhando assim noções de matemática e de lateralidade, como o dentro e fora. No futuro, irei aproveitar esta sugestão e tornar as minhas intervenções mais completas e interdisciplinares.

Em relação à colega Carolina, esta teve uma ação mais passiva, na medida em que apenas me auxiliou e apoiou nos momentos da rotina diária como os de higiene, deixando-me mais focada na ação com o grupo.

Em relação à avaliação, apesar de ser uma área na qual ainda apresento algumas dificuldades, “arregacei as mangas” e apliquei-me. Conforme combinado com a educadora, avalei três crianças durante a atividade da espiga de milho. Os indicadores de desempenho eram identificar a cor amarela, o domínio ou não da pinça digital e a partilha com os amigos. Realizar a avaliação neste contexto e a apenas três crianças demonstrou ser uma boa decisão, uma vez que consegui fazê-lo com efetividade e facilidade, no entanto, tenho a sensação que se fizesse o mesmo com o grupo todo a experiência teria sido diferente e mais difícil. Apesar das dificuldades, este será o objetivo a atingir e irei pesquisar e refletir para o conseguir fazer.

Referências Bibliográficas

Figueiredo, L. (2011). O Papel da Motivação na Construção da aprendizagem. Relatório de Unidade Curricular- Mestrado em Ensino- Variante de Inglês e Alemão, Faculdade de Letras, Departamento de Estudos Germanísticos, Lisboa. Obtido em 11 de outubro de 2018, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4151/1/ulfpie039516_tm.pdf

ANEXO 2 – REFLEXÃO REFERENTE À TERCEIRA SEMANA DE PP1

A presente reflexão diz respeito à terceira semana de observação na Instituição “O Ninho”, mais exatamente na Sala dos Peixinhos. Nesta semana, para além de observação, tínhamos também a finalidade e o objetivo de cooperar em todas as atividades orientadas pela educadora cooperante.

Ao longo destas semanas percebemos a importância das relações para as crianças e de que forma estas proporcionam o crescimento de um vínculo emocional com os adultos. Com algumas crianças ainda em adaptação, observámos que as mesmas veem no adulto um porto seguro, tentando socorrer-se destes quando estão mais fragilizadas emocionalmente ou até fisicamente. Neste sentido, foi bastante importante ver o crescimento deste vínculo “ao vivo” pois, muitas vezes, falamos do mesmo nas aulas, mas nunca temos a perceção do quanto importante é para as crianças e para o seu desenvolvimento. O adulto presente na sala proporciona à criança segurança e apoio sempre que este é solicitado, ajudando assim a que a criança se sinta segura e consiga

desenvolver a sua autoconfiança. A par disto, a interação com os objetos presentes na sala ou na instituição proporciona à criança uma maior riqueza de explorações e de conhecimentos (Oliveira, et al., 2016).

A nossa interação com as crianças foi então bastante importante, pois elas comunicam entre si com muito mais naturalidade e espontaneidade do que comunicam com um adulto. Assim, houve muitos desafios, não só nesta semana, mas ao longo de todo o período de observação, já que nos incluíram em todas as suas rotinas desde o primeiro dia de Prática Pedagógica. No entanto, isto suscitou às crianças um desafio, uma vez que este processo foi gradual. A nossa presença na sala começou por ser vista por elas como estranhas, mas com o passar do tempo fomos aumentando a cumplicidade entre nós e o grupo. Esta cumplicidade fez com que a relação adulto-criança e vice-versa fosse crescendo e espero que continue a crescer. Percebemos, então, que já temos o papel de mediadores em pequenos conflitos e que as crianças já nos veem como fazendo parte do grupo, fazendo parte das suas rotinas.

Tendo alguma experiência com crianças desta idade, foi-me facilitada a avaliação de certas situações com que me deparei. Conseguia perceber quando intervir e quando simplesmente devia observar. Estes momentos permitiram-me conhecer ainda melhor as crianças individualmente, pois dei espaço para estas se desenvolverem naturalmente, aprendendo a lidar com a situação e demonstrando os seus comportamentos mais genuinamente.

Quanto à interação com outros intervenientes, foi muito espontânea e natural. As suas personalidades fizeram com que nos sentíssemos à vontade e que nos integrássemos de imediato. Houve uma empatia e um espírito de entreaajuda tanto da nossa parte como da educadora cooperante, assim como das auxiliares de ação educativa. É essencial referir que a experiência das auxiliares foi, no meu caso, muito importante, pois estas tentavam ensinar-nos formas de agir com as crianças de maneira a que a nossa interação com elas fosse mais fácil e de uma forma mais harmoniosa, dando exemplos de outras experiências profissionais que tiveram e até pessoais. O balanço que faço desta interação de adulto – adulto é que a cooperação entre educadora e auxiliar é bastante importante pois todos temos o nosso papel dentro da sala e todas as experiências que cada uma tem apenas contribui para um melhor desenvolvimento da criança, proporcionando diversas aprendizagens tendo como base as suas características e interesses.

Com esta semana, aprendi que no futuro devemos ser educadoras que apoiam as crianças nas suas ações, mas sendo firmes nas nossas próprias ações de forma a que as crianças nos respeitem, transmitindo segurança e proporcionando um ambiente favorável a aprendizagens significativas.

Referências Bibliográficas

Oliveira, A. D., Miranda, C., Damas, D., Silva, D., Pereira, I., Bessa, P., . . . Silva, S. (2016). *Juntos... Pela Criança na Creche!* Braga: Publito.

ANEXO 3 – PLANIFICAÇÃO REFERENTE À QUINTA SEMANA DE PP1

Planificação nº4 – 15 de outubro de 2018		
Local: Sala dos Peixinhos	Nº de Crianças: 18	Intervenientes: Nídia Mesquita
<p>Contextualização: De forma a criar explorações sensoriais com elementos naturais típicos do outono, dando continuidade ao tema definido pelo Projeto Curricular de Grupo (2018/2019), as crianças usufruem do contacto com diversas espigas de milho manuseando-as de forma livre deixando espaço para novas experimentações e conseqüente aprendizagens (Moss, 2016, pp. 117-118)</p> <p>Na proposta de final de tarde, é proposto um jogo de identificação de animais e das suas características físicas, de modo a criar um momento lúdico, mas que tivesse por base os interesses demonstrados pelas crianças nas suas brincadeiras e tendo como referência as observações recolhidas na semana anterior.</p>		
Horário	Intencionalidade Educativa	Atividade/Estratégias
08h30 – 09h15 Acolhimento das crianças e brincadeira livre	<p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitir que a chegada à sala criança e a despedida dos pais seja feita de forma harmoniosa e natural; - Estabelecer laços entre a criança/educadora/auxiliar/estagiárias; - Promover uma boa relação da criança com o outro e com os seus pares; - Promover uma boa relação da criança com o outro e em pares e de gestão de conflitos; 	<p>As crianças vão brincando na sala livremente à medida que chegam. As estagiárias, em conjunto com a educadora, acolhem as crianças e orientam-nas para a área escolhida, participando também no momento de brincadeira/exploração com elas. É importante darmos algum tempo às crianças para criar laços e ambientar-se ao espaço que as rodeia e posteriormente levá-las à casa de banho, uma vez que este é um momento particularmente difícil porque existem crianças que ainda estão no período de adaptação. Na ida à casa de banho, são incentivadas a puxarem as cuecas sozinhas e a lavarem as mãos, com a ajuda de um adulto sempre que necessitarem. As estagiárias vão acompanhado as crianças no momento de brincadeira. Um pouco antes das 9h15m, as crianças e as estagiárias começam a arrumar os brinquedos.</p>

	- Facilitar a autonomia no momento da higiene.	
09h15 – 09h40 Início da rotina da manhã	<p>Domínio Cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar às crianças momentos de compreensão de existência de regras; - Proporcionar às crianças momentos que estimulem a atenção destas. - Proporcionar momentos em que a criança se expresse de forma verbal; <p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> – Promover o conhecimento de si e do outro; <p>Domínio Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da motricidade fina. 	<p>As crianças sentam-se na manta e a estagiária distribui o reforço da manhã. De seguida, a estagiária começa a cantar a canção dos bons dias. Na canção, a criança ouve o seu nome e vai dizendo o nome das restantes. Neste momento, as crianças são incentivadas a manterem-se sentadas no tapete enquanto comem a fruta. A estagiária, com as crianças reunidas no tapete de atividades, começa por perguntar se estas se lembram do que tinham feito na semana anterior e acrescenta que devem colocar a sua presença no quadro de presenças. As crianças, uma de cada vez, são incentivadas a colocar a sua foto no Quadro de Presenças. No fim, a estagiária pergunta, caso aconteça, quem não está presente.</p>
09h40 – 10h00 Atividade Planeada	<p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o espírito de partilha; - Promover o envolvimento da criança nas suas explorações; - Facultar o desenvolvimento da iniciativa. <p>Domínio Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da motricidade fina; <p>Domínio Cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o conhecimento de um cereal; 	<p>A estagiária mostra às crianças as espigas de milho e pergunta a estas se alguém sabe o que é. Caso nenhuma criança saiba do que se trata a estagiária diz o que é uma espiga de milho e pergunta se alguém sabe de que cor é o milho. Através da conversa em grande grupo, a estagiária caracteriza a espiga como um todo e o milho e pergunta se sabem algum animal que se alimenta destes grãos, referindo ainda que as pessoas também comem estes grãos. De seguida, a estagiária divide o grupo em pequenos grupos de 3 crianças para explorar as espigas, um grupo de cada vez, e os restantes dirigem-se para o salão ou permanecem na sala para brincarem livremente.</p>

<p>10h00 – 10h40</p> <p>Atividade planeada e Brincadeira livre</p>	<p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover uma boa relação da criança com o outro e em pares e de gestão de conflitos; - Promover o espírito de partilha. <p>Domínio Cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facultar o desenvolvimento da iniciativa; - Promover o uso dos sentidos. <p>Domínio Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da motricidade fina. 	<p>Seguidamente, a estagiária distribui as espigas pelas crianças divididas em pequenos grupos e deixa as crianças explorarem livremente, promovendo a partilha das mesmas e incentivando-as a tocar e cheirar.</p> <p>No final, a estagiária pede às crianças que auxiliem esta a guardar as espigas de milho no saco.</p> <p>O restante grupo, brinca livremente nas diversas áreas da sala de atividades ou no salão, sob supervisão dos restantes adultos intervindo, quando necessário. Aqui, a criança terá a oportunidade de brincar, de modo a conhecer o espaço que a rodeia, os seus pares, e a si própria.</p>
<p>10h40 – 11h00</p> <p>Higiene e preparação para o almoço</p>	<p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar a autonomia no momento da higiene; - Proporcionar às crianças a oportunidade de conhecerem os seus pertences; - Facilitar o conhecimento de si e perceber quando estão a chamá-la; - Proporcionar à criança momentos que lhe permitam conhecer a existência de regras. 	<p>As crianças que já são capazes de fazer o controlo dos esfíncteres ou estão no início desse processo são incentivadas pelos adultos a irem à sanita e a puxarem as cuecas sozinhas e depois lavarem as mãos, com a ajuda de um adulto sempre que necessitarem. As crianças sob orientação dos mesmos, sentam-se na manta ou dirigem-se para a sala dos filmes, onde as estagiárias vão chamando uma a uma para colocar o babete e beberem água, enquanto assistem a filmes.</p>
<p>11h00-11h30</p> <p>Almoço</p>	<p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a autonomia do no momento da refeição; - Promover hábitos de alimentação saudável; - Incentivar as crianças a cumprir as regras existentes. <p>Domínio Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da motricidade fina; - Proporcionar à criança momentos de modo a adquirir uma postura correta. 	<p>As crianças são incentivadas a comer de forma autónoma, mas havendo sempre os adultos para ajudar quando necessário. São também incentivadas a comer um pouco de tudo, promovendo uma alimentação variada. Da mesma forma, são incentivadas a não se levantarem da sua cadeira e a manter uma postura correta enquanto comem.</p>

<p>11h30 – 12h00</p> <p>Higiene e preparação para a sesta</p>	<p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a autonomia na ida à casa de banho; <p>Domínio Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da motricidade fina. 	<p>As crianças que já são capazes de fazer o controlo dos esfíncteres ou estão no início desse processo são incentivadas pelos adultos a irem à sanita e também a puxar as cuecas e a lavarem as mãos sozinhas, sempre que conseguirem. De seguida, as crianças são levadas para a Sala de atividades para colocar as fraldas, apenas das crianças que usam, caso estas necessitem de ser trocadas. Estas são também incentivadas a tirar os sapatos, com a ajuda de um adulto.</p>
<p>12h00 – 15h15</p> <p>Sesta</p>	<p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia das crianças na preparação do momento de sesta; 	<p>Após as crianças se descalçarem, a estagiária incentiva-as a deitarem-se no respetivo catre colocando o lençol por cima das mesmas.</p> <p>É necessário um ambiente favorável ao descanso e bem-estar das crianças, para isso as estagiárias distribuem os objetos de transição pelas crianças.</p>
<p>15h15 – 15h30</p> <p>Levantar / Higiene e preparação para o lanche</p>	<p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia na ida à casa de banho; - Proporcionar às crianças a oportunidade de conhecerem os seus pertences; - Permitir que a criança se reconheça e perceba quando estão a chamá-la. 	<p>As crianças que já são capazes de fazer o controlo dos esfíncteres ou estão no início desse processo são incentivadas pelos adultos a irem à sanita e a puxarem as cuecas sozinhas e depois lavarem as mãos, com a ajuda de um adulto sempre que necessitarem. De seguida, as estagiárias vão chamando uma a uma, para colocar o babete e beberem água.</p> <p>Depois de todas estarem prontas, a estagiária chama criança a criança de maneira a que se dirijam para a saída da sala formando um comboio e encaminhando-as para o refeitório.</p>
<p>15h30 – 16h00</p> <p>Lanche</p>	<p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular a autonomia; <p>Domínio Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a motricidade grossa e fina. 	<p>As crianças são incentivadas a comer de forma autónoma, mas havendo sempre os adultos para ajudar quando necessário. As crianças são incentivadas a não se levantarem da cadeira enquanto estão a comer.</p>

<p>16h00 – 16h20</p> <p>Higiene</p>	<p>Domínio Socio-Afetivo</p> <p>- Promover a autonomia na ida à casa de banho;</p> <p>Domínio Cognitivo</p> <p>- Promover à criança momentos de aquisição de novo vocabulário.</p> <p>- Promover o conhecimento de características físicas de animais.</p>	<p>Após o momento do lanche, as crianças são orientadas pelos adultos para a sala de atividade para que façam a respetiva higiene. As crianças que já são capazes de fazer o controlo dos esfíncteres ou estão no início desse processo são incentivadas pelos adultos a irem à sanita e a puxarem as cuecas sozinhas e depois lavarem as mãos, com a ajuda de um adulto sempre que necessitarem. Durante o processo de higiene, as crianças que esperam pela sua vez estão sentadas no tapete de atividades e a estagiária começa por explicar que irão fazer um jogo de identificação de animais variados. A estagiária mostra às crianças um conjunto de cartões que no verso contém uma imagem de um animal. O jogo consiste na identificação de cada animal contido no cartão e na enumeração das suas características físicas. Por fim, as crianças são convidadas a ir brincar nas diversas áreas da sala de atividades, com a estagiária dividindo o grupo pelas mesmas.</p>
<p>16h20 – 17h00</p> <p>Brincadeira Livre</p>	<p>Domínio Socio-Afetivo</p> <p>- Promover uma boa relação da criança com o outro e em pares e de gestão de conflitos.</p>	<p>As crianças brincam livremente nas diversas áreas da sala de atividades ou no salão. Aqui a criança terá a oportunidade de brincar livremente, de modo a conhecer o espaço que a rodeia, os seus pares, e a si própria.</p>
<p>Materiais necessários:</p>	<p>Espigas de milho, saco, cartões com fotografias de animais.</p>	

ANEXO 4 – REFLEXÃO REFERENTE À SEXTA SEMANA DE PP1

A presente reflexão diz respeito à sexta semana, referente aos dias 22, 23 e 24 de outubro. Nestes dias, as intervenções foram orientadas pela Carolina e eu tive um papel mais passivo, tendo como função o auxílio nas rotinas e a avaliação das mesmas.

A semana decorreu conforme previsto, assim como as atividades planeadas. De um modo geral e visto de fora, penso que as atividades correram bem, tendo a Carolina cumprindo com os objetivos a que se propôs. O facto de estar mais passiva não significou que estivesse mais relaxada ou com menos trabalho do que se poderia pensar. O facto de não assumir o grupo proporcionou uma ligação mais individualizada com cada criança, na medida em que em cada momento da muda da fralda ou nos momentos da higiene conquistei um momento mais “íntimo” com cada uma que contactei. Confesso que é esta ligação que se constrói com cada elemento do grupo de crianças, uma ligação mais próxima e diferente de criança para criança, que me move a seguir este mestrado e que me faz reviver memórias profissionais passadas que agora se tornam mais fáceis de interpretar. A “(...) educação afetiva devia ser prioritária para os/as educadores/as, pois condiciona o comportamento, a personalidade e a inteligência da criança” (Lopes, 2014, p. 18). Esta prioridade, na minha opinião, devia ser um ponto fulcral no processo de formação de um educador, mas também em professores de todos os outros contextos. As crianças necessitam de segurança e estabilidade que são transmitidas através dos momentos de rotina, mas também com as ligações que criam com os adultos que fazem partes das mesmas. Estando nesta situação mais passiva, ajudou-me também na mediação de conflitos e no tentar inculcar a existência de regras e de saber estar e viver em grupo. A mediação de pequenos conflitos que vão surgindo ao longo do dia é também importante na construção da relação entre adulto-criança e, neste caso, entre estagiária-criança. Para além de ganharmos prática, aprendemos a saber lidar com certas situações com que nos deparamos quando lideramos um grupo de crianças desta idade. Confesso que também me incentivou a pesquisar mais sobre este assunto e a aprender que as emoções têm um papel fundamental neste processo, mas também o papel do adulto.

Em relação à avaliação efetuada nesta semana, foi ligeiramente difícil em relação à semana passada, pois para além dos objetivos de avaliação serem diferentes, a forma como avaliámos as crianças também foi diferente, seguindo indicações superiores para esta mudança. Assim, nesta semana, avalei algumas crianças nas suas rotinas. Estes, são momentos em que estão variadas situações a acontecer ao mesmo tempo. Torna-se difícil, para nós como iniciantes desta fase, conseguir estar atentas a tudo e, de certa forma, lembrar de tudo de modo a interpretar o que observamos. Compreendo agora que a avaliação em creche deve ser feita de forma gradual e com atenção, de forma a que, com essa interpretação, consigamos ajustar as nossas atividades futuras.

Referências Bibliográficas

Lopes, M. L. (2014). A Construção da Relação de Afetividade entre Educador/a e Criança na Educação de Infância. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3945/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20afetividade%20entre.pdf>

ANEXO 5 – REFLEXÃO REFERENTE À DÉCIMA PRIMEIRA SEMANA DE PP1

A presente reflexão diz respeito à décima primeira semana, referente aos dias 26, 27 e 28 de novembro. Nestes dias, as intervenções foram orientadas por mim, tendo a Carolina um papel mais passivo e dando-me auxílio quando precisava.

As atividades decorreram conforme foram planejadas, tendo estas como tema principal a preparação para a festa de Natal da Creche, que se irá realizar no próximo dia 6 de dezembro. O objetivo era decorar uma pequena estrela de cartão que teria como propósito o convite para os encarregados de educação e familiares das crianças para a festa. Ao realizar o planejamento para esta semana, tentei ter em conta as orientações de todos os intervenientes para esta atividade e todas as decisões foram tomadas em conjunto para as duas salas, a sala dos peixinhos e a sala das borboletas. A escolha dos elementos utilizados recaiu na época festiva que se avizinha. É importante apresentarmos às crianças as tradições do meio em que estas se encontram inseridas, tendo em conta a sua idade e preferências do grupo, influenciando a construção da identidade de cada criança de “forma evidente e favorável” (Cordeiro, 2012, p. 17).

De uma forma geral, todas as crianças aderiram com grande entusiasmo à proposta educativa, havendo duas crianças que gostariam de continuar, mesmo já não tendo espaço para colar mais elementos. Por outro lado, uma criança não quis continuar o trabalho depois de se ter sujado na mão com um pouco da cola que se encontrava no espaço de colagem. Este momento foi desafiante, na medida em que tive que avaliar a situação para repensar a minha estratégia e que levasse a que esta criança se interessasse. A minha primeira estratégia foi a escolha das crianças. Tentei perceber se a criança que se encontrava ao lado não era fonte de motivação, pensei em voltar a tentar da parte da tarde, mas decidi, por uma questão de horários das rotinas, deixar para o momento planificado de quarta-feira e, deste modo, dar espaço à criança para se abstrair do momento. Na quarta-feira, voltei a perguntar se gostaria de terminar o convite para a festa obtendo uma resposta positiva por parte desta. Neste dia, tentei gerir as crianças de modo a que esta criança tivesse algum colega que lhe proporcionasse motivação no seu dia a dia. Penso que a decisão foi a mais acertada, pois a criança terminou o seu convite sem hesitações e com grande motivação.

Neste sentido, “(...) é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 53) mas também que o educador esteja atento e adequa as suas estratégias de modo a favorecer ligações entre as crianças e com as suas preferências promovendo a interação e cooperação entre as mesmas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Para o momento de decompressão que é habitual planeamos para depois da aula de música, tentei que as crianças se movimentassem de várias formas, sendo estas: andar para a frente, andar para trás, saltar a pés juntos para a frente, saltar só com um pé e andar sobre os quatro membros. As crianças, na sua maioria, aderiram e houve até algumas que conseguiram saltar só com o apoio de um pé, aspeto que o seu desenvolvimento ainda não permite. Apesar disto, Gallahue e Ozmun (2005) descrevem que, nesta idade, as crianças já começam a tentar executar este tipo de salto.

Para os momentos de final de tarde, após os momentos de higiene, tentei mais uma vez aliar as minhas observações e interpretações e os momentos planejados para este horário aos jogos, de forma a pôr em prática o ciclo interativo (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016). Já que este momento era planejado por nós e era um momento em que tínhamos a liberdade para realizar diferentes propostas, de forma autónoma. Em cada semana observava determinado interesse ou necessidade do grupo e tentava corresponder na planificação seguinte. Os jogos foram a forma de eleição para estes momentos já que

era desta forma que as crianças mantinham um maior interesse na atividade, pelo seu aspeto lúdico, mas também por ser do seu interesse. Segundo José Duarte,

os jogos estimulam os processos cognitivos, promovem a socialização e, em função do jogo que se realize, poderão inclusivamente desenvolver as capacidades físicas e perceptivas, enriquecendo o imaginário da criança e sendo, simultaneamente, uma fonte de prazer e motivação para a criança, condição para que se realize um trabalho eficaz (Duarte, 2009, p. 2).

Considero que as crianças gostaram dos mesmos, pois ambas as propostas educativas planeadas foram recebidas com grande entusiasmo e com uma certa impaciência pela sua vez. Foram dois momentos muito divertidos, mas considero importante, numa próxima vez, tentar gerir melhor o grupo, de forma a que esta impaciência natural por parte das crianças não se reflita no seu comportamento quando estamos em grande grupo.

Referências Bibliográficas

- Cordeiro, A. (2012). *Tradição em transformação: Representações Sociais de Tradição em Associações Culturais*. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Duarte, J. (2009) *O jogo e a criança, estudo de caso*. Lisboa: Escola Superior de Educação. João de Deus.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. Brasil: Phorte Editora.
- Silva, Marques, Mata & Rosa (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

ANEXO 6 – REFLEXÃO REFERENTE À QUARTA SEMANA DE PP1

A presente reflexão diz respeito à quinta semana de prática pedagógica, na sala dos Peixinhos da Creche e Jardim de Infância “o Ninho”. Nesta semana, teríamos de intervir, planeando e orientando o grupo, sempre em conjunto, para que na semana seguinte começássemos a intervir individualmente.

Para estes dias de intervenção, as pesquisas e as planificações das atividades realizadas pelo grupo incidiram sobre o tema do Quadro de presenças, tema sugerido pela Educadora cooperante. A reflexão é importante no processo de aprendizagem, uma vez que devemos, numa primeira fase, refletir sobre o que pretendemos fazer e como fazer e, numa segunda fase, analisar o que foi feito (o que correu bem, o que pode ser melhorado, se o horário foi adequado, como foi a receção da atividade por parte das crianças, entre outros). A reflexão é também o momento de avaliarmos todo o caminho percorrido, pois “«Só avaliando a evolução, o desenvolvimento, as competências, os conhecimentos e a aquisição de novas aprendizagens das crianças é que se poderá avaliar a prática pedagógica e qual o seu impacto nas crianças.» (Ferreira, 2014, p. 22) Ao fazermos estas reflexões, conseguimos verificar se os objetivos foram atingidos, uma vez que, como Ferreira refere, “Se os objetivos definidos inicialmente não forem totalmente atingidos, o educador tem a possibilidade de reorganizar a prática pedagógica, planificar novas atividades e procurar estratégias mais adequadas às crianças e/ou grupo para que assim possam atingir com sucesso os objetivos.” (Ferreira, 2014, p.22) Na segunda-feira, conforme tínhamos planeado, começámos por ter o grupo reunido no tapete de atividades, após a rotina diária da manhã. Este momento consistia em dar o reforço (fruta) e em cantar a música dos “Bons Dias”, música esta que o grupo já conhecia. Seguidamente, iniciámos com a explicação da atividade planeada. Esta consistia em explicarmos, em grande grupo, o que iríamos fazer, dando a conhecer os materiais utilizados, nomeando-os e mostrando-os às crianças. Explicámos também que enquanto uns estariam a executar a atividade,

com o auxílio das estagiárias, o restante grupo estaria a brincar. No meu ponto de vista, a atividade correu conforme previsto, na medida em que conseguimos atingir todos os objetivos propostos. Todas as crianças aderiram havendo também algumas surpresas. Algumas crianças de início demonstraram algum desconforto com a situação, mas com algum incentivo e através da observação de outras crianças acabaram por participar. A escolha do número de crianças para cada estagiária foi, na minha opinião, confortável, pois consegui ter mais controlo da atividade e também dar a atenção necessária a cada uma, conseguindo que as crianças usufríssem daquele momento. No entanto, em conversa após a atividade, a Carolina confessou que uma das mudanças que poderia fazer era alterar esta escolha e mudar o número de crianças por estagiária. Para uma próxima atuação do género, penso que irei continuar a optar por este método.

Quanto à terça-feira, dia 9, não planeámos nenhuma atividade orientada pois é neste dia que o grupo tem uma aula de expressão musical. Após esta aula, enquanto a maior parte do grupo brincava livremente no salão, nós finalizámos a atividade com as duas crianças que tinham faltado na segunda-feira, dando-lhes oportunidade de participar.

Já na quarta-feira, dia 10, o nosso planeamento incidiu sobre a introdução do quadro de presenças e dos conceitos de “quem veio hoje à escola” e “quem não veio hoje à escola”. Inicialmente, começámos por mostrar o quadro de presenças e por perguntar o que representava. Depois, explicámos que iríamos colocar os meninos que estivessem presentes dentro da escola. Aqui abordámos os conceitos de “dentro e fora” que deveríamos ter colocado na planificação. De seguida, a Carolina prosseguiu com a atividade apresentando a fotografia de cada criança e perguntando sempre ao grupo se esta estava presente na sala ou não. As crianças reagiram com grande entusiasmo, mostrando euforia e interesse em colocar a sua foto no espaço destinado a quem estava presente no dia.

Quanto à planificação, o tempo é ainda a minha maior dificuldade. Não cumprimos o tempo estipulado, pois demorámos mais tempo do que o que estávamos à espera, no primeiro dia. Em termos de elaboração de planificação propriamente dita, temos ainda de melhorar as intencionalidades e as respetivas estratégias, de forma a conseguirmos avaliar mais objetivamente para que, no futuro, sejamos capazes de retirar informação mesmo em grande grupo. Este é sem dúvida um dos aspetos que tenho de melhorar, mas que conseguirei atingir com algum esforço e orientação.

Referências Bibliográficas

Ferreira, J. I. (2014). Reflexão sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico - Características dos desenhos das crianças de 8/9 anos aquando da representação de emoções. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria. Obtido em 14 de maio de 2018, de <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1589/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Pr%C3%A1tica%20Pedag%C3%B3gica%20-%20Joana%20Ferreira%20PDF.pdf>

ANEXO 7 – REFLEXÃO REFERENTE À PRIMEIRA, SEGUNDA E TERCEIRA SEMANA DE PP2

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, foi-nos proposto a realização da presente reflexão, tendo como principal objetivo a descrição do período de observação e a recolha de dados realizada até à presente data.

Para esta prática, a instituição que nos ficou atribuída foi o “Cubo Mágico”, situada nos Pinheiros. Aqui, começámos a contactar com crianças de idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade que este ano frequentam a sala *Lumière*.

A integração nas rotinas da sala e, conseqüentemente, das crianças, foi uma mais-valia, uma vez que conseguimos perceber a dinâmica da mesma. Pessoalmente, esta integração tem vindo a mostrar-se como uma aprendizagem, de duas formas diferentes. Primeiramente, esta experiência revela-se totalmente diferente devido ao contexto e à abordagem utilizada na instituição, de seguida a peculiaridade da escuta tem-me inquietado, num bom sentido, uma vez que tenho vindo a conseguir perceber as características e a dinâmica que esta assume para o agir pedagógico.

Esta adaptação é o ponto chave nesta reflexão. Realizar este processo em tão pouco tempo de observação continua a ser o grande obstáculo da questão e o desafio maior, pois é necessário uma grande esforço e trabalho para entrar nas rotinas do grupo e conseguir interagir com eles de forma a contribuir para o seu desenvolvimento pessoal. Neste sentido, o meu maior receio neste processo é, neste tempo limitado, não conseguir adaptar-me a este ritmo de planificação e execução, conseqüente da falta de prática, não conseguindo criar situações de aprendizagem significativas para estas crianças.

As primeiras três semanas de idas à instituição tinham como base a observação e a inevitavelmente a participação em contexto real. A observação é um passo fundamental no percurso de formação de um educador, uma vez que é graças a esta que se consegue conhecer o grupo, as dificuldades, os antecedentes, o meio familiar e adotar uma metodologia apropriada na altura de intervir e assim como nas suas rotinas. Helena Felício e Ronaldo Oliveira corroboram o enunciado anteriormente ao afirmarem que:

Corresponder às reais necessidades apresentadas pelo cotidiano escolar contemporâneo é um desafio que se coloca a qualquer atividade profissional docente que, atualmente, ultrapassa a prática de aplicar uma teoria aprendida ou repetir procedimentos e/ou metodologias utilizadas em outros contextos anteriores (Felício & Oliveira, 2008, p. 216).

Para conseguirmos conhecer o grupo de uma forma mais profunda e eficiente, utilizámos como instrumentos de observação, para além da observação participante, o bloco de notas, uma grelha de observação realizada por nós com vista ao rápido deciframento de pequenos detalhes na rotina do grupo e de forma mais individualizada, para além de conversas informais com a educadora. A observação participante foi, sem dúvida, uma mais-valia e revelou-se imprescindível para a adaptação ao meio, à educadora, à auxiliar e ao próprio grupo de crianças, tendo sempre em vista e como objetivo a fomentação de uma relação de confiança e de conhecimento mútuo.

Esta oportunidade, foi fundamental para conhecer cada criança, na sua individualidade, e como grupo. As interações são essenciais para a abordagem Reggio Emilia, uma vez que é a partir destas que a “(...) criança tem um papel ativo na sua socialização coconstruída com o grupo de pares e com os adultos” (Lino, 2013, p. 118). Neste sentido, realçando a necessidade de existir esta interação, consegui perceber que só assim é que colocamos a escuta ativa num papel de relevo e percebemos os interesses das crianças para a fomentação de boas práticas, práticas estas que emergem do currículo ansiado pelas crianças.

Neste momento, as expectativas para o desenrolar do semestre são as melhores, sinto-me preparada para conseguir abraçar e ultrapassar este desafio, com muita energia e vontade. Quero tirar o maior partido de todas as experiências e absorver o máximo de conteúdos e sabedoria. Espero conseguir promover propostas educativas significativas para o grupo, assim como relacionar-me com todas as pessoas envolvidas na ação educativa e espero conseguir sempre superar-me em todos os domínios e áreas.

Referências Bibliográficas

- Felicio, H. & Oliveira, R. (outubro, 2008). Educar. A Formação Prática de Professores no Estágio Curricular. Pp. 215-232.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S.Niza, Modelos Pedagógicos para a Educação de Infância(pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

ANEXO 8 – REFLEXÃO REFERENTE ÀS DÉCIMA PRIMEIRA E DÉCIMA SEGUNDA SEMANAS DE PP2

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, foi-nos proposto a continuação da realização da reflexão quinzenal, que referenciasse todos os momentos de interação no âmbito da prática pedagógica, assim como justificasse as opções e fundamentação didática e científica de uma das propostas planificadas.

Durante as semanas foram feitos vários contactos, tanto com a educadora cooperante como com a professora supervisora, com o intuito de informar, melhorar, dar indicações e apoiar o nosso trabalho a distância.

Assim, no dia 8 de maio foi feito o primeiro contacto com a educadora cooperante desta quinzena, através de uma sessão síncrona online, em grupo, com as intervenientes da sala Pessoa, como já é habitual, e teve em vista a sugestão da proposta da semana seguinte. Neste contacto, foram alinhavadas as ideias para as propostas, recebemos indicações e sugestões para melhorar as mesmas e conversámos acerca das dificuldades e desafios que este isolamento social nos tem presenteado.

Seguidamente, no dia 11 de maio, procedeu-se ao envio do mail para a educadora cooperante e para a professora supervisora, contendo o documento do recurso pedagógico da respetiva semana. No dia seguinte, dia 12 de maio, procedemos ao envio de um mail com as imagens referentes à semana em questão, para que fosse mais prático e fácil a sua inserção na plataforma utilizada pela instituição no contacto com as famílias.

Dia 13 de maio, aceitámos mais uma vez o convite da educadora e participámos na chamada de vídeo que a educadora cooperante realiza todas as semanas com as crianças. Desta vez, talvez por um certo cansaço que as famílias já começam a demonstrar, houve poucas presenças por parte das crianças nesta sessão. Após os cumprimentos iniciais de todas as partes, cantámos os parabéns a uma das crianças que tinha celebrado o seu aniversário no dia anterior. A educadora interagiu com cada criança presente, de forma a chegar a todos e a tentar criar um pequeno momento de atenção individual. No meu ponto de vista, a interação com as crianças é deveras importante, principalmente num momento como este, em que após cerca de dois meses de isolamento, as crianças vão regressar ao jardim de infância. É necessário manter as relações próximas, manter o vínculo, de forma a que o regresso seja feito de forma mais tranquila, dentro dos possíveis que a situação implica. De facto, este momento permitiu à educadora cooperante ter um momento para servir de apoio aos pais das crianças, perante esta situação de dúvidas e incertezas que o regresso à escola traz. A relação que mantemos com as crianças vai espelhar-se também na relação que temos com os pais, mas, é importante também alimentar de forma direta esta interação, pois a criança é tudo aquilo que os adultos que fazem parte da sua vida são. Se os pais não estiverem bem, a criança vai sentir o mesmo e até demonstrar as mesmas atitudes. Assim, estes momentos de apoio mútuo que depositem motivação, confiança e resiliência são cruciais, pois permitem às crianças crescer num ambiente de equipa, saudável, com valores, mas também

há que desenvolver nas crianças a esperança de um mundo melhor e a força para enfrentar e vencer as dificuldades e obstáculos (...) [só assim] ajudaremos as crianças a ser mais felizes, mais tranquilas e mais satisfeitas consigo próprias, com os outros e com a vida.” (Cordeiro, 2015, p. 379)

Após esta sessão com as famílias, tivemos uma sessão com a educadora cooperante em que esta nos mostrou as partilhas das crianças em relação a algumas propostas que sugerimos, através da aplicação *ChildDiary* e ficou também definida a próxima reunião para a discussão do recurso pedagógico para a décima segunda semana.

Ainda no dia 13 de maio, da parte da tarde, tivemos uma reunião de balanço com a professora supervisora, que serviu para debater ideias sobre as propostas sugeridas e fazer um pequeno balanço do trabalho realizado até à data. Houve ainda espaço para algumas sugestões para próximas propostas, por parte da professora. Estas sugestões e indicações têm-se revelado fundamentais para o nosso crescimento como futuras profissionais durante uma situação tão peculiar como a atual, pois têm-nos levado a desafiar e a querer procurar saber mais, para além de que são ferramentas que serão úteis no futuro.

No final da semana, no dia 14 de maio, tivemos a reunião em grupo habitual para conversar sobre as propostas da semana seguinte, a décima segunda semana. Mais uma vez, tivemos indicações e sugestões de ambas as educadoras que nos permitiu repensar e melhorar as nossas propostas. Após esta reunião, o grupo pensou nas propostas e nas indicações e tentámos efetuar contacto com a *Rádio Miúdos*. O objetivo era tentarmos perceber se as gravações que iríamos sugerir, acerca das investigações da proposta do dia 21, poderiam ser publicadas, de que forma se processava e quais as implicações das mesmas. Depois do contacto feito, e de esclarecidas todas as dúvidas, procedemos ao contacto com a educadora cooperante, já no dia 18 de maio, a fim de lhe transmitirmos toda a informação e de questionarmos se a ideia era viável ao nível legal e ao nível de execução. Ainda no mesmo dia, após a conversa com a educadora cooperante, foram então redigidas as propostas para os três dias e enviadas por email para a professora supervisora e para a educadora cooperante.

No dia 20 de maio, estabelecemos novo contacto com a educadora cooperante através de chamada de vídeo, em que conversámos sobre uma mudança no nosso método de trabalho efetuado até agora para a possível realização de uma planificação relativa à última semana de prática pedagógica. Visto que a instituição vai regressar ao ativo, a educadora cooperante explicou que iam receber novamente as crianças, a partir do dia 1 de junho, deixando assim de estabelecer contacto com as famílias através da plataforma, mas acolhendo e desenvolvendo as atividades normais, de forma presencial. Neste contexto, conversámos também sobre as normas e diretivas que iriam ser aplicadas e sobre desafios e dificuldades que a situação implica tanto para as colaboradoras, para as famílias e para nós como mestrandas incluídas neste contexto através da prática pedagógica.

Assim, passo a explicar as propostas relativas a esta semana. Para o primeiro dia de propostas, e devido ao contexto das famílias das crianças, surgiu a ideia de utilizarmos o site da Fundação de Serralves como recurso para o mesmo. Esta fundação tem uma vasta oferta de atividades não só para crianças, mas para as suas famílias, para escolas e estudantes seja através do seu site, mas também de forma presencial, no Porto. Mas, devido à situação de dever do confinamento e na impossibilidade prática de nos deslocarmos à cidade do Porto, sugerimos a exploração do site focando-nos nas atividades do Serviço Educativo da fundação, disponível no site. Atentas, e recorrendo aos interesses observados nas primeiras semanas da prática pedagógica, decidimos recorrer aos animais, mais exatamente aos insetos, de forma a que as crianças, através do desenho explorassem os mesmos e ligando esta proposta com a do dia seguinte. A proposta do dia tem por base o contacto feito à Rádio Miúdos sobre a possível publicação da gravação de uma

investigação feita por cada criança ao animal que escolheram no dia anterior para desenhar. E, para o último dia de propostas, percebemos que era importante as crianças usarem o corpo, mas, desta vez, para relaxarem através do yoga. É sobre esta atividade que vou justificar didaticamente refletindo sobre a importância do exercício físico nas crianças e principalmente neste período de confinamento.

Ao longo do seu desenvolvimento, a criança vai adquirindo controlo do seu corpo, desenvolve a sua personalidade e estrutura a posição do eu relativamente ao mundo. Neste ponto, percebemos a importância que a Expressão Motora tem neste desenvolvimento pois, para além de se desenvolver a nível físico, a criança consegue transmitir emoções e libertar-se fazendo com que os seus movimentos fluam tendo mais controlo sobre estes ao longo do contexto pré-escolar. Foi partindo desta premissa que utilizámos o programa *Yoga para crianças*, da RTP2, pois é um meio acessível a todas as famílias, através das operadoras de televisão, como através da internet e do site da estação de televisão; é também uma forma para as crianças efetuarem exercícios de alongamentos e relaxamento num espaço de casa, permitindo assim tentar colmatar a ausência da expressão motora ou das brincadeiras ao ar livre que a instituição proporcionava às mesmas. Com estes exercícios, a criança consegue lidar mais facilmente com o a falta de estímulos, mas também o simples facto de praticar alguma atividade física, “(...) favorece também o crescimento, a forma, a força e a elasticidade corporal e a libertação de endorfinas a nível cerebral [facilitando também] o relaxamento” (Cordeiro, 2015, p. 434). De igual modo, as Orientações Curriculares para a Educação de Pré-escolar (OCEPE) referem que no jardim de infância se deve “(...) proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma (...)” (Silva I. L., Marques, Mata, & Mota, 2016, p. 43) Da mesma forma, pensamos que o facto de este programa fazer referências a animais seria também uma forma de cativar as crianças para a proposta através do lúdico, indo ao encontro dos interesses e singularidades do grupo. É sabido, através das OCEPE, que o movimento deve ser encarado numa abordagem lúdica, de forma a apresentar-se atrativo e interessante, mas sem perder a sua vertente educativa. Assim, o intuito desta proposta assentava na promoção de uma experiência baseada no jogo lúdico. (Silva I. L., Marques, Mata, & Mota, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016)

Ao longo destas semanas, foram vários os momentos de diálogo no grupo acerca das propostas e do período que estamos a atravessar assim como da dificuldade que há em pensar nas propostas de forma original, mas tendo sempre em vista os possíveis interesses do grupo, as necessidades e dificuldades de cada família, mas também o nosso percurso como futuras educadoras. Este aspeto, falando de forma mais pessoal, tem sido um desafio que tentamos colmatar, articulando a dinâmica pessoal com todo o processo que um mestrado a distância implica. Fica a vontade de melhorar com cada situação e referir que estamos sempre disponíveis para aprendermos e adaptarmo-nos.

Referências Bibliográficas

- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Mota, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

ANEXO 9 – PLANIFICAÇÃO REFERENTE À SÉTIMA E OITAVA SEMANA DE PP2

Planificação

Contextualização: No decorrer da atualidade, tendo em conta a situação peculiar em que as crianças se encontram, a seguinte planificação nasceu da articulação entre o grupo de Prática Pedagógica e os restantes intervenientes devido à necessidade de proporcionar atividades passíveis de serem concretizadas em contexto familiar. Assim sendo, o resultado desta articulação levou à formulação de atividades que partissem de um indutor que refletisse os interesses demonstrados pelas crianças, no período de observação. No entanto, tendo em conta a distância e a dificuldade de comunicação, estes interesses podem não corresponder inteiramente à realidade atual. Neste sentido, iremos ter em conta a diversidade de crianças e de contextos, proporcionando propostas que possibilitem oportunidades que vão ao encontro das características pessoais e familiares de cada uma.

Nesta semana, partindo das indicações fornecidas pela educadora cooperante, elaboramos propostas que tenham como indutor a janela e o ato de observar através desta. Assim sendo, na segunda-feira as crianças são convidadas a deslocarem-se a uma janela e observarem o que veem no exterior, focando a atenção para as pessoas, os carros e os animais. Na terça-feira são incentivadas a imitarem o que viram no dia anterior, deixando ao critério da imaginação de cada uma a forma como o fazem. Na quarta-feira, tendo em conta o gosto pelos legos, as crianças são convidadas a construir um comboio usando como critérios a seleção de cores e número de buraquinhos.

1.º Dia		Data: 22 de abril de 2020
Proposta	<ul style="list-style-type: none">- As crianças são incentivadas a olharem para uma das janelas de casa e observarem o que está ao redor. Para começar esta propostas, as crianças são convidadas a deixarem o que estão a fazer e a relaxarem com um exercício de respiração profunda.- Quando o retorno à calma está assegurado, as crianças são convidadas a dirigirem-se à janela.- As crianças são incentivadas a observarem as pessoas, os carros e os animais, tendo como recurso as seguintes orientações:<ul style="list-style-type: none">• Quantas pessoas conseguem ver da vossa janela?• Conseguem ver mais homens ou mulheres?• Veem crianças? O que estão elas a fazer?• Conseguem ver carros? Quantos carros?• De que cor são os carros que conseguem ver?• Estão parados ou estão em movimento?• Vêm algum animal? Qual? Sabes o nome?• E Pássaros? Conseguem ver algum pássaro?- Após estas primeiras observações, as crianças são incentivadas a usarem uma folha¹ de registo de observação, do Centro de Interpretação Ambiental de Leiria, para observarem e registarem os pássaros que vêem. Da mesma forma, são convidadas a desenharem, caso observem, alguma espécie não referida na folha.- As crianças são incentivadas a partilharem as descobertas através de fotografias, vídeos ou através da folha de registo.	

¹ Anexo I – Folha de registo de observação de aves, do Centro de Interpretação Ambiental de Leiria.

Intencionalidades	<ul style="list-style-type: none"> - Revela originalidade nas suas intervenções gráficas; - Verifica que os animais apresentam características próprias e únicas e podem ser agrupados segundo diferentes critérios; - Persistir numa ideia, tarefa ou investigação. 	
Recursos	<p>Folha de registo de observação do Centro de Interpretação Ambiental de Leiria, lápis de carvão, cor ou canetas de feltro, máquina fotográfica, telemóvel, folhas brancas ou outro tipo de folha.</p> <p>Nota: Os recursos são meramente sugestivos, devendo ser adotados os materiais que as famílias têm ao dispor em casa.</p>	
2.º Dia		Data: 23 de abril de 2020
Proposta	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças são incentivadas a movimentarem o corpo, tendo como recurso as seguintes orientações: <ul style="list-style-type: none"> • Todos de pé... E onde é que andam as vossas mãos? Estão livres? Vamos sacudi-las. • Onde andam os vossos braços? Vamos esticar os nossos braços para o lado, com muita força. Já está? • Onde estão as vossas pernas? Vamos saltar? Consegues saltar só com um pé? E com os dois? • Agora vamos voltar a esticar os braços... depois vamos movimentá-los para cima e para baixo, muitas vezes... Já está? - De seguida, as crianças são incentivadas a lembrarem-se do que fizeram no dia anterior. Após este processo de reflexão, as crianças são incentivadas a imitarem as ações das pessoas e dos animais que observaram e a representarem as ideias que têm sobre as ações das mesmas, tendo como recurso as seguintes indicações: <ul style="list-style-type: none"> • Viram pessoas? Conseguem andar como eles estavam a andar? Agora parem, imitem uma estátua. • Ontem viram algum animal? Como é que ele anda? E que som é que ele faz? • Da vossa janela viram algum pássaro? Como é que ele andava? Conseguem voar como ele? Vamos abanar as asas.... Conseguem fazer o som do pássaro? • Vamos imaginar que o vosso pássaro é pequenino e ainda está no ninho, mas que quer sair. Como é que será que ele sai do ninho? Ele ainda não sabe voar, atenção!! Mas também tem muita fome, como é que vocês acham que ele come? - As crianças são incentivadas a partilharem as imitações através de fotografias ou vídeos. 	
Intencionalidades	<ul style="list-style-type: none"> - Implicar as suas experiências e conhecimentos na criação de soluções criativas; - Envolver-se em situações de jogo dramático cada vez mais complexas; - Executar de forma autónoma tarefas e atividades que lhes são propostas. 	
Recursos	<p>Máquina fotográfica ou telemóvel.</p> <p>Nota: Os recursos são meramente sugestivos, devendo ser adotados os materiais que as famílias têm ao dispor em casa.</p>	
3.º Dia		Data: 24 de abril de 2020
Proposta	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças são incentivadas a utilizarem os legos de forma didática. Para tal são convidadas a espalhar os legos e a observarem a diversidade de peças. - De seguida, as crianças são estimuladas a construir comboios de diferentes formas, segundo as seguintes sugestões: <ul style="list-style-type: none"> • Conseguem fazer um comboio com os legos? 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguem fazer um comboio usando apenas três cores? E agora conseguem que estas cores fiquem todas separadas? • Conseguem fazer um comboio usando apenas uma cor e que as peças tenham quatro buracinhos? • Conseguem fazer um comboio usando as cores que quiserem, mas com peças só com seis buracinhos? • Conseguem continuar este comboio que nós fizemos com as mesmas cores? Se não tiverem estas cores façam com outras. <p>- De forma a ir ao encontro de todas as famílias, é sugerido às crianças a substituição dos legos por outros objetos, tais como: calçado, plasticinas, almofadas, massinhas com cores, entre outros.</p> <p>- As crianças são incentivadas a partilharem as suas construções através de fotografias ou vídeos.</p>
Intencionalidades	<p>- Identificar semelhanças e diferenças entre objetos e agrupá-los de acordo com diferentes critérios, justificando as suas escolhas;</p> <p>- Contar objetos (entre 1 a 10 no mínimo);</p> <p>- Identificar numa contagem, que a quantidade total corresponde à última palavra (termo) que disse.</p>
Recursos	<p>Legos, calçado, plasticinas, almofadas, massinhas com cores, entre outros, máquina fotográfica ou telemóvel.</p> <p>Nota: Os recursos são meramente sugestivos, devendo ser adotados os materiais que as famílias têm ao dispor em casa.</p>

Anexo I

Folha de registo de observação de aves, do Centro de Interpretação Ambiental de Leiria.



ANEXO 10 – REFLEXÃO REFERENTE ÀS SÉTIMA E OITAVA SEMANAS DE PP2

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, foi-nos proposto a realização de uma reflexão que referenciasse os momentos de interação entre o grupo de prática pedagógica e os restantes intervenientes, assim como justificasse as opções e fizesse referência à fundamentação didática e científica de uma das propostas planificadas neste contexto de isolamento social.

Durante a semana foram realizados diversos contactos, tanto com a supervisora como com a orientadora, de forma a alinhar esta nova situação da prática pedagógica e regular, da melhor forma, a nossa interação à distância com as crianças do grupo.

Assim, no dia catorze de abril foi efetuado um contacto com um pedido de reunião, via email, para a educadora cooperante, com vista à definição e informação dos procedimentos que a instituição tomou neste período, assim como a melhor forma de nos integrarmos nesta interação.

Seguidamente, no dia quinze de abril pelas 11h30, foi realizada uma reunião com o professor coordenador do Mestrado de Educação Pré-escolar, com o intuito de nos informar todas as medidas tomadas para que a prática pedagógica deste semestre decorra da melhor forma possível. Estas medidas visam delinear as reflexões e assentam nas seguintes premissas: a descrição de todos os momentos de contacto e interação com o professor supervisor, a educadora cooperante, as crianças e respetivas famílias; a descrição das opções didáticas tomadas na proposta e na respetiva fundamentação e reflexão final.

Ainda no mesmo dia, imediatamente após o término da reunião com o professor coordenador do curso, estivemos em contacto via videochamada, com a nossa professora supervisora, de forma a esclarecer dúvidas sobre o que foi informado na dita reunião, assim como a adequar estas medidas, tendo em vista o contexto da instituição em que estamos inseridas.

No dia dezasseis de abril, procedeu-se a uma reunião, agendada antecipadamente via email, com a educadora cooperante, em grupo, com todas as mestrandas que efetuam a prática pedagógica na mesma instituição e com todas as respetivas educadoras cooperantes. Esta reunião teve como mote a descrição de como a instituição se encontra a interagir com os pais, a diversidade das propostas já realizadas pelas educadoras para cada grupo de crianças, as situações familiares e dificuldades que as mesmas por vezes enfrentam no dia a dia perante a falta de recursos materiais ou outras. No decorrer desta reunião, as educadoras cooperantes alertaram para pequenas sugestões que deveriam constar nas nossas propostas tais como, diferentes opções para as mesmas, exemplos de recursos materiais que as famílias poderiam utilizar, a data de entrega das propostas e a quantidade de propostas por semana, assim como os dias a serem lançadas na plataforma utilizada pela instituição.

Nos dias dezassete e dezoito de abril, os contactos com a educadora cooperante foram vários ao longo do dia, com vista à sugestão da nossa proposta, assim como à uniformização e aperfeiçoamento da mesma. É de salientar que as nossas propostas foram idealizadas e adaptadas tendo em vista o grupo de crianças, assim como os possíveis interesses que o mesmo terá neste momento.

Assim, a elaboração das propostas que constam da planificação foram elaboradas tendo em conta as indicações de todos os intervenientes e tentando ir ao encontro das crianças e famílias, pensando num indutor que pudesse auxiliar na idealização das mesmas. Desta forma, o grupo teve como indutor a janela e a importância que há no observar e, neste caso, o observar através da janela. Assim, como primeira proposta, as crianças são convidadas a observarem pela janela o exterior da sua casa, sendo questionadas para o

que veem. Foram formuladas pequenas questões, focando a atenção para as pessoas e o que estão a fazer, para os carros existentes ou não na rua, e para animais. Numa segunda proposta, as nossas sugestões pretendem que as crianças utilizem a imaginação e estas são incentivadas a imitarem a forma de comportamento das pessoas e dos animais, dando diferentes sugestões para outras imitações. Na última proposta, tendo em conta os meios de transporte observados foi sugerido às crianças a construção de um comboio utilizando legos, objeto de grande interesse por parte das crianças, dando sugestões de critérios para a construção do mesmo.

Estas propostas foram pensadas sempre em conjunto com a educadora cooperante, tendo sempre em vista as famílias e a sua disponibilidade. Desta forma, decidi proceder à justificação didática da proposta do primeiro dia devido à sua versatilidade e riqueza de aprendizagens. Como referido anteriormente, sugerimos à criança olhar pela janela de casa e observar. Aqui, as crianças são incentivadas a usar a observação para conseguir distinguir características de animais, pessoas e transportes. Decidimos dar ênfase aos animais, sugerindo uma folha de registo de observação de pássaros, retirado do Centro de Interpretação ambiental de Leiria, cativando-as assim para as diferenças das características dos mesmos, mas também para outros animais que consigam ver através da sua janela. De facto, esta aprendizagem torna-se bastante importante pois as crianças devem “(...) vivenciar situações diversificadas que (...) permitam alimentar a sua curiosidade e os eu interesse pela exploração do mundo que as rodeia (...)” (Martins, et al., 2009, p. 12) Da mesma forma, ao ter momentos para tentar distinguir as características dos animais, as crianças conseguem desenvolver formas de pensar diferentes levando a que mais tarde pensem de forma crítica e científica em relação ao que veem e a questionar o que veem. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar corroboram esta afirmação, na medida em que este contacto com o que conhecem aliado à curiosidade das crianças nesta faixa etária e às oportunidades dadas para observar e comunicar o que observam, provocam “(...) o interesse por explorar, questionar e descobrir e compreender” (Silva I. L., Marques, Mata, & Mota, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 85).

Em forma de conclusão, sinto que é importante refletir sobre esta nova forma de planificar e adaptar as propostas a esta nova realidade. Torna-se difícil pensar em propostas para as crianças que conhecemos e tentar que estas vão ao encontro delas, mesmo à distância. É de igual forma difícil imaginar as realidades de cada família e as dificuldades que cada uma tem para dispor de tempo e disponibilidade para a realização das mesmas. Assim, torna-se um dos objetivos a adaptação da nossa parte, como grupo, ir ao encontro das crianças e das características de cada família, através das nossas propostas e desafios, tentando minimizar este afastamento social que nos foi sugerido.

Referências Bibliográficas

- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., ... Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, Marques, L., Mata, L. & Mota, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

ANEXO 11 – REFLEXÃO REFERENTE ÀS DÉCIMA TERCEIRA, DÉCIMA QUARTA E DÉCIMA QUINTA SEMANAS DE PP2

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, foi-nos proposto a continuação da realização de uma reflexão, que

referenciasse todos os momentos de interação no âmbito da prática pedagógica, assim como justificasse as opções e contemplasse a fundamentação didática e científica de uma das propostas planejadas. Para além disto, na presente reflexão também irá constar um balanço final da prática pedagógica, mas também uma pequena referência acerca da experiência vivida ao longo do período de isolamento social e sobre o trabalho desenvolvido a distância seja com a educadora cooperante, seja com o grupo de crianças e com as famílias.

Durante as semanas, foram feitos vários contactos, tanto com a educadora cooperante como com a professora supervisora, com o intuito de informar, melhorar, dar indicações e apoiar o nosso trabalho a distância.

No dia 20 de maio foi feito o primeiro contacto com a educadora cooperante através de uma sessão síncrona online, em grupo, com as intervenientes da sala Pessoa, como já é habitual, e teve em vista a sugestão da proposta da semana seguinte. Neste contacto foram discutidas possibilidades para as propostas das últimas semanas de prática pedagógica, sabendo que o grupo de crianças iria regressar à instituição, na segunda-feira dia 1 de junho. Ainda no mesmo dia, realizámos uma sessão síncrona com a professora supervisora, com vista à discussão acerca das propostas para a semana seguinte, realizar um balanço sobre o percurso até à data, a sugestão de propostas e possíveis formas de planear a receção das crianças à instituição, mesmo realizada à distância.

Seguidamente, no dia 22 de maio, procedeu-se ao envio do mail para a educadora cooperante e para a professora supervisora, contendo o documento do recurso pedagógico da respetiva semana.

No dia 25 de maio, realizámos uma sessão síncrona com a professora supervisora, na qual houve um debate de ideias sobre as propostas apresentadas no mail do dia 22 e havendo lugar também para sugestões e indicações que deveríamos ter em conta para a próxima semana. No dia seguinte, realizámos uma sessão com a educadora cooperante para nos partilhar indicações sobre como iriam estar a sala, o espaço e materiais disponíveis, assim como a indicação de objetivos da proposta da semana seguinte.

Dia 27 de maio, aceitámos mais uma vez o convite da educadora e participámos na chamada de vídeo que a educadora cooperante realiza todas as semanas com as crianças. Mais uma vez, notou-se o cansaço das famílias pois houve poucas presenças por parte das crianças nesta sessão. Contudo, após os cumprimentos iniciais de todas as partes, a educadora interagiu com cada criança presente, de forma a chegar a todas e a tentar criar um pequeno momento de atenção individual e, de seguida, houve uma breve conversa com os pais sobre o regresso das crianças, na qual a educadora cooperante apelou à compreensão dos pais e à cooperação destes nesta nova dinâmica das crianças. Na minha opinião, esta escuta e estes pedidos por parte da educadora demonstraram que a nossa profissão não é apenas fundamental para as crianças, mas torna-se deveras importante para as relações que devem ser criadas com os familiares das crianças. Como responsável de um grupo, devemos cultivar estas relações, não só devido ao bem-estar da criança em questão, mas pelo bem-estar de todo o grupo.

Após esta sessão com as famílias, tivemos uma sessão com a educadora cooperante da parte da tarde, em que esta nos mostrou um vídeo que compilou todo o trabalho em redor de projeto feito em sala em conjunto com a atelierista das artes. Houve também espaço para uma breve conversa sobre a documentação pedagógica e sobre avaliação.

No dia 28 de maio, da parte da tarde, tivemos novamente uma sessão com a educadora cooperante para proceder às apresentações das propostas para a semana seguinte.

No dia 29 de maio, procedeu-se ao envio através de email para a professora supervisora e para a educadora cooperante das propostas para a décima quarta semana.

No dia 2 de junho, estabelecemos contacto com a educadora cooperante com vista a marcação de uma sessão para o dia seguinte.

No dia 3 de junho, estabelecemos então contacto com a educadora cooperante através de chamada de vídeo, em que houve um pequeno balanço do regresso das crianças à instituição e em que, com base nestas observações efetuadas pela educadora, deu lugar a sugestões para a propostas da semana seguinte.

Por fim, no dia 5 de junho, procedemos à apresentação da proposta da semana seguinte à educadora cooperante e, no dia seguinte, procedemos ao envio da mesma para a professora supervisora.

Passo agora a explicar as propostas relativas às últimas semanas desta Unidade Curricular. Como já foi referido, as crianças voltaram à instituição e houve necessidade de valorizar o espaço da sala, assim como as relações que foram mantidas à distância. Desta forma, valorizámos a sala e os diferentes espaços da sala, de forma a que as crianças pudessem interagir entre elas e com os materiais disponibilizados, tendo em conta as brincadeiras e hábitos que tinham antes do isolamento, mas também durante o mesmo. Assim, pensámos em formas de contextualizar estas observações para que o regresso fosse feito de forma interessante e convidativa. Aliando a necessidade de irmos ao encontro das necessidades/dificuldades da educadora cooperante, foi decidido mudar a forma de como sugeríamos as propostas, passando de uma proposta redigida para publicar na aplicação usada pela instituição para um recurso já utilizado anteriormente pelas educadoras da instituição, para comunicar aos pais as propostas emergentes e provocações feitas semanalmente, através do *Design*. Neste documento, consta uma pequena descrição das propostas emergentes que poderão decorrer, mas também das provocações feitas pela educadora e pequenas indicações como os Ateliers de música e de artes, assim como as rotinas do grupo. Neste sentido, é através desta documentação pedagógica que a educadora comunica ideias e o currículo, não só aos pais, mas também à restante equipa pedagógica. (Edwards, Gandini, & Forman, 2016) Assim sendo, para a formulação da proposta emergente da primeira semana, e tendo como premissa o facto de que o currículo emergente “(...) começa com observações cuidadosas dos interesses e questões das crianças (...) [levando a] experiências concretas de aprendizagem (...)” (LeeKeenan & Nimmo, 2016, p. 236), recorreremos às observações efetuadas, antes do início do isolamento, a um pequeno grupo que recorreu aos carros e à utilização destes para fazer pequenos trajetos para os mesmos. Aliada a esta proposta e ao que foi dito anteriormente, a provocação seria aplicada nos restantes espaços da sala tendo como mote as profissões, já que as crianças durante este período observaram de perto situações familiares em que os pais tiveram de trabalhar, muitas vezes com eles por perto. Também tivemos em conta todas as indicações da Direção Geral de Saúde relativamente aos materiais utilizados, à sua limpeza e à possibilidade de haver certos materiais a necessitar de um período de quarentena após a sua utilização.

As observações da educadora mostraram-se fundamentais para o planeamento da semana seguinte, já que foi através desta que percebemos o quanto havia necessidade de as crianças se relacionarem, de interagirem entre elas. Nesta fase, entrou um sentimento estranho, em que percebemos o quanto esta pandemia nos deu, mas também retirou. O facto de não podermos estar presentes para ver acontecer todas estas interações fez com que não conseguíssemos observar de perto estas situações e estes momentos de vínculo, que não se quebraram com a distância e ausência. Da mesma forma, também nos privou de observar os seus comportamentos de forma a perceber as suas necessidades e interesses atuais, para que pudéssemos ligar com futuras propostas e provocações. Aqui, percebemos, o quanto a prática pedagógica nos ajuda a obter experiências e aprendizagens e a dar sentido à teoria.

Para a formulação das propostas da última semana, tivemos em conta as indicações da educadora cooperante que consistiam numa reflexão das observações efetuadas ao grupo durante a semana, como já foi referido, mas também na indicação de que o atelierista de música iria estar disponível da parte da manhã para acompanhar o grupo e que iria ser possível deslocar-se ao pinhal, assim como ao parque exterior da instituição. É sobre esta proposta que me vou debruçar para efetuar a fundamentação didática.

Tendo em conta as observações, percebeu-se que o grupo de crianças tinha uma extrema necessidade e interesse em brincar em conjunto, desvalorizando o espaço e os materiais. Desta forma, considerámos pertinente aliar as sugestões da educadora cooperante, com a necessidade de relação e brincadeira em grupo, por parte das crianças, partindo da premissa de que “As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos (...) constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva, Marques, Mata & Mota, 2016, p. 8).

Por outro lado, sabemos que o contacto com a música proporciona não só divertimento e a relação entre as pessoas, mas também o desenvolvimento a vários níveis. Do mesmo modo, “(...) além de beneficiar várias fases do desenvolvimento da criança, também resgata a cultura do país, da criança e até mesmo a cultura da própria música, que muitas vezes acaba sendo esquecida” (Gatti, 2012, p. 19). Assim, seguindo as sugestões/indicações, formulámos uma proposta emergente onde conjugasse a música, retirando partido da presença do atelierista, com as relações entre crianças através das danças de Roda e com a promoção de aprendizagens nas diferentes áreas do conteúdo. Ao utilizar estas danças, normalmente usadas com músicas populares, proporcionamos às crianças o contacto com a nossa cultura, mas também diversificamos os géneros musicais e, desta forma, conseguimos fazer uma ligação com o conhecimento do mundo articulando com a área de formação pessoal e social. As crianças, devido aos padrões da nossa sociedade e às dinâmicas familiares, são cada vez mais “deixadas” em frente ao ecrã. Por outro lado, o facto de terem passado cerca de dois meses em casa também proporcionou o aumento desta forma de ocupação. Foi então pertinente utilizar a música para levar as crianças a contactar com esta de uma forma diferente, mas igualmente divertida e rica em aprendizagem, pois “(...) por serem crianças, elas não precisam ficar presas apenas às músicas infantis, que muitas vezes são padronizadas e não permitem que o conhecimento das crianças seja feito de uma forma mais rica” (Gatti, 2012, p. 19).

Neste sentido, era através desta proposta que pretendíamos que as crianças desenvolvessem vários conceitos ao nível da expressão e comunicação, transpondo a barreira do subdomínio da música e articulando este com o subdomínio da dança, recriando a coreografia da mesma; com o domínio da educação física, sendo este um momento para usar o corpo, relacionar-se socialmente, escutar e executar indicações proporcionando o desenvolvimento de capacidades motoras básicas e essenciais para esta faixa etária; com o domínio da linguagem oral, proporcionando de uma forma lúdica momentos para aprender palavras novas e a interpretação da letra das músicas, assim como, a nível cognitivo, dando a oportunidade de provocar as crianças para tentar acompanhar a música, verbalizando a letra desta e acompanhando todos os movimentos que a coreografia sugere. Poderia também abrir espaço, no desenrolar desta proposta, para pequenos conflitos e sua resolução já que sendo uma situação nova, as crianças poderiam querer demonstrar as suas preferências, as suas inseguranças e outras, estando nas nossas mãos estar atentas a este género de situações e tentando colmatá-las, escutando as crianças, intervindo no momento certo. (Edwards, 2016)

Para terminar, resta apenas fazer um balanço deste semestre e de tudo o que o isolamento proporcionou no nosso trabalho e na nossa vida pessoal. Devo confessar que este semestre

foi diferente, estranho e duro e, ao mesmo tempo, rico em aprendizagens. Devido ao isolamento e ao confinamento, a minha dinâmica familiar mudou completamente e tive que fazer muitos ajustes e colmatar muitas dificuldades que iam surgindo com o passar do tempo. Da mesma forma, a dinâmica do grupo de prática pedagógica também mudou completamente, o que fez com que o que mais valorizávamos enquanto grupo, o trabalho em conjunto de forma presencial, passasse de ser próximo para uma relação através do computador. Esta mudança, com todas as suas vertentes, foi difícil, mas conseguimos ultrapassar com nota positiva e acima da média! Resiliência foi a palavra de ordem...

O único ponto que não conseguimos ultrapassar e melhorar foi a relação e as interações com as crianças e com as suas famílias. Ao longo desta nova dinâmica, não obtivemos muitos *feedbacks* às nossas propostas, o que fez com que, por vezes, surgisse o pensamento de que não estávamos a conseguir cativar as crianças. Mas percebemos que cada situação familiar de cada era diferente e singular e não tão disponível como gostaríamos. O facto de começar a participar nas sessões de grupo, em conjunto com a educadora, fez com que percebêssemos isso, assim como nas conversas com a educadora cooperante. Estas conversas foram fundamentais para o nosso bem-estar como pessoas e como mestrandas em prática pedagógica, na medida em que se tornaram em momentos de socialização, mas também em momentos de partilha e de desabaços.

Este período fez com que nos adaptássemos a diferentes situações a que não estávamos habituadas e que nos inovássemos, adaptando-nos à nova realidade. Do meu ponto de vista, este percurso em grupo foi feito da melhor forma possível e, tendo em conta as virtudes de cada uma de nós, conseguimos melhorar e corresponder da melhor forma possível ao que nos foi pedido.

Referências Bibliográficas

- Edwards, C. (2016). Parceiro, promotor do crescimento e guia - os papéis dos professores de Reggio em ação. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Vol. 1, pp. 151-166). São Paulo: Penso.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Vol. 1). Porto Alegre: Penso Editora.
- Gatti, R. (2012). *A importância da Música no Desenvolvimento da Criança*. São Paulo: Faculdade Cnequista de Capivari – FACECAP.
- LeeKeenan, D., & Nimmo, J. (2016). Conexões . uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma escola-laboratório universitária. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 235-250). Porto Alegre: Penso.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Mota, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Semana de
De 8 e 9 de junho

ANEXO 12 – DESIGN REFERENTE À DÉCIMA QUINTA SEMANA DE PP2

<p>Propostas Emergentes (a partir da criança):</p> <p>Respondendo às necessidades das crianças no desenvolvimento das relações, observadas ao longo da semana, tornou-se pertinente a construção de uma proposta que envolvesse as relações e as brincadeiras em grupo.</p> <p>Espaço do tapete: Provocar as crianças com vídeos que envolvam o ritmo e o corpo, através do uso das palmas, do estalar dos dedos e bater as mãos nas pernas.</p> <p>Espaço exterior: Provocar as crianças com músicas de roda, de forma a promover as relações com a dança das mesmas em grupo.</p>		<p>Provocações (propostas pela educadora/atelierista):</p> <p>No Pinhal as crianças são convidadas a ouvir os sons da natureza e a explorarem os elementos naturais presentes, e a recolher alguns. As crianças serão convidadas a questionar-se acerca de:</p> <p>Quais foram os elementos naturais que escolheste? Porque escolheste esses elementos? Que sons consegues fazer? Exploração dos elementos naturais e dos sons dos mesmos em grupo.</p>	
<p>Rotinas da sala a contemplar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reuniões em grande grupo; - Arrumação da sala; - Sesta diária 	<p>Oficinas e atividades extracurriculares:</p> <p>Tendo em conta a realidade atual, as oficinas encontram-se suspensas.</p>	<p>Rotinas institucionais a garantir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Snack da manhã - Almoço - Lanche - Snack da tarde 	
<p>Trabalho autónomo das crianças/grupos:</p>		<p>Saídas/Visitas/Convidados previstos</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Mesa de luz - Casinha - Mini atelier- barro, pinturas, aguarelas e aguada... 	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço dos jogos - Livros - Mesa de luz -Mundo dos dinossauros/construções - Espaço do desenho 		
<p>Observações:</p>			

ANEXO 13 – PROPOSTAS REFERENTES À DÉCIMA PRIMEIRA SEMANA DE PP2

1.º dia: 13 de maio de 2020: “O Piper quer saber o que comes...”

Bom dia amigos!!

Estão bem dispostos? Como correu o fim de semana?

Prontos para mais brincadeiras? Nós estamos...

Lembram-se do Piper? Ele estava à procura de comida na praia. Pois bem, hoje queremos que sejam como o Piper e procurem comida na vossa casa. Onde acham que está guardada a comida em vossa casa? Vamos ser investigadores?

Procurem o sítio onde os vossos pais guardam a comida e investiguem... utilizem uma folha para registar as descobertas.

- Quantos enlatados há nas vossas dispensas?
- Quantos pacotes de arroz?
- Quantos pacotes de massa?
- Têm bolachas? Quantos pacotes?
- Existem pacotes de leite? Quantos?
- E chá? Têm pacotes de chá? São todos iguais? Do mesmo sabor? Quantos sabores diferentes existem?
- O que acham que pesa mais? Um pacote de arroz ou de massa? Um pacote de bolachas ou um pacote de chá?
- Existe fruta? Que variedade fruta é que têm em casa? E quantas peças de fruta?
- Têm garrafas ou garrafões de água? Quantos?
- Que outros alimentos têm na vossa despensa?

Façam um desenho dos alimentos que encontraram na dispensa em maior quantidade. A seguir enviem-nos, gostaríamos muito de saber!

Divirtam-se amigos!!!!

Com esta proposta pretende-se que a criança seja capaz de:

- Responder de forma organizada e com sentido a questões colocadas;
- Identificar numa contagem, que a quantidade total corresponde à última palavra (termo) que disse.
- Desenvolver a noção de leve/pesado
- Usar expressões como mais pesado que, mais leve que para comparar quantidades e grandezas.
- Localizar elementos dos seus espaços de vivência e movimento;
- Usar o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (fazer listagens, enviar mensagens etc.)
- Mostrar-se orgulhosa das aprendizagens conquistadas.

2.º dia: 14 de maio de 2020: “A Rádio Miúdos”

Bom dia, amigos!

Estão bem-dispostos? Quando vamos no carro às vezes ouvimos rádio e as pessoas falam sobre assuntos que são difíceis de perceber, não é? Nós conhecemos uma rádio só para miúdos com assuntos e músicas que vocês vão gostar. É a Rádio Miúdos... já conhecem? Vamos ouvir?

Para isso vamos precisar de um computador ou um telemóvel e vamos pedir ajuda aos nossos pais para aceder ao seguinte link:



<https://www.radiomiudos.pt/>. Acedam à rádio em direto e oiçam uma emissão. Oiçam em alturas diferentes, de manhã, à tarde e à noite.

Façam de conta que são locutores da Rádio Miúdos e falem-nos sobre o que mais gostaram de ouvir. O pai ou a mãe podem gravar e mandar-nos. Estamos curiosas!!! Divirtam-se!!!

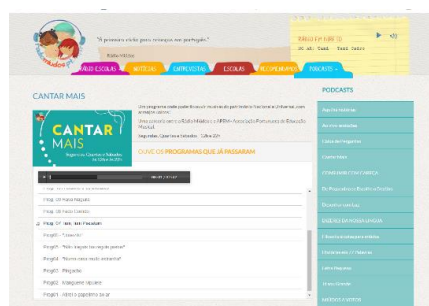
Com esta proposta pretende-se que a criança seja capaz de:

- Relatar acontecimentos (descrever pessoas e objetos, recontar histórias), mostrando progressão na clareza do discurso e no respeito pela sequência dos acontecimentos;
- Tirar partido da existência da rádio;
- Construir frases com uma estrutura cada vez mais complexa (coordenadas, subordinadas, afirmativas, negativas);
- Mostrar-se interessada por novos temas, assuntos ou atividades;
- Demonstrar confiança em experimentar atividades novas.

3.º dia: 15 de maio de 2020: “Tum, tum, Piscatum!”

Bom dia amigos!

Dormiram bem? Prontos para mais uma brincadeira? Vamos voltar à Rádio Miúdos? Hoje pensámos numa brincadeira diferente: vamos ouvir um podcast da Rádio Miúdos. Peçam ajuda à mãe ou ao pai e acedam a este link:



<https://www.radiomiudos.pt/index.php?cont=54&page=1>. Depois carreguem na música do programa 7 com o nome “Tum, tum, Piscatum”.

Oiçam a música e dancem ao ritmo desta. Se quiserem façam uma coreografia. Usem a Sra. Imaginação e sintam a música com o coração.

Gravem e enviem para nós. Gostávamos de aprender a vossa dança.

Divirtam-se amigos!!!!

Com esta proposta pretende-se que a criança seja capaz de:

- Criar e recriar movimentos a partir da rádio;
- Ter prazer em expressar-se de forma rítmica através do corpo;
- Inventar ambientes sonoros a partir de canções, e sequências de movimento, selecionando e organizando fontes sonoras diversificadas (corpo, voz, objetos sonoros e instrumentos de percussão);
- Revelar imaginação no desenrolar das suas pesquisas, projetos e atividades.

ANEXO 14 – REFLEXÃO REFERENTE À DÉCIMA SEMANA DE PP2

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, foi-nos proposto a continuação da realização da reflexão quinzenal, que referenciasse todos os momentos de interação no âmbito da prática pedagógica, assim como justificasse as opções e explicitasse a fundamentação didática e científica de uma das propostas planificadas.

Como habitual, foram feitos vários contactos, tanto com a educadora supervisora como com a professora orientadora, para dar continuidade ao trabalho feito em conjunto e sob orientação destas. Desta forma, no dia 21 de abril foi feito o primeiro contacto com a educadora cooperante, com vista a proposta do dia da mãe.

Seguidamente, no dia 24 e 25 de abril, procedeu-se a uma reunião com a educadora cooperante, em grupo, com todas as mestrandas que efetuam a prática pedagógica na mesma instituição e com todas as respetivas educadoras cooperantes. Nesta reunião, foram apresentadas as propostas para a semana seguinte e as reformulações das mesmas; algumas indicações por parte das educadoras cooperantes sobre a formulação dos textos e imagens das propostas. Foi-nos apresentada a aplicação que serve de intermediária com as famílias, conseguimos ver como as propostas são inseridas na mesma e foram-nos também dadas algumas indicações sobre como inserir fotos e o texto das propostas e outros, de forma a termos uma ideia do porquê das indicações acerca das formulações que as cooperantes deram anteriormente. Por último, houve uma pequena conversa sobre dificuldades e desafios que este isolamento tem proporcionado.

Já no dia 27 de abril, procedeu-se ao envio para a educadora cooperante e para a professora supervisora dos recursos relacionados com a semana em questão. No dia seguinte, dia 28 de abril, questionámos a educadora sobre a viabilidade dos recursos enviados para conseguirmos proceder a possíveis alterações. Ainda no mesmo dia, obtivemos a resposta e indicações para pequenas alterações, dadas por parte da educadora, assim como indicações por parte da professora cooperante.

No dia 30 de abril procedeu-se à reunião em grupo agendada semanalmente com as educadoras cooperantes e respetivas mestrandas. Esta reunião teve o intuito já habitual de conversar sobre as propostas para semana seguinte, mas no início foi feita uma pequena reflexão em tom de conversa sobre o seminário realizado no dia anterior com o convidado Francisco Lontro do programa Brincar de Rua. Após esta reflexão em grupo, seguimos para a discussão habitual sobre as propostas e indicações por parte das educadoras cooperantes. Estas indicações pretendiam colocar-nos a refletir sobre a forma de apresentação das imagens e do texto, com vista à abordagem de Reggio Emilia em ambiente pré-escolar. Foi também apresentada a ferramenta digital que iria ser utilizada na proposta de quinta-feira, o *ArtBuilder*. Esta ferramenta foi-nos apresentada pela professora de didática, do módulo de artes visuais. Esta ligação de proximidade e partilha que é sugerida e realizada na unidade curricular de didática revelou-se, mais uma vez, uma mais-valia para nós e para as nossas práticas. No dia 4 de maio, foi feito o envio do vídeo tutorial para a ferramenta digital acima descrita. Este vídeo tem como objetivo principal facilitar a experiência por parte das crianças e dos pais.

Dia 6 de maio, aceitámos o convite da educadora e participámos na chamada de vídeo que a educadora cooperante realiza todas as semanas com as crianças. Foi um momento estranho pois, por um lado não sabíamos como as crianças iriam reagir, mas, por outro, estávamos entusiasmadas pela situação em si. Neste contacto, a educadora criou uma dinâmica com as crianças, que constituiu uma boa experiência para nós. Esta dinâmica consistiu em pedir às crianças para fazerem um desenho e uma a uma, mostrá-lo, dando oportunidade ao grupo para adivinhar o mesmo.

Seguidamente, passando às propostas elaboradas para esta semana, começo por alertar que as mesmas foram elaboradas tendo em conta todas as indicações, conselhos e particularidades da situação atual, tendo sempre em mente as crianças e as suas famílias. Neste seguimento, a proposta que incluímos no primeiro dia visava proporcionar um momento lúdico, mas com intencionalidade. Assim, o grupo de prática pedagógica sugeriu a visualização de uma curta-metragem, referida na lista de filmes de referência incluído no Plano Nacional de Cinema para o atual ano letivo, para a faixa etária da educação pré-escolar – *Piper*.

Devido à particularidade da proposta, mas com tamanha panóplia de aprendizagens que se pode retirar deste vídeo, decidi basear-me nesta para realizar a justificação didática. Para esta, a leitura das Orientações Curriculares revelou-se a mais importante fonte, pois

o contacto com a arte, em diversas formas e contextos, incentiva as crianças a pensar criticamente e a observar o mundo de diversas formas. Da mesma forma, proporciona o contacto com outras culturas, formas de viver e de pensar que no seu dia a dia não conseguiriam. De facto, a educação artística potencia a ação do educador na criatividade, uma vez que, a “(...) criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético (...)” (Silva, Marques, Mata & Mota, 2016, p. 47) incentiva o espírito crítico perante a novidade e as diferentes formas de ver e perceber o mundo.

Da igual forma, este contacto com a arte impulsiona o desenvolvimento holístico da criança, já que cria um elo de ligação com as várias áreas de conteúdo, desde a construção da sua própria identidade, na expressão oral e comportamental, na formulação de respostas ao nível do raciocínio, no desenvolvimento de atenção, entre outras.

No seguimento desta ideia, também no Plano Nacional de Cinema (2019) é referida a importância da criação deste projeto para a ligação desta arte com a educação, referindo que o intuito é “Ampliar (...) o leque de possibilidades de cruzamento e integração de conteúdos entre disciplinas das diversas áreas científicas do currículo, no sentido de proporcionar experiências culturais enriquecedoras aos alunos e às comunidades educativas” (p. 3).

Assim, tendo em conta as indicações da educadora cooperante, pensámos também numa forma de proporcionar às crianças momentos de autonomia na realização das propostas, havendo um elo de ligação com os outros dias, de forma a dar continuidade e coesão às mesmas. Para isto, lançámos um conjunto de questões que suscitariam curiosidade para a visualização do filme, mas também momentos de atenção: “Quem é o Piper?”, “O que vai fazer o Piper?” e “Onde é que está?”. Estas questões, didaticamente assumem uma importância ao nível da linguagem e da literacia, uma vez que era nosso intuito potenciar uma experiência que, para além da compreensão da história, desse oportunidade aos pais de se incluírem criando um momento que permitisse o uso da linguagem. Esta ideia partiu das premissas de que “(...) proporcionar ocasiões para as crianças conversarem é uma das partes mais importantes da abordagem da aprendizagem pela acção, e não uma perda de tempo ou distração relativamente a coisas alegadamente mais importantes” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 538) e que

falar com os outros acerca de experiências com significado pessoal proporciona às crianças uma base sólida para a aprendizagem da linguagem e da literacia. (...) quando falam e escutam, as crianças vão descobrindo que a linguagem ajuda as pessoas a funcionarem (Hohmann & Weikart, 2009, p. 529).

Em suma, apesar deste momento de isolamento social, é importante continuar a proporcionar momentos às crianças para estarem próximas da arte, seja através de imagens de quadros de diversos autores ou até de filmes e curtas-metragens, pois tudo tem importância, desde que o educador/a crie uma ligação construtiva, mesmo à distância, que incentive as crianças a pensar criticamente, proporcionando-lhes experiências criativas e construtivas para a sua formação pessoal, mas também para a formação de um indivíduo que terá um papel no mundo e, na minha opinião, dependendo da nossa contribuição, faz com que este seja importante ou não.

Referências Bibliográficas

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Mota, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

ANEXO 15 – PROPOSTAS REFERENTES À DÉCIMA TERCEIRA SEMANA DE PP2

1.º dia: 27 de maio de 2020: “Peluchologia”

Bom dia amigos!!

Dormiram bem? Estão prontos para brincar?

Nos últimos dias temos usado o computador como nosso aliado para os desafios, por isso resolvemos recorrer mais uma vez a este e pensámos trazer a ciência para a vossa casa através do site da Ciência Viva. Este site tem muitas atividades para crianças e nós escolhemos uma sobre peluches!!!!

Por isso vamos continuar a ser investigadores e desta vez vamos explorar outro espaço da casa: o quarto!!!! Vão ao vosso quarto e procurem peluches... sim peluches... reúnam cinco a dez peluches que têm e coloquem no chão do quarto.

De seguida, vamos investigar as características dos nossos peluches:

1. Quantas patas têm os peluches? Agrupem os peluches por número de patas.
2. De que cor são os vossos peluches? Agrupem os peluches pela cor dominante.
3. Os vossos peluches têm orelhas? Agrupem os peluches em dois grupos: peluches com orelhas e peluches sem orelhas.
4. Os vossos peluches têm cauda? Agrupem os peluches em dois grupos: peluches com cauda e peluches sem cauda.
5. Os vossos peluches são todos do mesmo tamanho? Coloquem os peluches na horizontal, em fila, começando pelo mais pequeno e acabando no maior.

Escrevam o nome da característica que usaram para agrupar os peluches, se for preciso peçam ajuda aos vossos pais.

Vamos dar um exemplo:



Os vossos peluches têm outras características? Agrupem os peluches de outras formas e tirem uma fotografia para nós vermos.

Divirtam-se e se quiserem espreitem o site.

Link: <http://www.cienciaviva.pt/ciencia-viva-em-casa/>

Com esta proposta pretende-se que a criança seja capaz de:

- Identificar numa contagem, que a quantidade total corresponde à última palavra (termo) que disse;
- Fazer a associação algoritmo – quantidade;
- Fazer sequências de objetos de acordo com o seu tamanho, altura e comprimento;
- Identificar semelhanças e diferenças entre objetos e agrupá-los de acordo com diferentes critérios justificando as suas escolhas;
- Distinguir e compreender os conceitos de horizontal/vertical;
- Usar o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (fazer listagens, enviar mensagens etc.);

- Pedir aos adultos que lhe leiam ou escrevam numa situação concreta, para responder a uma necessidade;
- Saber que a escrita e as ilustrações transmitem informação;
- Procurar soluções para os desafios encontrados, sem temer o erro.

2.º dia: 28 de maio de 2020: “A aventura de descrever novas espécies”

Bom dia, amigos!

Prontos para novas brincadeiras? Vamos continuar com as investigações sobre os nossos peluches? Esta brincadeira é para fazer em conjunto com os pais...

Sabem que existe uma Sociedade de Peluchologia? Esta consiste na exploração e registo de peluches, com vista à classificação e descoberta de novas espécies de peluches. Será que têm uma espécie que ainda não foi descoberta? Será que o vosso peluche é único?

O desafio de hoje é irem espreitar a “Pelucia diversus”, observar os peluches já registados e, se quiserem, registar os vossos.

Aqui fica o link:
<http://www.cienciaviva.pt/peluches/home/?fbclid=IwAR037zNITurnbhBOD93lJvX51xt5orv6WsOZkmmv-xDsLLwXthc6a6XFgX0>

Deixamos aqui o link com a brochura com os vários passos a seguir:
https://img.circuitoscienciaviva.pt/img/recursos/files/pelucia_diversus_familias_16021077435e84.pdf

Divirtam-se!!!!

Com esta proposta pretende-se que a criança seja capaz de:

- Respeitar, colaborar e seguir as indicações lançadas por um adulto;
- Pedir ajuda quando sente dificuldades;
- Compreender que é detentora de informações e experiências únicas que precisa explicar quando pretende partilhar uma informação a alguém que não esteve presente ou não partilha do mesmo conhecimento;
- Ouvir explicações, indicações ou resumos até ao fim;
- Persistir numa ideia, tarefa ou investigação;
- Identificar semelhanças e diferenças entre objetos e agrupa-os de acordo com diferentes critérios justificando as suas escolhas.

3.º dia: 29 de maio de 2020: “Treinar como um astronauta...”

Bom dia amigos!

Dormiram bem? Prontos para mais uma brincadeira?

Vamos continuar a explorar as propostas do site da Ciência Viva? Hoje trouxemos um desafio diferente, vamos treinar como um verdadeiro astronauta. Curiosos? Vamos mexer o corpo com um treino astronáutico!!!!

Coloquem-se de pé, e vamos começar pelo aquecimento:

1. Onde é que andam as vossas mãos? Estão livres? Vamos sacudi-las.
2. Onde andam os vossos braços? Vamos esticar os nossos braços para o lado, com muita força.
3. Onde estão as vossas pernas? Vamos saltar? Conseguem saltar só com um pé? E com os dois?
4. E agora vamos voltar a esticar os braços... depois vamos movimentá-los para cima e para baixo, muitas vezes...

Agora o treino astronáutico:

1. Andar como um urso: Apoie-se nos pés e nas mãos (virado para o chão) e desloquem-se como um urso. Tentem percorrer a distância da sala à cozinha. Descansem durante dois minutos. Repitam o exercício duas vezes;

2. Andar como um caranguejo: O mesmo que “andar como um urso”, mas ao contrário. Sentem-se no chão e ponham os braços e as mãos por trás de vocês, com os joelhos dobrados e os pés no chão. Levantem o corpo do chão (virado para cima). Tentem percorrer a distância de um corredor de casa. Descansem durante dois minutos. Repitam o exercício duas vezes;
3. Para haver mais desafio podem andar para a frente e para trás, em círculo ou de outra forma que imaginem.

Retorno à calma:

1. Deitem-se no chão, de barriga para cima, e ouçam a vossa respiração;
2. Com os olhos fechados imaginem que estão no espaço e pensem no que poderiam ver;
3. Agora podem levantar-se devagar e continuar a brincar.

Gravem o vosso treino, ou tirem uma fotografia, e enviem-nos.

Se quiserem podem ver mais pormenores sobre a vossa missão no seguinte link: https://img.circuitoscienciaviva.pt/img/recursos/files/passeio-espacial_1126847395e870.pdf?fbclid=IwAR21hRz5FyFF816Bey213cDVcl9imyD9IvJTasHTl8PndDX2Z3KZkLqS9iY

Com esta proposta pretende-se que a criança seja capaz de:

- Ser consciente dos seus movimentos e do seu tamanho em relação aos objetos que a rodeiam, podendo desviar-se deles;
- Controlar diferentes formas de deslocação (rolar sobre si próprio, rastejar, etc.);
- Conseguir manter-se em posições de equilíbrio (um pé, deslocar-se numa trave ou linha etc.);
- Saltar a pés juntos (em movimento e no mesmo lugar).

ANEXO 16 – REFLEXÃO REFERENTE À TERCEIRA SEMANA DE PP3

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, foi-nos proposto a realização de uma reflexão que relatasse um balanço das três primeiras semanas relativamente à observação do contexto de prática, aos receios, às expectativas e às mudanças/aprendizagens efetuadas.

O início do semestre foi encarado pelo grupo de duas formas. Por um lado, com um pouco de ansiedade e muita motivação, sendo este o último semestre da formação como mestres, mas, por outro, com algum receio pela previsão de um semestre muito trabalhoso, desafiante e bastante diferente do qual estávamos habituadas. Este conjunto de sensações, aliado ao ritmo natural das situações, está a ser encarado como mais um desafio que nos motiva e nos constrói enquanto futuras educadoras, mas também como um patamar a alcançar e ultrapassar.

Neste sentido, as expectativas para este semestre são dispares. Esperamos alcançar aprendizagens, conhecer um contexto diferente, usar metodologias novas, conhecer outras formas de trabalhar e acrescentar mais estratégias, experiências e reflexões à nossa “mala pedagógica”. No entanto, também estamos receosas, pela possibilidade de não conseguirmos realizar prática na sua totalidade, devido à pandemia, de não conseguirmos recolher dados para o nosso relatório e receosas pela possibilidade de voltar para uma modalidade de ensino em casa.

Todas estas expectativas e receios são, sem dúvida, mais uma condicionante a juntar à Prática Pedagógica, fazendo-nos perceber que este semestre terá de ser encarado como um dia de cada vez, e que todo o trabalho terá de ser pensado e construído a partir da ideia de que a segurança e a saúde são a base do nosso agir pedagógico.

Assim sendo, referindo agora o período de observação, período inicial e de contacto com a instituição, o educador, o grupo e todos os restantes intervenientes, podemos enunciar que este decorreu de uma forma muito natural e acolhedora. Fomos muito bem recebidas pelo educador e conseguimos interagir com as crianças desde o primeiro momento. No entanto, necessitamos de realçar algumas diferenças notadas por nós, desde o primeiro momento que contactámos com a instituição.

Primeiro a diferença entre a rede privada e pública, no que toca ao nível etário das crianças, à diferenciação pedagógica utilizada pelo educador, aos tempos letivos e aos espaços interiores e exteriores utilizados pelo grupo. Segundo, as rotinas, espaços e materiais que estavam condicionados ou eram inexistentes, devido à situação do país perante a pandemia do Covid-19. E, terceiro, a adaptação a esta nova realidade educacional: intervir com a pandemia. A nossa adaptação e interação com o grupo e com cada criança em particular estava, na nossa cabeça, condicionada pela ansiedade da obrigatoriedade do uso de máscara e do afastamento social, tornando assim a nossa presença isenta de toque. Esta isenção era para nós razão de bloqueio para a criação de laços afetivos coesos com as crianças. No entanto, o educador Manel colocou-nos à vontade para nos relacionarmos com as crianças da forma que nos deixasse mais confortáveis e que considerávamos mais adequada. Este momento foi, sem dúvida, um desbloqueador e, conseqüentemente, um surgimento de esperança na educação, pois conseguimos ver que o afastamento social entre adulto e criança, aconselhado às escolas pela Direção Geral de Saúde, embora seja compreensível, não é de todo uma obrigação, sabendo as repercussões que isto poderá trazer às crianças, ao nível emocional e afetivo. A partir deste desbloqueio, conseguimos participar de forma ativa no desenrolar dos dias das crianças e começar a criar uma relação de vinculação com cada uma delas.

Após debater e refletir, em grupo, acerca destas diferenças, deu-se início à fase de recolha de dados de observação do meio envolvente, da instituição, da sala de atividades e do grupo de crianças. Neste sentido, a observação foi pensada e idealizada para conseguir formar e construir uma ferramenta que sustentasse a prática pedagógica ao longo de todo o percurso que iríamos realizar este semestre. Para este fim, usámos a observação participante tendo como instrumentos o diário de bordo e o uso de registos fotográficos. Com estes instrumentos, procurámos conhecer numa perspetiva macro, o Agrupamento do Marrazes, o meio envolvente, os recursos humanos, o corpo docente, os assistentes técnicos e operacionais, a unidade de educação especial, o serviço de psicologia, o serviço de animação sociocultural, a componente de apoio à família, as parcerias, o projeto educativo do agrupamento e as atividades de complemento curricular. Ao nível do Jardim de Infância, preocupámo-nos em conhecer o espaço físico, os recursos humanos, a pedagogia do educador, o projeto curricular de grupo, a modalidade de avaliação, os estágios de desenvolvimento do grupo de crianças, as rotinas e as valências que tínhamos à nossa disposição de forma a perceber as potencialidades das mesmas para as propostas educativas iremos idealizar.

Apesar da importância que todos estes indicadores, referidos anteriormente, têm na prática pedagógica, sentimos necessidade de afunilar, nesta reflexão, para os que têm a ver com as crianças. A observação não se destina apenas a olhar para a criança e aquilo que ela faz, muito pelo contrário, observar significa olhar atentamente para a criança, perceber o que esta diz, o que a motiva, o que lhe interessa e interpretar à luz das premissas e dos conceitos teóricos de forma a atribuir significado e corpo ao trabalho que é necessário realizar para promover o desenvolvimento e a aprendizagem da mesma. A observação está intimamente ligada à escuta da criança, uma vez que esta atitude de escuta é “(...) essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, 2012,

p.5). Da mesma forma, é através da escuta ativa que o educador deve sustentar as suas experiências centralizando-se sempre na “(...) perspectiva e interesses das crianças focalizando-se nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e ainda, em experiências do dia-da-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradoras na vida de cada criança” (Parente, 2012, p.5). Neste sentido, dando resposta a esta atitude de escuta, através da observação foi possível perceber que a turma 65 é composta por vinte-cinco crianças muito ativas e participativas no seu dia-à-dia. De uma forma geral, as crianças são muito expressivas, manifestam as suas vontades e desejos, são curiosas e ávidas de experiências novas. São crianças sociáveis e com relações vincuativas com o educador e com os seus pares. Gostam de explorar o ambiente que as rodeia e extrair as potencialidades de tudo com que contactam. São crianças que percebem as suas necessidades e vão ao encontro de as satisfazer. São interessadas, com um grande espírito de responsabilidade e entajuda, mostrando-se ser um grupo de personalidades diferentes que dão riqueza e magia ao desenrolar da prática. As crianças demonstram iniciativa em participar em diálogos e conversas, percebendo com isto que compreendem o sentido das palavras e a essência do que é comunicado, assim como trazem consigo muitos conhecimentos do mundo que as rodeia e que se apropriam deste conhecimento para dar significado às novas aprendizagens.

Em relação às aprendizagens, estas duas semanas foram recheadas de experiências que nos fizeram “abrir” o olhar, no entanto, a que mais nos marcou foi a possibilidade de “estar com as crianças”. O educador Manel dá muito valor às interações, à criação de vínculos e à manutenção da relação, neste sentido, facilita tempos pedagógicos que colocam as crianças na possibilidade de estar umas com as outras e com os adultos de referência. Esta possibilidade levou-nos a perceber a riqueza de permitir que os dias sucedam de forma calma, com um ambiente seguro e sem ânsia de realização de atividades e propostas, como se de um tapete de supermercado se tratasse. Conseguimos nestes cinco dias de observação, “perder” tempo para estar com as crianças, brincar com elas, ouvi-las e senti-las. Conseguimos perceber, ainda que de forma embrionária, quem são, delinear algumas das suas características, perceber algumas situações que as fazem sair da zona de conforto, perceber alguns possíveis interesses e olhar para elas como sujeitos de ação que são. Todo isto só foi possível graças aos momentos de brincadeira que o educador Manel planifica e facilita.

Assim sendo, foi possível dar um novo olhar à brincadeira, que embora tenha sido sempre valorizada e usada em primazia no nosso agir pedagógico, estava, descobrimos nós nestes dias, aquém das verdadeiras potencialidades. Neste sentido, percebendo que “(...) o brincar emerge da essência do ser humano, encontra-se na génese do pensamento, na descoberta da individualidade, na possibilidade de experimentar, criar e transformar o mundo” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 65) é possível afirmar que serve de meio para conhecer e perceber as crianças, descobrindo assim quem são e como são.

Referências Bibliográficas

- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, R. Madeira, A. N. Silva, M. C. Silva, M. d. Rocha, . . . S. Moreira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-52). Porto: Porto Editora

ANEXO 17 – PLANIFICAÇÃO REFERENTE À SÉTIMA SEMANA DE PP3

Planificação 2, 3 e 4 de novembro de 2020

Local: Sala da turma 65	N.º de crianças: 25	Mestrandas: Diana Martins e Nídia Mesquita	
<p>Contextualização: A seguinte planificação nasceu do período de observação da semana anterior, da escuta ativa e dos interesses demonstrados pelo grupo. A partir do desejo e da motivação demonstradas pelas crianças em propostas que envolvam o movimento, tornou-se pertinente pensar numa proposta que conseguisse aliar de forma holística este gosto e as diferentes áreas de conteúdo. Assim sendo, a partir das premissas de que as aprendizagens se exploram e desenvolvem num contexto articulado de saber e que “Esta articulação entre áreas do desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10) optámos por criar uma sequência didática que tem como base o jogo, envolvendo as diferentes áreas de saber mas colocando em ênfase a expressão motora. “É que as crianças constroem a sua compreensão do mundo físico e social através das ações directas e das experiências que vivenciam com o seu corpo e os seus sentidos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 626). Assim sendo, esta sequência didática será explorada nos três dias de planificação, dando lugar ao trabalho em minigrupos, favorecendo assim a diferenciação pedagógica e a necessidade de promover um clima de apoio e motivação no desenrolar da mesma. A sequência didática terá como princípio o desafio lançado pelo rei, em que as crianças são convidadas a usufruir do jogo real que irá eleger o cavaleiro real. Este jogo será adaptado às diferentes etapas de desenvolvimento das crianças que compõem os minigrupos.</p>			
Momento/ Tempo			
Intencionalidades Educativas			
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular nas crianças momentos socio-afetivos com os seus pares; • Estimular nas crianças momentos de diálogo; • Promover a consciência da segmentação silábica da palavra “mensagem”. 			
Áreas de conteúdo			
<ul style="list-style-type: none"> • Área de formação pessoal e social; • Área de Expressão e Comunicação. 			
Aprendizagens a promover			
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; - Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras. 			
Propostas		Espaço e Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> - As crianças são recebidas com um alegre bom dia e convidadas a brincar pelos diferentes espaços da sala; - As crianças são convidadas a arrumar a sala e a sentar nos respetivos lugares; - As crianças são convidadas a falar sobre o fim-de-semana; - As crianças ouvem um sinal sonoro (som medieval) e são incentivadas a perceber que o baú contém algo por dentro; 		<ul style="list-style-type: none"> - Espaços da sala; Área de trabalho/diálogos em grande grupo. 	

Período da manhã	Momento de conversa em grande grupo	<p>- Uma criança é convidada a abrir o baú e a descobrir uma mensagem do rei “Patchim Patchum”;</p> <p>- As crianças são convidadas a “brincar” com a palavra mensagem, a partir das seguintes indicações:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Quem sabe por que letra começa a palavra mensagem?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Há algum menino ou menina nesta sala, que o nome comece pela mesma letra?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Alguém sabe alguma palavra que rime com a palavra mensagem?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Conseguem dividir a palavra mensagem aos bocadinhos?</i></p> <p>- Após este momento, as crianças são convidadas a ouvir a mensagem do rei:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>“Olá amigos da sala 2.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Fiquei a saber que adoraram a caça ao Urso e que se divertiram muito!!!! Confesso que se não fosse tão medricas também ia ah ah ah ah</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Uma vez que vocês são tão corajosos lembrei-me de vos lançar um desafio: Querem participar nos jogos reais da eleição do cavaleiro do reino? Podem e devem participar meninos e meninas. Quem ganhar receber a medalha de cavaleiro do reino. Ficam assim encarregues de tomar conta do meu Castelo, um trabalho de muita honra.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Estejam atentos, posso passar aí a qualquer momento para ver como estão a correr os jogos.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Divirtam-se amigos.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Rei “muito, muito, muito rei” de nome Patchim Patchum”</i></p> <p>Nota:</p> <p>- Este diálogo é um produto das observações efetuadas, no entanto, encontra-se aberto para situações emergentes ou outros interesses demonstrados pelas crianças no momento.</p> <p>- É dada a oportunidade a todas as crianças para falar sobre o fim de semana ou outro tema de interesse.</p> <p><u>Dia 3 e 4 de novembro</u></p> <p>- As crianças são convidadas a conversar e a contar as novidades que queiram partilhar, tendo como recurso as seguintes questões orientadoras:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>André tens alguma novidade para contar?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Maria Barbara o que fizeste ontem quando chegaste a casa?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Quantas crianças faltam hoje? Vamos lá ver...</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Vamos contar quantos somos hoje?</i></p>	<p>- Recursos:</p> <p>Som medieval;</p> <p>Baú;</p> <p>Mensagem do Rei.</p>
		Intencionalidades Educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver nas crianças a capacidade de cumprir regras e orientações;

		<ul style="list-style-type: none"> Promover a apropriação da diversidade de movimentos motores.
		Áreas de conteúdo
		<ul style="list-style-type: none"> Área de Expressão e Comunicação.
		Aprendizagens a promover
		<ul style="list-style-type: none"> Seguir orientações ou regras de um jogo; Controlar movimentos que implicam deslocamento e equilíbrio: saltar e deslocar-se como o caranguejo; Controlar movimentos de perícia e manipulação como lançar a bola.
		Propostas
		Espaço e Recursos
	Momento Orientado	<p>Os jogos Reais</p> <ul style="list-style-type: none"> As crianças são convidadas a usufruir do jogo real sugerido pelo rei (adaptado às diferentes etapas de desenvolvimento presentes na sala),. <p>Nota: As crianças são divididas em cinco grupos de 4 elementos e um grupo de 5 elementos, sendo estes escolhidos tendo em conta a diferenciação pedagógica. O jogo será desenvolvido ao longo dos momentos de atividade orientada nos três dias de planificação.</p> <p>Grupos de crianças: Grupo 1: Luísa, André, Yuna, Múriilo e Joana Grupo 2: Duarte, Margarida, Sofia e Maria Bárbara Grupo 3: Lara, Martim, Lucas, e Ana Maria Grupo 4: Vitinho, Violeta, Tomás e Kevin Grupo 5: Vicente, Bernardo, Bruna e Maria Simões Grupo 6: Camila, Leo, Gabriela e Tiago</p> <p>Jogo de tabuleiro giganteeeeeeeee (adaptado às crianças mais velhas)</p> <ul style="list-style-type: none"> As crianças são convidadas a jogar um jogo de tabuleiro giganteeeeeee, construído no chão do recreio da instituição. As crianças são convidadas a sentar no chão e a ouvirem as regras do jogo: <i>Tem de lançar o dado e ver quantas casas tem de andar; A casa que calhar tem um desafio ou um azar. Se não conseguirem cumprir o desafio andam uma casa para trás; Ganha a crianças que chegar primeiro ao fim.</i>
		<ul style="list-style-type: none"> Espaço exterior: Recreio da instituição. Recursos: Giz para fazer o tabuleiro; Imagens dos desafios; Dado; Arcos; Bola; Cesto; Pedras e paus.

		<p><u>Estrutura do jogo²:</u></p> <p>O jogo será dividido em 15 casas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Salta cinco vezes a pé juntos; 2- Adivinha: Qual é a primeira coisa que se faz ao acordar? (abrir os olhos) 3- Acerta 3x com a bola no cesto. 4- Ups! Anda uma casa para trás. 5- Divide a palavra “malmequer” em bocadinhos. 6- Problema! “Estamos com muita fome. Queremos comer maçãs. Se fores loja quantas maçãs precisas de comprar para nós? (serão dois adultos e quatro/cinco crianças, logo serão precisas 6/7 maçãs). 7- Diz o nome do filho da vaca. (Vitelo) 8- Salta para dentro dos arcos. 9- Diz uma palavra que comece pela letra do teu nome. 10- Encontra três pedras brancas mais três paus. 11- Anda como o caranguejo. 12- Ups! Anda três casas para trás. 13- Canta a tua música preferida. 14- Diz a lengalenga da “Galinha e do Pato” a cantar. 15- Se pudesses mudar alguma coisa na tua escola o que seria? <p>Jogo do dado (adaptado às crianças mais novas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças são convidadas a jogar um jogo do dado, que se encontra no recreio da instituição; - As crianças são convidadas a sentar no chão e a ver todas as faces do dado, ouvindo a explicação do desafio de cada imagem. - As crianças são convidadas a ouvir as regras do jogo: <ul style="list-style-type: none"> <i>Têm de lançar o dado e ver qual a imagem que calha;</i> <i>Têm de cumprir o desafio em grupo.</i> <p><u>Estrutura do jogo³:</u></p> <p>Imagem do nariz: Toca com o nariz no teu joelho.</p> <p>Imagem da boca: Canta a tua música preferida.</p>	
--	--	--	--

² Imagem representativa do jogo

³ Imagem representativa do jogo.

		<p>Imagem das pernas: Salta como o sapo.</p> <p>Imagem das orelhas: Toca na orelha do teu amigo.</p> <p>Imagem dos olhos: Fecha os olhos e adivinha quem é o teu amigo.</p> <p>Imagem dos braços: Dá um abraço ao teu amigo / Jutas os teus cotovelos.</p> <p>Nota: Esta proposta terá em conta o tempo de concentração e a motivação das crianças.</p>	
Momento/ Tempo			
Período da tarde	Momento Orientado	Intencionalidades Educativas	
		<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver nas crianças a capacidade de cumprir regras e orientações; • Promover a apropriação da diversidade de movimentos motores. 	
		Áreas de conteúdo	
		Área de Expressão e Comunicação.	
		Aprendizagens a promover	
		<ul style="list-style-type: none"> - Seguir orientações ou regras de um jogo; - Controlar movimentos que implicam deslocamento e equilíbrio: saltar e deslocar-se como o caranguejo; - Controlar movimentos de perícia e manipulação como lançar a bola. 	
		Propostas	Espaço e Recursos
		<p>(Continuação da proposta dos jogos reais)</p> <p>Reflexão: No momento em que as crianças esperam pela chegada dos pais são incentivadas a exprimir o que sentiram em relação às propostas do dia, tendo como recurso as seguintes questões:</p> <p><i>O que fizemos hoje?</i></p> <p><i>Gostaram das brincadeiras?</i></p> <p><i>Porquê?</i></p> <p><i>Houve alguma coisa que não gostaram?</i></p>	<p>- Espaço exterior: Recreio da instituição.</p> <p>- Recursos: Giz para fazer o tabuleiro; Imagens dos desafios; Dado; Arcos; Bola; Cesto; Pedras e paus.</p>

Nota: A estrutura da planificação é meramente indicativa, dando espaço a alterações. As crianças são incentivadas a usufruírem da liberdade de escolha perante o trabalho que querem fazer.

Propostas de recurso

1- Vamos dançar?

Intencionalidades Educativas
<ul style="list-style-type: none">• Promover o envolvimento e a exploração lúdica através da expressão.
Áreas de conteúdo
<ul style="list-style-type: none">• Área de Expressão e Comunicação.
Aprendizagens a promover
- Inventar e representar situações coreográficas a partir de diferentes propostas.

As crianças são convidadas a usufruírem de diferentes estilos musicais e a dançar de acordo com os mesmos. Para tal, irá ser projetado um vídeo com segmentos de música e dança que servirão de indutor à proposta, através de indicações orais. Link: (vídeo enviado em anexo).

2- Uma história.... Que delícia.

Intencionalidades Educativas
<ul style="list-style-type: none">• Incentivar as crianças a saber ouvir e escutar histórias com atenção, retirando prazer do momento.
Áreas de conteúdo
<ul style="list-style-type: none">• Área de Expressão e Comunicação.
Aprendizagens a promover
- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.

As crianças são convidadas a usufruírem da leitura do livro “A caixa”, de Min Flyte e da visualização das ilustrações do mesmo.

ANEXO 18 – REFLEXÃO REFERENTE À DÉCIMA PRIMEIRA SEMANA DE PP3

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância III, foi-nos proposta a realização de uma reflexão acerca da sexta semana de prática pedagógica. Neste sentido, irei debruçar-me e refletir acerca das propostas desta semana e das aprendizagens derivadas destas.

Esta semana foi, de certa forma, atípica pois apenas tivemos a quarta-feira destinada à prática pedagógica. Neste sentido, o momento da reunião da manhã foi dedicado à decoração do pinheiro exposto no exterior da escola com os elementos decorativos realizados em casa pelas crianças e respetivas famílias. Foi fantástico ver que quase todas as crianças participaram no desafio proposto pela escola, não só ao trazer as suas decorações, mas também através de diversos *feedbacks* que o educador teve durante todo o fim de semana com fotografias e vídeos enviados pelos familiares das mesmas. Este envolvimento das famílias na escola tem-se revelado um fator deveras importante já que

Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16).

No mesmo sentido, este envolvimento por parte das famílias permite também ao educador perceber e conhecer o contexto familiar de cada criança permitindo desta forma ajustar a sua prática em função do mesmo. (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016)

A quarta-feira é também o dia em que a aula de dança ocupa algum tempo letivo, limitando-nos assim apenas a um pequeno momento após esta aula e ao momento da tarde, para nos dedicarmos profundamente a propostas mais orientadas. Assim, tínhamos planeado para a parte da manhã a leitura da história *Eu Sei tudo sobre o Pai Natal*, de Aurélie Blanz e Nathalie Delebarre. A escolha do livro recaiu sobre diversos critérios, dos quais se salienta a adequação da narrativa ao nível da compreensão e interpretação da mesma e na adequação ao patamar de desenvolvimento do grupo, mas também na ligação ao tema do livro, neste caso, envolvendo o tema que agora o grupo tem explorado – o Natal. (Ramos & Silva, 2014)

Da mesma forma, a leitura desta história servia como mote para um jogo que aliava a motricidade, o lúdico, o espírito de ajuda e o tema em questão. Este último não se realizou, pois, derivado à demonstração do interesse das crianças envolto da conversa em grande grupo acerca do Natal e da decoração do salão real para o Natal, assim como em realizar os presentes que iriam, posteriormente, ser oferecidos às famílias, decidimos iniciar a construção dos mesmos nessa tarde.

No decorrer da primeira fase do presente, reparámos na sensibilidade que este grupo possui para as expressões plásticas e para trabalhos que envolvam ferramentas pouco usuais num Jardim de Infância como, por exemplo, folhas de lixa para madeira e martelos. Ao perceber o processo que as peças teriam de passar até estarem prontas, a maior parte das crianças mostrou-se verdadeiramente entusiasmada e motivada para participar no mesmo. De facto, a educação artística assenta “(...) essencialmente em atividades de fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar” (Godinho & Brito, 2010, p. 9). Esta demonstração de motivação refletiu-se na importância que há em variar os materiais neste tipo de propostas, de forma a que as crianças contactem com os mesmos, conseguindo ter contacto com o risco e com o perigo que deles advêm, mas percebendo os limites e aprendendo com os mesmos, explorando-os.

Ao longo das últimas semanas temos vindo a desenvolver o portefólio com duas crianças. Esta forma de avaliação alternativa permite ao educador avaliar o progresso da criança aliando o contexto onde se desenvolve e tirando partido de situações mais descritivas ou narrativas documentadas e fundamentadas. (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016) Tem sido um percurso um pouco difícil devido ao facto de não haver esta rotina incutida na criança e de não possuímos bases nem experiências anteriores com este género de avaliação, mas que temos tentado colmatar todas as semanas ao criar um momento na semana destinado à reflexão acerca do mesmo, ao planear o que vamos colocar a seguir e ao mediar a seleção de trabalhos e fotos que a criança escolhe para colocar no seu portefólio.

Na próxima semana, vamos continuar com este ciclo em volta do portefólio com as crianças escolhidas, mas também com a continuação da construção dos presentes de Natal das crianças, mas que se volta a desenrolar apenas na quarta-feira. Vai ser, portanto, um dia preenchido, mas que tentamos retirar o máximo de cada momento promovendo aprendizagens significativas, mas criando também as nossas próprias aprendizagens.

Referências Bibliográficas

- Blanz, A., & Delebarre, N. (2010). *Eu Sei Tudo Sobre o Pai Natal*. Barcelona: Editorial Presença
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio: Estratégias de promoção da leitura com bebés. Em F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para Ser: Os caminhos antes, durante... e depois de aprender a ler* (pp. 149-174). Coimbra: Edições Almedina.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

ANEXO 19 – SÍNTESE DE OBSERVAÇÕES RELATIVAS AOS DIAS 27 E 28 DE OUTUBRO DE 2021.

Ao longo das semanas de prática, temos constatado, através das nossas observações, vários momentos de interação entre crianças, utilizando o jogo dramático nas suas brincadeiras livres. Da mesma forma, sendo esta uma área em que o grupo demonstra interesse genuíno, participa de uma forma ativa e se envolve com naturalidade, surgiu-nos a curiosidade acerca das implicações deste tipo de expressão para o seu desenvolvimento e suas conceções acerca dos papéis sociais.

Nas observações efetuadas nos momentos de brincadeira livre, foram notórias as interações que surgiam entre as crianças e destas com os materiais que dispunham no momento. Estes materiais eram utilizados não para o fim para que foram produzidos, mas utilizados de forma imaginativa por parte das crianças para reproduzir situações que, possivelmente, são situações que representam a sua rotina familiar e/ou situações pontuais que elas próprias observam. Destas observações salienta-se as seguintes: uma criança a usar um conjunto de legos empilhados de forma vertical, para representar um telemóvel; duas crianças a usar um conjunto de legos empilhados de forma horizontal, para

representar uma máquina fotográfica, estando uma destas a imitar os comportamentos da outra; duas crianças a usar material de encaixe empilhado de forma vertical, para representar dois telemóveis.

Da mesma forma, estas interações são realizadas de forma contextualizada, dando seguimento a determinada brincadeira, ou descontextualizada, integrando a criança mais próxima do local para enriquecer e dar continuação à situação de brincadeira em que a criança ou crianças estão envolvidas. Destas observações salienta-se a seguinte situação: uma criança aborda a criança que se encontrava mais próxima, que não estava a participar na brincadeira, para lhe pedir para tomar conta da filha, pois precisava de ir a uma reunião.

ANEXO 20 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REGISTOS DE FOTOGRAFIA E GRAVAÇÃO VÍDEO

Estimado encarregado de educação.

Eu, Nídia Mesquita, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, encontro-me a desenvolver a Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II na sala de atividades do(a) seu(sua) educando(a), com a orientação do Educador Manuel.

Neste sentido, **e tendo como finalidade a realização do relatório de investigação para a atribuição do grau de Mestre**, necessito gravar quatro atividades que pretendo desenvolver com o seu(sua) educando(a). Estes registos destinam-se apenas para o acima referido e não serão divulgados para além do contexto mencionado.


Desta forma, peço a sua autorização para realizar a gravação do(a) seu(sua) educando(a) durante a realização das atividades.

Será garantido o anonimato do(a) seu(sua) educando(a) durante todo o estudo e relatório.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração.

A Mestranda

Educador Manuel


Eu, Encarregado(a) de Educação de  de _____, tomei conhecimento das informações acima mencionadas e neste sentido:

- autorizo a recolha de registos (fotos e vídeo).
 não autorizo a recolha de registos (fotos e vídeo).

Leiria, 10 de dezembro de 2020


O Encarregado de Educação

ANEXO 21 – REGISTO DE OBSERVAÇÃO - DIA 16 DE DEZEMBRO


Bloco de Notas	
Dia:	16 de dezembro de 2020 – 14h18m
Local:	Sala de atividades 2
Finalidade:	Estudo investigativo
Descrição detalhada:	<p>A MB encontra-se a desenhar numa folha A4 disposta na vertical e a usar lápis de carvão e lápis de cor.</p> <p>Quando termina, aproxima-se de mim e mostra-me o desenho. Questionada sobre o que tinha desenhado, diz que é o jardim onde a carochinha foi passear sem o colar. Ao questiona-la sobre quem era a figura que se encontrava no jardim. Diz que é a carochinha com o colar igual ao que tem na casinha. Refere ainda que o colar da casinha é maior do que o da carochinha, mas que também tem bolas.</p> <p>Questiono se posso tirar uma fotografia ao desenho, ao que a MB me responde a afirmativamente. (Ver fotografia em anexo)</p> <p>Depois de tirar a fotografia afasta-se para guardar o desenho.</p>
	

ANEXO 22 – REGISTO DE OBSERVAÇÃO - DIA 12 DE JANEIRO

Bloco de Notas	
Dia:	12 de janeiro de 2021
Local:	Sala de atividades 2
Finalidade:	Estudo investigativo
Descrição detalhada:	<p>A Y aproxima-se de mim e mostra-me o desenho que fez numa folha A4 disposta na vertical com lápis de cor.</p> <p>Questionada sobre o que tinha desenhado, diz que é o Galeão do pirata. Acrescenta: “aqui está o pirata com o papagaio naquela coisa que tem no mastro para ver os outros navios”.</p> <p>Questiono porque desenhou o Galeão. A Y responde que desenhou porque gostava muito da história e de papagaios.</p> <p>Questiono se posso tirar uma fotografia ao desenho, ao que a MB me responde a afirmativamente. (Ver fotografia em anexo)</p>

	<p>Peço para guardar no seu cesto, mas ela insiste em oferecer-me o desenho.</p> 
--	---

ANEXO 23 – REGISTO DE OBSERVAÇÃO - DIA 19 DE JANEIRO (1)

Bloco de Notas	
Dia:	19 de janeiro de 2021
Local:	Sala de atividades 2
Finalidade:	Estudo investigativo
Descrição detalhada:	<p>O A aproxima-se de mim com o alguidar na cabeça e um garfo e uma faca em cada mão. Sem que eu faça qualquer questão ele diz: “Já viste, Nídia, é um capacete da tropa e isto é minha espingarda”. Depois de lhe questionar mais sobre a forma como ele se caracterizou, o A esclarece que o capacete militar é simulado pelo alguidar enquanto que o garfo e a faca, juntos são a espingarda. Pergunto-lhe se posso tirar uma fotografia para ficar registado. O A responde afirmativamente (ver fotografia em anexo) Regressa à casinha e retira a bacia da cabeça.</p> 

ANEXO 24 – REGISTO DE OBSERVAÇÃO - DIA 19 DE JANEIRO (2)

Bloco de Notas	
Dia:	19 de janeiro de 2021
Local:	Sala de atividades 2
Finalidade:	Estudo investigativo
Descrição detalhada:	<p>O D aproxima-se de mim com a bacia nas mãos e tapada pela taça de alumínio que se encontra na casinha. Diz: “Aqui está o seu pedido”. Eu questiono o que era e aponto para o alguidar com a taça de alumínio por cima. O D diz: “é aquilo que os empregados levam com comida para os clientes”.</p> <p>Após retirar a taça de alumínio de cima da bacia mostra o conteúdo (os vegetais de plástico área da casinha). Simulo que como o “meu pedido” e agradeço.</p> <p>Questiono se posso tirar uma fotografia para ficar registado. O A responde afirmativamente (ver fotografia em anexo)</p> <p>O D afasta-se e dirige-se à casinha.</p>
	