

Reflexões sobre a Prática em Educação de
Infância e no 1.ºCiclo do Ensino Básico e mediação leitora em
creche

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Carolina Coelho Beato do Nascimento

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Maria José Nascimento Silva Gamboa

Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, setembro de 2025

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

Declaração de Integridade

Declaro que toda a sua elaboração foi conduzida com absoluto rigor acadêmico, pautando-se pelos princípios de integridade, honestidade e ética científica. Asseguro que não recorri a qualquer forma de plágio, apropriação indevida de ideias ou falsificação de dados, garantindo a veracidade e autenticidade das informações e resultados aqui apresentados. No decorrer da elaboração deste trabalho recorri a ferramentas de Inteligência Artificial, nomeadamente o ChatGPT, como apoio em tarefas de pesquisa, organização de ideias e correção de texto. O uso destas ferramentas teve sempre caráter complementar e instrumental, não substituindo a minha reflexão crítica, análise pessoal nem a produção original de conteúdo.

Adicionalmente, afirmo que respeitei integralmente o código de conduta ética da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, assegurando a observância dos princípios de confidencialidade e respeito pelos intervenientes no estudo. Para salvaguardar a identidade das crianças, educadoras e auxiliares envolvidos no contexto da investigação, foram adotados nomes fictícios ao longo do relatório.

Assumo, assim, total responsabilidade pelo conteúdo deste trabalho, reafirmando o compromisso com os padrões de excelência académica e científica que norteiam a instituição.

Leiria, setembro de 2025

Carolina Coelho Beato do Nascimento

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de dizer um sentido —Muito Obrigada! - aos meus pais pelo sacrifício que fizeram ao longo destes cinco anos para eu ter a possibilidade de estudar e de me formar no que sempre sonhei. Por me apoiarem em tudo que faço, por serem os pais que são, por me deixarem atingir a maioria dos objetivos a que me proponho e por me deixarem sonhar e realizar alguns desses sonhos. Sem estes dois pilares nada disto poderia acontecer, assim, espero um dia poder retribuir tudo aquilo que fizeram por mim.

À minha irmã e ao meu sobrinho por serem uma inspiração, por todos os momentos de incentivo, força e carinho que me transmitiram no decorrer do meu percurso acadêmico.

Às minhas avós pelos almoços, pelos lanches, pela preocupação, por me terem criado e, principalmente, pelo carinho que me dão.

Ao Francisco, pela paciência infinita, pelo companheirismo e pelo amor com que me acompanhou em cada etapa desta caminhada. Pela força silenciosa nos momentos mais difíceis e pela alegria partilhada nas conquistas.

Ao Professor Miguel Oliveira, à Professora Maria José Gamboa e à Professora Marina por todo o apoio no decorrer destes dois anos, por serem o exemplo de profissionalismo e dedicação, por me transmitirem valores que me moldaram e que levarei para sempre comigo.

Aos educadores e professores cooperantes que se cruzaram comigo, obrigada por todas as aprendizagens e vivências.

Agradeço por fim a todas as crianças que passaram por mim, foram elas que me fizeram ter a certeza de que escolhi o caminho certo e que é nelas que reside o verdadeiro sentido desta vocação.

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Prática Pedagógica em Creche e Jardim de Infância| 1.º ano|

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Prática Pedagógica I e II| 2.º ano|

Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria e pretende ilustrar o percurso vivenciado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada Supervisionada nos anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025.

Sendo assim, o presente relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira se refere à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa.

Na primeira parte apresenta-se uma reflexão fundamentada e crítica referente ao percurso de aprendizagem vivenciado nas quatro Práticas Pedagógicas. Através das reflexões revelam-se as dificuldades inicialmente sentidas e que, ao longo de todo o processo vivenciado, se tornaram em aprendizagens significativas que conduziram à definição da minha identidade profissional, nomeadamente a importância da relação com as crianças e do trabalho em equipa.

A segunda parte contempla a dimensão investigativa, um estudo-caso, desenvolvido em torno da exploração pedagógica do livro-objeto numa sala de berçário. Este estudo visou observar que tipo de interações estabelece o bebé quando explora o livro-objeto, tanto individualmente como com a mediação do adulto. De um modo geral, os resultados obtidos confirmam os dados da literatura, evidenciando o potencial e a importância da mediação leitora, contribuindo assim para a formação precoce de leitores apaixonados pelos livros.

Palavras-chave:

Aprendizagens, mediação leitora, livro-objeto e interações.

ABSTRACT

The present report was prepared within the scope of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic of Leiria, and it aims to illustrate the path experienced throughout the Supervised Pedagogical Practice during the academic years 2023/2024 and 2024/2025.

Accordingly, this report is divided into two parts: the first refers to the reflective dimension, and the second to the investigative dimension.

The first part presents a well-founded and critical reflection on the learning journey experienced throughout the four Supervised Pedagogical Practices. These reflections reveal the initial difficulties encountered which, throughout the process, turned into meaningful learning experiences that contributed to the definition of my professional identity, namely the importance of the relationship with the children and of teamwork.

The second part comprises the investigative dimension, a case study developed around the exploration of the object-book in an infant classroom. This study aimed to observe the types of interactions established by the baby when exploring the object-book, both individually and with the mediation of the adult. Overall, the results obtained confirm the findings of the literature, highlighting the potential and importance of reading mediation, thus contributing to the early development of readers who are passionate about books.

Keywords

Learning experiences, reading mediation, object book, interactions

Índice Geral

Declaração de Integridade	II
Agradecimentos	I
RESUMO	2
ABSTRACT	3
Índice de Tabelas	6
Índice de gráficos	7
Abreviaturas	8
Introdução	9
Parte 1- Dimensão reflexiva	10
Capítulo I- A Prática Pedagógica no Contexto Creche	10
1. A creche e o grupo de crianças.....	10
2. A organização e gestão do tempo no berçário.....	12
3. Da planificação à avaliação em creche.....	14
4. O livro na sala de berçário	16
5. Desenvolvimento e aprendizagens no contexto creche	19
Capítulo II- A Prática Pedagógica no Contexto Jardim de Infância	21
1.Caraterização da Instituição e do grupo de crianças	21
1. Metodologia de trabalho por projeto	23
2. A avaliação através do portefólio.....	28
3. Aprendizagens no contexto de Jardim de Infância.....	30
Capítulo III- A Prática Pedagógica em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico- 2.º ano	33
1. Caraterização do Contexto e da turma.....	33
2. A integração curricular no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	34
3. Relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.....	37
4. Aprendizagens no contexto 1º Ciclo do ensino básico I.....	40
Capítulo IV- A Prática Pedagógica em contexto 1º Ciclo do Ensino Básico- 3.º e 4.º ano .	43
1. Caraterização do Contexto e da turma.....	43
1. Metodologia de Trabalho por Projeto no 1.º Ciclo.....	44
2. Avaliação.....	47
3. Aprendizagens no Contexto 1.º Ciclo II	50
Parte II- Dimensão Investigativa: a exploração do livro-objeto numa sala de berçário	53
Introdução	53
1. Pergunta de partida e objetivos de investigação	54
2. Pertinência e relevância do estudo	54

Capítulo II- Quadro Teórico de Referência	55
1. A descoberta do mundo através dos livros	55
1.1. O processo de descoberta do mundo: a primeira infância.....	56
1.2. A comunicação na primeira infância	58
1.3. Das páginas para o mundo: o impacto dos livros na primeira infância	60
1.4. Leituras partilhadas na primeira infância: construir a linguagem com afeto	64
2. Critérios de escolha de livros	67
Capítulo III- Metodologia de Investigação	71
1. Opções metodológicas	71
2. Contexto e Participantes do estudo	72
3. Técnicas e instrumentos de recolha e dados.....	73
4. Técnicas e instrumentos de tratamento e análise de dados	74
5. Procedimentos.....	76
Capítulo IV- Apresentação e análise de dados e discussão de resultados	81
1. A Sara.....	81
2. A Vera	88
3. O Luís.....	95
Considerações Finais	100
1. Conclusões do estudo	100
2. Limitações do estudo investigativo.....	102
Conclusão do Relatório	103
Bibliografia	105
Anexos	114
Anexo 1- Planificação em contexto creche	114
Anexo 2- Tabela de avaliação em creche	117
Anexo 3- Reflexão de Prática Pedagógica em Contexto Creche- 11 a 15 de dezembro de 2023	118
Anexo 4- Reflexão de prática pedagógica em contexto creche- 23 a 27 de outubro de 2023	120
Anexo 5- Reflexão de prática pedagógica em contexto creche 4 a 8 de dezembro de 2023	122
Anexo 6- Planificação integradora- bandas musicais	126
.....	127
Anexo 7- Reflexão de prática pedagógica em contexto 1.º CEB II- 22-23 de abril de 2025	138
.....	138
Anexo 8- Cronograma de recolha de dados	141

Anexo 9- Organização das interações das crianças.....	142
Anexo 10- Descrições videográficas.....	177

Índice de Tabelas

Tabela 1- Organização do cinema na sala _____	24
--	-----------

Tabela 2- Categorias de análise _____	75
--	-----------

Índice de gráficos

Gráfico 1-Total de interações da Sara com os quatro livros _____ 81

Gráfico 2- Total de interações da Vera com os quatro livros _____ 88

Gráfico 3- Total de interações do Luís com os quatro livros _____ 95

Abreviaturas

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

UC- Unidade Curricular

OPC- Orientações Curriculares para Creche

Introdução

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada surge do percurso formativo realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. O documento engloba duas partes distintas, sendo elas a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. A dimensão reflexiva aborda as quatro Práticas Pedagógicas previstas no plano de estudos, duas em contexto de Educação de Infância (Creche e Jardim de Infância) e duas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano e 3.º e 4.º anos). Já a dimensão investigativa contém um estudo investigativo realizado no contexto de creche.

Ser professor/educador é viver entre o planeado e o inesperado, entre a escuta atenta e a intencionalidade educativa. Para que este percurso seja rico e significativo é preciso refletir continuamente, observando com atenção, planificando com propósito, tendo em consideração os interesses e necessidades que cada criança manifesta. O profissional de educação deve ser um curioso incansável que questiona, procura e experimenta. No fundo, a dimensão reflexiva deste relatório é o reflexo desta caminhada feita de perguntas, receios, tentativas, mas acima de tudo de aprendizagens que vão dando sentido ao início da minha vida profissional.

A segunda parte, a dimensão investigativa, contempla um estudo realizado numa sala de berçário que tem como questão de partida: *que tipo de interações pode estabelecer o bebé em situações de exploração do livro-objeto?* Para esta questão de partida foram estabelecidos três objetivos distintos: (i) Identificar as interações das crianças nos momentos de exploração do livro; (ii) Compreender o papel do adulto enquanto mediador da exploração do livro-objeto; (iii) Refletir sobre as potencialidades do livro-objeto e da mediação leitora no contexto de creche. Primeiramente é apresentado o enquadramento teórico que sustenta o estudo, seguindo-se depois a metodologia, a apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados, e por fim, as conclusões do estudo.

O relatório termina com uma conclusão, seguida das referências bibliográficas e por fim os anexos.

Parte 1- Dimensão reflexiva

O percurso desenvolvido nos quatro contextos de PP constituiu uma etapa primordial para a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora/professora. As experiências vivenciadas, refletidas nesta parte 1 do relatório, proporcionaram aprendizagens significativas que contribuíram para uma melhoria contínua da minha intervenção.

Para cada capítulo, isto é, para cada PP, apresenta-se a caracterização do grupo/turma e as aprendizagens construídas no decorrer da Prática. Para além destes assuntos, que estão presentes em todos os capítulos, serão também explorados outros tópicos que se tornaram particularmente relevantes face às necessidades e desafios encontrados no decorrer de cada PP.

Assim, a reflexão sobre cada experiência vivida revela-se como um elemento essencial no percurso de um educador ou professor. É através deste exercício que se pode melhorar as próprias práticas e construir estratégias mais eficazes para responder às necessidades e interesses das crianças. Sendo assim, a reflexão consolida os conhecimentos adquiridos, mas também permite o desenvolvimento de uma intervenção intencional e transformadora.

Capítulo I- A Prática Pedagógica no Contexto Creche

1. A creche e o grupo de crianças

Ao iniciar o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, iniciou-se também a UC de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em creche. Esta UC decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) nos arredores de Leiria, esta contava com uma resposta social em várias valências, sendo elas: creche, jardim-de-infância, estrutura residencial para idosos, serviço de apoio domiciliário, centro de dia e cantinas sociais.

A minha primeira prática decorreu na sala dos Beija-Flor, sala de berçário até à aquisição da marcha. Esta sala está localizada no piso 0 da Instituição e conta com as especificidades necessárias a uma sala de berçário, isto é, a sala de atividades, a copa, um dormitório e um fraldário. A sala de atividades contava com um tapete com vários

brinquedos que as crianças podiam explorar, assim como um espelho e uma barra de apoio, tinha também quatro cadeiras de alimentação, espreguiçadeiras e uma mesa de apoio às refeições. Já o dormitório continha oito camas de grades devidamente identificadas com o nome de cada criança. O fraldário era partilhado entre duas salas, contendo assim duas banheiras, dois muda-fraldas e um armário compartimentado, isto é, cada compartimento dizia respeito a uma criança contendo os seus bens essenciais de higiene.

O grupo de crianças da sala dos Beija-Flor, em janeiro de 2024, era composto por oito crianças, quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Importa referir que ao longo do tempo de PES o grupo foi sofrendo algumas alterações no que diz respeito às crianças, uma vez que era uma sala de transição, isto é, as crianças que iam adquirindo a marcha transitavam para outra sala, dando vez a outras crianças. Em janeiro de 2024, a criança mais nova do grupo tinha quatro meses e a mais velha treze meses.

No decorrer da prática foi possível observar a evolução das várias crianças nos vários domínios de desenvolvimento, o que acaba por ser bastante gratificante e compensador. No que concerne ao domínio motor, observei a evolução de crianças que só andavam com a ajuda do adulto e que, posteriormente, começaram a dar os seus primeiros passos sozinhos até que fizeram a transição para outra sala. Já no que diz respeito ao domínio psicossocial, foi possível observar que no início as crianças não recorriam até mim como adulto de referência, mas com o passar da PP começaram a reconhecer-me como tal. Segundo Baptista (2000) um adulto de referência é uma pessoa “que, ao convocar a atenção para um testemunho "vivo", estabelece uma relação de frente a frente que permite ao educando descobrir-se como ser especial e único”. Já no que diz respeito ao domínio cognitivo, observei que as crianças começaram a reconhecer o seu nome, assim como o dos amigos da sala.

À medida que fui conhecendo melhor as crianças, percebi quais eram as suas necessidades, mas também os seus interesses. O grupo da sala dos Beija-Flor demonstrava bastante interesse em objetos sonoros, em livros, jogos de encaixe e na experimentação sensorial de objetos diferenciados, pois segundo Graça (2006), “durante os primeiros dois anos de vida a criança aprende a identificar e interpretar a informação que lhe chega através dos órgãos dos sentidos”(p.23). Assim, tornou-se evidente a importância de

diversificar as experiências proporcionadas às crianças, promovendo assim o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

2. A organização e gestão do tempo no berçário

No decorrer da PP, a organização e gestão do tempo, ou seja, a rotina da sala foi um dos principais pontos de reflexão, procurando compreender como poderia ser ajustada para responder às necessidades individuais de cada criança. Na instituição onde realizei a PP, percebi que o processo estava definido e era rígido: as crianças eram moldadas à rotina pré-estabelecida, em vez de esta ser adaptada às suas necessidades.

As rotinas constituem um dos principais pilares do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Devem ser organizadas de forma que as crianças “antecipem o que vai acontecer em seguida, embora suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais” (Post & Hohmann, 2011, p. 15). Segundo Batista (1998), a rotina deve promover uma educação que permita à criança contemplar a relação entre o que é proposto pelo adulto e o que é vivido pelas crianças, contribuindo para a construção de uma proposta de trabalho pedagógico a partir das manifestações infantis — a sua cultura, os seus tempos, as suas necessidades e possibilidades de relação no e com o mundo (p. 39).

Através das rotinas, as crianças adquirem segurança e, posteriormente, autonomia. A existência de rotinas definidas desde cedo permite-lhes compreender a forma como as “situações sociais” que vivenciam são organizadas, distinguindo regularidades e mudanças, e aprendendo a gerir os seus comportamentos de acordo com as diferentes situações (Gonçalves, 2015, p. 16, citando Oliveira et al., 1992, p. 76).

No caso de um berçário, com crianças muito pequenas, torna-se ainda mais essencial que as rotinas sejam individualizadas. A sala dos Beija-Flor, onde realizei a minha PP, estava bem equipada no que se refere à organização do espaço, contendo um dormitório, sala de atividades, fraldário e copa de leite. Contudo, no momento do almoço e da sesta, todas as crianças comiam, dormiam e acordavam ao mesmo tempo, independentemente das suas necessidades, contrariando assim finalidades educativas da creche.

Considero que esta uniformização dos horários de descanso e de alimentação desvalorizam a importância de respeitar os ritmos individuais de cada criança, uma vez que “estudos longitudinais demonstram que os padrões de sono em bebés variam muito

durante o primeiro ano de vida, sobretudo nos primeiros seis meses, com cada criança manifestando um desenvolvimento próprio do ritmo de sono e de alimentação (Sette et al., 2017). Por outro lado, este grupo era bastante diversificado no que diz respeito às idades das crianças, tendo crianças dos 3 meses até aos 15 meses, o que intensifica, ainda mais, a necessidade de respeitar as necessidades de todas as crianças presentes. Esta diversidade implica uma organização flexível da rotina, capaz de responder de forma individualizada às diferentes fases do desenvolvimento. Então considero que o papel do educador e da equipa é essencial para uma observação atenta, e posteriormente, adequar as práticas garantindo uma resposta individualizada a todas as crianças do grupo.

De acordo com Portugal (2012), “o papel do adulto é aprender os ritmos de sono e alimentares do bebé, perceber o seu comportamento perante novos objetos e pessoas, perceber as suas preferências na forma de ser alimentado, posto a dormir ou confortado, perceber, enfim, aquilo que a criança comunica. Tudo isto exige um sistema individualizado de cuidados que promova a proximidade e intimidade entre o adulto e a criança” (p. 9).

Compreende-se então que os momentos de rotina devem ser entendidos como oportunidades educativas, e não apenas como respostas automáticas às necessidades das crianças. Relativamente à higiene, Post e Hohmann (2011) sublinham que “através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo que é a creche” (p. 229). No momento de alimentação, estes autores lembram que se trata de um espaço de convívio e de exploração sensorial — tátil, olfativa e gustativa. Já o momento de repouso é crucial, pois “a criança recebe a energia que necessita para a sua vida diária. Além de estimular o crescimento, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cerebral e afeta a forma como a criança gere a sua vida ao longo do dia” (Coelho, 2009, p. 27).

Em síntese, as rotinas desempenham um papel central na creche, sendo fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da segurança da criança. No entanto, para que cumpram plenamente a sua função, devem ser flexíveis e ajustadas às necessidades individuais de cada criança, algo que, no contexto da minha PP, não foi observado.

3. Da planificação à avaliação em creche

A planificação em creche assume um papel fundamental para assegurar práticas educativas de qualidade, uma vez que é através desta que se estruturam as experiências de aprendizagem intencionalmente pensadas para responder aos interesses e necessidades das crianças. Importa ainda referir que a planificação deve ter em conta todo o contexto da criança (família, comunidade e aprendizagens anteriores), e nas observações contínuas do grupo, para que as intervenções sejam pertinentes e ajustadas ao grupo (Direção-Geral da Educação, s.d.).

No decorrer da minha PP para a realização da planificação tinha em consideração as observações que ia fazendo no decorrer do quotidiano, observando os interesses e as necessidades das crianças do grupo. Sendo assim, o documento da planificação (anexo 1) continha a identificação do momento da rotina, a intencionalidade educativa, os recursos e a avaliação. Deste modo, compreende-se que a avaliação funciona como parte integrante deste ciclo de observação, planificação e avaliação, dado que “a avaliação acompanha, deste modo, todo o ciclo da ação ... ajudando a projetá-la, planeá-la e programá-la. Mas também se efetua no decurso da ação, acompanhando-a ... para ajudar a conduzi-la, monitorá-la, ajustá-la, adaptá-la, infletir-la e regulá-la.” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 18).

Num primeiro momento importa-nos definir o que é a avaliação em educação, que, segundo o Ministério da Educação e Ciência (2011), “é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (p.1).

A avaliação é “um elemento regulador da prática educativa, devendo ser formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo” (Carvalho & Portugal, 2017, p.21). É também através da avaliação que o educador pode tomar as suas decisões pedagógicas e promover a qualidade das suas práticas, sempre aliado às reflexões. Tal como sabemos, o educador atua também como gestor de currículo e a avaliação torna-se fundamental para que este saiba qual é o caminho por onde deve seguir.

Tal como citado por Carvalho & Portugal 2017, “é consensual que a avaliação na educação de infância é um elemento regulador e aperfeiçoador da intervenção educativa,

sendo, habitualmente, uma avaliação informal baseada na observação do comportamento das crianças”. (p. 21).

O primeiro instrumento de avaliação realizado durante a PP em creche foi uma tabela, onde se colocava o nome do observador, a data, o nome de três crianças e as respetivas observações. A escolha de registar apenas três crianças foi uma escolha minha, uma vez que muitas vezes acabava por ser difícil registar todas as crianças no mesmo dia. No decorrer da PP apercebi-me que apesar de ser uma tabela aberta onde era possível colocar as observações de três crianças, esta acabava por ser bastante limitadora com o número de crianças e com o que estava a ser avaliado.

Após refletir sobre este assunto decidi fazer alterações à tabela, colocando novos tópicos, como por exemplo os tópicos que estavam a ser avaliados ao longo da atividade. Por outro lado, decidi promover momentos de aprendizagem de uma forma mais individualizada e em vários dias para que fosse possível registar as interações que as crianças iam tendo (Anexo 2). Considero que esta alteração à tabela de avaliação foi bastante positiva, uma vez que foi possível ter uma atenção mais individualizada a cada criança e aos seus progressos.

Nos primeiros momentos em que efetuei as avaliações do grupo foi bastante difícil registar ao mesmo tempo que observava. Posto isto, foi necessário arranjar uma solução que não pusesse em causa o que estava a ser observado e registado, surgindo assim o registo fotográfico e videográfico. Como as observações eram realizadas de uma forma individual, tirava uma fotografia ou gravava aquilo que a criança estava a fazer para depois registar na tabela. Hoje, ao pensar sobre este método, considero que foi uma boa opção, uma vez que todas as ações que as crianças fizeram durante a exploração acabaram por ficar registadas na tabela, podendo servir para avaliar a evolução da criança ao longo do tempo.

Outro dos instrumentos de avaliação utilizados durante esta PP foi o portfólio de uma criança do grupo. Segundo Oliveira e Godinho (2013, p.88), um portfólio é “(...) uma coleção organizada e devidamente planeada de documentação recolhida pelo educador ao longo de um dado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e tão pormenorizada quanto possível do desenvolvimento e das aprendizagens da criança em vários âmbitos”.

À medida que fui fazendo o portfólio fui pesquisando sobre quais eram as especificidades de um portfólio e quais eram os tópicos relevantes na execução. Quando estava a elaborar o portfólio foram surgindo dúvidas que iam sendo respondidas pelo

professor Miguel, mas também pelas colegas que se encontravam na mesma Instituição. A construção do portfólio permitiu-me perceber que cada educador tem a sua identidade na construção do portfólio, podendo assim incluir os tópicos que ache relevante, devendo refletir a evolução da criança, a participação desta e também o envolvimento da família. O portfólio é uma ferramenta de avaliação alternativa às mais tradicionais, uma vez que permite que se acompanhe de forma contínua e reflexiva o progresso de cada criança.

No decorrer da PP, elaborei também a documentação pedagógica semanalmente com registos fotográficos e escritos das propostas realizadas com grupo de crianças. A documentação pedagógica foi elaborada principalmente para que as famílias a pudessem observar quando viessem buscar as suas crianças, tendo sido colocada, assim, à entrada da sala. Quando me foi pedido que elaborasse documentação pedagógica foi necessário ir pesquisar sobre esta e como é que poderia ser contruída no contexto em que me encontrava. Segundo as OPC a documentação pedagógica é a

organização, análise e interpretação de registos e documentos recolhidos com a finalidade de descrever a essência de um determinado processo pedagógico. Tem como intenção compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao quotidiano pedagógico, tornando-se numa valiosa estratégia de avaliação formativa. (Direção Geral da Educação, 2024 p. 63).

Ainda segundo Edwards et al. (2016) a documentação é um “procedimento usado para tornar a aprendizagem visível para que ela possa ser lembrada, revista, reconstruída e reinterpretada como base para a tomada de decisões” (p. 277)

Considero que ainda tenho muito para evoluir no que diz respeito à documentação pedagógica, uma vez que toda a que realizei foi dentro do mesmo registo e sempre para as famílias. Poderia ter incluindo as crianças ou a sociedade na documentação pedagógica e executá-la em formatos diferenciados, incluindo as crianças naquilo que é a sua avaliação.

4. O livro na sala de berçário

Ao chegar à primeira semana de observação na sala dos Beija-Flor reparei que apesar de haver livros na sala, estes não estavam à disposição das crianças. Num primeiro momento, questionei-me sobre se faria sentido haver livros numa sala de berçário, uma

vez que as crianças são tão pequenas, e se as crianças tinham interesse por este recurso pedagógico tão rico. Para que pudesse responder a estas questões que tive sobre livros e bebês decidi ir pesquisar mais sobre o assunto, pois um profissional de educação deve estar em constante formação procurando saber mais sobre tópicos que se tornem relevantes para o contexto.

Ao pesquisar sobre os livros e os bebês percebi que estes têm uma grande relação que deve ser estimulada desde o berço, pois “propiciar la lectura es ofrecer al bebé, en su cuna, momentos de juego con una amplia oferta de móviles distinto” (Cerlalc, 2017, p. 9). Por outro lado,

La literatura entrega generosamente al lector o a quien escucha espacios de incertidumbres, preguntas, asociaciones, vínculos con experiencias propias y ajenas, construcciones de significados textuales y sentidos personales, que nos abren una puerta al mundo simbólico y a la comprensión del mundo que nos rodea, de nosotros mismos y de los otros. (Cerlalc, 2017, p.15)

Após a pesquisa, coloquei alguns livros à disposição das crianças no tapete, para que estas o pudessem explorar caso demonstrassem interesse. No primeiro momento em que coloquei os livros no tapete, as crianças que se conseguiam movimentar dirigiram-se até estes e começaram a explorá-los, colocando-os na boca, tocando e falando sobre o que estavam a sentir. Em algumas crianças o tempo de exploração dos livros ocorreu durante muito mais tempo do que alguns brinquedos que se encontravam no tapete e eram do interesse das crianças, o que me deixou bastante curiosa e entusiasmada.

Durante a PP, coloquei os livros à disposição das crianças diariamente, e observei-as, tal como registado no excerto seguinte:

Já na quarta-feira, no período da manhã, as crianças encontravam-se a explorar os objetos que se encontravam no tapete. Enquanto interveniente, tomei a decisão de colocar um livro da sala ao alcance das crianças para que estas o pudessem explorar caso demonstrassem interesse. Ao colocar o livro no tapete, houve três crianças que o tentaram alcançar para que o pudessem explorar, a M.F. (7 meses), o S. (7 meses) e a S. (8 meses). Após a S. agarrar no livro e explorá-lo de forma autónoma, durante algum tempo, voltou a colocá-lo no tapete. Até ao momento

da hora da refeição, o livro circulou de criança em criança, em que cada uma teve tempo diferentes com o objeto e explorou-o de forma independente. (Anexo 3- Reflexão de PP em contexto de creche- 11 a 15 de dezembro de 2023)

No decorrer desta PP existia uma criança na sala dos Beija-Flor que utilizava o livro como o seu objeto de conforto. Para que se pudesse acalmar, os adultos sentavam-no no colo e iam mediando a exploração do livro. Tal como podemos observar na seguinte reflexão semanal: “uma das estratégias utilizadas para que o P. se pudesse acalmar foi um livro, é nestes momentos de rotina que é possível compreendermos a importância deste objeto tão poderoso, o livro.”. (Anexo 4- Reflexão de PP em contexto creche- 23 a 27 de outubro de 2023).

Importa ainda referir que muitas vezes as crianças exploraram os livros no colo dos adultos da sala, fazendo com que estes assumissem um papel de mediadores de leitura. A leitura mediada assume um papel crucial com bebés, uma vez que, segundo Carrasco-Altamirano (2017),

no hay un bebé que no se sienta atraído por la voz humana, y cuando ella se asocia a la disponibilidad de libros es natural la asociación entre la voz que cuenta y ese objeto cultural que multiplica la presencia de esa voz (pp. 28-29).

Após várias semanas de PP e de vários momentos de exploração de livros mediado pelo adulto, as crianças acabaram por procurar os adultos da sala com o objetivo destes o observarem com a criança, tal como citado seguidamente:

Na manhã de terça-feira, encontrava-me sentada no tapete com algumas das crianças do grupo, quando me apercebo que o L. (17 meses) caminha na minha direção, com um livro na mão, ao chegar ao pé de mim, coloca-se no meu colo e começa a explorar o livro, folheando-o e falando. (Anexo 5- Reflexão de PP em contexto de creche- 4 a 8 de dezembro de 2023)

Posto isto, através das várias observações e reflexões que fui fazendo no decorrer da PP, compreendi que as crianças desde que nascem que têm curiosidade em descobrir e em comunicar com o mundo que as rodeia. Por isso, os livros surgem assim como um recurso imprescindível, uma vez que permitem que as crianças comecem a compreender o funcionamento do mundo, ao mesmo tempo que comunicam através deste objeto.

5. Desenvolvimento e aprendizagens no contexto creche

O contexto de PP em creche permitiu que fossem adquiridas aprendizagens, através dos desafios que foram surgindo e dos erros que fui cometendo ao longo de todo o percurso. Ao iniciar esta UC eram vários os medos, as inseguranças e as questões, nomeadamente se seria capaz de dar voz e agência a crianças tão pequenas, se seria capaz de me relacionar com as famílias das crianças e como deveriam ser o tipo de experiências de aprendizagem proporcionadas a crianças de tão tenra idade. Hoje, ao olhar retrospectivamente, considero que consegui superar os desafios que me foram surgindo de uma forma bastante positiva e feliz. Naquilo que foi a minha primeira PP construí um pouco da minha identidade enquanto profissional de educação.

As crianças constituíram o foco central da minha prática pedagógica, orientando todo o meu processo de trabalho e aprendizagem. É crucial que as crianças sejam ouvidas nas suas múltiplas linguagens, ainda que sejam muito pequenas, e que, dentro do possível, sejam sujeitos ativos naquilo que é a sua educação. Durante toda a PP observei as crianças como seres individuais com necessidades, interesses e famílias específicas, planificando assim de acordo com que ia sendo observado no quotidiano. Deste modo, considero que a criança deve ser envolvida no planeamento, na intervenção, na avaliação e na reflexão, zelando assim pelos seus interesses e pelo seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. As OPC sublinham este aspeto, referindo que “a intencionalidade educativa no quotidiano é partilhada com as crianças, implicando-as no processo educativo” (Direção Geral da Educação, 2024).

Ao pensar sobre as aprendizagens que foram mais significativas neste contexto destaco a importância de dar voz à criança, Freire (1996) afirma que educar é um ato dialógico, no qual a escuta ativa e a valorização da palavra do educando são condições essenciais para aprendizagens com sentido. Nos primeiros momentos de PP pensei que não seria possível colocar bebés tão pequenos com voz naquilo relativamente à sua educação. Com o passar do tempo, percebi que os bebés comunicam tanto como um adulto, mas expressam-se através de linguagens não verbais, o que acabou por ser uma aprendizagem muito rica. Ainda sobre este assunto, considero que consegui dar resposta aos interesses das crianças através das propostas que foram apresentadas, mas também que lhes consegui dar voz, respeitando quando estas não estavam dispostas a explorá-las.

Outra das grandes aprendizagens neste contexto foi o facto do vínculo entre a escola e a família ser fundamental e benéfico, tanto para as crianças como para a equipa educativa, uma vez que é necessário criar “relações de confiança, proximidade e empatia, pois não haverá envolvimento se as famílias não se sentirem próximas do/da educador/a nem dos outros profissionais” (Mata e Pedro, 2021, p.23). Sendo assim, com crianças tão pequenas torna-se necessário que as famílias confiem no trabalho da equipa educativa, assim como a equipa educativa deve atribuir um lugar de prestígio às famílias, respeitando os seus pedidos para aquilo que é a educação que deseja dar aos seus educandos. Segundo Resende, M. (2021), “a cada criança pertence um contexto familiar distinto. Nesta perspetiva temos de assumir também uma multiplicidade de características culturais, hábitos, conhecimentos e vontades.”

A documentação pedagógica assumiu também um papel muito relevante no que toca às aprendizagens no contexto creche, uma vez que foi a primeira vez que contactei com a documentação pedagógica e me envolvi na sua construção. Considero que enquanto futura educadora, a documentação pedagógica assume um papel relevante naquilo que é a comunicação entre as famílias e a Escola, mas também no que diz respeito à aprendizagem das crianças, tornando-a mais significativa. Por outro lado, para mim, a documentação pedagógica foi um instrumento essencial de observação, reflexão e avaliação, ajudando assim a compreender os interesses e necessidades das crianças para futuras planificações. Reforçando esta ideia, a documentação pedagógica é um instrumento de aprendizagem relevante para as crianças, uma vez que através desta reconhecem-se a si e aos outros, relatam o que aconteceu através das várias linguagens e recordam o que aconteceu. Sendo assim, esta PP permitiu que conhecesse uma pequena parte de um método de avaliação muito relevante para a educadora que me parece ser essencial no contexto de creche, permitindo documentar as aprendizagens das crianças, a comunicação com as famílias e com a comunidade e a possibilidade de dar voz e agência a crianças tão pequenas.

Durante esta prática aprendi que as experiências sensoriais devem ser privilegiadas nesta faixa etária. Posto isto, partindo daquilo que ia observando no grupo, proporcionei momentos em que puderam dar asas à sua imaginação através dos sentidos, o que fez com que o grupo demonstrasse muito interesse manifestado pelos sorrisos e pela vontade de explorar. Uma das atividades que despertou mais interesse no grupo foi a exploração da luz, através das formas, acompanhada por música clássica. Através das provocações relacionadas com a luz, as crianças podem explorar as características dos

materiais e podem aprender que a luz viaja através de alguns e de outros não (Martins et al., 2007). Outra das atividades que foi bastante interessante tanto para as crianças como para mim foi a exploração de tinta, usando a mesa de luz. Segundo Thornton & Brunton (2010) a caixa de luz deve ser colocada, numa parte escura da sala de modo a atrair a criança para observar e explorar os materiais que tenha à sua disposição. Deste modo, elas podem investigar, por exemplo, as cores e explorar de que coisas os objetos são feitos e como se comportam. Assim, compreendi que oferecer experiências sensoriais ricas e diversificadas, estimula a curiosidade e a criatividade, mas também promovem aprendizagens significativas que deixam marcas no seu desenvolvimento e na minha prática enquanto educadora.

Torna-se relevante mencionar nesta reflexão a importância da relação da educadora com as crianças. É crucial que as crianças tenham confiança na educadora para que possam ser o mais genuínas possível e para que possam expressar as suas necessidades e interesses. Já no que diz respeito à educadora, esta deve confiar nas crianças e conhecê-las, assim como às suas famílias, podendo assim acolhê-las e responder aos seus interesses e necessidades. Revela-se fundamental ter “Educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança...” (Portugal, 2012, p.7).

Em jeito de resumo, esta PP permitiu-me conhecer uma realidade que até então era desconhecida para mim, o trabalho como educadora de infância numa sala de berçário. Apesar de todos os medos que levava comigo no início da PP, fui conseguindo superá-los com o apoio da equipa pedagógica da Instituição, mas também com as crianças que acompanharam o meu percurso e me fizeram crescer enquanto educadora de infância, mas também enquanto pessoa. Acima de tudo, através desta experiência, consegui compreender a necessidade de dar voz e agência a todas as crianças tenham elas a idade que tenham, tendo um olhar atento para que possamos comunicar todos, ainda que não seja numa linguagem verbal.

Capítulo II- A Prática Pedagógica no Contexto Jardim de Infância

1. Caracterização da Instituição e do grupo de crianças

A segunda PP ocorreu numa instituição pertencente à rede pública, isto é, que se encontra sob a tutela do Ministério da Educação. O facto de ser uma instituição pública permite que as famílias fiquem livres de encargos financeiros, caso as crianças frequentem apenas as componentes letivas. As componentes não letivas incluem as refeições, as atividades de animação e de apoio às famílias. Deste modo, compete à/ao educador(a) orientar 5 horas diárias de atividades letivas, tendo o seguinte horário: das 09h ao 12:00h e das 13:30h às 15:30h.

O jardim de Infância onde realizei esta PP apresentava três salas distribuídas por dois edifícios distintos, num primeiro edifício poderíamos encontrar a sala 1 e sala 2 com as respetivas casas de banho, o refeitório da Instituição e a sala do pessoal docente. Já num segundo edifício, encontrávamos a sala 3 da Instituição assim como a sua casa de banho, sala onde foi realizada a minha PP. No que diz respeito aos recursos humanos, contava com 5 educadoras e 3 auxiliares de ação educativas, sendo que apenas 3 educadoras tinham turma atribuída. As educadoras sem sala atribuída geriam projetos que eram realizados com as crianças e assumiam a coordenação da Instituição. A Instituição albergava um total de 70 crianças.

O grupo de crianças que constituía a sala três, com quem desenvolvi minha PP em jardim de infância, era formado por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Neste grupo, existam cinco crianças com três anos, quinze com quatro anos e quatro com cinco anos.

Seguindo a estruturação das OCEPE, no que diz respeito à área de conteúdo da formação pessoal e social, o grupo apresentava independência na maioria dos momentos de rotina, à exceção de algumas crianças de 3 anos que ainda necessitam do apoio do adulto nos momentos de higiene.

Seguidamente, na área de conteúdo da expressão e comunicação, as crianças eram interessadas por realizar exercícios motores através de jogos ou mesmo no recreio, ainda assim, a maioria, tinha pouco interesse em explorar novos materiais de expressão plástica, e por consequente, pouco interesse na experimentação de novas técnicas plásticas. Já o subdomínio do jogo dramático, assim como a música, eram áreas que despertavam muito interesse no grupo, apresentando assim facilidade na recriação de momentos do seu quotidiano ou momentos imaginários utilizando a música para os representar. Importa ainda referir, no subdomínio da linguagem oral e abordagem à escrita que todas as crianças comunicavam verbalmente, à exceção de uma criança. Já no subdomínio da

matemática, as crianças contavam-se nos momentos da divisão das crianças pelas áreas da sala, mas também no momento de grande grupo, sabendo quantas crianças estavam presentes e quantas faltavam.

No que diz respeito à última área de conteúdo das OCEPE, “área do conhecimento do mundo”, as crianças conheciam várias características dos animais e seres vivos e dos seus habitats. Por outro lado, as crianças demonstram comportamentos de preocupação com a conservação da natureza, realizando a reciclagem.

De um modo geral as crianças demonstravam interesse por ouvir histórias, lengalengas e músicas. Tinham bastante curiosidade em criar histórias e enredos, transformando-as muitas vezes em grandes momentos de expressão dramática. O grupo tinha também uma grande necessidade de ter contacto com o exterior, acabando por passar grandes períodos lá, tanto na Instituição como fora dela.

1. Metodologia de trabalho por projeto

Num primeiro momento importa saber o que é a metodologia do trabalho por projeto em educação de infância e como é que esta é definida por alguns autores de referência. Segundo Vasconcelos (2011), o “trabalho de projeto pode ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (p.10). A mesma autora defende ainda que trabalhar com a Abordagem de Projeto, é mais do que ter em conta os interesses das crianças, é estimulá-las para chegarem à resposta da questão orientadora. Os projetos têm uma grande importância social e cultural, têm conteúdo estético e ético, estimulam as crianças para o sentido de responsabilidade social, criam divergências cognitivas, ensinam o sentido de inovação e de pesquisa (Vasconcelos, 2011).

A primeira fase do projeto “Vamos fazer um cinema na sala” surgiu num momento de partilha do grande grupo, após as férias da Páscoa. As crianças do grupo mostravam-se bastante interessadas em contar o que tinham vivenciado com as suas famílias durante as férias, e por isso, abriu-se uma conversa com o grande grupo sobre o que tinham feito nesse período.

Após este mote, houve uma criança que partilhou que durante as férias tinha ido ao cinema e tinha comido pipocas. As crianças começaram a comentar que também já tinham ido ao cinema e outras que não sabiam o que era um cinema. Depois destes comentários uma criança do grupo disse: “Carolina, podíamos fazer um cinema na nossa

sala, víamos um filme e comíamos pipocas!”. A ideia foi aceite de bom grado por todos os que se encontravam na sala, iniciando assim o projeto do cinema.

Numa segunda fase do projeto, as crianças apresentaram as ideias que tinham para a construção do cinema e quem é que as iria executar, respondendo à questão orientadora do projeto, “Como é que podemos fazer um cinema na sala?”. Neste momento, em que as ideias emergiram e foi planeado o trabalho a desenvolver, assumi um papel de observador guiando as crianças na explicitação daquilo que que gostariam de fazer. Foi ainda neste momento que as crianças fizeram uma previsão do tempo que o projeto iria demorar até ser executado. Deste modo, as crianças acabaram por se dividir por equipas distintas, fazendo tarefas diferentes dentro do mesmo projeto, tal como registado na tabela

13

Tabela 1- Organização do cinema na sala

“O que precisamos para o cinema na sala?”	“Quem faz o quê?”	“Quanto tempo vamos demorar?”
<ul style="list-style-type: none"> - “Bilhetes” - D. D (4 anos) - “Tela” - A.R (5 anos) - “Computador” - P.M (4 anos) - “Cadeiras” - D. S (4 anos) - “Pipocas doces e sumo” - K. U (6 anos) - “Máquina para as pipocas” - T.A (4 anos) - “Balde para as pipocas” - A.R (5 anos) - “Dinheiro para pagar os bilhetes” - T.M (4 anos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Bilhetes: cada criança fez o seu; - Dinheiro: C, T e M. -Placas do filme: K, D e C -Balde para as pipocas: cada criança faz o seu; 	<ul style="list-style-type: none"> - “Vai demorar muito tempo, temos muitas coisas para fazer” – C.R (6 anos) - “Acho que vai demorar 10 dias” – C. G (4 anos)

<p>- <i>“Placa para mostrar qual é o filme”</i> - T.A (4 anos)</p>		
--	--	--

Como havia outra questão sobre o cinema, à qual as crianças queriam igualmente responder no do projeto, sendo ela: “Como é que faz um filme?” foi necessário construir mais redes dentro da teia e registrar as ideias das crianças, como se pode verificar no registo 43

Na fase 3, a fase de execução, com várias equipas organizadas, as crianças iniciaram a realização das várias tarefas. Torna-se importante referir que as crianças estavam a realizar atividades distintas dentro do mesmo projeto, isto é, algumas crianças encontravam-se a preparar os materiais para o cinema na sala e outras crianças estavam a realizar os materiais para o filme da sala. Este processo de construção de todos os materiais demorou cerca de 1 mês.

Terminada a fase de execução de todo o projeto segue-se a Fase IV – Divulgação/Avaliação do projeto. A divulgação, na sala 3, tal como conversado com o grande grupo, realizou-se uma sessão de cinema onde as famílias foram convidadas a participar. Para que as famílias pudessem entrar no cinema tinham de pagar o seu bilhete, com o dinheiro que tinha sido construído, às crianças que tinham o papel de funcionários da bilheteira. Após pagarem o bilhete, recebiam-no e passavam pela criança que fazia de porteiro do cinema que confirmava se todos os que ali entravam tinham bilhete.

Com todos os convidados e crianças sentadas e com todos os materiais tecnológicos preparados demos início ao visionamento dos filmes. Durante o visionamento do filme criado pelas crianças estas mostravam-se entusiasmadas, fazendo comentários sobre o que estavam a ver e antecipando o que iria acontecer. As famílias que observavam o filme mostraram-se orgulhosas, parabenizando as crianças e a mestranda pelo projeto realizado. Quando terminou o filme realizado pelas crianças, iniciou-se a visualização do filme “Os patos”. A maioria das famílias acabou por ficar durante toda a sessão de cinema, sendo bastante gratificante para as crianças, mas também para a mestranda.

O culminar do projeto, a partilha do projeto com as famílias e com a comunidade escolar, permitiu tornar evidentes as aprendizagens das crianças, mais especificamente sobre o cinema ou sobre a transformação de um espaço. Foi ainda neste momento que a mestrande observou outras competências das crianças que foram desenvolvidas no decorrer do projeto, como por exemplo, a capacidade de cooperação e a fomentação do espírito crítico.

Ao questionar as crianças sobre o que tinham aprendido no decorrer do projeto obtive as seguintes respostas das crianças:

- Nós no cinema não podemos fazer barulho (A)*
- São precisas muitas coisas para fazer um filme (D)*
- Precisamos de ter muitas pessoas para um filme (K)*
- Um cinema demora muito tempo a fazer (C)*
- Precisamos de trabalhar em equipas para fazermos um filme e um cinema (M)*
- Para irmos ao cinema temos de gastar muitas moedas e notas (G)*
- Se inventarmos uma história podemos fazer um filme (I)*

Deste modo, é possível compreender que as aprendizagens realizadas pelas crianças no decorrer deste projeto incidiram sobre todas as áreas de conteúdo nomeadas pelas OCEPE.

A implementação da Metodologia do Trabalho por Projeto com um grupo de crianças trouxe-me alguns desafios e dificuldades, mas também muitas aprendizagens e um sentimento de compensação.

No início da implementação do projeto as minhas expectativas eram bastante baixas, uma vez que nunca tinha realizado nenhum projeto com um grupo de crianças. Nos primeiros momentos fui-me questionando sobre como é que um projeto poderia surgir das crianças e das suas questões e qual seria o meu papel enquanto educadora. A pouco e pouco, estas questões foram sendo respondidas através das leituras que ia fazendo e através da prática com as crianças.

Quando foi proposto pelos docentes da UC de PP em Jardim de Infância a implementação de um projeto com um grupo de crianças, foi necessário fazer uma pesquisa teórica sobre o que era esta metodologia e como é que se aplicava. Antes de

fazer esta pesquisa, as crianças foram questionando sobre alguns tópicos que poderiam ter sido temas muito interessantes para projetos, mas devido à minha inexperiência foram deixados de parte. Hoje, ao pensar sobre isto, considero que este foi um dos desafios que fui sentindo na implementação da metodologia.

Tal como sabemos, a Metodologia de Trabalho por Projeto tem alguns princípios basilares por onde se rege, sendo um deles a colocação das crianças como sujeitos e agentes do seu processo educativo, isto é,

Ao ser protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a criança é ouvida e participa nas decisões que têm influência na sua vida e no seu mundo. Este sentimento de agência faz parte da construção da sua identidade e autoestima. (Lopes da Silva et al., 2016, p.106).

Durante todo o meu processo educativo foram poucas as vezes em que fui colocada como sujeita e agente do meu processo educativo, e inevitavelmente, isto acaba por interferir na minha prática, uma vez que esta foi a realidade que eu conheci durante todo o meu percurso escolar. Colocar os interesses das crianças como o foco do projeto foi muito compensador, tanto para as crianças como para mim, ao mesmo tempo, foram os primeiros passos dados num caminho que pretendo continuar a fazer quando iniciar a minha carreira de docente.

Através das reflexões que ia fazendo individualmente, com a educadora e com o professor supervisor, senti necessidade de mudar a minha postura enquanto mediadora, uma vez que muitas vezes acabava por assumir o papel de uma educadora tradicional. Considero que no decorrer do tempo consegui evoluir colocando em prática o meu papel de mediadora e de observadora, isto é, ouvindo as ideias das crianças e percebendo como é que as poderiam colocar em prática. Deste modo, o papel do educador na abordagem por projeto é “de ser de facilitador de aprendizagem, não se limitando ao mero papel de transmissor de informações como se sucedia na educação tradicional, pois pretende-se uma educação progressiva” (Oliveira et al, 2022, p.11).

A implementação da metodologia de trabalho por projeto trouxe-me algumas aprendizagens que pretendo levar enquanto futura educadora. Uma das grandes aprendizagens que levo é a necessidade de ouvirmos as crianças e de podermos confiar

nestas, através deste projeto percebi que as crianças levam muito a sério as responsabilidades que vão assumindo no decorrer do projeto. Outra das grandes aprendizagens é que é possível que cada criança assuma o papel/equipa que mais lhe interessa no projeto, neste caso, a escrita da história, o ser ator por um dia, a receção do dinheiro dos bilhetes ou a entrega dos bilhetes, a construção dos cenários ou outros tópicos que surjam no projeto, tendo todos o mesmo fim.

Em jeito de conclusão, a implementação da metodologia de trabalho por projeto trouxe-me grandes aprendizagens que quero levar comigo enquanto educadora, especialmente a importância de dar voz e agência às crianças. As dificuldades que fui sentindo no decorrer do projeto fizeram-me refletir, permitindo a minha evolução e aprendizagem naquilo que são os passos iniciais da minha carreira de docente.

2. A avaliação através do portefólio

No início da PP foi-nos proposto pelos docentes da UC a realização de um portefólio individual de uma criança. No contexto de creche, a pedido do professor Miguel Oliveira, já tinha realizado um portefólio, mas muito havia a melhorar, e por isso, foi necessário pesquisar.

O portefólio é um instrumento de avaliação que “procura captar e evidenciar a individualidade e autenticidade da criança” (Gomes, 2020, p. 47). A avaliação através do portefólio é bastante complexa, uma vez que “exige uma planificação com propósitos bem claros e uma articulação sistemática entre o desenvolvimento do currículo, a aprendizagem e a avaliação” (Fernandes, 2005, p.87). Importa ainda saber que não existem portefólios iguais, não existindo uma forma exata para a construção deste, dependendo sempre dos intervenientes que o vão construindo no decorrer do tempo.

Deste modo, segundo Gomes (2020), “o portefólio deverá representar a criança e, por isso, está adequado às suas especificidades. Reflete e evidencia, de uma forma particular e pessoal, as suas experiências, as suas realizações únicas, o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem”(p.49).

Durante a construção do portefólio foram surgindo alguns imprevistos que me fizeram aprender bastante. No início de todo o processo da construção de um portefólio

escolhi uma criança para a realização deste e falei com a sua família que desde logo demonstrou grande interesse e entusiasmo pela construção deste. Pouco tempo depois de iniciarmos a construção do portefólio, a criança em questão faltou durante algumas semanas à escola por doença, não havendo espaço para a construção deste. Durante estas semanas decidi iniciar a construção de outro portefólio com outra criança, pedindo também a autorização e a participação à família desta criança.

O processo de construção do portefólio foi bastante rico, para a criança em questão, mas também para mim enquanto futura educadora/professora. A criança teve uma voz ativa durante todo o processo de construção do portefólio, desde a parte estética ao conteúdo deste. Num primeiro momento questionei a criança sobre o que é que esta achava que era um portefólio, ao que me respondeu “não sei”, após todo o processo de construção, voltei a repetir a pergunta ao que a criança me respondeu: “é um livro meu onde posso por o que eu quiser, também posso por as coisas que eu gostei de fazer na escola e dizer-te como é que as fiz”. Com este comentário da criança em questão foi possível compreender que esta teve um papel bastante ativo naquilo que foi a construção do seu portefólio.

O formato que o portefólio assumiu foi todo escolhido pela criança, inclusive o tamanho, os materiais, as cores e o conteúdo que este continha. No portefólio realizado foi possível ver a evolução da criança no decorrer do seu tempo de realização em todas as áreas previstas pelas OCEPE. A envolvência da família em todo este processo trouxe à criança um entusiasmo ainda maior, uma vez que o portefólio foi uma ferramenta de comunicação entre a escola e a família.

A poucas semanas do fim da PP a criança com quem iria realizar inicialmente o portefólio, voltou a aparecer na escola e demonstrou interesse em continuar a construção do seu portefólio. Para que o seu interesse não ficasse sem resposta, decidi fazer um portefólio mais simples com esta criança, em que contava, maioritariamente, com atividades que foram realizadas em grande grupo, ressaltando que a criança escolheu as que mais lhe interessaram para colocar no portefólio. A participação da família também assumiu um papel bastante importante neste portefólio, uma vez que permitiu conhecer melhor esta criança de uma perspetiva diferente.

Deste modo, neste contexto, realizei dois portefólios completamente distintos, sendo que um portefólio foi muito aprofundado, com bastantes evidências individuais

e menos evidências do grande grupo, e outro foi um portfólio muito mais simples, contando maioritariamente com evidências de atividades em grande grupo e das brincadeiras eleitas pela criança em questão. Nestes dois portfólios existiram vários pontos em comum, sendo o principal, a agência que a criança teve na construção deste instrumento de avaliação, uma vez que,

devem ser pontos fulcrais de qualquer prática e modelo pedagógico, uma aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças, uma aprendizagem pela ação, uma aprendizagem plural quer a nível disciplinar como a nível cultural, uma aprendizagem onde a partilha e o poder de decisão é repartida por alunos e educadores (Oliveira et al, 2022, p.9).

3. Aprendizagens no contexto de Jardim de Infância

Ao chegar ao contexto onde iria realizar a minha PP estava bastante receosa, uma vez que estava sem par pedagógico e a minha educadora cooperante era bastante mais velha do que as restantes na instituição, assumindo assim que, por esta razão, iria ter bastantes entraves para a realização da minha prática. Por outro lado, estava com bastantes expectativas, uma vez que as colegas que se encontravam na mesma Instituição mostraram-se sempre dispostas a ajudar e a colaborar comigo nas propostas que iria realizar.

Quando se deu início à prática, a minha educadora cooperante demonstrou sempre uma grande abertura para a realização das minhas propostas, fazendo algumas reflexões comigo sobre a minha prática, o que me permitiu ter uma crítica construtiva de alguém exterior a mim, permitindo assim o aperfeiçoamento da minha ação. Chegando ao fim de cada semana a educadora cooperante sentava-se comigo e com a auxiliar de ação educativa para que pudéssemos conversar sobre o que tinha corrido bem e sobre o que poderíamos melhorar, nesta conversa a educadora pedia para que a tivéssemos também como ponto de crítica, para que assim, esta pudesse evoluir ainda mais. Esta, foi sem dúvida uma das grandes aprendizagens deste semestre, a importância da relação entre elementos da equipa educativa, mas também a importância de estarmos em contante aprendizagem, independentemente dos nossos

anos de prática. Deste modo, compreendo que no decorrer do semestre experienciei três dimensões de reflexão (Schön, 2000). A primeira delas era a reflexão na ação que estava presente nas minhas tomadas de decisão e ajustes à prática que ocorriam diariamente. Depois, a reflexão sobre a ação, que acontecia semanalmente com a equipa pedagógica. Já a última dimensão era a reflexão sobre a reflexão na ação, realizada nas reflexões escritas onde revisitava e analisava todo o processo vivido. Estes momentos, distintos, mas interligados, foram essenciais para a construção de uma prática mais consciente e em constante progresso.

Nas primeiras semanas de PP foquei-me principalmente em criar relações afetuosas com as crianças com quem estava a desenvolver a minha prática, deixando de lado as propostas de atividades, mas focando-me em cada criança e nos seus interesses e necessidades. Hoje, considero que estas primeiras semanas foram cruciais para conhecer as crianças. A relação de respeito, amizade e vínculo que fui criando com as crianças no decorrer do tempo, permitiu-me ter o melhor que estas me podiam dar, demonstrando sempre grande interesse e curiosidade nas atividades que ia propondo.

Ao olhar para o grupo de crianças, e como considero que a educação de uma criança vai muito além das quatro paredes do jardim de infância, senti muita necessidade de sair do jardim de infância e de ir com as crianças à descoberta do mundo que nos rodeava. Ao conversar com a educadora cooperante sobre esta necessidade do grupo, esta concordou comigo, mas afirmou que havia uma grande exigência da coordenação relativamente às saídas da Instituição, e que, portanto, seria muito difícil sair com as crianças. Após muitas reuniões com a coordenação e muita insistência, conseguimos que as crianças da sala saíssem da Instituição, fazendo visitas a alguns museus, aos parques e ao castelo da cidade, tornando as aprendizagens das crianças muito mais ricas e didáticas. Posto isto, considero que outra das grandes aprendizagens que posso retirar desta PP foi o facto de não desistimos dos nossos ideais e tentar concretizá-los com a anuência da coordenação da instituição.

Num momento inicial, quando conversei com a educadora cooperante sobre a relação com as famílias percebi que esta era uma relação muito distanciada, o que acabou por ser uma inquietação para mim. No decorrer do tempo, fui conversando com

a educadora cooperante sobre a importância de incluir as famílias nas propostas, mostrando-lhe o meu ponto de vista.

A documentação pedagógica teve um papel muito importante naquilo que foi o início de uma boa relação entre a escola e a família. Todas as semanas era construída com as crianças a documentação pedagógica das atividades que tinham sido mais significativa para elas, e posteriormente, esta era afixada num lugar estratégico para que as famílias a pudessem ver quando fossem entregar ou buscar os seus educandos. Muitas vezes eram as crianças que chamavam à atenção das suas famílias para a observação da documentação, apontando para as suas fotografias e dizendo o que estavam a fazer. As famílias foram deixando muito feedback positivo sobre a documentação, uma vez que era através desta que podiam saber o que estava a ser feito na sala com os seus educandos.

Quando a metodologia de trabalho por projeto começou a surgir no grupo, a relação entre as famílias e a escola já estava muito mais próxima. Nesta fase, eu fiz questão que as famílias participassem ativamente naquilo que foi o projeto do cinema, uma vez que segundo Vasconcelos 2011, “o envolvimento directo das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projectos em sala de actividades, constituindo um recurso valioso.” (p.33)

Posto isto, na fase divulgação do processo e dos resultados da metodologia de trabalho por projeto, as famílias foram chamadas à escola para que pudessem assistir ao dia do cinema e todas as crianças tiveram consigo algum elemento da sua família, o que acabou por ser bastante gratificante e compensador, uma vez que no início da minha PP a relação entre a escola e as famílias era praticamente inexistente. Deste modo, consegui compreender o valor que a documentação pedagógica apresenta para a construção da relação entre a escola e as famílias, uma vez que é um meio de comunicação muito poderoso e facilitador das relações. E, por outro lado, o facto de termos conseguido intensificar esta relação entre estes meios basilares da educação de uma criança, a família e a escola, deu muito mais significado à minha PP.

Esta experiência em Jardim de Infância foi um marco muito significativo na minha formação. Uma PP que começou com receios e expectativas acabou por se tornar uma imersão profunda no valor da cooperação, da escuta e da persistência. Aprendi que educar é criar vínculos, criar pontes entre a escola e as famílias e deixar

que as crianças sejam protagonistas e que tenham poder nas nossas decisões enquanto educadora. Saí desta PP convicta de que o papel do educador está em nunca deixar de aprender, questionar e sonhar com uma educação mais participadas e significativa, onde a criança seja a protagonista.

Capítulo III- A Prática Pedagógica em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico- 2.º ano

1. Caracterização do Contexto e da turma

A minha primeira experiência em 1º Ciclo do Ensino básico aconteceu numa instituição pertencente à rede pública situada nos arredores da cidade Leiria. A Instituição albergava um total de 230 crianças, distribuídas por 10 turmas.

No que aos recursos humanos diz respeito, contava com quatro auxiliares de ação educativa e quinze professores(as), sendo que três eram de apoio educativo, um(a) de inglês, um(a) de educação especial e um professor bibliotecário que era responsável por três bibliotecas da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), estando na Instituição apenas um dia por semana.

A sala do 2ºA era espaçosa, acolhedora e moderna. As mesas estavam colocadas em linha, tendo assim dezasseis mesas distribuídas por quatro filas, num espaço adequado ao número de crianças da sala. A sala contava também com bastante luz natural, uma vez que era envidraçada em grande parte, sendo também possível escurecê-la, em caso de necessidade, através dos blackouts.

A turma era composta por vinte-cinco crianças, sendo que onze eram do sexo feminino e catorze do sexo masculino com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Em relação ao apoio ao estudo, apenas duas crianças do grupo usufruíam deste acompanhamento que era realizado por um docente especializado em salas adequadas ao efeito. Os alunos eram interessados, atentos e autónomos nas tarefas que eram propostas, demonstrando também curiosidade colocando questões e retirando dúvidas. A turma demonstrava também muito interesse no trabalho cooperativo, ajudando-se uns aos outros.

A professora apresentava uma boa relação com a turma, assim como com as suas famílias, comunicando com estas regularmente através do email e da plataforma ClassDojo.

2. A integração curricular no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Durante a minha PP em 1º ciclo I, devido a um desafio lançado pela UC de Didático do 1º Ciclo do Ensino Básico I, coloquei em prática uma planificação integradora que trouxe grandes aprendizagens e alguns desafios. No anexo 6 consta o documento da planificação onde se descreve detalhadamente cada atividade da planificação, assim como os seus objetivos e aprendizagens essenciais. Sendo assim, de seguida irei refletir sobre a implementação desta planificação integradora que tanto me acrescentou enquanto futura professora.

No perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto) reforça-se a ideia da integração curricular, “promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo”. Posto isto, seguindo os interesses e necessidades dos alunos surgiu a planificação integradora sobre as bandas.

Primeiramente importa-me referir sobre como surgiu esta planificação, uma vez que partiu das observações das mestrandas para com os alunos nos intervalos. Durante os momentos de brincadeira observámos que as crianças através do faz de conta criavam bandas e realizavam atuações para que os colegas vissem. Partindo daí, as mestrandas decidiram utilizar este tema como indutor para toda a planificação. Marchão & Fitas (2014), reiteram esta afirmação, defendendo que a observação se constitui como a chave do processo de avaliação, uma vez que só a partir desta, com estratégias adaptadas às características das crianças e do grupo, é possível atender às suas necessidades contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagens das crianças, a partir de uma planificação e ação educativa em constante ajuste.

Um dos grandes aspetos que me importa refletir é o facto de termos conseguido ouvir os interesses e das crianças num 1.º ciclo, o que acaba por não acontecer na maioria das vezes. Tal como sabemos, na educação pré-escolar os interesses e necessidades das crianças estão ou devem estar acima de todos os interesses do adulto, por oposição, no 1.º ciclo, os alunos devem seguir todas as normas que lhes são impostas, sem ter em consideração os seus interesses e necessidades, fundamentalmente porque há um programa a cumprir. Considero que a voz da criança é algo extremamente poderoso que deve ser tido em conta em todos os ciclos de ensino. Posto isto, sinto-me verdadeiramente feliz por ter conseguido dar voz às crianças, acabando por receber muito feedback positivo dos alunos, por exemplo: “Professora! Esta é a melhor semana que eu já tive na escola!”, “Mas este dia já acabou? Só estes dias fixos é que passam a correr.”

Atualmente, após a execução da planificação, considero que seriam necessárias algumas alterações, nomeadamente no momento da composição da letra. Para este momento as crianças escolheram uma música, de acordo com o género musical que tinham escolhido para a sua banda, e através dessa música deveriam alterar a letra consoante o seu interesse. O facto de terem sido as crianças a escolher a música e, partindo dela, fazerem a alteração da letra foi um processo demorado e difícil, uma vez que era necessário ver a rima e a métrica de cada música. Se voltasse a realizar esta planificação numa turma de 2º ano, pediria para que fossem as crianças a criar uma música e a sua letra, sendo assim um processo mais fácil para os alunos.

Outro dos aspetos que acabou por ser uma dificuldade na execução desta planificação foi o facto do tempo ser bastante curto para todas as atividades que foram propostas. Considero que seria relevante ter tido mais tempo para que os alunos pudessem ensaiar as suas performances para o concerto das bandas, mas também para que pudessem criar os seus instrumentos fazendo experiências que estivessem intimamente ligado com as ciências, mais propriamente com as tensão dos elásticos e o som emitido.

Uma das grandes aprendizagens que fiz enquanto mestranda foi a importância, e ao mesmo tempo, as dificuldades do trabalho em pequenos grupos. Segundo Pereira (2014) “o trabalho de grupo exige que se aprenda a trabalhar colaborativamente, seguido do cumprimento de princípios e de regras, pressupondo atitudes de respeito” (p.54). O mesmo autor defende que o trabalho de grupo é “um processo colaborativo em que um conjunto de pessoas trabalha para o mesmo fim, onde as pessoas interagem, partilhando

ideias e opiniões entre si, adquirindo, assim, novos saberes” (p.55). Apesar de todos os benefícios supramencionados do trabalho em pequenos grupos, apercebemo-nos que existiram alguns alunos acabaram por se distrair com os colegas durante grande parte dos momentos e as aprendizagens destes alunos não foram tão significativas como desejável.

Tal como em toda a planificação, também na avaliação, os alunos tiveram uma voz ativa relativamente aquilo que aprenderam e como aprenderam. Num primeiro momento realizei com os alunos o resumo daquilo que tinham sido as principais aprendizagens dos alunos, verificando se tinha ido ao encontro aos objetivos estipulados pelas mestrandas na planificação, o que efetivamente se verificou. Depois desta conversa em grande grupo, os alunos preencheram uma grelha de autoavaliação no que diz respeito às componentes trabalhadas no decorrer daqueles três dias. Neste momento de preenchimento da grelha, os alunos foram bastante honestos e compreenderam o verdadeiro intuito da avaliação.

Todas as atividades que propusemos para esta planificação incluíam pelo menos dois domínios de conteúdo, o que não tinha acontecido em nenhuma planificação até então, tornando-se assim num desafio. Importa-me ainda referir que a execução desta planificação permitiu-nos perceber que podemos ter como foco uma área curricular que é quase sempre minorizada, neste caso a expressão musical, e que a a partir desta área e tendo-a como foco principal, é possível fazer integração curricular e proporcionar aprendizagens significativas em todas as outras.

Por outro lado, esta planificação exigiu também uma preparação muito grande da minha parte, uma vez que as crianças tiveram voz e agência durante todo o processo e poderiam surgir questões imprevisíveis que eu teria de saber responder.

Em jeito de resumo, a execução desta planificação trouxe-me muitos desafios, mas também muitas aprendizagens e o sentimento de superação e concretização. O feedback que os alunos foram dando em relação à planificação fez com que nos sentíssemos com a sensação de missão cumprida, uma vez que os nossos principais objetivos para o desenvolvimento do projeto foram conseguidos. Para além do feedback dos alunos, a execução desta planificação colocou-me num lugar de mediadora das aprendizagens em que todos na sala trabalhávamos com o mesmo objetivo, esquecendo o lugar hierarquizado do professor. Este lugar fez-me sentir muito feliz e acreditar que também é

possível cumprir o currículo respeitando os interesses e necessidades dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A execução desta planificação foi particularmente significativa para nós, enquanto mestrandas, pois conseguimos motivar os alunos para a aprendizagem através de um tema que lhes era relevante. Ao percebermos que quando as aprendizagens estão interligadas o entusiasmo dos alunos surge de forma natural, passámos a desenvolver todas as planificações seguintes com base em indutores do interesse das crianças, conferindo-lhes um carácter integrador. Este tipo de abordagem não só promoveu a motivação dos alunos, como também nos motivou enquanto mestrandas, levando-nos a continuar a implementar propostas que articulam as diferentes áreas do saber. Assim, deixaram de existir momentos específicos para cada disciplina e passou a existir uma teia de aprendizagens interligadas, na qual o conhecimento adquire maior significado no quotidiano dos alunos.

3. Relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem

A relação entre o professor e o aluno assume-se como um dos principais fatores no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, este é um dos temas que me importa salientar nesta prática, uma vez desde o início compreendi que este era um dos principais alicerces no contexto onde estava inserida.

Tal como supramencionado, desde a minha primeira manhã de observação compreendi a relação de afeto que se estabelecia entre a professora cooperante e os alunos, sendo assim mencionado na minha primeira reflexão “um dos momentos que mais me marcou pela positiva durante esta primeira manhã de observação foi o facto das crianças se levantarem quando sentem necessidade e vão abraçar a professora e esta abraça-os também no momento sentido.” (1ª reflexão individual- semana de 30 de setembro a 2 de outubro).

Segundo Álvaro (2021), “é importante estabelecer uma relação empática com os alunos para conseguir criar um ambiente eficaz de aprendizagem de forma a desenvolver uma boa comunicação, conhecê-los e entendê-los” (p. 92). Reforçando a mesma ideia, Brait et al. (2010) afirma que

a construção do conhecimento não pode ser entendida como algo individual. O conhecimento é produto da atividade e relações humanas marcado social e culturalmente. Pensando a relação professor/aluno, o professor tem um importante papel que consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação dos mesmos (p.4).

Um dos grandes receios antes de iniciar esta PP era o facto de não conseguir criar uma relação afetuosa com os alunos, uma vez que eram crianças mais velhas do que no semestre passado. O facto de existir um programa que tem de ser cumprido, causou-me a impressão de que haveria pouco espaço para mais do que uma relação formal. Mas, desde o primeiro momento com os alunos, que fomos recebidos de uma forma muito calorosa, o que também foi mencionado na minha primeira reflexão individual,

No primeiro dia de observação fomos muito bem acolhidos, naquela que viria a ser a nossa escola, tanto pelos professores que lá se encontravam como também por todas as crianças. Ao chegar à sala de aula, as crianças receberam-nos com muitos sorrisos e entusiasmo, questionando os nossos nome e até quando é que iríamos ficar com eles (1ª reflexão individual- semana de 30 de setembro a 2 de outubro).

Durante o decorrer do semestre esta relação de afetividade foi-se aprofundando cada vez mais, traduzindo-se também num processo de ensino-aprendizagem facilitado para todos os intervenientes, uma vez que segundo Brait et al (2010), “a construção do conhecimento não pode ser entendida como algo individual. O conhecimento é produto da atividade e relações humanas marcado social e culturalmente” (p.4).

Apesar de haver esta relação não formal, isto é, uma relação de afetividade, cumplicidade e amizade, os alunos sabiam fazer uma distinção sobre quando podiam conversar sobre os seus assuntos pessoais ou sobre as matérias lecionadas. Muitas vezes, em momentos de trabalho autónomo, os alunos procuravam-me para que pudessem dar um abraço e depois de o fazerem continuavam o seu trabalho, muitas vezes mais motivados.

A construção desta relação acabou por ter um peso tão grande nesta prática que na última semana as despedidas dos alunos foram bastante dolorosas e sentimentais, descritas na minha 11ª reflexão,

Por outro lado, o último dia de Prática foi realmente emocionante e duro psicologicamente, a relação que estabeleci com a turma para além de ser de professora-aluno era especialmente uma relação de carinho e cumplicidade. Ao pensar que estes foram os meus primeiros alunos, os que me começaram a ensinar aquilo que é ser professora, juntamente com a professora cooperante, deixa-me muito agradecida e emocionada. Para além de tudo isto, estas crianças eram/são realmente especiais, a forma como tratam todos os que os rdeiam, a boa educação com que tratam, o interesse que têm e o afeto que demonstraram comigo desde o início foi muito cativante durante todo o processo que foi a PP e tenho a certeza de que os irei recordar sempre (11ª reflexão individual- semana 16 a 18 de dezembro).

Sendo assim, considero esta relação entre o professor e o aluno extremamente necessária e relevante no processo de ensino-aprendizagem. Todos os professores deixam marcas,

o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (Freire, 1996, p. 96)

sejam elas positivas ou negativas que vão construindo a nossa identidade enquanto cidadãos. Deste modo, considero que uma relação de cumplicidade, amizade e sinceridade com os alunos deixar-lhe-ás marcas positivas que se vão reproduzindo no seu futuro, fazendo-me acreditar na esperança de um mundo melhor.

4. Aprendizagens no contexto 1º Ciclo do ensino básico I

Ao iniciar esta PP eram muitos os receios e as expectativas que tinha para esta, uma vez que era a minha primeira experiência com 1º ciclo. Contactei com crianças desta faixa etária em muitos outros contextos, mas o facto de esta prática se orientar para o ensino formal trouxe-me algumas dúvidas e tantas outras certezas de que seria uma aventura que iria recordar.

Um dos grandes receios que senti logo num primeiro momento foi mencionado na minha primeira reflexão,

O ensino formal acarreta consigo uma grande responsabilidade, as crianças devem de aprender e apesar de terem ritmos diferentes entre eles, é necessário que o programa seja cumprido. O cumprimento deste programa não permite que o professor tenha o tempo muito alargado para auxiliar as crianças que mais necessitam e desafiar as que precisam de mais estímulos. Todas estas responsabilidades fizeram com que o receio ressoasse nos meus pensamentos (1ª reflexão individual- semana de 30 de setembro a 2 de outubro).

Como forma de resolução deste receio de não conseguir dar resposta a todos os alunos surgiu na nossa prática a diferenciação pedagógica. Segundo Gomes (2001) citado em Henrique (2011), a diferenciação pedagógica

é o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns (pp. 169-170).

Para que a pudéssemos aplicar de uma forma de fosse viável para todos os alunos e garantindo o sucesso de todos, eram dados desafios extras para os alunos que terminassem as propostas mais rápido e os que tivessem interesse e/ou quisessem podiam

ajudar os alunos com mais dificuldade. A experiência da entreajuda entre os alunos foi bastante rica uma vez que os alunos com mais dificuldade conseguiam compreender melhor os assuntos caso fossem os colegas a explicar ao invés dos adultos. Deste modo, nestes momentos, assumia um papel de mediador das aprendizagens, uma vez que eram os alunos os principais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Outro dos grandes receios com que me deparei no início desta prática foi o pensamento de que as componentes do currículo teriam de ser abordadas de uma forma individualizada e descontextualizada, metodologia com a qual não me identifico. Efetivamente, nas semanas iniciais da prática isto acabou por acontecer, uma vez que as planificações não tinham um fio condutor, nem partiam dos interesses e/ou necessidades dos alunos. Ao colocar em prática este meu papel de professor transmissivo, não me senti bem e pensei que não me identificava de todo com o papel de professor de 1º ciclo, pelo menos nestes moldes.

No decorrer da PP, e devido ao pedido de elaboração de uma planificação integradora para a UC de didática, compreendi que era possível pensar em propostas que fossem contextualizadas e integradoras. A nossa primeira proposta integradora foi a criação de bandas, uma vez que a música e as atuações eram um dos grandes interesses do grupo. Partindo disto, surgiu uma planificação que integrava todas as áreas do currículo, ainda que os alunos não se apercebessem que as estavam a aprender. Depois, importa-me pensar também sobre uma planificação integradora que foi posta em prática intitulada de “Interrail pela Europa”. Esta planificação acabou por não correr como expectável, tal como descrito na 9ª reflexão individual,

Depois de refletirmos sobre as atividades que foram propostos na semana anterior, mais precisamente no projeto do Interrail, percebemos que seria necessário investir em atividades mais individuais. Chegámos a esta conclusão, uma vez que a nossa turma, na sua maioria, é muito participativa e interessada em aprender, mas acabam por haver alguns alunos “invisíveis” que são “ocultos” pelos que são muito participativos. Deste modo, os projetos que temos vindo a desenvolver acabam por ser pouco significativos ao nível das aprendizagens para esses alunos

“invisíveis” porque não participam ativamente nos momentos de trabalho grupo ou nos momentos de discussão (9ª reflexão individual- 2 a 4 de dezembro).

Sendo assim, e depois desta reflexão, começamos a planificar propostas que continuassem a ser do interesse dos alunos, mas que também pudessem ter atividades individuais, uma vez que as executadas até então continham apenas trabalho em grupos.

As reflexões que fui fazendo ao longo da prática tornaram-se extremamente relevantes para o meu processo de aprendizagem, uma vez que me fizeram questionar a minha prática, reforçando esta ideia, Pinheiro et al (2007) afirma que “o desejo de compreender o que acontece à sua volta, leva o ser humano a usar a sua inata capacidade de reflectir. Podemos, assim, entender a prática reflexiva como o questionamento da realidade em que está inserida” (p.130).

Foi através destas reflexões que consegui evoluir, em conjunto com o meu par pedagógico, na elaboração das planificações. Ao observar a nossa primeira planificação e a última notam-se diferenças claras, na evolução da estrutura, nas atividades propostas e na colocação da voz da criança em plano principal. Considero que através desta evolução na planificação, foi possível colocar-me num lugar que me fez acreditar que também é possível respeitar os interesses e necessidades dos alunos do 1º CEB, ao mesmo tempo que se cumpre o currículo previsto pelas Aprendizagens Essenciais e pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Sendo assim, o receio relativamente à necessidade de ser um professor transmissivo que dá os conteúdos de uma forma descontextualizada e individualizada, foram colmatados com a execução de planificações integradoras que apelavam à interdisciplinaridade. Na execução destas planificações optámos sempre por propor atividades que fossem lúdicas para os alunos, isto é que os alunos se divertissem a realizá-las, nomeadamente a exploração com robots, a utilização da tecnologia para pesquisas, a realização de jogos de tabuleiro, entre muitas outras. Através destas atividades, os alunos atingiam os objetivos de aprendizagem de uma forma muito mais significativa, ainda que na maioria das vezes não tivessem essa noção.

Assim sendo, considero que os meus principais receios foram ultrapassados de uma forma bastante positiva, conseguindo arranjar soluções bastante eficazes para estes. Através da diferenciação pedagógica, da concretização das planificações integradoras

executadas e da minha postura reflexiva penso que consegui deixar nas crianças uma marca bastante positiva. Esta marca foi deixada não só pelas atividades lúdicas que lhes fui proporcionando, mas sobretudo pela relação de carinho e amizade com que fomos criando no decorrer da prática.

Capítulo IV- A Prática Pedagógica em contexto 1º Ciclo do Ensino Básico- 3.º e 4.º ano

1. Caracterização do Contexto e da turma

A minha segunda PP em 1.º ciclo ocorreu num contexto diferenciado daquilo que tinha vivido até então. A Instituição pertencia à rede pública e localizava-se nos arredores da cidade de Leiria. A escola continha uma sala de Jardim de Infância e duas salas mistas de 1.º ciclo.

Em reuniões da rede escolar concelhia, a possibilidade de encerramento da Instituição era várias vezes considerada, mas a chegada massiva de emigrantes fez com que esta possibilidade ficasse colocada de lado até então. A localidade apresentava poucas crianças, tratando-se assim de uma Instituição que acolhia os netos de quem habitava neste local ou que recebe os alunos que não obtiveram vaga numa escola do centro da cidade.

As turmas apresentavam-se completas, mas este número que variou bastante no decorrer do ano letivo, uma vez que muitas famílias recorriam a este estabelecimento de ensino como recurso temporário até obterem uma vaga no centro da cidade. Outra das razões apontadas pelas famílias dos educandos para não matricularem os alunos nesta escola é o facto das duas turmas do estabelecimento serem mistas.

Sendo assim, com base nas características e desafios apresentadas estendeu-se a necessidade da conceção de um Plano de Inovação com a duração de 4 anos letivos (2023-2027) que tinha quatro objetivos principais, sendo eles: diminuição da retenção ao longo do 1.º ciclo do Ensino Básico, proporcionar a formação integral do aluno, promover a integração social de todos os alunos e garantir a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento de competências previstas nos respetivos documentos curriculares.

Importa ainda referir que o contexto onde realizei a minha PP II era inspirado no Movimento da Escola Moderna (MEM) e por isso tinha alguns momentos de rotina e instrumentos de pilotagem baseados nesta metodologia. Alguns dos instrumentos de pilotagem existentes no contexto eram o mapa de tarefas, o mapa do tempo, as presenças, o diário de grupo e o roteiro individual de aprendizagens. Já no que diz respeito aos momentos de rotina implementados no contexto saliento o conselho de núcleo, a assembleia, a oficina de aprofundamento e o acolhimento.

Esta metodologia de trabalho propôs-se a construir uma escola que “valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Niza, 2012, p. 96). Sendo assim, os alunos participam diariamente e ativamente, gerindo as suas aprendizagens, participando na planificação, gestão e avaliação das aprendizagens, sendo o centro de todo o processo de aprendizagem.

A turma onde desenvolvi a minha PP, nomeada de Núcleo de Desenvolvimento (3.º e 4.º ano) era composta por 24 alunos, sendo que 7 alunos se inseriam no 3º ano e os restantes no 4º ano. Importa ainda referir que 13 crianças eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Outra das características desta turma é o facto de ser bastante multicultural, tendo um total de 13 alunos portugueses e os restantes estrangeiros, oriundos de países como o Brasil, a Venezuela e Angola. Posto isto, muitos destes alunos têm uma condição económica bastante baixa e em que os horários laborais das famílias não coincidem com o dos alunos, o que acaba por influenciar bastante o seu percurso escolar.

A turma revelou, de forma geral, interesse e autonomia na realização das tarefas propostas. Ainda que alguns alunos demonstrassem inicialmente um reduzido envolvimento escolar, ao longo da minha PP foi possível observar uma progressiva abertura à aprendizagem. Destacou-se, igualmente, o entusiasmo dos alunos pelo trabalho cooperativo, evidenciado pela entejuda constante e por uma atitude crítica face às situações observadas no seu quotidiano.

1. Metodologia de Trabalho por Projeto no 1.º Ciclo

Findado o t3pico anterior parece-me relevante mencionar a Metodologia de Trabalho por Projeto no 1.º ciclo, uma vez que foi uma viv3ncia que me marcou bastante enquanto mestranda e futura professora. No hor3rio semanal das duas turmas de 1.º ciclo existiam tr3s horas semanais destinadas 3 execu3o da metodologia de trabalho por Projeto.

No in3cio da minha PP fiquei inquietada sobre como se poderia responder aos interesses e/ou curiosidades de todos os alunos na metodologia de trabalho por projeto, uma vez que tinham de trabalhar em grupos e cada grupo correspondia apenas a um projeto, tal como mencionado na minha 5.ª reflex3o semanal (Anexo 7).

Posto isto, a forma3o dos grupos e dos temas de trabalho ocorreram da seguinte forma:

Na ter3a-feira reuniram-se todos os alunos da Institu3o e a professora cooperante assumiu um papel de moderadora, pedindo 3s crian3as para que identificassem um tema que gostassem de investigar no decorrer do pr3ximo projeto. 3 medida que as crian3as iam dizendo o/os tema/s que queriam investigar iam-se registando no quadro. Todas as crian3as disseram pelo menos um tema. Depois de todos os temas registados, a professora cooperante voltou a l3-los em voz alta para que os alunos pudessem escolher um deles e iniciou o questionamento individual sobre qual projeto gostariam de trabalhar (5.ª reflex3o semanal, 22-23 de abril).

Os projetos eram executados em pequenos grupos que tinham no m3ximo quatro alunos e idealmente deveriam inserir alunos dos quatro anos de escolaridade, permitindo assim a aprendizagem entre pares ou aprendizagem cooperativa. Lopes & Silva (2009) como citado em Cunha e Uva (2016) afirmam que

a aprendizagem cooperativa 3 uma estrat3gia de ensino e aprendizagem em pequenos grupos, onde os alunos apresentam n3veis de aprendizagem e de capacidade distintos, em que cada membro apresenta uma fun3o e todos s3o respons3veis por aprender o que est3 a ser ensinado (p.137).

A constituição dos grupos de trabalho exigia outras orientações, nomeadamente o facto dos novos grupos não poderem ter elementos comuns do antigo projeto e caso uma criança escolhesse um dos temas e não respeitasse algumas destas regras teria de escolher outro tema. Por outro lado, caso o tema que a criança escolhesse tivesse apenas o seu voto esta também teria de escolher outro e enquadrar-se noutro grupo.

Na primeira fase do projeto os alunos executavam a planificação do mesmo através de uma grelha disponibilizada, definindo o que já sabiam, o que queriam saber e quem é que do grupo ia saber, como é que iam descobrir, como, quando e a quem é que iam apresentar o projeto e como é que iam perceber o que é que os pares aprenderam.

Numa segunda fase os grupos começavam a pesquisar as suas questões através de livros, da internet, entrevista ou outros que fossem pertinentes. Neste período de recolha de informação, por norma, as crianças mais velhas eram mais autónomas e ensinavam as mais novas a pesquisar, sem que fosse inculcado pelo adulto.

Seguidamente, depois de terem respondido a todas as perguntas que tinham sido definidas na planificação os alunos iniciavam a apresentação do projeto, podendo ser executada de várias formas, sendo as mais comuns as apresentações de diapositivos, os teatros ou os cartazes. Os adultos presentes tinham o papel de auxiliar os alunos e no fim corrigir as apresentações. Depois, cada grupo tinha de realizar uma tarefa de verificação das aprendizagens dos colegas, sendo muitas vezes um jogo, questões de escolha múltipla ou sopa de letras.

Terminados todos estes momentos iniciavam-se então as apresentações dos projetos às famílias e comunidade. No fim de cada apresentação o público poderia fazer três questões, referir três aprendizagens e fazer três comentários sobre a prestação dos alunos. Seguidamente os alunos responsáveis pela apresentação distribuíam uma ficha de verificação a cada elemento presente.

Já no último momento cada grupo fazia a avaliação do projeto, registando as aprendizagens que efetuaram, as dificuldades que sentiram e o que poderia ser melhorado num próximo projeto. Para esta avaliação cada grupo tinha também de corrigir as fichas de verificação compreendendo assim o que os colegas, famílias e comunidade aprenderam através do projeto apresentado.

A Metodologia de Trabalho por Projeto com alunos do 1.º ciclo trouxe-me alguns desafios que, posteriormente, se transformaram em aprendizagens muito significativas. Uma das dificuldades que senti foi durante os momentos de pesquisa em grupo, uma vez que exigiam do adulto uma postura atenta e equilibrada, permitindo que os alunos fossem autónomos ao mesmo tempo que eram orientados. Neste sentido, no decorrer da PP consegui encontrar um equilíbrio entre os momentos em que orientava os alunos e aqueles em que observava apenas, permitindo que descobrissem autonomamente as respostas às suas questões.

Em jeito de reflexão, considero que a implementação da metodologia de trabalho por projeto no 1.º ciclo é um maravilhamento constante, uma vez que a evolução e o envolvimento dos alunos é notório a cada passo dado. Observei que os alunos estiveram sempre motivados e curiosos para fazerem as suas descobertas, mas também para as comunicar. Por outro lado, o desenvolvimento do pensamento crítico e da comunicação entre grupos foi melhorando cada vez mais no decorrer da implementação dos projetos.

Em jeito de conclusão, esta experiência a Metodologia de Trabalho por Projeto no 1.º Ciclo permitiu-me crescer enquanto futura profissional de educação, fazendo-me refletir sobre a importância de dar voz e agência aos alunos no processo de aprendizagem, ouvindo os seus interesses e necessidades. Apesar de todas as dificuldades sentidas, esta experiência foi profundamente intensa e gratificante.

2. Avaliação

Na presente reflexão importa-me pensar sobre a temática da avaliação, dado que foi um dos tópicos que me foi despertando cada vez mais interesse, sendo realizado de diversas formas e ao longo de toda a PP. Considera-se assim que a avaliação não deve ser vista apenas como uma finalidade, necessitando de estar integrada em todo o processo de ensino e aprendizagem, servindo como instrumento regulador tanto para o professor como para os alunos (Gatti, 2003, p. 102).

De acordo com o Artigo 8.º do Despacho n.º1-F/2016, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 66, de 5 de abril de 2016,

a partir da informação individual sobre o desempenho dos alunos e da informação agregada [...] os professores e os demais intervenientes no processo de ensino devem implementar rotinas de avaliação sobre as suas práticas com vista à consolidação ou reajustamento de estratégias que conduzam à melhoria das aprendizagens.

Considerando assim o presente artigo, no contexto onde realizei a minha PP II a avaliação era realizada diariamente, através de questionários orais e digitais, do roteiro de aprendizagens, de rubricas de avaliação, de tarefas escritas, através de jogos interativos como por exemplo, o *Plickers*. Sendo assim, o conjunto de todos estes instrumentos que foram recorrentemente utilizados, permitiram avaliar de acordo com as três modalidades de avaliação previstas no Artigo 9.º do Despacho n.º 1-F/2016, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 66, de 5 de abril de 2016 (diagnostico, formativa e sumativa).

Posto isto, às segunda-feira de cada quinzena era preenchido um roteiro individual de aprendizagens que continha uma tabela com as várias disciplinas do currículo do 1.º ciclo (português, matemática, estudo do meio, expressões e inglês), assim como os seus tópicos principais e os alunos deveriam preencher criando assim um mapa de trabalhos a realizar durante aquela quinzena. No primeiro registo deveriam colocar quantas tarefas queriam e fazer e à medida que as fossem concretizando deveriam registar no roteiro. Os alunos tinham quatro horas semanais para a realização de tarefas do roteiro de aprendizagem no momento de Tempo de Estudo Autónomo intitulado de “Oficina de Aprofundamento”.

O momento de oficina de aprofundamento ocorria numa sala à parte e os alunos realizavam as tarefas que tinham previsto no roteiro. Nessa sala existiam inúmeros recursos que estavam organizados por ano de escolaridade, disciplina e temas curriculares, dando autonomia aos alunos no momento de estudo autónomo. Os alunos distribuía-se pela sala consoante o seu interesse e muitas vezes acabavam por se ajudar uns aos outros. Niza (2009) reforça esta ideia afirmando que “no tempo de estudo autónomo a turma está envolvida individualmente nas suas respectivas actividades, previamente planeadas ... Por vezes, segundo as necessidades, algum aluno poderá ajudar outro” (p.3).

Ao fim de cada quinzena os alunos realizavam a autoavaliação daquele roteiro verificando as tarefas que tinham realizado e o que precisavam de melhorar em cada disciplina. Existia ainda um espaço dedicado aos pares, onde estes poderiam fazer comentários ou sugestões, como também o encarregado de educação e o professor. Considero que este momento de avaliação do roteiro é fundamental, uma vez que permite situar o professor, o aluno e as famílias relativamente aos seus conhecimentos, percebendo o que precisa de melhorar e o que já conseguiu adquirir. Posto isto, compreende-se que “a avaliação passa a ter uma importante função pedagógica, de ajuda, de reflexão, de tomada de decisão” (Barreira et al., 2006, p.95).

Importa ainda referir as rubricas de avaliação, que foram outro dos instrumentos utilizados neste contexto em diversos momentos da prática, nomeadamente para a leitura em voz alta, para a resolução de problemas, para as apresentações orais ou até para a metodologia de trabalho por projeto. Segundo Fernandes (2021)

as rubricas podem ser utilizadas quer no contexto da avaliação formativa, avaliação para as aprendizagens, ou seja, para distribuir feedback de elevada qualidade, quer no contexto da avaliação sumativa, avaliação das aprendizagens, para que, num dado momento, se possa fazer um balanço ou um ponto de situação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer (p.4).

Considero que a utilização de rubricas para a avaliação foi um processo muito interessante, uma vez que através destas é possível situar tanto o aluno como o professor quanto às aprendizagens alcançadas e que tópicos necessitam de mais investimento. Além disso, a utilização de rubricas torna os critérios de avaliação mais claros, permitindo que os alunos compreendam o que se espera deles.

Em conclusão, esta experiência permitiu-me compreender que a avaliação, quando é realizada de uma forma continua e diversificada, torna-se numa aliada muito poderosa na melhoria das práticas por parte do professor bem como no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Mais do que um momento final de verificação das aprendizagens, a avaliação assume-se como um processo dinâmico e reflexivo que envolve o professor, os alunos e as famílias, promovendo a autonomia e aprendizagens significativas.

3. Aprendizagens no Contexto 1.º Ciclo II

Primeiramente, antes de iniciar esta PP conversei com o meu par pedagógico sobre as minhas conceções enquanto futura professora, nomeadamente a vontade de respeitar e valorizar as ideias dos alunos e tê-los sempre como o centro da minha prática. Pensávamos em criar um roteiro de aprendizagens, em planificar com os alunos, em ter momentos em que os alunos apresentassem as suas produções, em utilizar outros espaços da escola como por exemplo o exterior, mas pensávamos sobretudo em criar uma relação de cumplicidade com os alunos e em motivá-los para a aprendizagem.

Ao chegar à Instituição compreendi que aquele era o contexto que tinha tomado como ideal, tal como referido na minha 1ª reflexão semanal:

Bastou entrar pela porta da Instituição para perceber que aquele seria o local em que acontecia tudo o que eu tinha imaginado no meu cenário ideal (e tantas outras que não tinha pensado). Ao chegar ao hall de entrada, observando o mural, maravilhei-me uma vez que este enchia-se de evidências da voz e agência das crianças no 1ºCEB, mas também das suas famílias e de toda a comunidade que a envolve. Começando pela existência de um mapa de propostas em que as crianças conseguem ter voz, seguindo-se do mapa da metodologia de trabalho por projeto com os mais diversos temas, escolhidos pelos alunos, e com grupos compostos por todos os anos de escolaridade (1ª reflexão semanal, 10 a 19 de março).

Um dos primeiros grandes receios que senti, ainda antes de iniciar a PP, foi o facto de ser uma turma mista de 3.º e 4.º ano, o que traz uma atenção especial e uma dificuldade acrescida ao professor. À medida que o tempo foi passando compreendi que os alunos tinham muitos momentos da rotina em que estavam separados, por exemplo enquanto o 3.º ano estava na sala com a professora, o 4.º estava na oficina de aprofundamento com o professor do apoio, e vice-versa. Por outro lado, nos momentos de ensino mais dirigido em que estávamos com o 3.º e 4.º ano na sala falávamos com todos os alunos e depois, caso houvesse tarefa de consolidação, executávamos a diferenciação pedagógica. Sendo assim, considero que o facto de ser uma turma mista me trouxe grandes aprendizagens

para o meu futuro, nomeadamente o facto de executar momentos de diferenciação pedagógica, permitindo que todos os alunos executem aprendizagens significativas.

Por outro lado, este contexto era marcado por ter uma grande quantidade de eventos, uma vez que alguns eram fruto de sugestões dos alunos nas assembleias de escola e outros eram propostos por entidades externas à escola e, muitas vezes, aceites pela instituição. Sendo assim, outras das minhas grandes dificuldades prendeu-se com o facto de termos necessidade de ter uma grande capacidade de adaptação e ter sempre outras alternativas à planificação que era pensada para os três dias de PP, uma vez que, frequentemente ocorriam alterações de última hora. Deste modo, este dinamismo proveniente do contexto fez com que aprendesse a ter uma constante reavaliação dos objetivos de aprendizagens delineados, garantindo sempre que os propósitos pedagógicos eram cumpridos.

Importa-me ainda referir que no início da PP tive algumas dificuldades em adaptar a minha prática aos conhecimentos dos alunos, visto que apesar de serem do 3.º e 4.º ano existia uma grande variedade do nível de conhecimentos. Exemplo desta variedade de graus de conhecimentos é o facto de alguns alunos do 3.º ano só terem conseguido começar a ler no início deste ano letivo e outros se encontrarem num nível excelente no que toca à leitura. Por outro lado, a turma onde desenvolvi a minha PP tinha alunos que chegaram a Portugal há pouco tempo, o que acaba por causar algumas dificuldades de aprendizagem, pois, muitas vezes, os níveis de ensino dos países de origem não são comparáveis com os portugueses. Para lidar com esta minha dificuldade fui avaliando estes alunos através de vários métodos, conseguindo assim perceber as suas maiores dificuldades e dando-lhes um apoio mais individualizado.

Outra das grandes aprendizagens que fiz através desta PP foi a riqueza de ter turmas e escolas multiculturais. Uma das propostas das crianças em assembleia de escola foi a realização de uma festa dos países, onde estivessem representados todos os alunos ou as suas famílias, sendo os países escolhidos para a festa: Portugal, Brasil, Irlanda, Angola, Venezuela e Rússia. Para a realização desta festa os alunos oriundos de países estrangeiros trouxeram trajes, curiosidades, gastronomia local e outros elementos culturais dos países que representavam, o que foi bastante significativo para todos os outros alunos, uma vez que ficaram a conhecer um pouco mais da identidade dos seus colegas. Importa ainda referir que esta iniciativa tornou-se igualmente importante na

promoção do respeito pela diversidade e na consolidação do sentimento de pertença por parte dos alunos estrangeiros e das suas famílias na comunidade.

Importa-me ainda referir outra das grandes aprendizagens que levo deste contexto para a minha prática futura é a relação entre todos os elementos da equipa educativa. Percebeu-se que todos os elementos trabalhavam com o mesmo objetivo: garantir o bem-estar de todos os alunos. Posto isto, independentemente de serem professores, auxiliares de ação educativa, famílias ou a comunidade envolvente todos eram responsáveis pela educação daqueles alunos. Este meu pensamento foi mencionado na minha 1ª reflexão semanal da seguinte forma:

Outro dos grandes aspetos que me marcou nestas primeiras semanas foi a forma como fomos recebidas por toda a equipa, seja ela pedagógica ou não, incluindo as auxiliares de ação técnica ou os elementos da comunidade que vão passando pela escola. Desde o primeiro momento que fomos recebidas de braços abertos e consideradas elementos importante daquela equipa. Importa-me ainda referir que nesta Instituição não existe uma hierarquização de acordo com as funções desempenhadas, todos os elementos desta equipa são fundamentais para as tarefas mais básicas do quotidiano. Nesta equipa encontra-se também a comunidade local que é uma peça chave da Instituição, mostrando-se sempre de braços abertos para os projetos a decorrer na escola (1.ª reflexão semanal, 10 a 19 de março).

Tal como referido anteriormente, a relação da escola com a comunidade envolvente é um dos pilares basilares deste contexto. Sendo assim, muitas das aprendizagens destes alunos aconteciam fora da escola em conjunto com a comunidade, através de projetos previstos pelos alunos, pela escola ou até pela própria comunidade. Entende-se assim que

quando a comunidade se constitui como parte atuante da escola, com voz e participação na construção coletiva do projeto pedagógico, surge o sentido de pertença, isto é, a escola passa a pertencer à comunidade que, por sua vez, passa

a zelar com mais cuidado pelo seu património. A escola começa a sentir-se pertencente àquela comunidade e começa a criar, a planear e a vivenciar projetos de interesse da sua realidade, do seu contexto (Dewey, 2007, 1.^a edição de 1916 citado em *Plano de Inovação, 2023-2027*, p.8).

Em jeito de conclusão, considero que este foi um contexto profundamente transformador no meu crescimento profissional e pessoal enquanto futura professora. A vivência desta PP permitiu-me ter a experiência, de forma concreta, daquilo que até então idealizava como uma escola centrada no aluno, democrática, colaborativa e em permanente articulação com a comunidade. Tal como refere Zabala (2001, citado em Neves, 2014, p.3), “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades”, e este contexto educativo revelou-se, de facto, um espaço promotor de relações pedagógicas autênticas, da participação ativa dos alunos e da construção coletiva no processo de ensino-aprendizagem. Acredito que esta experiência contribuiu de forma decisiva para a consolidação da minha identidade profissional e reforçou o meu compromisso com uma prática educativa reflexiva, centrada no bem-estar e no sucesso de todas as crianças.

Parte II- Dimensão Investigativa: a exploração do livro-objeto numa sala de berçário

A segunda parte do relatório, a dimensão investigativa, encontra-se dividido em quatro capítulos distintos, sendo eles: o enquadramento do estudo investigativo (I), o quadro teórico de referência (II), a metodologia de investigação (III) e a Apresentação e análise de dados e discussão de resultados (IV).

Introdução

O estudo apresentado neste relatório surgiu do interesse em compreender a importância do livro-objeto com crianças com idades inferiores a dois anos. No contexto de uma PP numa sala de berçário, procurou-se observar as interações de três bebés com

livros-objeto distintos e aprofundar o conhecimento sobre o papel do adulto na mediação da leitura.

Capítulo I- Enquadramento do estudo investigativo

1. Pergunta de partida e objetivos de investigação

Partindo então do meu interesse, e das leituras efetuadas e da consequente consciência da relevância da literatura infantil na 1.º infância, surgiu o tema da exploração do livro-objeto numa sala de berçário, levando à seguinte pergunta de partida:

Que tipo de interações pode estabelecer o bebé em situações de exploração do livro-objeto?

Para que se possa dar resposta à presente questão de investigação definiram-se três objetivos:

- I.** Identificar as interações das crianças nos momentos de exploração do livro;
- II.** Compreender o papel do adulto enquanto mediador da exploração do livro-objeto;
- III.** Refletir sobre as potencialidades do livro-objeto e da mediação leitora no contexto de creche.

2. Pertinência e relevância do estudo

O presente estudo emerge da consciência da relevância da leitura e dos livros na formação de cidadãos críticos e sensíveis, assim como das potencialidades educativas que a investigação tem vindo a mostrar sobre os benefícios de uma mediação leitora precoce.

As primeiras experiências que os bebés têm com os livros são determinantes para a formação de leitores, uma vez que “nós não nascemos leitores, mas tornamo-nos leitores, em função das experiências positivas e gratificantes que temos com a leitura ao longo da vida” (Azevedo & Balça, 2016, p.1).

De igual modo, o estudo surge pelo meu interesse, enquanto futura educadora, no livro-objeto como ferramenta pedagógica fortíssima. Ao realizar a minha PP numa sala de berçário, as crianças não tinham contacto com os livros, o que me fez pesquisar e ler sobre esta temática, percebendo a extrema importância de ler desde o berço e de criar condições para a mediação leitora.

Ramos e Silva (2009) afirmam que as

crianças que lêem e/ou ouvem ler, desde tenra idade, estão preparadas para comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida, têm mais facilidade no uso da tecnologia, conseguem resolver problemas. procurando soluções para eles, têm mais confiança e melhores resultados ao nível da concentração (p.3).

A relevância pessoal e social do livro despertou, portanto, o desejo de um estudo investigativo potencialmente transformador dos seus participantes.

Capítulo II- Quadro Teórico de Referência

Neste ponto dois do relatório de investigação, o quadro teórico de referência, encontramos todo o aprofundamento teórico necessário para a realização deste estudo investigativo relativamente à exploração do objeto livro numa sala de berçário. Através deste enquadramento é possível compreender alguns conceitos e algumas temáticas imprescindíveis sobre o tema.

O quadro teórico de referência encontra-se dividido em dois tópicos distintos: 1. *A descoberta do mundo através dos livros* e 2. *Critérios de escolha de livros*. O primeiro tópico encontra-se, ainda, dividido em quatro subtópicos: 1.1. *O processo de descoberta do mundo: a primeira infância*; 1.1.2. *A comunicação na primeira infância*; 1.1.3. *Das páginas para o mundo: o impacto dos livros na primeira infância* e 1.1.4. *Leituras partilhadas na primeira infância: construir a linguagem com afeto*.

1. A descoberta do mundo através dos livros

1.1. O processo de descoberta do mundo: a primeira infância

O processo de descoberta do mundo pela criança tem início ainda no período de gestação. Ainda no útero os bebês já possuem capacidades cognitivas, emocionais e sociais que são estruturais para o seu desenvolvimento global (Cote, 2017). Estas capacidades, que se manifestam desde cedo, devem ser reconhecidas, uma vez que são fundamentais para a aprendizagem, comunicação, socialização e para o desenvolvimento de competências, capacidades e habilidades (Cote, 2017).

Estudos realizados no âmbito da biologia, neurociência, ciências de comportamento, psicologia do desenvolvimento, educação e economia (Cote, 2017) demonstram que o bebê “es receptivo a los sonidos del lenguaje desde el vientre materno, y esta recepción influye en la maduración del cerebro, del sistema nervioso y del futuro desarrollo del lenguaje” (Cote, 2017, p.15). Os mesmos estudos compreenderam que o cérebro em desenvolvimento é capaz de armazenar memórias sonoras, reconhecendo ritmos e entoações, o que se traduz a importância da musicalidade e da comunicação afetiva com o feto, ainda durante a gravidez. As canções de embalar e as rimas são formas intuitivas de relação que transmitem segurança e estimulam a escuta ativa do feto, criando assim uma conexão afetiva e comunicativa com o mundo exterior. (Cote, 2017).

A primeira infância, definida aqui entre os 0 e os 3 anos, é marcada por mudanças rápidas e significativas no desenvolvimento da criança. Nos primeiros meses de vida encontram-se em total dependência dos adultos. À medida que o tempo vai passando, o bebê vai conquistando cada vez mais autonomia, no que diz respeito à mobilidade, e consequentemente ampliando o seu espaço de exploração iniciando a interação com objetos, pessoas e outros bebês (Carrasco-Altamirano, 2017).

A descoberta do mundo na primeira infância está fortemente ligada à experiência sensorio-motora e às interações com o mundo que vai rodeando a criança. Segundo Bronfenbrenner, tal como referido em Papalia e Feldman (2001, p.80), o desenvolvimento ocorre por meio de processos cada vez mais complexos de interações regulares, ativas e bidirecionais entre uma pessoa em desenvolvimento e o ambiente que a rodeia. Compreende-se assim que os bebês aprendem ativamente quando estão a escutar, a observar e a manipular.

Por volta dos três meses de idade os bebês passam a fixar o olhar no rosto de quem lhe fala ou lê, demonstrando assim envolvimento nas trocas comunicativas. É ainda nesta fase que começam a segurar e a explorar os objetos com as suas mãos, incluindo os livros. À medida que vão adquirindo maior autonomia de movimento aproximam-se dos livros de forma ativa, observando-os e folheando-os (Carrasco-Altamirano, 2017). Estes comportamentos por parte dos bebês vão para além da curiosidade, demonstrando também uma intenção exploratória refletida no processo de descoberta e compreensão do mundo à sua volta.

É neste contexto de descobertas que se destaca a importância de reconhecer as capacidades cognitivas e interpretativas dos bebês, nomeadamente no momento de nomear o mundo que a rodeia,

Una de las tareas más arduas de los bebés es construir nombres para lo que los rodea y otorgarles significados. Este proceso supone momentos de suspenso, de reflexión y análisis, de formulación de hipótesis, de apuesta y aventura. Para los bebés, nombrar con su propia lengua las cosas de su entorno supone riesgo (Chapela, 2017, pp. 11-12).

Esta dimensão inicial de atribuir sentidos representa o início do pensamento simbólico que é essencial para a construção de conhecimento.

É ainda na primeira infância que a identidade se começa a desenvolver, à medida que o bebé se sente valorizado, reconhecido e inserido em relações afetivas. Segundo Schaffer (1989), citado em Carrasco-Altamirano (2017, p.32),

El niño adquiere las destrezas de la interacción social por el hecho de ser involucrado desde el principio en tales interacciones por otra persona que está dispuesta a compensar cualquiera de sus deficiencias y que, por consiguiente, le familiariza con el tira y afloja de los intercambios personales y le lleva gradualmente a asumir una parte cada vez mayor de la responsabilidad de dicha interacción.

Sendo assim, o processo de descoberta do mundo, na primeira infância, é simultaneamente sensorial, motor, cognitivo, afetivo e social. O bebê conhece o mundo através do toque, do corpo, da escuta e da observação, mas também através dos adultos que os rodeiam e da presença afetiva que lhes oferecem. Cabe, assim, aos adultos, criarem ambientes seguros e estimulantes que favoreçam a descoberta, respeitando cada criança como um ser individual com tempos e singularidades distintas.

1.2. A comunicação na primeira infância

A comunicação na primeira infância inicia-se muito antes da aquisição da linguagem oral e até antes do nascimento. Cote (2017, p.15) afirma que “el niño es receptivo a los sonidos del lenguaje desde el vientre materno, y esta recepción influye en la maduración del cerebro, del sistema nervioso y del futuro desarrollo del lenguaje”. O mesmo autor afirma ainda que o cérebro dos bebês aprende a ouvir durante a gravidez e pode criar memórias dos sons que escuta, tornando-se assim relevante expor os bebês à

música del lenguaje convertida en cuentos, poesías y juegos rítmicos, la que en algunas oportunidades tranquiliza a los niños, les permite dormir, les conjura los miedos, les da seguridad y los invita a jugar. Estos valores sonoros del lenguaje inciden en el temprano oído del feto (Cote, 2017, pp.15-16).

Considera-se que o desenvolvimento da linguagem se processa de forma integrada, ou seja, as várias dimensões da língua (função, forma e significado) são aprendidas em conjunto. À medida que a criança pretende comunicar enunciados mais complexos, vai desenvolvendo formas e funções da língua mais adequadas ao contexto e propósito (Sim-Sim et al., 2008).

Sim-Sim et al. (2008, pp.14-15) afirmam que

A capacidade para discriminar sons da fala é inata e desde o nascimento o bebê reage a variações acústicas relacionadas com a voz humana. Pouco tempo depois, reconhece a voz materna, distingue vozes masculinas de vozes femininas e é capaz de discriminar sons da fala com base nas diferenças segmentais mínimas entre os

sons. Pelos seis meses, identifica padrões de entoação e ritmo, reagindo a perguntas, ordens ou manifestações entoacionais de carinho ou zanga. Se lhe falarmos com uma entoação melódica que expresse ternura, ele sorri, se usarmos uma entoação típica de zanga ou reprimenda ele “faz beicinho” e chora. Por volta de um ano de idade, já compreende muitas sequências fônicas (palavras e frases) em contexto (...).

Neste seguimento, é essencial reconhecer os bebês como indivíduos dotados de amplas capacidades expressivas e comunicativas desde as primeiras semanas de vida. Os bebês manifestam-se através de gestos, vocalizações, expressões faciais e sons para manifestar as suas necessidades básicas, de afeto e/ou de brincadeira com um adulto próximo (Chapela, 2017). Por outro lado, “antes da articulação de palavras, a criança interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, o riso, o palreio e a lalação, que integram o chamado período pré-linguístico” (Sim-Sim, 2008, p.15). Reforçando ainda esta ideia, segundo Dias (2014, p.160), citando Avô (2000), “o bebê nasce com todo o equipamento sensorial e perceptivo para se relacionar com o mundo exterior, provocando, através do olhar, dos gestos e das atitudes, os comportamentos que satisfaçam as suas necessidades”.

A esta troca de gestos, olhares, sorrisos, toques, choros ou outros dá-se o nome de interação. Amorim et al. (2012) refere a “noção de interação como mais do que o fazer algo juntos, contemplando a regulação recíproca, implícita e não necessariamente intencional, tratando a interação enquanto potencial de regulação entre componentes de um sistema” (p.379). Os processos interativos surgem através “(...) dos gestos, do olhar, da postura corporal, do choro, dos sorrisos, das vocalizações e das emoções. Nos entrelaçados processos, um e outro se envolve e transforma as (re) ações do outro” (Amorim et al., 2012, p.387).

É necessário conceber os bebês como agentes e para isso é necessário que esteja rodeado de adultos atentos que estejam disponíveis sensíveis e atentos para acolher e dar significado aos seus gestos e expressões. A presença de adultos afetivos e responsivos

permite que o bebê construa uma identidade criativa fruto da sensação de ser amado, respeitado, capaz e desejado (Chapela, 2017).

Importa ainda sublinhar que a qualidade da linguagem a que a criança é exposta tem um papel determinante neste processo. Tal como refere Cote (2017, p. 16)

Cuando quienes rodean al niño sólo le proporcionan el lenguaje de la vida cotidiana, principalmente utilitario, no le brindan las posibilidades para lograr el máximo de su potencial desarrollo.

Considera-se assim que a linguagem quotidiana, funcional e prática não é suficiente para o desenvolvimento integral da criança. É necessário oferecer um ambiente comunicacional rico, variado e expressivo, onde a linguagem que se manifeste de diversas formas.

As práticas de leituras partilhada são um exemplo privilegiado deste processo comunicativo entre as crianças e os adultos que as rodeiam. Durante as sessões de leitura observa-se o entusiasmo dos bebês, visíveis através da sua disposição corporal, nos olhos muitos abertos, nos sorrisos dirigidos ao leitor e na tentativa de tocar no livro. Muitas vezes os bebês apontam e escolhem as histórias que mais lhes despertam interesse, tornando certos livros nos seus objetos preferidos (Carrasco-Altamirano, 2017).

Assim, compreende-se que a comunicação na primeira infância é um processo relacional, afetivo e criativo que de se desenvolve em interação constante com os outros e com o mundo que vai rodeando a criança, cuja base vai muito além da linguagem verbal, estando essencialmente na presença, na escuta, na atenção e na partilha.

1.3. Das páginas para o mundo: o impacto dos livros na primeira infância

É através dos livros que nos é permitido sonhar, compreender o mundo de uma perspetiva diferente da nossa, aprender, explorar novos lugares, mas também fugir à nossa realidade. Reforçando esta ideia, Xavier da Costa (2023) afirma que

Quando ouvimos e/ou lemos histórias, podemos penetrar num mundo encantador, mágico, repleto ou não de mistérios e surpresas. É o chamado mundo da fantasia, sendo ele interessante e curioso; que diverte, ensina e desperta a criatividade do indivíduo, principalmente da criança (p.69).

Assim, considera-se que o contacto com os livros deve acontecer desde o berço, uma vez que Chapela (2017) refere que

Los niños leen el mundo y son sujetos activos del lenguaje: desde el momento mismo de su nacimiento no solo perciben la multiplicidad de textos que los rodean, sino que pueden convertirse en intérpretes y productores de sentido (p.7).

A leitura enquanto atividade social ocorre através de um processo lento e gradual que se inicia muito antes da escolarização da criança. Defende-se ainda que o sucesso da aprendizagem da leitura depende de um conjunto de pré-requisitos nomeados de comportamentos emergentes de leitura que se desenvolvem desde o berço (Ramos e Silva, 2009, p. 149). Sendo assim,

os contactos precoces com materiais escritos diversificados, mesmo se não exclusivamente literários, desempenham um papel relevante na aproximação da criança à leitura, proporcionando-lhe experiências significativas sobre o seu uso em contextos diversificados (Ramos e Silva, 2009, p. 151).

A promoção da leitura, independentemente da idade da criança, deve assentar em princípios que vão além da descodificação do código escrito. Chapela (2017) enuncia alguns destes princípios basilares nomeadamente a evocação, o convite, a oferta, o estímulo, o acompanhamento, a imaginação, a inclusão, a pluralidade das linguagens, a palavra, as perguntas, o argumento, a reflexão, a escolha, o acesso, a diversidade, a conversa literária, o jogo, a descoberta heurística, o pensamento crítico, o prazer (intelectual, emocional e estético), a autonomia e a liberdade criativa.

Dar um livro para a mão de um bebé significa dar-lhe infinitas possibilidades de descobrir o mundo que o rodeia e de lhe dar significado. Os livros permitem também que

os bebés compreendam que o mundo está a nossa disposição para ser debatido, questionado, significado e que eles fazem parte deste processo, tendo também as suas propostas, visões, ideias e emoções (Chapela, 2017, p.9). Reforçando esta ideia, Nunes et al. (2020, p.10) afirmam que “o contacto, o mais precoce possível, com a literatura para a infância, nomeadamente com as histórias, contribui, assim, para o desenvolvimento de competências de literacia e ao mesmo tempo propicia momentos de descoberta do outro, alarga o conhecimento do mundo e constitui-se como uma experiência gratificante”.

Compreende-se, assim, que a literatura, desde muito cedo, estimula o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças. Reforçando esta ideia Chapela (2017, p.7) afirma que

Cuando un niño lee algo que le resulta retador o atractivo (en las imágenes de un libro, en el acontecer diario o en los gestos y palabras de otros), sale en busca de otro a quien contarle sus descubrimientos, sus dudas, sus sorpresas, sus miedos y los anhelos que la lectura despertó en él.

Este impulso para comunicar com o mundo que o rodeia sobre o que a leitura lhe provocou, demonstra que a leitura não é uma experiência solitária e isolada, serve muitas vezes de ponte entre o interior e o exterior, e entre eu e o outro. Deste modo a criança lê para se compreender, mas também para ser compreendida, porque a literatura é uma forma de arte que permite que o leitor se reconheça nas personagens e situações evocando assim emoções e sensações do seu quotidiano (Cote, 2017).

Durante atividades de leitura realizadas com bebés foi possível observar o efeito ímã que os livros exercem. Os bebés agarravam os livros com as mãos, exploravam-nos com os olhos, com a boca, com os gestos e só os largavam para pegar noutro, num momento contínuo de curiosidade e descoberta. Este entusiasmo também é descrito por Carrasco-Altamirano (2017, p.30), que afirma:

Pudimos constatar en nuestras sesiones de lectura el interés del lector infantil que se muestra en la disposición de todo su cuerpo por atender la lectura y en momentos particulares de encuentros como los que ocurrían al recibir lecturas, a la hora de salir de una siesta de media mañana. Los bebés a quienes leíamos abrían

muy grandes los ojos, regalaban sonrisas a sus lectores e intentaban manotear sobre el objeto del que salían las palabras, con lo que comunicaban su disposición entusiasta a participar en el intercambio.

Momentos como estes demonstram que os livros são muito mais que um simples objeto. Veloso (2010, p.6) reforça esta ideia quando afirma que “o contacto físico com o livro é de extrema importância, como todos sabemos, mas ganha uma carga afectiva muito peculiar nos primeiros anos de vida, quando é visto como um companheiro que não se quer deixar (...)”.

Torna-se então fundamental criar condições para que as crianças possam aceder livre e autonomamente aos textos, sejam eles escritos, ilustrados, orais ou gestuais. Tão importante como ouvir uma história é poder questioná-la, interpretá-la e conseguir estabelecer pontes com a história da própria vida. Esta dimensão criativa e ativa da literatura permitem criar cidadãos pensantes e críticos, tal como afirma Marcela Carranza citada em Cote (2017, p.15),

La literatura no transmite certezas, más bien abre interrogantes. Hay algo de inefable en la experiencia estética; algo que no se puede decir. Por ello quizá los silencios, las sorpresas, las ambigüedades son tan frecuentes en los textos literários.

São estas marcas tão frequentes nos textos literários que desafiam as crianças a pensar, a sentir, a criar espaços de incerteza e de construção de sentido, permitindo que a criança compreenda o mundo que a rodeia e a si mesma (Cote, 2017).

A familiarização com os livros desde os primeiros meses de vida em diferentes formatos, tamanhos e materiais permite à criança explorá-los e estabelecer relação com eles tornando-os como parte natural do seu quotidiano. Seguindo a mesma ideia, Mendes (2015, p.144) afirma que “quanto mais contacto a criança tiver com essa plêiade de obras que lhe são especialmente dirigidas mais facilidade terá em desenvolver a sua literacia emergente, a sua capacidade imaginativa, a sua sensibilidade estética, a sua compreensão leitora” Compreende-se, assim, que a relação com a literatura desde cedo deve estar ancorada no prazer e não em finalidades escolares, até porque a leitura é uma atividade

adequada para bebês, uma vez que são leitores ávidos e atentos. (Carrasco-Altamirano, 2017).

Desta forma, reconhece-se que os livros têm um papel fundamental desde os primeiros meses de vida, uma vez que permitem que a criança construa a sua relação com o mundo que a rodeia. Os livros ao promoverem o prazer e a imaginação tornam-se janelas para o conhecimento do eu e do outro. Considera-se assim que a leitura na primeira infância é uma experiência que contribui para formar leitores sensíveis.

1.4. Leituras partilhadas na primeira infância: construir a linguagem com afeto

As leituras mediadas na primeira infância são muito mais do que momentos de exposição de histórias, são essencialmente experiências afetivas e relacionais que se constroem entre o mediador e a criança. Morais (1994), citado em Viana (2002), considera que a leitura de histórias em voz alta para a criança lhe permite descobrir o universo da leitura pela voz, plena de entoação e de significado, mediada através das pessoas em quem confia, de quem gosta e com quem se identifica.

Desde os primeiros meses de vida que os bebês demonstram interesse pela voz humana, e quando associada ao livro, permite-lhes construir a ideia de que este objeto cultural é uma extensão da presença de quem lê e conta histórias. Esta ideia é partilhada por Carrasco-Altamirano (2017, pp. 28-29) afirmando que

no hay un bebé que no se sienta atraído por la voz humana, y cuando ella se asocia a la disponibilidad de libros es natural la asociación entre la voz que cuenta y ese objeto cultural que multiplica la presencia de esa voz.

De acordo com Ramos e Silva (2014, p. 154), citando Ana Teberosky (2001), já é conhecido o grande impacto da leitura em voz alta como atividade central para o desenvolvimento de competências da linguagem oral e escrita. Especialmente, quando a leitura é feita tendo em conta a participação da criança e o diálogo com o mediador de leitura.

Compreende-se, assim, que o adulto tem um papel determinante nos momentos de leitura partilhada, uma vez que

não se limita a ler para as crianças, procurando, antes, ler com as crianças, conversando antes de iniciar a leitura em voz alta, interrompendo a leitura sempre que relevante, e continuando depois de a leitura em voz alta ter terminado, dando também vez e voz às perguntas e aos comentários dos interlocutores (Pereira, 2020, p. 50).

Deste modo, a leitura partilhada é um espaço de construção de significados onde o adulto lê, acolhe, escuta, interpreta e responde aos sinais da criança. A mesma ideia também é reforçada por Sim-Sim et al (2008, p.11) quando afirmam que “ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de ‘andaime’, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa”.

O afeto é de facto um dos pilares essenciais na relação com os livros desde a mais tenra idade. As primeiras leituras devem estar associadas a emoções positivas, tal como afirma Ramos e Silva (2014, p. 151), “é muito importante que as primeiras leituras em família estejam associadas ao prazer, ao bem-estar e aos afetos e possam constituir rotinas que geram hábitos”. Através destes momentos de leitura partilhada, a criança começa a construir a sua relação pessoal com os livros e com a linguagem, mas também a desenvolver competências emocionais e sociais.

As interações durante a leitura também são uma forma precoce de socialização, o mediador deve compreender a criança como um parceiro. Schaffer (s.d) com citado em Carrasco-Altamirano (2017, p. 32) afirma que

Gran parte de la historia del desarrollo interactivo temprano tiene que ver con el modo en que los cuidadores adultos representan la ficción de que el niño es en realidad un compañero plenamente cualificado, capaz de esperar su turno y de contestar como si fuera consciente de las reglas del juego (...).

Esta disponibilidade do adulto para envolver a criança como interveniente válido potencia o desenvolvimento de competências comunicativas e sociais, mas também o vínculo afetivo que é essencial nas primeiras experiências de leitura partilhada.

Sendo assim, são os adultos que rodeiam a criança que têm o papel fundamental na promoção da relação entre a criança e o livro, integrando momentos de leitura no quotidiano como uma prática constante e natural (Ramos & Silva, 2009, p.4). Esta prática “leva o seu tempo, obriga à reflexão e exige afecto, alegria, partilha. prazer, fascínio e cumplicidade. Saborear o livro e a leitura em conjunto é imprescindível” (Ramos & Silva, 2009, p.4).

Então é importante compreender que as leituras partilhadas são momentos verdadeiramente especiais onde o adulto e a criança criam memórias através de um diálogo de emoções, gestos e palavras. Seguindo o mesmo pensamento Chapela (2017, p.12) afirma que

lo que ocurre entre un adulto respetuoso, asombrado y agradecido, y un niño menor de dieciocho meses es siempre un hecho inédito en el que ambos imaginan, preguntan, miran, crean y recrean. Los bebés son autores naturales de sus propias vidas, de sus propios conocimientos, discursos, cantos y cuestionamientos; y pueden tomarnos de la mano para crear con ellos.

Compreende-se, então, que através da escuta, da atenção e da presença afetiva, os adultos transformam os momentos de leitura partilhada numa experiência de relação, linguagem e afeto.

De facto, a narração de histórias é também uma atividade que se caracteriza por ser a arte da relação, a qual prolonga a experiência da comunicação, tornando-se um terreno fértil para o desenvolvimento de emoções experienciadas, bem como um facilitador de encontros e do estabelecimento de relações interpessoais, aproximando as pessoas. Enfim constitui-se como um espaço para o afeto (Nunes, et al., 2020, p.11).

Assim, as leituras partilhadas, são, acima de tudo, momentos de criação de relação, de construção de laços, onde as palavras se transformam em afeto.

2. Critérios de escolha de livros

A escolha dos livros a disponibilizar às crianças exige uma atenção cuidada por parte dos adultos que as rodeiam, uma vez que a quantidade e a qualidade das interações durante a leitura influencia diretamente o desenvolvimento de competências fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita (Ramos e Silva, 2009). Mais do que materiais para a aprendizagem da leitura e da escrita, os livros devem ser vistos como elementos do quotidiano com os quais os bebés criam relações afetivas. De facto,

En los eventos de lectura observados constatamos que las iniciativas infantiles en la lectura pasan por la elección que los pequeños hacen de los materiales que solicitan se les lea y relea. Se observa una intensa concentración en la elección de libros como objetos cotidianos que tocan, transportan, acomodan en sus espacios de vida, en la disposición a actuar como lectores una vez que han experimentado esta actividad, que han descubierto que una actividad llamada lectura existe (Carrasco-Altamirano, 2017, p.34).

Sendo assim é fulcral proporcionar às crianças o acesso a uma ampla diversidade de livros que as divirtam e provoquem. Reforçando esta ideia, Martins e Silva (2022) referem que

é hoje reconhecido como vital o contacto regular e o manuseio livre, experimental, próximo, afetuoso e divertido por parte das crianças mais pequenas com o livro, de forma a contribuir para uma relação emotiva e prazerosa com este objeto peculiar (p.295).

Contudo, é fundamental que os adultos alimentem e enriqueçam as coleções com livros de qualidade e em diversos formatos (Carrasco-Altamirano, 2017). Para isso, é importante disponibilizar às crianças uma grande variedade de livros que incluam diferentes tipologias e suportes, como por exemplo os livros informativos, enciclopédias, clássicos da literatura infantil universal, contos tradicionais, álbuns, livros-objeto, livros pop-up, livros de pano, entre outros (Mendes, 2015).

As escolhas dos livros que se entregam às crianças tem por base alguns critérios, uma vez que “a promoção de atividades em torno do livro e da leitura deve ter em conta os interesses leitores das crianças, aspecto decorrente da atividade evolutiva na qual se encontram” (Ramos & Silva, 2009, p.155). Para além dos interesses das crianças, o educador deve ter em consideração as suas intencionalidades educativas, tendo sempre em consideração o grupo, o contexto e a qualidade estética e literária das obras.

É desta qualidade estética que surgem os livros-objeto no século XX, assumindo traços e/ou semelhanças com outras áreas artísticas (como a arquitetura, o cinema, a publicidade...) solicitando assim um novo perfil de leitor e uma leitura distinta da tradicional (Martins & Silva, 2020, p.101). Este leitor é mais aberto ao inesperado ou à surpresa, que cumpre, então, um papel dinâmico e se torna um coautor/fazedor no processo de receção e/ou apropriação do objeto físico, em articulação com o seu conteúdo verbo-icónico (Martins & Silva, 2022, p.294).

Deste modo, os livros-objetos podem ser definidos como obras “incompletas” sobre as quais o destinatário extratextual se comporta como um agente ativo, potenciando a experiência de leitura. Estes livros são concebidos para que o destinatários possa tocar, cheirar, sentir e manipular (Martins & Silva, 2022, p.294).

Dentro do universo livros-objetos, inclui-se o álbum, uma vez que “o álbum, passam a ser alvo de um forte interesse pela sua dimensão artística” (Martins & Silva, 2020, p.93). Para a execução deste ensaio investigativo recorreu-se aos livros-objetos, mais especificamente aos livros-álbum, sendo uma das áreas de foco deste quadro teórico de referência.

Os livros-álbum são definidos por elementos paratextuais, como por exemplo a capa rija, um formato geralmente maior do que A5, qualidade superior do papel e um pequeno número de páginas (Silva & Barroso, 2014, p118). Adicionalmente, no que

concerne aos elementos textuais, Martinez (2017, p.23) enumera a relação entre o conteúdo e a capa, a linguagem e a forma como está trabalhada, o design, a tipografia adequada, o tamanho, o comprimento da linha e o espaçamento entre linhas.

Relativamente a critérios de seleção de álbuns infantis, Silva e Barroso (2014, pp. 119-120) afirmam que estes critérios podem ser divididos em critérios gerais e em critérios específicos. As mesmas autoras, tendo como base a visão de outros autores, apresentam, no âmbito dos critérios gerais a considerar na escolha de um livro, os seguintes:

- i. Valor literário- Discurso figurado, ironia, elipse, efeito de comicidade;
- ii. Estruturas linguísticas- Formas discursivas distintas, onomatopeias, alternância entre texto em prosa e texto rimado, repetições, aliterações, rimas, estruturas cumulativas;
- iii. Conteúdos temáticos- Conhecimento do mundo, problemas relativos ao universo infantil, o fantástico e o maravilhoso;
- iv. Originalidade na abordagem dos temas: O absurdo, o nonsense, o insólito, o inesperado, a subversão do real;
- v. Valor estético do álbum- Grafismo, design gráfico, técnicas de ilustração, policromia semântica;
- vi. Diversidade- Temas, autores, géneros;
- vii. Adequação às diferentes faixas etárias- Quantidade de texto, tamanho e tipo de letra, nível de complexidade na abordagem dos temas, familiaridade dos temas, competência leitora.

Já no que diz respeito aos critérios específicos as autoras, Silva e Barroso (2014, pp. 120- 127) consideraram os seguintes:

- i. A intertextualidade;
- ii. A relação texto-imagem;
- iii. As referências culturais;
- iv. Os valores veiculados.

Já Ramos e Silva (2014, p.155) enumeram alguns critérios seletivos para escolha de livros com crianças entre os 0 e os 3 anos, sendo os seguintes:

i. 0-6 meses: são adequados livros moles/macios (por exemplo, de tecido) que possibilitem uma manipulação segura. Nesta fase, é recomendável, do ponto de vista do conteúdo, a apresentação à criança de canções de embalar e de outras rimas infantis que apelem à gestualidade (por exemplo, rimas de conhecimento de partes do rosto, do corpo, etc.).

ii. 6-12 meses: introduzem-se os livros-jogo (por exemplo, com peças para encaixar), sendo aconselháveis os que apresentem imagens de objetos, animais, pessoas, etc. de fácil reconhecimento por parte da criança.

iii. 1-2 anos: são apropriados livros com formatos e com registos Visuais diversos (no estilo e na técnica das ilustrações). fomentando-se uma leitura das imagens.

iv. 2-3 anos: inicia-se a apresentação das primeiras narrativas sequenciadas, que devem ser lidas repetidamente, com pausas que possibilitem as questões e interpelações por parte da criança (esta deve ser motivada a expressar-se sobre o que ouve ou sobre o que vê no livro).

Importa ainda referir que todas as sugestões de critérios supramencionados devem ser adaptadas ao perfil individual e específico de desenvolvimento de cada leitor. Silva e Barroso (2014, p. 120) reforçam a mesma ideia, afirmando que estes critérios

prendem-se, antes de tudo, com os objetivos e percursos de leitura que o formador previamente definiu, atendendo à faixa etária a que se dirige, à maior ou menor familiaridade do público com o texto literário, às questões específicas que este pretende tratar e às competências que quer desenvolver junto dos destinatários.

Considera-se, portanto, ainda fundamental que as crianças tenham acesso a livros com qualidade estética e literária, uma vez que estes contribuem para o desenvolvimento da imaginação e permitem às crianças “embrenhar-se nos bosques da ficção, construindo, através das leis da ficcionalidade, mundos alternativos ao real” (Mendes, 2015, p.144).

Em conclusão, a escolha criteriosa dos livros para crianças pequenas deve articular a qualidade estética e literária com o perfil do leitor, isto é, os seus interesses e necessidades. O acesso precoce a obras diversificadas, incluindo os livros-objeto, promove o prazer pela leitura, mas também o desenvolvimento de cidadãos críticos e

sensíveis. Cabe aos adultos a responsabilidade de selecionar obras que estimulem a curiosidade e o desenvolvimento afetivo com os livros, contribuindo para uma relação prazerosa com a literatura. Como reforça Mendes (2015, p. 145), a Literatura infantil deve ser entendida como “um subsistema literário e intersemiótico cuja principal (mas não exclusiva) finalidade é a de suscitar o prazer de ler, a fruição, o deleite, a experiência estética e emotiva que a leitura proporciona”. Assim, garantir às crianças o contacto com livros de qualidade é investir na formação precoce de leitores sensíveis e reflexivos.

Capítulo III- Metodologia de Investigação

Neste capítulo, tratar-se-á dos tópicos referentes à metodologia de investigação, sendo eles: as opções metodológicas, o contexto e participantes do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados e os procedimentos metodológicos.

1. Opções metodológicas

A presente investigação, tal como mencionado, pretende observar que tipo de interações estabelece o bebé quando explora o objeto livro. Perante a questão de partida e os objetivos previstos optou-se por fazer um estudo de carácter misto, uma vez que de acordo com Neves & Morais (2007)

se afasta da dicotomia entre abordagens naturalistas e racionalistas, enquanto recorrendo a características associadas a ambas as formas de inquérito, quantitativa e qualitativa. A abordagem racionalista presente na concepção dos modelos de análise traduz uma opção metodológica da investigação que, se acredita, pode contribuir para dar maior consistência aos resultados obtidos e, consequentemente, permitir a emergência de novo conhecimento (p.98).

O paradigma utilizado no decorrer deste estudo foi o interpretativo ou construtivista, uma vez que trata de aspetos cujo principal foco é o estudo das interpretações e significados das ações humanas e da vida social. As investigações que se

inserem neste paradigma costumam ser realizadas em cenários naturais, sendo abordados aspetos subjetivos do comportamento humano (Andrés, 2000). Deste modo, “não existe, portanto, uma realidade única, palpável ou fragmentável sobre a qual a ciência possa convergir” (Andrés, 2000).

Importa ainda referir que para este estudo privilegiou-se o estudo de caso, definido por Fortin (2009) como uma análise aprofundada de uma simples unidade de estudo (indivíduo, família, grupo ou organização), sendo este um método “(...) útil para verificar uma teoria (...), explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e uma intervenção” (p. 164). Ying (2001) afirma que os estudos de caso são indicados quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”; quando o investigador tem pouco controlo sobre o que está a ser investigado; quando a investigação está inserida em contexto da vida real.

2. Contexto e Participantes do estudo

O presente estudo foi desenvolvido durante a UC de PP em Creche, inserido no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O período da PP ocorreu de 25 de setembro 2023 a 10 de janeiro de 2024, onde foram recolhidos os dados para o estudo.

O estudo desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada no distrito de Leiria. A sala de berçário era composta por dez crianças com idades compreendidas entre os seis e os dezasseis meses.

Das dez crianças do grupo, foram selecionadas três para realizar o estudo que agora se apresenta. Os participantes foram três crianças, duas do sexo feminino e a outra do sexo masculino. Os critérios de seleção dos participantes prenderam-se com a diversidade dos mesmos em termos etários e de género. Assim, foram selecionadas duas crianças do sexo feminino e uma do sexo masculino, com, respetivamente 6, 9 e 16 meses.

A Sara era uma criança de seis meses bem-disposta, de sorriso fácil. Gostava de ouvir música e tinha muito interesse por animais, observando as suas imagens com bastante atenção. Privilegiava as atividades de natureza sensorial, nas quais podia

explorar com todos os sentidos. Comunicava através da linguagem não verbal e paraverbal. A Sara vivia com os seus pais e com duas irmãs mais velhas.

A Vera era uma criança de nove meses sossegada e atenta a tudo o que se passava à sua volta. Gostava de estar sentada no tapete e de conversar com os seus pares e com os adultos, maioritariamente através da comunicação paraverbal, apesar de pronunciar algumas palavras simples, como por exemplo “mamã”, ou o som do motor de um carro. Os seus objetos de eleição eram os brinquedos sonoros ou os livros. Também bastante interesse por todas as atividades que fossem de cariz sensorial ou de experiências com luz. A Vera era filha única e habitava com os seus pais.

O Luís era uma criança de dezasseis meses sensível, muito carinhoso que gostava de estar perto dos adultos e que já tinha a marcha adquirida. Demonstrava interesse por brinquedos que se movessem, como os andarilhos ou por brincar com os adultos com bolas. Gostava de atividades/brincadeira rápidas que não exigissem muito tempo de concentração e dedicação. O Luís fazia algumas comunicações verbais perceptíveis. Vivia com os seus pais e com dois irmãos mais velhos.

3. Técnicas e instrumentos de recolha e dados

Como já referido, para o presente estudo, seguiu-se uma abordagem de natureza qualitativa, uma vez que o investigador pretendia observar, registar e analisar as interações das crianças no momento de exploração do objeto livro.

Considerando a questão de partida e os objetivos do estudo, optou-se por recorrer ao registo audiovisual, e posteriormente, fazer a sua análise. Tal como Máximo-Esteves (2008) afirma os registos fotográficos e audiovisuais contêm “informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas” (pp. 49-50). Fonseca (2012) reforça ainda que “associa a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter um feedback visual e auditivo da realidade estudada e, assim, detetar factos que porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo” (p. 26)

Posto isto, o instrumento de recolha de dados deste estudo foi o registo videográfico, uma vez que permite gravar os momentos de uma forma real e natural, sem que haja distorção. Através deste registo é possível ainda visualizar as vezes necessárias

os mesmo acontecimento, evitando assim os erros na transcrição. Importa ainda referir que para a execução deste registo foram pedidas autorizações tanto à Instituição, como aos encarregados de educação das crianças que participaram. Todas as sessões foram gravadas com o telemóvel, registando assim todas as interações das crianças.

A investigadora optou por dividir as gravações em momentos diferenciados, isto é, num primeiro momento as crianças interagiam sozinhas com o objeto livro e só depois é que a investigadora intervinha. Durante a sua intervenção, a investigadora procurou ser expressiva na interação, com o objetivo de captar a atenção das crianças para os elementos visuais presentes no livro.

4. Técnicas e instrumentos de tratamento e análise de dados

Após a recolha de dados concluída e dos registos videográficos descritos, deu-se início ao processo do tratamento de dados, recorrendo-se à análise de conteúdo. Citando Leandro (2023),

A análise de conteúdo permite que o investigador categorize os dados obtidos (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011) e procure “estruturas e regularidades nos dados” para que possa realizar “inferências com base nessas regularidades” (Krippenford, 1980; Myers, 1997, como citados em Coutinho, 2011, p. 193). (p.59)

Numa primeira fase foram lidas as descrições videográficas. Posteriormente, organizaram-se os dados recolhidos em tabelas de acordo com as categorias e subcategorias definidas, indo ao encontro dos tópicos do enquadramento teórico Bardin (2011) das observações registadas na interação da criança com o livro. Numa última fase, realizou-se a análise dos dados.

Na análise de conteúdo foram identificadas duas categorias, sendo elas a interação da criança com o livro e a interação da criança com o livro e com o mediador. Importa ainda referir que foram eleitas oito subcategorias distintas, incluindo interações verbais, paraverbais e não verbais. Cada subcategoria está explicada por uma pequena definição.

Tabela 2- Categorias de análise

Categorias	Subcategorias		Definições
Interação criança-livro	Verbal		Quando a criança fala.
	Paraverbal		Quando a criança balbucia.
	Não verbal	Atenção	Quando a criança foca o seu olhar no livro.
		Folhear	Quando a criança toca e/ou folheia o livro.
		Sorrir	Quando a criança sorri para o livro.
		Babar	Quando a criança se baba para o livro.
		Abrir a boca	Quando a criança fica de boca aberta
		Apontar/Tocar/Agarrar	Quando a criança explora/aponta, toca ou e/ou agarra no livro.
		Movimentar corpo/partes do corpo	Quando a criança movimenta o corpo ou partes do corpo.
		Suspirar	Quando a criança suspira.
Pressionar o botão sonoro		Quando a criança pressiona o botão sonoro no livro: <i>O mar</i>	
Escolher o livro	Quando a criança tem os quatro livros à disposição e agarra ou aponta para algum.		
Interação criança com o livro-mediador	Verbal		Quando a criança fala para o livro e mediador.
	Paraverbal		Quando a criança balbucia para o livro e mediador.
	Não verbal	Atenção	Quando a criança foca o seu olhar no livro e mediador.

		Folhear	Quando a criança folheia o livro e pede ao mediador para folhear.
		Sorrir	Quando a criança sorri para o livro e/ou mediador.
		Babar	Quando a criança aponta para o livro e/ou mediador.
		Abrir a boca	Quando a criança fica de boca aberta para o livro e/ou mediador
		Apontar/ Tocar/ Agarrar	Quando a criança explora/aponta, toca e/ou agarra toca no livro e/ou mediador
		Movimentar corpo/partes do corpo	Quando a criança movimenta o corpo ou partes do corpo.
		Suspirar	Quando a criança suspira.
		Pressionar o botão sonoro	Quando a criança pressiona o botão sonoro no livro: <i>O mar</i>

Através desta tabela foi possível contabilizar as interações de cada criança com cada livro, permitiram analisar padrões de interesse e frequências de utilização de cada interação.

5. Procedimentos

Para a realização deste estudo investigativo, tal como já foi referido anteriormente, partiu-se do interesse da mestranda pelo objeto livro, mas também pela constatação da falta de exploração do mesmo na sala de berçário do contexto onde estava inserida. A mestranda começou por questionar a importância do livro numa sala de berçário,

desejando aprofundar os seus conhecimentos sobre a interação que os bebês estabeleceriam com este.

Após estes questionamentos, recorreu-se à leitura de estudos e textos sobre a interação dos bebês com os livros e a importância do objeto livro numa sala de berçário. Terminadas algumas leituras, formulou-se a questão de partida do estudo, os objetivos, a metodologia, os participantes e os métodos de recolha e análise de dados. Importa referir que antes de iniciar a recolha de dados, a mestranda enviou um consentimento informado aos encarregados de educação dos bebês e à educadora cooperante.

Com as autorizações recolhidas, deu-se início ao período de recolha de dados. Para que houvesse uma orientação para a investigadora para a recolha de dados, foram estipulados três dias semanais para as gravações videográficas (dias de PP). Importa referir que em cada dia de recolha era gravado apenas um livro com cada criança, caso se proporciona-se. Para este estudo foram utilizados quatro livros-objeto distintos, sendo eles: *Toca bebé-Formas*, *O mar*, *Os 100 primeiros animais* e *Pop-up: Conta os Animais*, escolhidos em conformidade com os critérios explicitados no quadro teórico.

Pop-up: Conta os animais

O livro *pop-up* refere-se a obras em que a abertura de uma página dupla provoca o movimento de elementos recortados e dobrados, fazendo surgir figuras tridimensionais. Ao fechar a página, essas figuras colapsam, e o livro volta ao seu formato original. Por outras palavras, as páginas ao serem abertas revelam estruturas tridimensionais e ao serem fechadas voltam ao seu formato original (Leitão, 2016).

O livro *Pop-up: Conta os animais (imagem 1)* de 2009 da editora Dorling Kindersley contém pop-ups espessos, resistentes e em 3D com animais que parecem saltar das páginas. Começando com um gato, seguido de dois peixes, depois três pintainhos, até chegar às cinco borboletas. Este livro introduz os mais pequenos à contagem e aos números com páginas repletas de animais que podem ser facilmente contados. Por fim, este livro conta ainda com imagens reais dos animais.

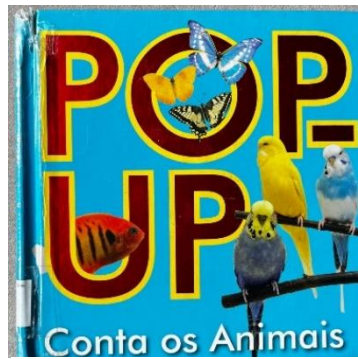


Imagem 1- Pop-up: Conta os Animais

O mar

O livro com sons insere-se também no mundo dos livros-objeto e tem um papel relevante nos primeiros anos de vida uma vez que “os bebés aprendem principalmente através dos sentidos” (Martins, 2019, p.398). Nesta tipologia de livros existem dispositivos eletrónicos que podem ser ativos através do toque e produzem um elemento sonoros diversificados (Martins, 2019, p.398).

O livro *O Mar* (imagem 2) que se insere na coleção: *À descoberta dos sons* de 2022 da editora ASA conta com desenhos coloridos. Este, inclui um conjunto de primeiras palavras relacionadas com o mar, bem como os correspondentes sons. É um livro cartonado, resistente e seguro. Basta ligar o módulo na última página e pressionar os botões que, em cada página, são ouvidos os sons com extrema qualidade.

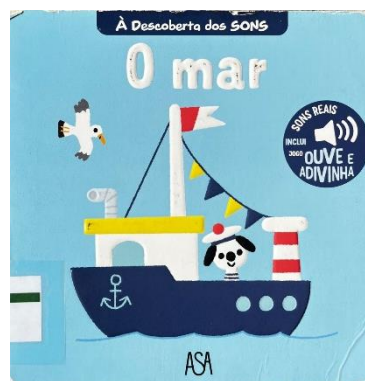


Imagem 2- O Mar

Toca bebé-Formas

Os livros táteis, como é o caso do *Toca Bebê- Formas*, adicionam texturas às imagens através da colagem de pedaços de cartão/tecido, aplicação de vernizes e/ou impressões de relevo. Estes materiais permitem que a atenção dos leitores aumente, assim como a diversão no momento da leitura (Martins, 2019, p.426).

No que diz respeito ao livro *Toca Bebê-Formas* (imagem 3), da editora Dorling Kindersley de 2009, é composto por algumas figuras geométricas (triângulo e dois tipos de quadriláteros). Estas figuras encontram-se ainda associadas a objetos de quotidiano, por exemplo os círculos com as rodas do carro. Este livro é colorido e tátil desenvolvido com materiais resistentes, laváveis e de qualidade.

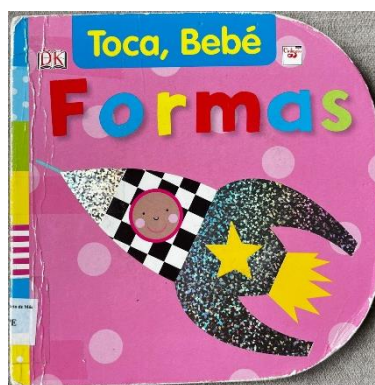


Imagem 3- *Toca Bebê- Formas*

Os 100 primeiros animais

Os álbuns portefólio ou álbuns catálogo dizem “respeito a álbuns cuja estruturação não assenta em pressupostos de causalidade, mas antes na enumeração (no sentido de adição) de informações” (Ramos, 2011, p.31). Esta categoria inclui livros de imagens que variam em complexidade, abrangendo desde obras de leitura muito fácil, como os livros de alfabetos ou livros de imagens legendadas (ou sem legenda), até livros mais complexos que escapam à estrutura narrativa tradicional.

O livro *Os 100 primeiros animais* (imagem 4), de 2013, da editorial Presença, contém fotografias de 100 animais distintos, para promover o desenvolvimento do léxico e o reconhecimento de imagens. O formato e a capa almofadada tornam este livro perfeito para as crianças mais pequenas. Importa ainda referir que cada página tem cerca de quatro imagens que se encontram legendadas. É ainda de referir que neste livro os animais encontram-se distribuídos por habitats.

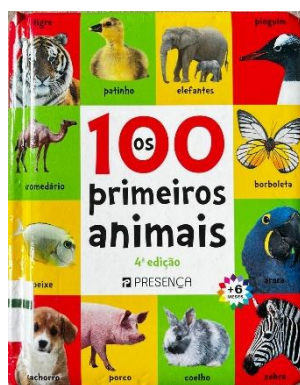


Imagem 4- *Os 100 primeiros animais*

Apresentada uma sucinta caracterização dos livros usados no estudo, importa dar conta dos procedimentos para a recolha de dados.

No primeiro momento da recolha de dados as crianças exploraram um livro autonomamente. Quando a investigadora entendia que as crianças deixavam de interagir com o livro, dava-se início ao segundo momento, a exploração mediada do livro-objeto. Assim, o principal objetivo destes dois momentos da recolha de dados foi analisar semelhanças e diferenças entre as interações das crianças nos momentos de exploração autónoma e mediada. Nestes dois momentos foram realizadas quatro sessões com cada criança, uma vez que eram quatro livros-objeto diferentes.

No último momento da recolha de dados, as crianças tinham os quatro livros explorados anteriormente à disposição e escolhiam o que lhes despertasse interesse. Este momento tinha o objetivo de identificar se o livro escolhido foi aquele com o qual tiveram mais interações durante os primeiros dois momentos. Deste modo, decidiu-se optar pela exploração individual neste último momento para que se pudesse estabelecer uma análise comparativa entre o primeiro momento de exploração individual e o último.

A recolha de dados decorreu entre as 15h30 e as 17h, sempre que as crianças não realizavam a segunda sesta do dia. Realizou-se um quadro (anexo 8) com a descrição e calendarização das intervenções. De uma forma geral, as intervenções tiveram uma duração média de 3 minutos cada e a recolha de dados foi efetuada em dezembro de 2023.

Nos momentos de recolha de dados, a investigadora assumia um papel de observadora nos primeiros momentos, deixando que a criança explorasse o livro autonomamente, e só depois intervinha fazendo a exploração mediada com a criança.

Torna-se ainda relevante referir que em todas as sessões, individuais ou mediadas, as crianças estavam no colo da investigadora a explorar os livros.

Capítulo IV- Apresentação e análise de dados e discussão de resultados

No quarto capítulo deste relatório, irei apresentar, analisar e refletir sobre os dados recolhidos no decorrer do projeto de investigação. Começarei por apresentar as interações de cada criança com cada livro, num primeiro momento na exploração individual e depois na exploração mediada.

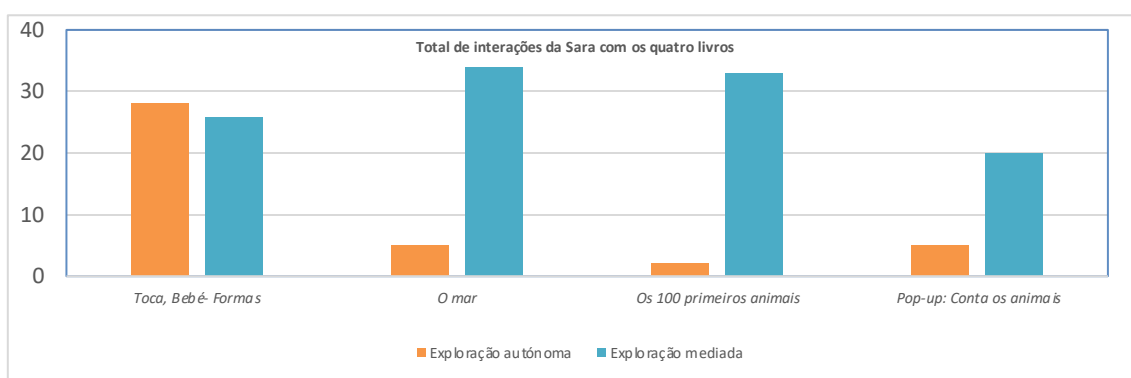


Gráfico 1-Total de interações da Sara com os quatro livros

1. A Sara

A Sara ao longo de todas as sessões, tal como característico da sua personalidade, apresentou ser uma criança bem-disposta, simpática e com vontade de descobrir o mundo através dos livros que lhe foram apresentados.

O gráfico que se segue apresenta um resumo das interações da Sara ao longo das várias sessões da investigação. As barras que se encontram a laranja mostram os momentos de interação da Sara no primeiro momento da recolha de dados, a exploração autónoma, e as barras a azul o segundo momento, o de exploração mediada.

Os dados acima apresentados evidenciam uma tendência crescente de interações da Sara com o livro sobretudo em situação de interação mediada pelo educador, evidenciando o papel fundamental em estimular a participação e o interesse da Sara para com os livros. Outro dos aspetos que poderá ter influenciado a quantidade de interações que a Sara teve foi a seleção de livros, uma vez que diferentes fases de desenvolvimento exigem formatos e conteúdos

específicos. Entre os 6 e os 12 meses são aconselhados livros-jogos que apresentem imagens de objetos, animais ou pessoas que sejam do quotidiano da criança (Ramos e Silva, 2014). Sendo assim, o formato e a materialidade dos livros desempenham um papel crucial na experiência de leitura, capas rijas, tamanhos pequenos e poucas páginas facilitam a exploração tornando-a mais significativa e apelativa, o que poderá ter acontecido com a Sara.

Toca, Bebé- Formas

No que diz respeito aos dados da primeira categoria, exploração autónoma, ou seja, sem a mediação do adulto, concluímos que o primeiro livro a ser explorado, neste caso o livro *Toca, bebé-Formas*, foi o que teve mais interações. Posto isto, considero que este momento de exploração individual poderá ter evidenciado mais interações devido a vários fatores possíveis, como, por exemplo, o interesse específico pelas características sensoriais do livro, a novidade do objeto livro, ou até o seu estado emocional no momento da recolha dos dados que poderá ter influenciado a sua disposição para a exploração individual. Outra das razões que poderá ser apontada é o facto de a Sara desconhecer que depois iria ter oportunidade de realizar uma exploração mediada e, portanto, para ela, esta era a oportunidade única de explorar o este livro.

No momento de exploração autónoma, sem mediação, do livro *Toca, bebé-Formas*, destaca-se a subcategoria não verbal com um total de 25 interações. Sendo assim, a Sara observa, na maioria das vezes, primeiramente as páginas que se encontram à sua esquerda e só depois as da direita, podendo assim inferir que esta criança parece compreender o sentido/direção da leitura. Este aspeto está salientado na descrição nº 1: “À medida que vira a página, a Sara foca a atenção na página da sua esquerda (...). Seguidamente olha para a página à sua direita” (Descrição nº.1- Livro: *Toca, Bebé-Formas*).

Adicionalmente, as expressões corporais e faciais da Sara, arregalar os olhos e sorrir ao observar o livro, são indicadores importantes do envolvimento afetivo com livro-objeto. Esta reação está em conformidade com Carrasco-Altamirano (2017) que afirma que os bebés, a quem eram lidos livros, abriam muito os olhos, ofereciam sorrisos aos leitores e tentavam agarrar o objeto de onde saíam as palavras, demonstrando assim a sua disposição entusiasta para participar na troca. O facto de a Sara demonstrar este tipo respostas sugere que o livro é capaz de despertar uma forte ligação emocional, pois tal como afirma Veloso (2010) o contacto físico com o livro ganha uma carga afetiva muito

peculiar nos primeiros anos de vida, uma vez que é visto como um companheiro que não se quer deixar.

Já no que diz respeito ao momento de exploração mediada, a segunda categoria de análise, destaca-se novamente a categoria não verbal com 25 interações. Estes dados comprovam que, com a presença do mediador, a Sara manteve um envolvimento ativo e expressivo com o livro. Salienta-se a necessidade de a Sara estar a executar mais do que uma interação simultaneamente, mostrando assim a sua imersão plena no momento da leitura partilhada. A multiplicidade de interações observadas no momento de leitura mediada está em conformidade com Carrasco-Altamirano (2017) que afirma que não há nenhum bebé que não se sinta atraído pela voz humana e quando esta se associa à presença de livros, estes multiplicam a presença dessa voz.

Esta curiosidade e interesse da Sara são demonstrados em vários momentos da descrição, por exemplo, “A Sara lança uma gargalhada tocando no livro abrindo e fechando a mão” (Descrição nº.1- Livro: *Toca, Bebê- Formas*) ou ainda “Volta a olhar para o livro e toca-lhe, a mão direita na página direita e a mão esquerda na página esquerda” (Descrição nº.1- Livro: *Toca, Bebê- Formas*). Assim, percebemos que, no caso da Sara, a leitura partilhada surge como um contexto privilegiado de desenvolvimento através de múltiplas interações, confirmando as ideias de Papalia e Feldman (2001,p.80), quando afirmam processos de interações regulares, ativas e bidirecionais promovem o desenvolvimento da criança.

A tipologia de livro escolhido pelo mediador acabou por influenciar a quantidade e a qualidade de interações que a Sara teve, uma vez que, como referido acima, a Sara privilegiava as atividades de natureza sensorial e este livro é um livro-objeto tátil com texturas diferenciadas nas suas imagens, o que acaba por ir ao encontro dos interesses da Sara. Esta ideia está em conformidade com Ramos e Silva (2009, p.155) que afirmam que a promoção de atividades em torno do livro e da leitura deve ter em conta os interesses leitores das crianças.

O Mar

No momento de exploração autónoma do livro *O Mar*, destaca-se a subcategoria não verbal com um total de 5 interações e, dentro desta categoria, salientam-se as subcategorias da observação/atenção e do apontar/agarrar, ambas com duas interações.

Ainda neste momento, apesar de curto, importa referir que a Sara se mostrou interessada e envolvida na exploração do objeto-livro, tocando na capa e mantendo durante todo o momento os olhos bem arregalados. Tal prazer na descoberta do livro foi registado pela investigadora da seguinte forma, “Toca na capa com a mão direita, mantendo sempre os olhos arregalados” (Descrição nº.5- Livro: *O mar*).

Neste sentido, os livros-objeto podem ser definidos como obras “incompletas” sobre as quais o destinatário extratextual se comporta como um agente ativo, potenciando a experiência de leitura. Estes livros são concebidos para que o destinatário possa tocar, cheirar, sentir e manipular (Martins & Silva, 2022, p.294). A relação que a Sara estabeleceu com o livro confirma a ideia de Martins e Silva (2022), quando destacam o poder desta tipologia de livros em envolver o leitor desde o primeiro contacto físico, mesmo antes da mediação do adulto.

Quando observamos o gráfico acima, compreendemos que o livro *O Mar* foi o que suscitou mais interações da Sara, no decorrer da exploração mediada, destacando-se as interações não verbais (29 evidências, anexo nº 9.) Posto isto, considero que o mediador assume um papel relevante, especialmente neste livro, uma vez que existiam sensores táteis onde este tocava para emitir o som. Caso não fosse o mediador a fazê-lo, dificilmente o bebé chegaria até eles, compreendendo o principal objetivo desta tipologia de livro-objeto.

Ainda assim, não podemos esquecer que são, provavelmente, também as características do livro que potenciam a frequência e qualidade da interação. Segundo Ramos e Silva (2014) entre os 0 e os 6 meses são adequados livros que possibilitem uma manipulação segura e a apresentação à criança de canções de embalar e de outras rimas infantis que apelem à gestualidade, tal como é o caso do livro-objeto *O Mar*.

Além disso, ainda na exploração mediada, notou-se a necessidade de a Sara realizar mais do que uma interação ao mesmo tempo, movida pelo prazer da exploração deste livro. A descrição nº5 evidencia este aspeto: “Ao ouvir o som do golfinho, a criança abre ligeiramente a boca, olha rapidamente para as duas páginas do livro e balbucia sorrindo.” (Descrição nº.5- Livro: *O mar*, anexo nº 10). É ainda através desta descrição que se reflete que a Sara comunica com o livro e com o mediador, mostrando-se alegre e satisfeita, terminando o seu momento de interação com um sorriso.

Os 100 primeiros animais

De acordo com o gráfico, compreendemos que a interação da Sara com o livro *Os 100 primeiros animais* foi a que apresentou uma disparidade maior de momentos entre a exploração autónoma e a exploração mediada.

É ainda através deste gráfico que se compreende que o menor número de interações na exploração individual foi obtido no livro *Os 100 primeiros animais*. Este dado poderá indicar que, para a Sara, este livro não foi tão apelativo quanto com os restantes. Uma possível explicação para estes dados poderá estar relacionada com o as especificidades deste livro, uma vez que é menos sensorial e com menos estímulos táteis ou interativos e, tal como mencionado acima, a Sara era uma criança que tinha preferências por atividades sensoriais. Estes dados são relevantes, uma vez que dão pistas ao educador sobre os interesses da criança e este poderá intervir de uma forma mais personalizada, contribuindo para uma relação positiva entre os livros e as crianças. Esta ideia vai ao encontro de Martins e Silva (2002) que referem que o manuseio livre, próximo, afetuoso e divertido contribui para uma relação emotiva e prazerosa da criança com os livros.

No que diz respeito, especificamente, à exploração mediada com o livro *Os 100 primeiros animais*, a Sara teve um total de 33 interações, destacando-se assim as interações não verbais com 28 evidências, seguido das interações paraverbais com 5 evidências. Na categoria não verbal, salienta-se a observação/atenção com 16 evidências, seguida do apontar/tocar/agarrar com 6 evidências.

Importa referir que a exploração deste livro foi aquela em que se registaram mais evidências de interações paraverbais (5) (anexo n.º 9), comparativamente com os outros livros explorados. Este dado sugere a envolvência da Sara com o livro-objeto, mas também a importância do adulto enquanto facilitador da comunicação. De facto, o adulto desempenha um papel central na criação de um espaço de diálogo, uma vez que lê com as crianças e não para as crianças (Pereira, 2020, p. 50). Esta escuta atenta e disponível do adulto permitiu à Sara expressar-se com maior segurança, recorrendo à comunicação paraverbal.

Pop-up- Conta os animais

A exploração do livro *Pop-up: conta os animais* teve um total de 5 interações na exploração individual, evidenciando-se a categoria não verbal com quatro interações. O tempo de exploração foi bastante curto, uma vez que a “Sara começa a olhar ao seu redor” (Descrição n.º 10, anexo n.º 10) após observar a capa do livro, antecipando, provavelmente que se iria seguir um momento de exploração mediada. Pouco tempo depois, a mediadora decidiu iniciar a exploração mediada.

Ainda assim, importa destacar a atenção da Sara ao observar a capa, tal como descrito, “A Sara observa com muita atenção a imagem” (Descrição n.º 10, anexo n.º 10). Esta interação da Sara com o livro demonstra o seu entusiasmo, tal como afirma Carrasco-Altamirano (2017) nos momentos de leitura observa-se o entusiasmo dos bebés através da sua disposição corporal e nos olhos muitos abertos.

De acordo com a ideia acima sugerida, a exploração mediada deste livro contou com um total de 20 interações, um número, de facto, muito mais elevado que o registado durante a mediação autónoma. Destas 20 interações, 17 foram da categoria não verbal. Destaca-se a observação/atenção com 10 evidências, seguida da boca aberta com 3 evidências. Importa ainda destacar que este livro foi o único em que foram observadas evidências de suspiros por parte da Sara, descritas da seguinte forma, “Ao ver os pássaros a movimentarem-se, a Sara respira fundo e dá uma gargalhada” (Descrição n.º.10, anexo n.º 10).

Através desta reação de suspiro da Sara pode-se inferir que estava, claramente, num momento de maravilhamento e satisfação durante a leitura. Este tipo de interação demonstra como a Sara se deixou envolver pela experiência leitora, pois, tal como afirma Xavier da Costa (2023), ao ouvirmos ou ao lermos histórias somos transportados para um universo fantástico, cheio de mistérios e surpresas onde há um espaço rico em curiosidade e encanto que transmite ensinamentos.

Escolha de um livro e exploração autónoma

Por fim, no último momento de recolha de dados, com todos os livros explorados anteriormente à sua disposição, “A Sara fixa a sua atenção no livro *O Mar* e tenta alcançá-lo com as duas mãos” (Descrição n.º.13, anexo n.º 10). Sendo assim, observando o gráfico, podemos afirmar que o livro escolhido pela Sara foi aquele com que esta mais interagiu no momento de exploração mediada.

Durante o segundo momento de exploração individual do livro *O Mar*, a Sara teve um total de 21 interações, mais 16 do que da primeira vez que o explorou individualmente. Podemos então afirmar que o facto de a Sara voltar a explorar um livro que já conhecia, deu-lhe a possibilidade de ter uma visão distinta sobre o mesmo, podendo traduzir-se num grande aumento de interações. O prazer de reencontrar o livro é confirmado pelo aumento do número das interações.

Síntese

Analisando o conjunto das explorações da Sara, concluímos que o livro *Toca Bébé- Formas* foi aquele com o qual a Sara mais interagiu nos momentos de exploração autónoma devido, certamente, às suas características sensoriais. Uma vez que, como foi referido, a Sara privilegiava as atividades sensoriais, podemos encontrar aqui uma possibilidade de explicação para o reduzido número de interações com o livro *100 Primeiros Animais*, uma vez que era um livro-álbum e, como tal, com um formato mais visual e informativo, sem elementos sensoriais que estimulassem, o tato ou a audição.

Torna-se ainda importante referir que em todas as explorações houve predominância das interações não verbais sobre as paraverbais e as verbais.

É ainda possível observar que a Sara realizou sempre mais interações na exploração mediada, podendo inferir-se que o mediador tem um papel crucial no auxílio da descoberta do mundo, pois, tal como afirma Ramos e Silva (2009), são os adultos que rodeiam a criança que têm o papel fundamental na promoção da relação entre a criança e o livro, integrando momentos de leitura no quotidiano como uma prática constante e natural. Deste modo, conclui-se que a presença do adulto enquanto mediador é determinante para potenciar o envolvimento da criança.

Importa ainda refletir sobre o papel do educador na escolha dos livros apresentados às crianças. Neste caso, a Sara tinha, claramente, preferência por livros que apelassem aos sentidos, nomeadamente o tato e a visão como é o exemplo do livro *Toca, Bébé- Formas* e *O Mar*. A presença de texturas e sons favoreceu a quantidade e a qualidade das interações que a Sara estabeleceu com os livros, uma vez que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades. Assim, a escolha criteriosa dos livros, ajustada aos interesses e necessidades de cada criança, contribui para o sucesso das primeiras leituras.

Por fim, ao analisar as interações da Sara verificou-se uma predominância das interações não verbais sobre as paraverbais, tal como características da faixa etária em que a Sara se encontrava. Ainda assim, manteve um número estável de interações paraverbais, sendo que estas aumentavam na presença do mediador, tal como é o caso do livro *O Mar* que apresenta 5 interações paraverbais na presença do mediador e 0 na exploração autónoma.

2. A Vera

No decorrer das sessões a Vera demonstrou ser uma criança atenta, observadora e sossegada, tal como característico da sua personalidade.

O gráfico que se segue apresenta um resumo das interações da Vera ao longo das várias sessões da investigação. As barras que se encontram a laranja mostram os momentos de interação da Vera no primeiro momento da recolha de dados, a exploração autónoma, e as barras a azul o segundo momento, o de exploração mediada.

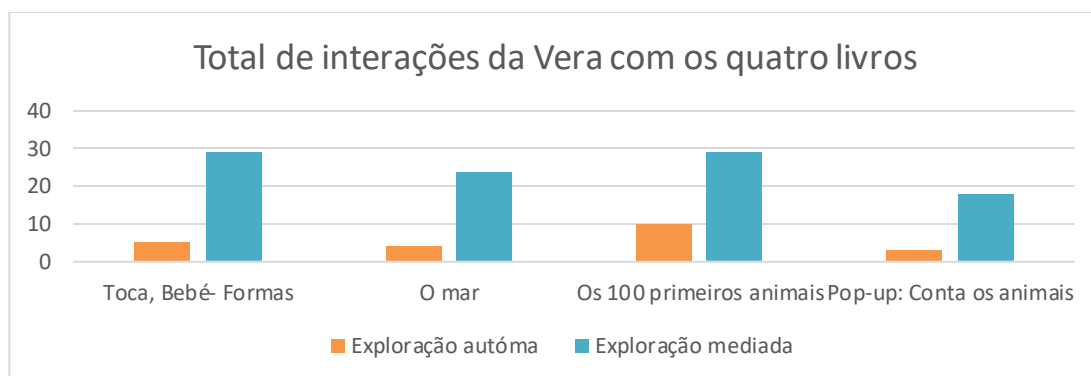


Gráfico 2- Total de interações da Vera com os quatro livros

Através do gráfico é possível afirmar que a exploração autónoma contou com um número de interações bastante inferior à exploração mediada, o que evidencia o papel fundamental do mediador nos momentos de exploração. É ainda de referir que o último livro a ser explorado foi o que registou menos interações na exploração autónoma, podendo interpelar um pedido da Vera para a iniciação da exploração mediada. Por outro lado, as características dos livros apresentados podem ter despertado a atenção da Vera, nomeadamente o livro *Toca, Bebê-Fornas* ou o livro *Os 100 primeiros animais* por terem um formato A5, permitindo ser manuseado com facilidade. Outra das razões para um aumento significativo do número de interações poderá ser as características sensoriais do

livro, *Toca, Bebê-Fornas* que vão ao encontro das necessidades e interesses da Vera ou as imagens reais do álbum *Os 100 primeiros animais* que poderá ter associado ao seu quotidiano.

Toca, Bebê- Formas

Relativamente aos dados da exploração autónoma do livro *Toca, Bebê- Formas* concluímos que a Vera teve um total de 5 interações, destacando-se a subcategoria não verbal. O tempo de interação da Vera neste primeiro momento de interação foi bastante curto visto que a Vera “volta a olhar para o livro, tocando na parte inferior e começa a olhar em seu redor” (Descrição n.º 2, anexo n.º 10), fazendo com que a investigadora iniciasse o segundo momento, a exploração mediada.

Ainda assim, importa destacar que a Vera, no momento de exploração autónoma, “abre a mão e vai tocando no livro, como se lhe estivesse a fazer festinhas” (Descrição n.º 2, anexo n.º 10), podendo inferir-se que a Vera estabeleceu uma relação afetiva com o livro. Esta ideia vai ao encontro da perspetiva de Martins e Silva (2022) que defendem a importância do contacto livre, próximo e prazeroso com o livro desde a primeira infância como forma de fomentar uma ligação emocional e afetiva com este objeto. Neste sentido, verificou-se que a Vera, neste momento, demonstrou já ter desenvolvido esta relação de afetividade com este objeto.

No que diz respeito à exploração mediada do livro *Toca, Bebê- Formas* registou-se um total de 29 interações, um número muito mais elevado do que na exploração individual, indo ao encontro da ideia de Viana (2002). A autora defende que a presença dos adultos de quem a criança gosta e confia nos momentos de leitura permite que esta descubra este universo através da voz, da entoação e da afetividade. Deste modo, a voz da investigadora/ mediadora, parece ter potenciado a disponibilidade e o envolvimento da Vera, resultando numa exploração mais ativa, com confiança e prolongada.

Apesar disso, a subcategoria que mais se destaca na exploração mediada do livro *Toca, Bebê- Formas* é a não verbal, mais precisamente a observação/atenção com 13 evidências, seguida do apontar/tocar/agarrar com 11 evidências. Um dos exemplos destas manifestações surge quando a Vera “lança um sorriso, levanta a mão e volta a tocar na imagem. Foca a sua atenção na imagem, abrindo e fechando a mão sobre esta” (Descrição n.º 2, anexo n.º 10). Este comportamento revela o interesse visual da Vera, mas também

a necessidade de interação sensorial com o livro, mostrando que as crianças são recetoras passivas nos momentos de exploração. Estas manifestações da Vera no momento de exploração mediada do livro-objeto vão ao encontro das ideias de Martins e Silva (2022) sobre esta tipologia de livros uma vez que estes são concebidos para que os destinatários possam cheirar, sentir e manipular. Assim, a exploração mediada confirma o potencial dos livros-objetos para promover o envolvimento ativo, sensorial e significativo da criança com o livro. É esta dimensão criativa e ativa da literatura, que segundo Marcela Carranza citada em Cote (2017, p.15), permite criar cidadãos pensantes e críticos.

O Mar

A exploração autónoma do livro *O Mar* teve um total de 4 interações registadas, sendo que duas delas se enquadram na subcategoria não verbal, mais precisamente na observação/atenção. Importa destacar o momento em que a Vera observa a ilustração da capa, "(...) ao mesmo tempo que a observa com os olhos bastante abertos" (Descrição n.º 5, anexo n.º 10), demonstrando concentração e curiosidade. Este tipo de resposta evidência que o livro funciona como um estímulo visual e sensorial que capta o interesse pela exploração. Esta ideia está de acordo com Chapela (2017), que afirma que dar um livro para um bebé é oferecer-lhe múltiplas possibilidades de descobrir e atribuir significado ao mundo.

No que diz respeito à exploração mediada registaram-se 24 evidências, mais 20 do que na exploração individual, o que representa um valor bastante significativo. Pode-se inferir que a diferença na quantidade e na qualidade das interações deveu-se à presença de um mediador, uma vez que este, segundo Sim-Sim et al. (2008), ao conversar e interagir com a criança atua como um "andaime", ao interpelar, clarificar e modelar a linguagem, permitindo à criança avançar na construção dos próprios significados.

Sendo assim, foram registadas 23 evidências na categoria não verbal e 1 na categoria paraverbal evidenciada na descrição n.º 5 (anexo 10) da seguinte forma: "Com o livro fechado a Vera vai lhe tocando e balbuciando. A criança aponta para a capa e sorri". Através desta descrição é possível deduzir que a Vera manifesta interesse pelo objecto-livro demonstrada através das suas evidências de interação, tais como o toque, o apontar, o sorriso e o balbucio. Por outro lado, o balbucio, acompanhado pelo sorriso e pelo apontar, demonstra uma intenção comunicativa da Vera e o seu desejo em partilhar as suas descobertas com o mediador, indo ao encontro das ideias de Chapela (2017) que

afirma que quando uma criança lê algo que considera desafiante ou cativante procura alguém a quem contar as suas descobertas, dúvidas, surpresas, medos e desejos que a leitura despertou nela.

Os 100 primeiros animais

A exploração autónoma do livro *Os 100 primeiros animais* foi a que teve mais interações (10) dos quatro explorados. Este número mais elevado poderá ser explicado pela tipologia de livro ancorado à personalidade da Vera, uma vez que este livro continha imagens reais dos animais e a Vera era uma criança muito atenta ao mundo que a rodeava, podendo assim ter reconhecido alguns destes animais do seu quotidiano, o que fez com que interagisse mais com este livro no primeiro momento de exploração individual.

Assim, as subcategorias que mais se destacam neste primeiro momento de exploração da Vera são a paraverbal (3 interações) e a não verbal (7 interações), evidenciando que a Vera, mesmo sem recorrer à linguagem verbal e sem mediador, se envolveu ativamente com livro. Esta participação revela-se fundamental no processo de construção de sentido e descoberta. Neste sentido, esta observação está em conformidade com Nunes et al. (2020), ao referirem que o contacto precoce com a literatura para a infância contribui para o desenvolvimento de competências de literatura, ao mesmo tempo que proporciona momentos de descoberta do outro, de ampliação do conhecimento do mundo e de vivências gratificantes.

Na exploração mediada do livro *Os 100 primeiros animais* livro contabilizou-se um total de 29 interações, tantas quanto verificadas no livro *Toca, Bebê- Formas*. Desta forma, verificou-se, mais uma vez, que a presença do mediador aumentou significativamente a quantidade e a qualidade das interações estabelecidas pela Vera. Sendo assim, a subcategoria que mais se destaca é a não verbal, mais especificamente o apontar/tocar/agarrar com 12 evidências registadas.

Importa ainda destacar que, neste segundo momento de exploração mediada, foram registadas evidências de movimento do corpo ou de partes do corpo, o que revela um maior envolvimento físico e expressivo por parte da Vera. Tais evidências estão explanadas na descrição n.º 8 (anexo 10) da seguinte forma: “A Vera balbucia e abana as pernas”. Este comportamento indica que a criança não se limita a observar, participando com todo o corpo demonstrando entusiasmo e curiosidade. Esta observação está em

conformidade com Amorim Anjos & RossettiFerreira (2012), ao destacarem que os processos interativos se manifestam através de gestos, olhares, posturas, vocalizações e emoções, num dinamismo em que a criança e o adulto se influenciam e transformam. Também Carrasco-Altamirano (2017) salienta que, nos momentos de leitura, é possível observar o entusiasmo dos bebês precisamente na sua expressão corporal. Deste modo, o envolvimento corporal da Vera evidencia o papel ativo da criança na interação com o livro e com o adulto, tornando a experiência mais rica e significativa.

Pop-up: Conta os animais

O último livro explorado, *Pop-up: Conta os animais*, foi o que contou com menos interações da Vera, tanto na exploração individual como na mediada, contabilizando assim 3 e 18, respetivamente. A pouca interação da Vera com este livro poderá estar relacionada com o tipo de estímulo que o mesmo oferece, bem como as características pessoais da Vera. Apesar de se tratar de um livro visualmente apelativo, promove essencialmente interações visuais, o que poderá não ter ido ao encontro das preferências da Vera, que demonstrava maior envolvimento em atividades de cariz sensorial e em interações com maior componente sonora ou tátil. Esta ideia está de acordo com Ramos e Silva (2009) que afirma que a promoção de atividades em torno do livro e da leitura deve ter em conta os interesses leitores das crianças.

No que concerne à exploração individual esta ocorreu num curto período e foi marcada por interações não verbais, nomeadamente a observação/atenção, o apontar/tocar/agarrar e o folhear. Segundo as descrições videográficas, a exploração individual terminou assim que a Vera olhou para a investigadora e seguidamente para o livro, podendo inferir que procurava a participação do adulto para a mediação da exploração. Esta interação poderá traduzir a necessidade de partilhar a experiência de leitura, mostrando que, para a Vera, o momento de exploração do livro ganha mais sentido quando é partilhado com o outro. Deste modo, são os adultos que rodeiam a criança que têm o papel fundamental na promoção da relação entre a criança e o livro, integrando momentos de leitura no quotidiano como uma prática constante e natural (Ramos & Silva, 2009, p.4). A atitude da Vera reforça a importância do adulto como facilitador do envolvimento com o livro e como mediador de significados durante os momentos de leitura.

Na exploração mediada a subcategoria que mais se destaca é a não verbal, mais precisamente a observação/atenção com 9 interações registadas, seguida do apontar/tocar/agarrar com 4 interações. Estes dados revelam que, mesmo com a presença do adulto, a Vera manteve um postura predominantemente observadora, demonstrando um envolvimento atento. Já no que diz respeito ao número de interações no apontar, tocar e a agarrar sugere que a Vera procurou interagir fisicamente com o livro, de uma forma mais contida. Neste sentido, indo ao encontro de Chapela (2017), é importante considerar que a presença de adultos afetivos e responsivos permitem que o bebé construa uma identidade criativa, sustentada na sensação de ser amado, respeitado, capaz e desejado. A atitude atenta e tranquila da Vera durante a exploração mediada pode refletir esse ambiente de segurança emocional, onde se sente livre para observar, explorar e construir sentidos.

Escolha de um livro e exploração autónoma

No último momento da recolha de dados, a escolha de um dos quatro livros que tinham sido explorados em sessões anteriores, “aponta para o livro *Toca Bebé- Formas* e mantém o seu olhar concentrado neste” (Descrição n.º.14, anexo 10) Deste modo, observando o gráfico, conclui-se que o livro escolhido pela Vera foi aquele com que mais interagiu durante a exploração mediada.

Durante o segundo momento de exploração individual do livro *Toca Bebé- Formas* teve um total de 35 interações, mais 30 do que da primeira vez que o explorou individualmente. O aumento significativo na quantidade e na qualidade das interações da Vera poderá significar um maior nível de familiaridade com o objeto-livro, bem como um crescente interesse e segurança na exploração de um livro que vai ao encontro dos interesses, isto é, de carácter sensorial. Pode-se ainda inferir que este comportamento poderá refletir os efeitos positivos da exploração mediada anterior, na qual, através do mediador a criança teve a oportunidade de aprofundar a sua relação com o objeto-livro que, posteriormente, reproduziu de forma espontânea no segundo momento de exploração individual.

Importa ainda destacar que, durante a segunda exploração individual, a Vera sorriu 5 vezes, o número mais elevado de sorrisos registado em todas as sessões realizadas anteriormente. Este dado pode ser interpretado como um indicador de bem-estar e envolvimento emocional, indo ao encontro da perspetiva de Ramos e Silva (2014) que

defendem que é importante que as primeiras leituras estejam associadas ao prazer, bem-estar e afetos. Então, considera-se que a Vera reconhece o livro como um objeto familiar, mas também associa a sua exploração a uma experiência positiva.

Síntese

Analisando as interações da Vera no decorrer de todas as explorações mediadas concluímos que os livros *Toca Bebê- Formas* e *Os 100 primeiros animais* foram aqueles com os quais a Vera mais interagiu. A quantidade destas interações está, possivelmente, interligada com o tipo de leitora que a Vera demonstra ser e com a sua personalidade: uma leitora curiosa, observadora e sensível aos estímulos sensoriais. Estes dois livros, ao apresentarem imagens reais e elementos com texturas diferenciadas, adequam-se às preferências e ao estilo de exploração atento e observador da Vera.

Observa-se ainda que os primeiros momentos de exploração individual têm sempre menos interações do que os momentos de exploração mediada, confirmando o papel do mediador, segundo Pereira (2020), na importância de ler com as crianças e não para as crianças. Esta presença ativa do adulto que escuta, acolhe e interage estimula o desenvolvimento da criança. Compreende-se assim que a mediação para além de aumentar o número de interações qualificando os momentos de leitura, tornando-os mais afetivos, partilhados e significativos.

Prova desta qualificação dos momentos de leitura é o envolvimento mais expressivo da Vera durante o segundo momento de exploração individual do livro *Toca Bebê- Formas*. A criança demonstrou mais autonomia e prazer na interação, refletido no número de interações, mas também nos sorrisos. Compreende-se assim, através dos sorrisos, que a Vera construiu uma relação afetiva e consolidada com este objeto-livro.

Por fim, ao analisar as interações da Vera verificou-se uma predominância das interações não verbais sobre as paraverbais, o que se revela característico da faixa etária em que se encontra. Ainda assim, verificou-se um aumento das interações paraverbais no decorrer das explorações, sendo que estas são mais evidentes com a presença do mediador. O livro *Os 100 primeiros animais* foi o terceiro a ser explorado e contou com 9 interações paraverbais, enquanto o primeiro, o livro *Toca-bebê: Formas*, não contou com nenhuma interação paraverbal. Este dado mostra que no decorrer das sessões houve

um envolvimento progressivo da Vera com o livro, com o mediador e com as sessões, permitindo maior diversidade nas formas de comunicação.

3. O Luís

O Luís no decorrer das sessões, tal como caraterístico da sua personalidade, demonstrou ser uma criança afetuosa, com interesse em interagir com os adultos, revelando preferência por momentos de exploração breves e dinâmicos.

O gráfico que se segue apresenta um resumo das interações do Luís ao longo das várias sessões da investigação. As barras que se encontram a laranja mostram os momentos de interação do Luís no primeiro momento da recolha de dados, a exploração autónoma, e as barras a azul o segundo momento, o de exploração mediada.

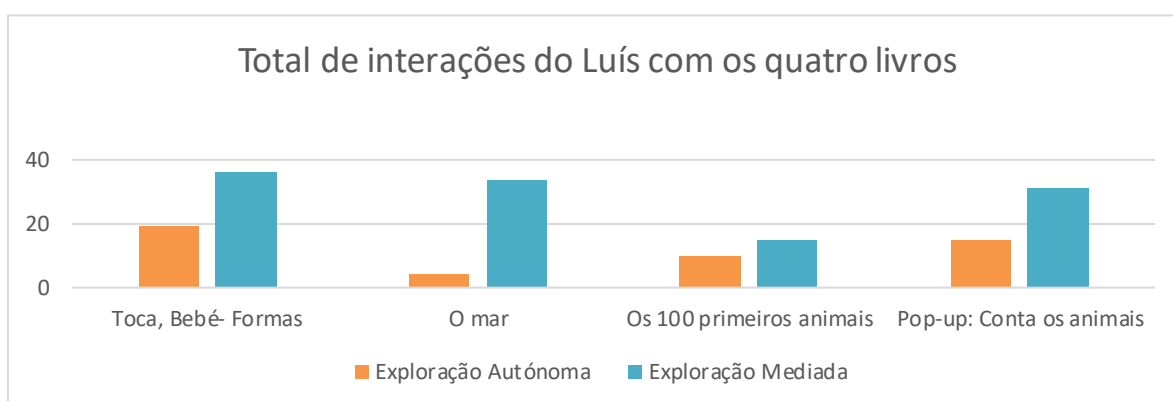


Gráfico 3- Total de interações do Luís com os quatro livros

O gráfico acima demonstra que a presença do mediador amplificou as interações dos Luís e, conseqüentemente, o seu interesse pelos livros, demonstrando, mais uma vez, a relevância deste nos momentos de leitura. Outra das razões que poderá ter levado o Luís a interagir mais com alguns livros, nomeadamente o livro *Toca, Bebê-Formas*, pode-se dever ao facto deste ter cores apelativas e múltiplos estímulos sensoriais que vão ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças que se encontram no seu estágio de desenvolvimento.

Toca, Bebê- Formas

No que concerne à exploração autónoma do livro *Toca, Bebê- Formas*, observando o gráfico, concluímos que foi com este livro que o Luís mais interagiu. A

quantidade de interações poderá estar relacionada com o carácter sensorial do livro que vai ao encontro das características pessoais do Luís, mas também poderá estar relacionada com o facto de desconhecer que, posteriormente, teria oportunidade de voltar a explorar com a mediação do adulto, e, portanto, ter procurado aproveitar ao máximo o momento de exploração autónoma.

As subcategorias de interação que mais se destacam no primeiro momento de exploração (individual) são a não verbal e a verbal com 15 e 4 interações, respetivamente. Importa ainda destacar a primeira interação que o Luís teve, na categoria verbal, ao dizer “Uau” ao observar a capa do livro (Descrição n.º 3, anexo 10), demonstrando maravilhamento e interesse espontâneo. Esta reação traduz o impacto positivo que o livro causou ao Luís, contribuindo para uma relação de afetividade e de prazer entre o objeto e a criança. Esta ideia está de acordo com Chapela (2017) que afirma que dar um livro para a mão de um bebé significa dar-lhe infinitas possibilidades de descobrir o mundo que o rodeia e de lhe dar significado.

No que diz respeito à exploração mediada do livro *Toca Bebê-Formas*, o Luís teve o maior número de interações, contabilizando 36. O elevado número de interações pode ter que ver com o facto de ter sido o primeiro livro a ser explorado em conjunto com o mediador, despertando mais curiosidade e motivação. As características do livro também podem ter proporcionado um número mais elevado de interações, uma vez que segundo Ramos e Silva (2014), entre 1-2 anos é recomendada a oferta de livros com formatos e registos visuais diferentes, tal como acontece com o *Toca Bebê-Formas*.

Importa ainda referir a subcategoria de interação que mais se destaca é a não verbal, mais especificamente apontar/tocar/agarrar com 12 interações. O Luís, no decorrer da exploração executou várias vezes o mesmo movimento, referido da seguinte forma: “vai abrindo e fechando a mão várias vezes, tocando na imagem texturizada” (Descrição n.º 3, anexo 10) ou até “abrindo e fechando a mão “ (Descrição n.º 3, anexo 10). Tal movimento poderá ser explicado pelo carácter sensorial do livro, que estimula a curiosidade e a exploração através dos sentidos, indo ao encontro das preferências do Luís por atividades de manipulação de objetos. Assim, de acordo com Mendes (2015) a literatura deve ser entendida como um subsistema literário que visa, sobretudo, proporcionar prazer, fruição e experiência estética e emotiva. Neste sentido, ao oferecer um livro de qualidade ao Luís promoveu o seu envolvimento, mas também o iniciar de

um percurso de formação de um leitor sensível e reflexivo, capaz de constituir uma relação afetiva e significativa com o objeto-livro.

O Mar

A exploração autónoma do mesmo livro, contou com um total de 4 interações, inseridas na subcategoria não verbal. Ao observar o gráfico concluímos que este livro foi o que teve menos interações na exploração individual, o que poderá significar um menor interesse imediato por parte do Luís, possivelmente devido às características visuais e estruturais do livro, que não vão tão ao encontro das suas preferências por estímulos sensoriais e interações rápidas. A tipologia de livro requer a presença de um mediador, uma vez que existem alguns sensores táteis que emitem som, mas que são pouco visíveis e, provavelmente, dificilmente seriam utilizados de forma autónoma pelas crianças. Esta limitação pode levar a uma diminuição do interesse durante a exploração individual.

No que diz respeito à exploração mediada do livro *O Mar*, observando o gráfico, verifica-se que a criança realizou um total de 34 interações, registando-se um grande aumento relativamente à exploração autónoma. Pode-se inferir que o aumento da quantidade e da qualidade das interações aconteceu devido à presença do mediador. Por exemplo, na exploração mediada foram registadas 4 interações com o botão sonoro, o que acabou por não se verificar na exploração autónoma. Esta ideia está de acordo com Carrasco-Altamirano (2017) que afirma que todos os bebés se sentem atraídos pela voz humana, e quando esta se associa à presença de livros, cria-se uma ligação entre a voz que narra e o objeto cultural que a amplifica. Compreende-se assim que a mediação, para além de promover mais interações, contribui para tornar a experiência de leitura mais rica e envolvente.

Os 100 primeiros animais

A exploração autónoma do livro *Os 100 primeiros animais* teve 10 interações, evidenciando-se principalmente a categoria não verbal, mais especificamente a interação folhear (7 interações). Observa-se, através das descrições videográficas, que neste primeiro momento de exploração o Luís abria, folheava e fechava o livro, repetidamente até à mediadora intervir e iniciar a exploração mediada. Através deste tipo de exploração do Luís, pode-se inferir que este livro despertou-lhe pouco interesse para uma observação mais atenta e demorada ou para o envolvimento profundo com o

conteúdo. O pouco interesse do Luís para a exploração deste livro poderá estar relacionado com a tipologia de livro que não apresenta elementos táteis ou interativos que se alinhem com os seus interesses e com a sua personalidade.

No que diz respeito à exploração mediada, a quantidade de interações aumentou relativamente à exploração autónoma, verificando, mais uma vez, o papel do mediador em potenciar o interesse e o desejo da criança pela leitura e pelos livros. Ainda assim, a categoria de interação que mais se distingue é, novamente, o folhear com 6 evidências registadas. Este dado pode indicar que, apesar da mediação ter ampliado a quantidade de interações, o Luís manteve um padrão exploratório mais focado na manipulação física do objeto-livro, o que vai ao encontro das características de desenvolvimento expectável para a sua idade. Tal comportamento reforça a importância do educador em selecionar obras que, para além de visualmente apelativos, ofereçam elementos que consigam captar e manter a atenção, potenciando momentos de leitura mais diversificados e prazerosos.

Pop-up: Conta os animais

A exploração autónoma do livro *Pop-up: Conta os animais* contou com um total de 15 interações, sendo maioritariamente não verbais, destacando-se a interação folhear com 5 interações. No primeiro momento da exploração, “com o livro na mão o Luís observa a capa. Abre o livro de forma autónoma e vai-o folheando” (Descrição n.º 12, anexo 10), o que demonstra curiosidade em descobrir o que é que o livro continha.

O momento de maior expressividade na exploração autónoma ocorre quando o Luís abre totalmente o livro e se revela o elemento tridimensional típico do pop-up. A reação verbal “ahh” com tom de surpresa, acompanhada de olhos e boca bem aberta, traduz um impacto visual e emocional direto. Compreende-se assim que o Luís percebeu que ao abrir e fechar o livro as figuras que estavam no livro se iam movimentado, fazendo este movimento repetidamente para que o pudesse explorar sensorialmente. Estes dados mostram como é que um livro pop-up pode captar a atenção de crianças que têm interesse por estímulos rápidos e concretos, como é o caso do Luís.

No que diz respeito à exploração mediada, foram registadas um total de 31 interações nas três categorias em análise, destacando-se a interação folhear com 9 evidências de interação. Ao tocar na imagem 3D e ao verbalizar “pei” (Descrição n.º 12,

anexo 10) demonstra que o Luís conseguiu associar a imagem à verbalização da palavra, demonstrando interesse e curiosidade na exploração do objeto.

A mediação também assumiu um papel fundamental, uma vez que foi nomeando elementos, contextualizou as imagens e criou um diálogo que estimulou a participação do Luís, tais evidências de estão referenciadas nas descrições videográficas da seguinte forma: “O Luís vira a página. A mediadora diz: “aqui temos cinco borboletas”, o Luís olha para a imagem das borboletas.” (Descrição n.º 12, anexo 10). De acordo com Pereira (2020) torna-se crucial que o mediador leia com as crianças estabelecendo um diálogo com a criança, incentivando perguntas, comentários e interpretações, de forma transformar o momento num espaço partilhado de construção de sentido. Sendo assim, observa-se que a investigadora segue as indicações de Pereira (2020), pois não se limita a ler, envolvendo-o na exploração, comentando as imagens e reagindo às suas interações.

Escolha de um livro e exploração autónoma

No último momento da recolha de dados, a escolha de um dos quatro livros que tinham sido explorados em sessões anteriores, “com todos os livros à sua disposição o Luís agarra no livro dos animais” (Descrição n.º.15, anexo n.º 10). Sendo assim, observando o gráfico, conclui-se que o livro escolhido pelo Luís foi aquele com que interagiu menos. Uma possível explicação para esta escolha poderá estar relacionada com a curiosidade ou interesse do Luís em visitar um livro que, para ele, poderia estar inacabado. Outra das razões para o Luís escolher este livro poderia estar relacionado com os aspetos visuais da capa que poderiam ter despertado interesse imediato ou o facto do Luís ser uma criança que precisa de tempo para descobrir os livros para depois querer interagir com eles.

Esta exploração do Luís foi bastante curta, contabilizando-se 8 interações, sendo a maioria na interação folhear (3). O Luís à medida que vai explorando vai balbuciando e apontando (Descrição n.º.15, anexo 10) o que demonstra, segundo Chapela (2017), envolvimento e uma vontade de comunicar com o adulto sobre o que estava a observar no livro.

Importa ainda referir que este episódio ilustra como um livro com imagens apelativas pode despertar o interesse, mesmo que já tenha sido explorado, podendo evidenciar igualmente que o prazer da criança em explorar os livros pode ser potenciado

pela possibilidade de relacionar-se não apenas uma, mas várias vezes. O regresso à página inicial e o sorriso no final indicam satisfação e familiaridade com o objeto-livro.

Síntese

Ao analisar as interações do Luís ao longo de todas as sessões, observamos que o livro *Toca Bebé-Formas* foi aquele com o qual mais interagiu, tanto na exploração autónoma como na mediada. Estes dados podem ser explicados com as características sensoriais do livro que estão de acordo com o perfil de criança que o Luís mostra ser, isto é, curioso e responsivo a estímulos táteis e visuais apelativos.

Observa-se ainda que durante todas as sessões o Luís teve sempre mais interações nos momentos de exploração mediada do que nos momentos de exploração autónoma, reforçando mais uma vez o papel do mediador em amplificar o interesse e a curiosidade das crianças.

Ao analisar as interações do Luís verificou-se uma predominância das interações não verbais sobre as verbais e paraverbais, o que se revela característico da faixa etária em que se encontrava. Ainda assim, verificou-se um aumento das interações verbais e paraverbais no decorrer das explorações, sendo que estas são mais evidentes com a presença do mediador. A exploração do segundo livro, *O Mar*, contou com 2 interações paraverbais e 2 interações verbais. Já no último livro explorado, o livro *Pop-up: Conta os animais* contabilizou um total de 9 interações paraverbais e verbais. Estes resultados demonstram que, ao longo das sessões, o Luís apresentou uma evolução significativa nas formas de comunicação, começando a interagir cada vez mais através das linguagem paraverbal e verbal.

Por fim, importa ainda referir o último momento da recolha de dados, quando foi dada a liberdade ao Luís para escolher qualquer um dos livros, ele escolheu um que na primeira exploração tinha gerado menos interações. Compreende-se assim que apesar da primeira exploração ter sido curta, o contacto prévio e a mediação podem criar familiaridade da criança com o objeto-livro.

Considerações Finais

1. Conclusões do estudo

Considerando a questão de partida para este estudo “*Que tipo de interações pode estabelecer o bebê em situações de exploração do livro-objeto?*” e os objetivos definidos, nomeadamente: (I) Identificar as interações das crianças nos momentos de exploração do livro, (II) compreender o papel do adulto enquanto mediador da exploração do livro-objeto e (III) refletir sobre as potencialidades do livro-objeto e da mediação leitora no contexto de creche, consideramos que todos foram alcançados.

Os resultados obtidos evidenciam um grande envolvimento dos bebês na exploração do objeto-livro. Na realidade todas as crianças exploraram autonomamente todos os livros, durante mais ou menos tempo, mostrando, tal como refere Chapela (2017) o interesse natural das crianças pelo objeto-livro. Em todas as situações se salienta um aumento das interações durante a exploração mediada, o que vai ao encontro das ideias de Nunes et. al (2020) que afirmam que a exploração mediada, para além de promover a partilha de significados, cria um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências de literacia.

Importa ainda referir que as três crianças recorreram maioritariamente a interações não verbais, o que está de acordo com o seu desenvolvimento, uma vez que, nesta faixa etária, a comunicação não verbal prevalece sobre a paraverbal e verbal (Sim-Sim et al. (2008). Contudo, verificou-se que o Luís apresentou um número mais elevado de interações verbais, nomeado alguns elementos, o que pode ser explicado pela sua idade mais avançada, comparativamente com as outras crianças.

Convém sublinhar que com todas as crianças, as explorações mediadas favoreceram um maior número de interações não verbais, paraverbais e verbais, prolongando-se também por mais tempo do que as explorações individuais.

Numa tentativa de responder à questão de partida, conclui-se que os bebês se manifestam, sobretudo, através das interações não verbais, como por exemplo o olhar, o toque, a manipulação ou o sorriso. Compreendeu-se ainda que a presença de um adulto mediador ampliou as interações, favorecendo o diálogo, prologando a quantidade e qualidade das interações, assim como o tempo de exploração.

Respondendo agora aos objetivos da investigação, em relação ao primeiro, identificar as interações das crianças nos momentos de exploração do livro, verificou-se que os três participantes do estudo interagiram, maioritariamente, através da comunicação

não verbal, nomeadamente através da manipulação ou do toque, dos sorrisos e da observação/ atenção. Importa ainda referir que cada sessão revelou diferentes tipos de interações, influenciadas pelas características pessoais de cada criança, e pelas características dos livros apresentados.

Relativamente ao segundo objetivo definido, compreender o papel do adulto enquanto mediador da exploração do livro-objeto, observou-se que a mediação leitora foi determinante para aumentar a quantidade e a qualidade das interações. O mediador desempenhou um papel de ampliador de curiosidade e, conseqüentemente, de tempo de exploração, criando oportunidades de diálogo e incentivando a participação da criança. Então, compreende-se que o mediador contribuiu para a criação de uma relação afetiva da criança com o livro, associando os momentos de leitura a momentos de prazer e de descoberta do mundo em conjunto.

Por fim, quanto ao terceiro objetivo, refletir sobre as potencialidades do livro-objeto e da mediação leitora no contexto de creche, através deste estudo foi possível observar que o livro-objeto, pelas suas características de interatividade, constituiu-se como um recurso pedagógico valioso. A exploração mediada reforça o valor do livro enquanto objeto cultural visando a construção de uma relação afetiva com a leitura, ao mesmo tempo que estimula a curiosidade das crianças. No contexto de creche, onde é essencial o contacto precoce com os livros para a formação de leitores e cidadãos críticos, a mediação de leitura associada à escolha criteriosa de livros-objeto, tendo em consideração o perfil de leitor, potencia experiências significativas, prazerosas e memórias positivas associadas à leitura.

2. Limitações do estudo investigativo

No decorrer das várias etapas de investigação surgiram algumas limitações, nomeadamente a minha inexperiência enquanto investigadora. O facto de nos momentos de recolha de dados interromper os vídeos assim que assumia que as crianças já não demonstravam interesse, poderá ter limitado o registo de interações que pudessem surgir depois.

Outra das limitações prendeu-se com o espaço onde foi realizada a recolha de dados, o dormitório da sala. Por não ser um ambiente naturalmente associado à exploração

de livros poderá ter influenciado o envolvimento das crianças na exploração. Acresce ainda o facto de este ser um espaço partilhado e funcional, resultando em algumas interrupções por motivos de rotina da sala, o que poderá ter interferido a naturalidade das interações registadas.

Por fim, importa salientar as limitações de tempo para recolha de dados, uma vez que as crianças tinham uma rotina bastante corrida, o que por vezes dificultava a continuidade e a profundidade das explorações realizadas.

Conclusão do Relatório

Ao terminar este relatório concluo o meu percurso académico, as experiências e as aprendizagens realizadas no decorrer deste Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A realização deste relatório foi um processo profundo de descoberta, evolução e confirmação daquilo que quero ser enquanto futura educadora/professora.

Através das Práticas Pedagógicas tive o privilégio de acompanhar de perto o quotidiano das crianças, observá-las nas suas interações, nas descobertas e no encantamento de descoberta do mundo, fazendo-me perceber que a aprendizagem é um caminho partilhado.

Na sala de berçário aprendi a importância de respeitar a criança e de lhe dar voz, independentemente da sua idade. Aprendi ainda a relevância da observação atenta e da presença para que possamos conhecer as crianças e abrir caminho para descobertas e vínculos significativos.

No segundo contexto de PP, o jardim de infância, a diversidade de idades, interesses e personalidades fez-me compreender a importância de aprender fora das quatro paredes da sala, para que todas as crianças se pudessem sentir incluídas e respeitadas. Foi ainda nesta PP que compreendi que a relevância da relação com as famílias e compreendê-las como parceiras no processo de educar uma criança.

Com a turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, vivi a importância da intencionalidade educativa, compreendendo como é que a curiosidade e o interesse das crianças pode ser aliado ao processo de aprendizagem estando em conformidade com os documentos orientadores da prática.

No último contexto, numa turma mista de 3.º e 4.º ano, percebi a força da autonomia e da responsabilidade, percebendo que o papel do professor passa também por orientar e confiar, permitindo que os alunos se apropriem daquilo que é o seu processo de aprendizagem.

O microestudo investigativo realizado permitiu-me, mais do que recolher dados e analisá-los, vivenciar momentos de prazer que me lembraram que a educação é feita de presença e afetos. Cada interação constituiu uma oportunidade para não esquecer que as crianças são sujeitos ativos, capazes de comunicar e de exprimir os seus interesses e necessidades. Reconhecer esta agência desafiou-me a refletir sobre as práticas e querer ser uma educadora mais sensível e comprometida em criar contextos, onde as vozes das crianças sejam valorizadas.

Termino esta etapa com a certeza de que cresci profissionalmente e pessoalmente. Aprendi a olhar com atenção, a refletir com cuidado e a planificar com intencionalidade. Levo comigo a vontade para continuar a aprender, a desafiar-me e a acreditar nas minhas capacidades para proporcionar experiências ricas e com significado às crianças. Este não será o fim do meu percurso de aprendizagem, mas sim o início de uma caminhada cheia de consciência e paixão sobre aquilo que é educar.

Bibliografia

- Álvaro, M. J. S. S. (2021). *A importância da Relação Professor-Aluno no desenvolvimento do processo de Ensino-Aprendizagem*. (relatório de estágio profissional). Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Porto, Portugal.
- Alves, R. M. (s.d.). *Atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental*. <https://www.pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2013/08/EDUCA%C3%87%C3%83O-L%C3%9ADICA.pdf>
- Amaral, M. P. L., do, Sá, A. L., de, & Baptista, M. C. (2023). *Bebês como leitores: A entrada no mundo da linguagem*. *Humanidades & Inovação*, 10(2), 52–66.
- Andrés, J. M. (2000). *A investigação educacional*. In J. Vidal (Org.), *Enciclopédia Geral de Educação* (pp. 592-595). Multiarte.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Pactor.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo & Â. Balça (Eds.), *A leitura e educação literária* (pp. 1–13). Pactor.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). *Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender*. Imprensa da Universidade Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316.2/4472>
- Baptista, I. (2000). *O educador como adulto de referência*. A Página da Educação. Universidade Portucalense. Disponível em https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_8569/Doc/P%C3%A1gina_8569.pdf
- Batista, R. (1998). *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/77723/139633.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Brait, L. F.R., Macedo, K.M.F., Silva, F.B., Silva, M.R. & Souza, A. L. R. (2010). Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem, *Itinerarius Reflections*, 8(1), 1-15 <https://doi.org/10.5216/rir.v6i1.40868>
- Cardona, M. J. (Coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Carrasco-Altamirano, A. (2017). ¿Iniciativas adultas o infantiles? Reflexiones y pistas para seguir leyendo con los bebés. In J.D., González (Ed.), *Bebés Lectores ¿Cómo leen los que aún no leen?* (pp.28-36). Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/12/Publicaciones_Cerlalc_OPI_Dosier_Bebes_lectores_1512_17.pdf
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Cerlalc. (2017). *Dossier bebés lectores: El papel de la lectura en la primera infancia*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/12/Publicaciones_Cerlalc_OPI_Dosier_Bebes_lectores_1512_17.pdf
- Chapela, L. M. (2017). Dime, diré y dirás: los menores de siete años como lectores y autores. In González, J. D. M. (ed.), *Dossier bebés lectores: El papel de la lectura en la primera infancia* (pp. 7-13). Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/12/Publicaciones_Cerlalc_OPI_Dosier_Bebes_lectores_1512_217.pdf
- Coelho, S. (2009). *Sono-vigília na infância: conhecimentos dos educadores*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1048/1/2010000223.pdf>
- Costa, X. M. (2023). Literatura Infantil como Ferramenta Pedagógica. *Revista Científica FESA*, 3(1), 63-75. <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/240/217>

- Cote, M. G. B. (2017). La literatura infantil: un espacio para la construcción de sentido. In González, J. D. M. (ed.), *Dossier bebés lectores: El papel de la lectura en la primera infância* (pp. 14- 17). Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/12/Publicaciones_Cerlalc_OPI_Dossier_Bebes_lectores_151_217.pdf
- Cunha, F., & Uva, M. (2017). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Revista Interações*, 12(41). <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Decreto-Lei n.º 241/ 2001 de 30 de agosto. Diário da República I Série - A. Ministério Educação.
- Dias, I. S. (2014). De bebé a criança: características e interações/From baby to child: characteristics and interactions. *Revista Eletrónica Pesquiseduca*, 6(11), 158-172
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Direção-Geral da Educação. (2024). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Org.), (2016). *As Cem da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2). Penso.
- Faria, H. (2010). Queremos que eles gostem de livros. *Cadernos de Educação de Infância*, (92), 20-21. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Faria, A., Marques, C., Costa, S. & Rodrigues, T. (2018). Que livro queres ler quando fores grande? In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores literários: Ideias e estratégias* (pp. 9–16). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55034/1/Livro_Formar_leitores_literarios_RepositoriUM.pdf
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Fernandes, D. (2021). *Rubricas de Avaliação. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação

https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%205_Rubricas%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf

Fonseca, K. H O. (2012). *Investigação – Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente*. Revista Onis Ciência.

<https://revistaonisciencia.com/wpcontent/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>.

Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação* (5.ª Edição). LusoCiência

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gatti, B. A. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em avaliação educacional*. <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n27/n27a04.pdf>

Gomes, B.B.B.A. (2020). *Da Reflexão à Investigação: (Re)significar a Educação de Infância num Percurso de Partilha e Aprendizagem ano* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria]. IC-Online.

Gonçalves, A. (2015). *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na Creche e no Jardim de Infância*. (Relatório do Projeto de Investigação). Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação.

Graça, S. S. (2006). Ver... Ouvir... Cheirar... Tocar... Sentir.... *Cadernos de Educação de Infância*, (78), 23-24.

Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, (5), 167 - 187 <http://hdl.handle.net/10437.1/6377>

Krug, F., S. (2015). A Importância da Leitura na Formação do Leitor. *Revista de Educação de Ideau*, 10(22), 1-13. https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/b80cee602abb950b63a6d6c5cb43df40277_1.pdf

Leandro, D. F. A. (2023). *Um percurso de vivências e aprendizagens em Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: A aprendizagem cooperativa como potenciadora do desenvolvimento de competências sociais numa turma de 2.º ano* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria]. IC-Online.

<http://hdl.handle.net/10400.8/9049>

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

- Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar: o portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27- 41.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf
- Martinez, C. (2017). *Bebés, niños pequeños y dispositivos digitales*. In González, J. D. M. (ed.), *Dossier bebés lectores: El papel de la lectura en la primera infancia* (pp. 18-27). Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/12/Publicaciones_Cerlalc_OPI_Dossier_Bebes_lectores_151_217.pdf
- Martins, D. M. F. (2019). *O lugar do livro-brinquedo na infância e na literatura: arquitetura,(inter) texturas e outros desafios* [Dissertação de Doutoramento]. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/72561>
- Martins, D. M., & Silva, S. R. R. da. (2020). A evolução do livro-objeto: técnica e estética. *FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária*, (24), 1-15. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/65976>
- Martins, I. P., Maria, L. V., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Explorando a luz... Sombras e imagens*. Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_sombras_im_agens.pdf.
- Martins, D. M., & Silva, S. R. R. D. (2022). *Entre o educativo, o lúdico e o estético: aproximações ao livro infantil com marcadores*. *Revista de Letras Norte@mentos*, 1(27), 1–15. <https://doi.org/10.30681/1983-9650.27.4211>
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Direção-Geral da Educação <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação - Acção*. Coleção Infância. Porto Editora
- Mendes, T. (2015). Literatura Infantil na Educação Pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Textura*. <http://hdl.handle.net/10400.26/14307>
- Moreira, I., & Stanislau, S. (2009). *Currículo e avaliação em creche* (Trabalho de licenciatura). [Instituição não identificada].
- Moreira, M. R. (2014). *Da Creche ao Jardim de Infância: um percurso de aprendizagens*. (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/1767>
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). *Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista*. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 75-104. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37420204.pdf>
- Neves, M. (2015). Organização do espaço educativo: "Quebrar a rotina" (Tese de Doutoramento). <http://hdl.handle.net/10400.26/24091>
- Niza, S. (2009). *Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula*. Escola Moderna. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_i_ndiv/123_a_01_edit_34_sniza.pdf
- Nunes, C. S., Encarnação Nobre, R. M., Antunes, T., Rijo, S., & Grácio, H. (2020). Histórias multissensoriais: Um projeto de literacia inclusiva. In C. S. Nunes, R. M. Encarnação Nobre, T. Antunes, S. Rijo, & H. Grácio (Orgs.), *ESELx – Capítulos ou partes de livros*. Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/ff1426eb-c8dd-4c0b-8bee-e6477100a80f>
- Oliveira, M., & Rodrigues, M., & Milhano, S. (2022). *A voz e a agência da criança: abordagem de projeto na formação de educadores de infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

- Oliveira, M. & Godinho, A. (2013). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Folheto Edições.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *Desenvolvimento humano* (8ª ed.). McGraw-Hill
- Pereira, C. (2014). *O trabalho de grupo como fator potenciador de integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado] Instituto Politécnico de Viseu.
- Pereira, Í. S. P. (2020). *Boas conversas*. A leitura partilhada como área de investigação. *Entreler* (no prelo).
- Pinheiro, A., Neves, M. I., Pinho, R., Santos, V., Oliveira, C., & Marques, M. (2007). *O educador como prático reflexivo*. [Dados editoriais não identificados].
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). *Ler para crescer: Como fazer dos meus filhos leitores*. Biblioteca Municipal de Ílhavo - Câmara Municipal de Ílhavo e Gulbenkian/Casa da Leitura *Casa da Leitura*, 1-11.
- Ramos, A. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. In B.-A. Rechou, I. López, & M. Rodríguez (Coords.), *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000–2010)* (pp. 13–40). Edicións Xerais de Galicia.
- Ramos, A. M. & Silva, R. da S. (2014). *Leitura do Berço ao Recreio-Estratégias de Promoção da Leitura com bebés*. In F. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, (ed.), *Ler para Ser- Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 153- 174). Edições Almedina.
- Resende, M. (2021). A educação a distância: um reflexo da escola que somos in APEI & ESECS (Eds) *Diálogos sobre educação de infância-Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. (pp. 270-278).

- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto Editora.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (R. C. Costa, Trad.). Artmed.
- Seidl-de-Moura, M. L., Ribas, A. F. P., Seabra, K. D. C., Pessôa, L. F., Nogueira, S. E., Mendes, D. M. L. F., ... & Vicente, C. C. (2008). Interações mãe-bebê de um e cinco meses: Aspectos afetivos, complexidade e sistemas parentais predominantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21, 66–73.
- Sette, S., Baumgartner, E., Ferri, R., Bruni, O., et al. (2017). Longitudinal study of sleep behavior in normal infants during the first year of life.
- Silva, M. (2011). A arte de ler ou como resistir à adversidade. *Práticas de Linguagem*, 1(2), 117-119.
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/issue/view/1172>
- Silva, M., E. & Barroso, H. (2014). O álbum infantil: alguns critérios de seleção. In Tomás, C. & Gonçalves, C. (Eds.), *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (116-131). CIED - Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
<http://hdl.handle.net/10400.21/3560>
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos para Educadores de Infância*. Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf
- Souza, S. S., Silva, P. D. P. & Souza, N. C. P. (2018). O Cupido e o leitor: Afetividade na mediação da leitura literária. *Leitura: Teoria & Prática*, 36(74), 47-58.
<http://educa.fcc.org.br/pdf/ltp/v36n74/2317-0972-ltp-36-74-47.pdf>
- Thornton, L., & Brunton, P. (2010). *Bringing the Reggio approach to your early years practice* (2.^a ed.). Routledge.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da investigação às práticas*.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes,

S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2679>

Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler*. Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.

Xavier da, C. M. (2023). Literatura Infantil como Ferramenta Pedagógica. *Revista Científica FESA*, 3(1), 63-75.

<https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/240/217>

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

Legislação consultada

Despacho n.º 6478/2016. Ministério da Educação. (2016). Diário da República, 2.ª série, n.º 66.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/2016_dn_1f.pdf

Anexos

Anexo 1- Planificação em contexto creche

Data: 23, 24 e 25 de outubro

Hora/Identificação do momento da rotina pedagógica	Intencionalidade educativa	Recursos Humanos/Materiais	Avaliação
<p>Acolhimento- 07:45h-10:00h</p> <p>O acolhimento é realizado na sala de berçário pela auxiliar Ana. À medida que as crianças vão chegando à sala com as suas famílias são transmitidos, à auxiliar Ana, os recados das famílias. Nesta chegada à Instituição as famílias fazem-se acompanhar da caderneta pessoal de cada criança onde consta as horas a que foram alimentadas, tal como os alimentos que foram sendo introduzidos pelas famílias.</p> <p>Caso a criança apresente necessidade, irá repousar para o dormitório ou então permanecerá na área do tapete a explorar os vários brinquedos que tem à disposição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer vinculação com as crianças, ajudar a compreender que, enquanto os pais estão ausentes podem confiar e estar seguros com as pessoas responsáveis; • Reconhecer os sentimentos na hora de despedida tanto das crianças como dos pais; • Estabelecer relação com os pais, trocando algumas informações e observações pertinentes; • Promover a relação com os pares e com o espaço 	<ul style="list-style-type: none"> • Duas auxiliares; • Grupo de crianças; • Sala de berçário. 	<p>Não será possível realizar a avaliação, uma vez que ainda não estou presente na sala.</p>

<p>Pintura dos sacos do dia do bolinho- 10:00h-10:45h</p> <p>À medida que as crianças forem acordado e/ou mostrarem interesse, respeitando os tempos de cada um, sentarei uma criança de cada vez na cadeira de alimentação e colocarei tinta no tabuleiro para que as crianças possam explorar. Após as crianças explorarem as tintas no tabuleiro da cadeira, colocarei o saco de papel por cima das explorações de cada criança, resultando assim numa pintura diferente de cada saco. Tanto eu como as auxiliares e a educadora estaremos por perto em interação com os mesmos incentivando a sua iniciativa e autonomia, ao mesmo tempo que zelamos pelo seu cuidado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar; • Incentivar a fazer coisas por si próprio; • Desenvolver a motricidade fina; • Explorar materiais de construção e de expressão artística; • Comunicar interesse não verbalmente 	<ul style="list-style-type: none"> • Duas auxiliares; • Uma educadora; • Grupo de crianças; • Tinta; • Cadeiras de alimentação; • Sacos de papel. 	<p>A avaliação será feita através de observação direta. Focarei a minha observação na forma como as crianças tomam iniciativa, como resolvem os seus problemas, como encaram a autonomia e como reagem a novos materiais com texturas e cores diferentes.</p>
<p>Preparação da sala para a hora da refeição- 10:45h-11:00h</p> <p>Neste momento, irei retirar o tapete sensorial do centro sala para que as crianças possam reconhecer que se está a aproximar a hora da refeição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de rotina; 	<ul style="list-style-type: none"> • Duas auxiliares; • Grupo de crianças; 	<p>A avaliação será feita através de observação direta. Observarei se as crianças conseguem compreender qual é momento de rotina que se segue, averiguando se já têm conhecimento sobre a mesma.</p>

<p>É ainda neste momento que uma das auxiliares aquece as sopas das crianças e prepara os segundos pratos das crianças que já comem.</p>			
<p>Almoço- 11:00h-12:15h</p> <p>Se estiverem as cinco crianças em sala, não almoçam todos ao mesmo tempo, sendo este tempo dividido por aqueles que continuam a brincar e os que vão almoçar. Neste sentido, as crianças que irão almoçar primeiro são sentados nas respetivas cadeiras e colocam-se os babetes. Todos as crianças já comem sopa e a fruta, com diferenças nas quantidades mediante a sua idade e características. Neste momento, só há uma criança que come segundo. Irei estar a participar juntamente e com as auxiliares, dando o almoço, a uma criança, depois a outro e assim sucessivamente. Quando as crianças acabam de comer é lhes dado o seu biberon com a água. Durante esta interação pretendo criar um diálogo com a criança com o objetivo que ele também participe nesta rotina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover momentos prazerosos, de interação adulto-criança; • Promover o convívio social; • Promover junto da criança não só um momento de comer, mas também um momento de exploração de sabores, texturas e cheiros; • Transmitir segurança e conforto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Duas auxiliares; • Grupo de crianças; • Alimentação; • Cadeiras de alimentação. 	<p>Nos momentos de rotina como o almoço, higiene, repouso e lanche estarei atenta as individualidades de cada criança e assegurar que as suas necessidades básicas estão satisfeitas e principalmente se consegui desenvolver um clima de segurança e vinculação com as mesmas.</p>

<p>Higiene- 12:15h-12:30h</p> <p>Quando todos as crianças terminarem de almoçar inicia-se o momento de higiene. Este momento é composto pela muda da fralda, lavagem das mãos e da boca.</p> <p>Irei participar neste momento da mesma forma que participo no almoço, mudando e lavando uma criança de cada vez e interagindo com o mesmo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a higiene, a saúde e o bem-estar de cada criança; • Integrar os cuidados corporais na exploração e brincadeira da criança; • Centrar em cada criança durante a rotina de cuidados; • Promover a tomada de consciência do próprio corpo promovendo também a autonomia possível. 	<ul style="list-style-type: none"> • Duas auxiliares; • Grupo de crianças; • Bens essenciais de higiene; 	<p>Nos momentos de rotina como o almoço, higiene, repouso e lanche estarei atenta as individualidades de cada criança e assegurar que as suas necessidades básicas estão satisfeitas e principalmente se consegui desenvolver um clima de segurança e vinculação com as mesmas.</p>
<p>Sesta- 12:30h-14:30h</p> <p>O momento de calma, iniciando o repouso inicia-se quando todas as crianças já estão nas suas camas. Aqui serão distribuídos os seus pertences como as chupetas e fraldas de pano. De seguida, as luzes são apagadas e as crianças deitadas. Irei participar ativamente juntamente com as auxiliares, ou seja, irei deitar as crianças e aconchegá-las em caso de necessidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar as crianças a acalmar-se para o momento de repouso; • Promover condições relativamente ao tempo e ao espaço para as crianças realizarem o seu descanso; • Transmitir calma e segurança; 	<ul style="list-style-type: none"> • Duas auxiliares; • Grupo de crianças; • Dormitório; • Objetos de suporte emocional. 	<p>Nos momentos de rotina como o almoço, higiene, repouso e lanche estarei atenta as individualidades de cada criança e assegurar que as suas necessidades básicas estão satisfeitas e principalmente se consegui desenvolver um clima de segurança e vinculação com as mesmas.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar que as necessidades individuais das crianças são garantidas. 		
<p>Higiene e Lanche- 14:30h-16:00h</p> <p>De seguida é realizado o momento da higiene a muda da fralda.</p> <p>Após a sesta e todas as crianças estarem acordadas segue-se a hora do lanche. A rotina é semelhante ao almoço, ou seja, nem todos as crianças lancham ao mesmo tempo.</p> <p>Participarei de forma ativa da mesma forma tanto no lanche como na higiene, ou seja, darei o lanche às crianças e farei a rotina de higiene a uma criança de cada vez.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover interação adulto-criança; • Assegurar e respeitar as necessidades individuais de cada criança; • Promover respeito, segurança e conforto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Duas auxiliares; • Grupo de crianças; • Bens essenciais de higiene; • Alimentação; • Cadeiras de alimentação. 	<p>Nos momentos de rotina como o almoço, higiene, repouso e lanche estarei atenta as individualidades de cada criança e assegurar que as suas necessidades básicas estão satisfeitas e principalmente se consegui desenvolver um clima de segurança e vinculação com as mesmas.</p>
<p>Higiene e arrumação da sala- 16:00h-16:30h</p> <p>Após o lanche procederei ao momento de higiene com as auxiliares a lavagem das mãos e da boca a cada criança.</p> <p>Após este momento ajudarei na arrumação da sala, à medida que se vai organizando os brinquedos vou cantando uma canção própria para o efeito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover interação adulto-criança; • Assegurar e respeitar as necessidades individuais de cada criança; • Promover respeito, segurança e conforto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Duas auxiliares; • Grupo de crianças; • Bens essenciais de higiene; 	<p>Nos momentos de rotina como o almoço, higiene, repouso e lanche estarei atenta as individualidades de cada criança e assegurar que as suas necessidades básicas estão satisfeitas e principalmente se consegui desenvolver um clima de segurança e vinculação com as mesmas.</p>

Até ao fim da observação, a sala observo as popoanhas que se movimentavam na guardia, mesmo estando

	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir a música nos momentos de rotina, sensibilizando as crianças para a música. 		
<p>Componente de apoio à família- 17:00h-19:15h</p> <p>Neste momento as crianças ficarão com uma auxiliar a explorar a sala e o tapete onde se encontrarão brinquedos. Caso apresentem cansaço a auxiliar colocá-los-á a repousar na cama.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a relação com os pares e com o espaço; • Incentivar à exploração autónoma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma auxiliar; • Grupo de crianças; • Sala de berçário 	<p>Não será possível realizar a avaliação, uma vez que já não estou presente na sala.</p>
<p>Nota: Às terças-feiras à tarde, por volta das 16h, existe a AEC de música que é usufruída apenas por duas crianças da sala. Estas crianças têm de ser acompanhadas por um adulto nomeado no dia da mesma.</p>			

Anexo 2- Tabela de avaliação em creche

Anexo 3- Reflexão de Prática Pedagógica em Contexto

Creche- 11 a 15 de dezembro de 2023

Reflexão individual

As últimas semanas na prática pedagógica têm sido marcadas pela ausência da educadora Verónica e pela chegada da educadora Amarília que tem assumido o papel de educadora cooperante. Apesar de estarem a ser semanas desafiantes, todo o trabalho está a ser compensador e de muitas aprendizagens.

Com as crianças a explorarem os objetos que se encontravam na sala, neste caso, no tapete sensorial, a M.F. (7 meses) acabou por se cortar com o esfregão de arame, objeto que constava no tapete que foi produzido por mim. Após o corte, o tapete foi retirado do alcance das crianças e procedeu-se à desinfeção da ferida e à colocação de um penso. Posteriormente, esfregão foi retirado do tapete e colocou-se papel de feltro, um material que também é interessante para a exploração.

Ao deparar-me com esta situação, acabei por ficar bastante preocupada e alarmada, uma vez que uma criança acabou por se magoar por falta do meu cuidado na preparação dos materiais. Considero que o material fosse bastante interessante para a exploração, uma vez que é um material rugoso e com características muito próprias que podem proporcionar experiências táteis bastante singulares.

Após refletir, com o professor Miguel, uma vez que considero que o material é bastante rico para a exploração, foi que poderia optar na mesma por este tipo de esfregão, mas que este só poderia ser utilizado uma vez, e após a utilização teria que ser retirado. Considero que é uma boa opção, mas o esfregão ao ser retirado deve ser utilizado para outros fins, não indo para o lixo.

Já na quarta-feira, no período da manhã, as crianças encontravam-se a explorar os objetos que se encontravam no tapete. Enquanto interveniente, tomei a decisão de colocar um livro da sala ao alcance das crianças para que estas o pudessem explorar caso demonstrassem interesse. Ao colocar o livro no tapete, houve três crianças que o tentaram alcançar para que o pudessem explorar, a M.F. (7 meses), o S. (7 meses) e a S. (8 meses). Após a S. agarrar no livro e explorá-lo de forma autónoma, durante algum tempo, voltou

a colocá-lo no tapete. Até ao momento da hora da refeição, o livro circulou de criança em criança, em que cada uma teve tempo diferentes com o objeto e explorou-o de forma independente.

Ao pensar sobre este assunto, considero que o livro é um recurso fundamental para existir numa sala de creche, até num berçário. Muitas vezes pensa-se que o livro é um objeto que não faz sentido com crianças tão pequenas, uma vez que ainda não sabem ler ou não conseguem compreender as imagens, mas, segundo a revista *Ler para Crescer*,

as crianças que lêem e/ou ouvem ler, desde tenra idade, estão preparadas para comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida, têm mais facilidade no uso da tecnologia, conseguem resolver problemas, procurando soluções para eles, têm mais confiança e melhores resultados ao nível da concentração (p.2)

Por outro lado, torna-se importante refletir sobre a importância de ter os materiais à disposição das crianças para que estas os possam explorar, tornando a sua aprendizagem rica e diversificada, a seleção dos materiais “deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.26).

É fundamental que o educador tenha em consideração a forma como organiza o espaço e os materiais, tendo em conta os interesses e necessidades do grupo, pois o “ambiente físico e material [...] deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Formosinho & Araújo, 2013, p.9)

Referências bibliográficas:

Ramos, A.M. & Silva, S. R., (2009). *Ler para crescer*. Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/62903/10/Ler%20para%20Crescer.pdf>

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

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

Anexo 4- Reflexão de prática pedagógica em contexto creche- 23 a 27 de outubro de 2023

Reflexão individual

Ao fim de algumas semanas na Instituição, mais precisamente na sala de berçário, é possível conhecer melhor as crianças assim como os seus interesses. Tal como mencionado nas planificações, existem duas crianças que se encontram um pouco atrasadas quanto ao desenvolvimento motor, e por isso, têm sido trabalhados aspetos que permitam o desenvolvimento destas. Importa-me refletir sobre a importância que as planificações individuais estão a tomar, uma vez que é possível observar melhorias de dia para dia. A V. já é capaz de ficar de barriga para baixo muito mais tempo, e já começa a colocar a perna ao lado, querendo fazer força para gatinhar. O L. começou a dar os seus primeiros passos sem nenhum apoio, à medida que o L. vinha caminhando na minha direção eu ia apoiando-o dizendo que ele seria capaz, quando chegou ao pé de mim sozinho, lançou um grande sorriso e abraçou-me, deixando-me bastante orgulhosa.

Ao longo destas intervenções participantes tem sido possível constatar a importância da observação numa sala, é importante que o educador perceba as dificuldades de cada criança nos vários domínios, assim o educador consegue desenvolver a sua intervenção com foco nas necessidades individuais de cada criança, assim como do grupo. Segundo Folque e Bettencourt 2018, “só a observação atenta, verdadeiramente interessada em compreender cada uma, os seus interesses e formas de pensar e sentir, pode garantir que a sua voz é tida em conta no processo de decisão sobre o seu dia a dia.”

No decorrer destas semanas, várias crianças foram entrando na sala de berçário, assim como o P. (11 meses). Tal como os adultos têm um tempo de adaptação quando são expostos a novos desafios, também as crianças assim o têm e é muitas vezes neste período que surgem grandes dificuldades nas equipas que estão a lidar com esta criança. O. P. mostrou-se muito desconfortável durante toda a manhã, especialmente no momento

da hora de almoço. Ao chorar compulsivamente, o P. acabou por incomodar os restantes pares começando todos a chorar compulsivamente o que acabou por começar a destabilizar toda a equipa educativa, pois ninguém conseguia alimentar nenhuma criança enquanto estivessem assim agitadas. A educadora, ao chegar à sala, acabou por levar o P. lá para fora para que pudesse sair daquele ambiente e descontraír um pouco. Assim que o P. saiu da sala, as crianças, lentamente, com a ajuda da equipa educativa que foi cantando algumas músicas para que se pudessem acalmar, foram regressando à calma. Uma das estratégias utilizadas para que o P. se pudesse acalmar foi um livro, é nestes momentos de rotina que é possível compreendermos a importância deste objeto tão poderoso, o livro.

Este episódio acabou por me fazer refletir sobre diversas situações, inclusive o papel do adulto nos momentos de agitação. É importante que o adulto possa transmitir calma às crianças para que elas o possam sentir, acalmando-se assim também. Se o adulto começa a ficar agitado e chateado, as crianças vão sentir-se e vai sendo cada vez mais difícil de se acalmar, entrando numa espiral difícil de sair. A educadora teve um papel crucial neste episódio, retirando daquele ambiente a criança que estava a perturbar todo o grupo. Tal como mencionado por Abe & Izard 1999, o adulto tem o papel fundamental na regulação das suas emoções, pois “a maior coordenação nas interações com os adultos prestadores de cuidados contribui para o desenvolvimento da capacidade do bebé de se auto-regular e acalmar...” (Abe & Izard, 1999 citado por Saarni, p. 32)

A atividade planificada por mim, no decorrer desta semana, foi a pintura dos sacos do dia do bolinho. Em conversa com a educadora, esta sugeriu-me que planificasse para que o grupo da sala dos beija-flor, pudesse pintar os sacos do dia festivo que se aproximava, tal como toda a instituição. Depois de muito pensar, como é que seria possível que os bebés pintassem, sem que o adulto pudesse interferir na experiência, pensei em digitinta e conversei com a educadora que concordou com a minha proposta.

Ao executar a proposta, esta não correu como tinha esperado, isto é, apesar de estar planificado para três dias, esta atividade acabou por ocorrer apenas numa manhã, o que acabou por ser muito rápido não dando tempo, nem liberdade à criança para explorar a tinta. Por outro lado, esta atividade poderá não ter sido adequada à faixa etária com que estou a trabalhar, uma vez que não demonstraram interesse na exploração de tintas, mostrando bastante desconforto. Ao refletir sobre esta atividade, penso poderia ser

realizada de outra forma, sem que as crianças ficassem desconfortáveis com a pintura, por exemplo, fazer a exploração da massa de farinha e água e colocar as fotografias dessa exploração no saco.

Em jeito de conclusão, esta semana fez com que várias aprendizagens fossem adquiridas em diferentes níveis, principalmente sobre o papel do adulto na sala e sobre adequação das atividades à faixa etária. Questiono-me se a atividade poderia ter tido outra reação por parte das crianças, se fosse explorada respeitando o tempo de cada criança.

Referência Bibliográficas:

Folque, A. & Bettencourt, M. (2018). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche (1ª). Porto Editora;

Abe, J. A. A. & Izard, C. (1999b) The developmental functions of emotions: an analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition & Emotion*, 13 (5), 523- 549;

Anexo 5- Reflexão de prática pedagógica em contexto creche 4 a 8 de dezembro de 2023

Reflexão individual

Ao chegar às últimas semanas de prática pedagógica, são vários os sentimentos que pairam, principalmente de agradecimento por esta experiência. As crianças já me conhecem como um adulto de referência, procurando-me quando precisam de um colo ou simplesmente de um momento de atenção única. Quando entro na sala, sou recebida com bastantes sorrisos e com variadas conversas através do ato de falar.

Ao entrar na sala dos Beija-Flor, cumprimento os adultos que lá se encontram, assim como as crianças. Digiro-me até ao tapete da sala, e individualmente, converso com cada criança, desejando-lhe os bons dias e perguntando-lhe como é que esta se sente. Muitas vezes as crianças respondem-me com sorrisos, balbucios, falando ou até largando algumas gargalhadas.

Apesar de estar numa sala de berçário, considero que o tempo é bastante corrido e cronometrado, e por isso, muitas vezes torna-se difícil ter momentos individuais com cada criança em que esta é respeitada como um ser individual com necessidades e características específicas. Existem outros momentos na rotina em que também tenho este

cuidado, em dar uma atenção individualizada a cada criança, por exemplo na muda da fralda ou no momento da alimentação, mas não é possível realizá-lo com todas as crianças, surgindo assim o momento do bons dias no acolhimento.

É importante que o educador possa falar com os bebês, demonstrando-lhe que ele têm alguém ali com ele que acredita nele e que o orienta naquilo que é a descoberta do mundo. É também através das conversas que os bebês conseguem desenvolver a sua linguagem, percebendo quais são os sons das sua língua e quais são as vozes que são do seu cotidiano.

Segundo a revista *Bebés Lectores* 2017,

Cuando hablamos al bebé, éste no entiende qué significa dedo, rodilla, rostro o mano [...]; sin embargo, es capaz de escuchar, sentir y dar significados propios a los mensajes, mientras dice pensando en nosotros: “No estoy solo, formo parte de ellos y ellos forman parte de mí. Soy fuente de felicidad, tengo nombre propio y tengo movimiento. Ellos hablan de mí y conversan conmigo; me siento contento (p.11)

Já segundo Amaral et al (2023),

a linguagem é uma experiência diretamente ligada às interações. No caso dos bebês, essa experiência pode se estabelecer por meio da afetividade, da empatia com o outro e do diálogo, elementos que se materializam em melodias, cantos, acalantos, brincadeiras rítmicas com o corpo, parlendas, poesias, etc. Por tudo isso, pode-se afirmar que no cerne da linguagem está a voz. (p.55)

Na manhã de terça-feira, encontrava-me sentada no tapete com algumas das crianças do grupo, quando me apercebo que o L. (17 meses) caminha na minha direção, com um livro na mão, ao chegar ao pé de mim, coloca-se no meu colo e começa a explorar o livro, folheando-o e falando.

Nas últimas semanas tenho realizado alguns momentos de exploração de livros individualmente, devido à investigação para a qual estou a trabalhar, o L. é uma das crianças que faz parte da investigação, e ao sentar-se ao meu colo para explorar o livro, tal como nas sessões, demonstra as sessões realizadas são do seu interesse, o que me deixa bastante feliz.

Por outro lado, o facto do livro ser um instrumento relativamente recente na sala, demonstra que este em pouco tempo se tornou um dos objetos preferidos das crianças do grupo, pois também a S. e a V. recorrem bastante ao livro quando este está ao seu alcance no tapete. Tal como o P., principalmente nos momentos em que se sente mais frustrado.

De acordo com a revista *Bebés Lectores* 2017,

En la literatura para niños cada vez cobra mayor importancia el lenguaje por imágenes; pero 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. Un sentido que podrá estar, con frecuencia, abierto a otros sentidos. (p.17)

Por fim, considero ainda, que o educador deve valorizar os progressos de cada criança, e por isso, ver a evolução do L. ao nível do desenvolvimento motor acaba por ser bastante compensador. O L. era uma criança bastante medrosa, que tinha muito medo de andar sem o apoio do adulto, e ao dar estes passos sozinho e com um livro na mão, demonstra que cada criança, ao seu tempo, consegue alcançar tudo o que quiser. Importa ainda referir que considero que o reforço positivo tem assumido um papel muito importante com esta criança, uma vez que esta demonstra falta de autoconfiança.

Referências bibliográficas:

Bebés lectores ¿Cómo leen los que aún no leen? (2017)

https://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2017/12/Publicaciones_Cerlalc_OPI_Dossier_Bebes_lectores_151217.pdf

Amaral, M. P. L., de Sá, A. L., & Baptista, M. C. (2023). *Bebês como leitores: a entrada no mundo da linguagem* *humanidades & Inovação*, *10*(2), 52-66.

Anexo 6- Planificação integradora- bandas musicais

+

Planificação	
Planificação Semanal	
Contexto educativo: 1º Ciclo do Ensino Básico Turma: 2º A Número de alunos: 25 alunos Horário: 9h ao 12:30h e das 14h às 15:30h	Docente Supervisora: Marina Rodrigues Professora Cooperante: [Redacted] Mestrandas: [Redacted] Carolina Nascimento
Contextualização: <p>A presente planificação surge das observações diretas das mestrandas com os alunos. Observámos que quando as crianças estavam no intervalo faziam pequenas bandas entre eles, alguns traziam instrumentos de casa, outros cantavam e outros dançavam. Chegados à sala, estes alunos pediam às mestrandas para que pudessem mostrar à restante turma a sua performance. Deste modo, partindo dos interesses e necessidades das crianças, surge assim a presente planificação integradora para a construção de um festival na sala. A planificação integradora, segundo Alonso e Silva (2020), é um dos “dispositivos formativos que permitem o desenvolvimento das quatro áreas de competência de uma forma integrada, no sentido da apropriação e construção progressiva, pelos formandos, do seu projeto profissional e pessoal.” (p. 1)</p> <p>Outros dos aspetos fundamentais desta planificação é que esta irá transportar os alunos para o mundo real. Através desta planificação as crianças poderão aprender sobre literacia financeira, sobre como se devem comportar num concerto, sobre como funciona uma banda e as suas origens, entre muitos outros assuntos atravessando assim todos as componentes previstas nas Aprendizagens Essenciais de uma forma lúdica.</p> <p>Para que todas as crianças possam ter um papel ativo e para que possam aprender uns com os outros nas atividades descritas nesta planificação, decidimos dividir a turma em grupos de três alunos, criando assim uma banda. O trabalho de grupos assume um papel fundamental uma vez que, segundo Davis, Silva, Espósito, (1989), “a cooperação intelectual em torno de um problema comum é fator fundamental no desenvolvimento. As trocas entre parceiros - adulto/ criança e criança/criança — são não só valorizadas como incentivadas na medida em que resultam, na experiência humana, em conhecimento do outro e em conhecimentos construídos com os outro” (p. 51). Importa ainda referir que para que as crianças se consigam organizar o que têm a fazer vai ser disponibilizado um guião que está dividido por quatro partes, onde devem ir colocando as informações das suas bandas.</p> <p>Num momento final da planificação iremos refletir com as crianças sobre o que feito e sobre as aprendizagens de todos. Os alunos irão realizar ainda uma tabela de autoavaliação sobre o projeto. Num momento final, o guião de cada grupo vai ser transformado num portefólio onde serão anexadas algumas fotografias do processo criativo, documentado assim as aprendizagens das crianças no decorrer do projeto.</p> <p>Em jeito de resumo, através da presente planificação pretende-se desenvolver todas as componentes previstas nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, através de um assunto que é do interesse dos alunos. Deste modo, através desta planificação vamos permitir que as crianças tenham agência e voz.</p>	

Segunda-feira, 4 de novembro de 2024

Domínios-Conteúdos	Objetivos	Aprendizagens Essenciais	Descrição	Recursos
Português	-Saber escutar o outro; - Sintetizar momentos;	9h00-9h30 Português: <u>Oralidade: Expressão</u> -Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. - Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa.	O dia inicia-se na sala de aula, como habitualmente, os alunos entram vão buscar o seu porta-livros e de seguida sentam-se nos respetivos lugares. A partilha das crianças deverá ser feita num minuto no máximo, para que estes consigam ser sucintos.	- Professora cooperante; -Duas mestrandas; -Grupo de crianças; -Sala de aula;

<p>Estudo do Meio e Música</p>	<p>-Ouvir músicas de diversos géneros; -Compreender a identidade de cada banda apresentada; -Organizar cronologicamente datas significativas.</p>	<p>9h30 às 10h30</p> <p>Música: <u>Percepção sonora e musical</u> -Identifica auditivamente e visualmente os instrumentos musicais utilizados em diferentes épocas, estilos e culturas musicais; -Utiliza vocabulário e simbologias apropriadas para descrever e comparar diferentes tipos de sons e peças musicais de estilos e géneros similares</p> <p><u>Culturas musicais nos contextos</u> -Reconhece a música como parte do quotidiano e as diferentes funções que ela desempenha;</p>	<p>A mestranda, sem dizer nada, irá colocar uma música que será do conhecimento das crianças, neste caso a música da banda TOP, sendo assim o indutor para toda a planificação. Depois de ouvirem a música a mestranda irá questionar os alunos se conhecem mais alguma banda para além desta, se sabem quais foram os instrumentos que foram utilizados nesta música e quem são os elementos da banda. Partindo das respostas dos alunos, a mestranda irá levar um PowerPoint com várias bandas de anos distintos, em que irá constar a identidade da banda, isto é: o nome, o ano de fundação, a história, o logotipo (se houver), os nomes artísticos</p>	<p>- Professora cooperante; -Duas mestrandas; -Grupo de crianças; -Sala de aula; -Coluna; -Telemóvel; -PowerPoint; -Imagens das bandas.</p>
		<p>-Identifica estilos, épocas e culturas musicais diferenciadas e os contextos onde se inserem.</p> <p>Estudo do Meio: <u>Sociedade</u> -Reconhecer datas, factos e locais significativos para a história pessoal ou das pessoas que lhe são próximas, localizando-os em mapas ou plantas e numa linha de tempo; -Reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito; -Reconhecer influências de outros países e culturas em diversos</p>	<p>dos elementos (caso haja), o género musical e os instrumentos que têm. Depois, a mestranda irá colocar uma linha do tempo no quadro e pedirá aos alunos para que coloquem as bandas de acordo com a sua data de fundação.</p>	

<p>Português e Estudo do Meio</p>	<p>-Desenvolver a identidade de cada banda; -Desenvolver as capacidades de escrita história de cada banda; -Promover o trabalho em grupo, apelando à negociação entre todos.</p>	<p>10h30 às 11h00 Estudo do meio: <u>Sociedade</u> -Reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito; -Reconhecer influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia a dia (alimentação, vestuário, música, comunicação, etc.) -Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades Português <u>Oralidade: Expressão</u></p>	<p>No segundo momento da manhã, a mestranda irá sugerir aos alunos que façamos um festival na nossa sala, e para isso, iremos precisar de ter várias bandas. Deste modo, serão feitos grupos de 3 alunos de forma aleatória criando assim as bandas. Depois dos alunos se terem agrupado por bandas escreve-se a parte um do guião de trabalho. Neste ponto um, irão surgir questões como: o nome a atribuir à banda, o género musical desta e como é que começou.</p>	<p>- Professora cooperante; -Duas mestrandas; -Grupo de crianças; -Sala de aula; -Parte 1 do guião.</p>
--	--	---	--	---

		<p>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; -Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia; - Formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor; - Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos. <u>Leitura-Escrita: Escrita</u> - Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar);</p>		
--	--	--	--	--

		- Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista.		
Intervalo 11:00h-11:30h				
Português, Estudo do Meio e Música	-Desenvolver a identidade de cada banda; -Desenvolver as capacidades de escrita de uma letra de uma música; -Promover o trabalho em grupo, apelando à	11h30 às 12h30 Estudo do meio: <u>Sociedade</u> -Reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito; - Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades; diferentes grupos e comunidades	Após o intervalo, os alunos irão continuar a elaborar o guião sobre a sua banda. A mestranda irá discutir com o grupo turma os vários pontos do guião. Num primeiro ponto de discussão teremos os nomes atribuídos à banda, a razão essa escolha e como foi o começo da banda. Nesta discussão as outras crianças da turma poderão dar alguma opinião à banda sobre os tópicos discutidos. A discussão será	- Professora cooperante; -Duas mestrandas; -Grupo de crianças; -Sala de aula; -Parte 1 e 2 do guião; -Computador. - Materiais recicláveis

	negociação entre todos; -Desenvolver a capacidade de utilização de vocabulário musical. - Transformar objetos descartados em algo funcional e esteticamente interessante. -Explorar como diferentes materiais afetam o som ou o	<u>Sociedade/ Natureza/ Tecnologia</u> - Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento. Português <u>Oralidade: Expressão</u> - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; -Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia;	feita ponto a ponto do guião para que possa ser mais interativo com as outras bandas. Depois da parte 1 ser discutida com a turma, a mestranda irá voltar a colocar a música “Hino Somos Top” para que com a letra projetada possamos procurar o refrão, verificar se existe rima na letra e qual é a estrutura da música. Ainda neste momento perguntarei às crianças se conseguem identificar os vários instrumentos que compõe a melodia da música. Depois deste momento os alunos irão dar início à parte dois do guião. Na segunda parte do guião irão estar presentes as seguintes questões: <u>“Quem faz o quê?”</u> <u>“Nomes artísticos de cada elemento”</u>	
--	--	---	---	--

	<p>funcionamento de um instrumento</p>	<p>- Formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor;</p> <p>- Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos.</p> <p><u>Leitura-Escrita: Escrita</u></p> <p>- Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar);</p> <p>- Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista.</p> <p>Música:</p> <p><u>Perceção sonora e musical</u></p> <p>- Identifica auditivamente e visualmente os instrumentos</p>	<p><u>“Que instrumentos têm?</u></p> <p><u>“No vosso computador, com ajuda da professora, escolhe uma música de acordo com o género musical da tua banda.”</u></p> <p><u>“Agora que já escolherem a música, está na altura de alterarem a sua letra de acordo com um tema à vossa escolha.”</u></p> <p>Importa ainda referir que, tal como na parte 1 do guião, a parte 2 também vai ser discutida com o grupo turma ponto a ponto. Ainda, neste momento os alunos irão criar os seus instrumentos através de materiais recicláveis. Para este momento a mestrandia irá levar uma caixa de cartão com um círculo no meio e elásticos de diferentes tamanhos, para exemplificar uma guitarra. Assim, os alunos ao dedilhar</p>	
--	--	---	---	--

		<p>musicais utilizados em diferentes épocas, estilos e culturas musicais;</p> <p>- Utiliza vocabulário e simbologias apropriadas para descrever e comparar diferentes tipos de sons e peças musicais de estilos e géneros similares.</p> <p><u>Criação e experimentação</u></p> <p>- Explora e organiza diferentes tipos de matérias sonoras para expressar determinadas ideias, sentimentos e atmosferas utilizando estruturas e recursos técnico-artísticos elementares, partindo da sua experiência e imaginação.</p>	<p>os elásticos irão compreender que têm sons diferentes devido à tensão exercida que cada um faz e à diferença de tamanhos dos elásticos, ficando mais ou menos esticados</p> <p>Como este momento será bastante demorado, uma vez que têm de responder questões bastante complexas estender-se-á também ao momento da tarde (14h-15:30h).</p>	
--	--	--	---	--

Almoço 12:30h-14:00h				
Português, Estudo do Meio e Música	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a identidade de cada banda; -Desenvolver as capacidades de escrita de uma letra de uma música; -Promover o trabalho em grupo, apelando à 	<p>14h às 15h30</p> <p>Estudo do meio: <u>Sociedade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito; - Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades <p>Português <u>Oralidade: Expressão</u></p>	<p>Após o intervalo, os alunos irão continuar a elaborar o guião sobre a sua banda. A mestrandas irá discutir com o grupo turma os vários pontos do guião. Num primeiro ponto de discussão teremos os nomes atribuídos à banda, a razão essa escolha e como foi o começo da banda. Nesta discussão as outras crianças da turma poderão dar alguma opinião à banda sobre os tópicos discutidos. A discussão será feita ponto a ponto do guião para que</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Professora cooperante; -Duas mestrandas; -Grupo de crianças; -Sala de aula; -Parte 1 e 2 do guião; -Computador.

	<ul style="list-style-type: none"> negociação entre todos; -Desenvolver a capacidade de utilização de vocabulário musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; -Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia; - Formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor; - Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos. <p><u>Leitura-Escrita: Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar); 	<p>possa ser mais interativo com as outras bandas.</p> <p>Depois da parte 1 ser discutida com a turma, a mestrandas irá voltar a colocar a música “Hino Somos Top” para que com a letra projetada possamos procurar o refrão, verificar se existe rima na letra e qual é a estrutura da música. Ainda neste momento perguntarei às crianças se conseguem identificar os vários instrumentos que compõe a melodia da música. Depois deste momento os alunos irão dar início à parte dois do guião.</p> <p>Na segunda parte do guião irão estar presentes as seguintes questões:</p> <p>==“Quem faz o quê?”</p> <p>==“Nomes artísticos de cada elemento”</p>	
--	--	---	--	--

	<p>- Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista.</p> <p>Música:</p> <p><u>Percepção sonora e musical</u></p> <p>-Identifica auditivamente e visualmente os instrumentos musicais utilizados em diferentes épocas, estilos e culturas musicais;</p> <p>-Utiliza vocabulário e simbologias apropriadas para descrever e comparar diferentes tipos de sons e peças musicais de estilos e géneros similares</p>	<p>“Que instrumentos têm?”</p> <p>“No vosso computador, com ajuda da professora, escolhe uma música de acordo com o género musical da tua banda.”</p> <p>“Agora que já escolherem a música, está na altura de alterarem a sua letra de acordo com um tema à vossa escolha.”</p> <p>Importa ainda referir que, tal como na parte 1 do guião, a parte 2 também vai ser discutida com o grupo turma ponto a ponto.</p> <p>Como este momento será bastante demorado, uma vez que têm de responder questões bastante complexas estender-se-á também ao momento da tarde (14h-15:30h).</p>	
--	---	--	--

<p>Matemática e Música</p>	<p>-Compreender a utilidade de seqüências no quotidiano;</p> <p>-Promover estratégias de tomada de decisões financeiras;</p> <p>-Compreender a utilidade do calendário no quotidiano.</p>	<p>9h00 às 10h30</p> <p>Matemática</p> <p><u>Álgebra: Regularidades em seqüências</u></p> <p>- Identificar e descrever regularidades em seqüências de repetição.</p> <p>-Identificar e descrever o grupo de repetição de uma seqüência.</p> <p><u>Tempo: Medição e unidades de medida</u></p> <p>- Relacionar hora, dia, mês e ano.</p> <p><u>Tempo: Usos do tempo</u></p> <p>- Resolver problemas que envolvam o tempo, comparando criticamente diferentes estratégias de resolução</p>	<p>A mestranda irá entregar a parte 3 do guião a cada banda. Na parte 3 do guião irão constar as seguintes questões:</p> <p>“Criem uma seqüência corporal para que possam interagir com o público durante o vosso concerto.”</p> <p>“A vossa banda atua na primeira quarta-feira de cada mês, assinalem no calendário quando são as vossas atuações até ao final do ano de 2024.”</p> <p>“Vão receber 150 euros por este festival. O que vão fazer com este dinheiro?”</p> <p>“Quanto irão receber se tocarem todas quartas-feiras de cada mês até ao final do ano?”</p> <p>“Qual será o preço do bilhete para que a organização possa fazer lucro?”</p>	<p>- Professora cooperante;</p> <p>-Duas mestrandas;</p> <p>-Grupo de crianças;</p> <p>-Sala de aula;</p> <p>-Parte 3 do guião.</p>
-----------------------------------	---	--	--	---

	<p><u>Dinheiro: Usos do dinheiro</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer estimativas de quantias de dinheiro, por arredondamento; - Resolver problemas que envolvem dinheiro comparando diferentes estratégias de resolução. <p>Música:</p> <p><u>Percepção sonora e musical</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explora e identifica os elementos básicos da música; <p><u>Criação e Experimentação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Inventa, cria e regista pequenas composições e acompanhamentos. 	<p>Tal como nas outras partes do guião, também esta vai ser discutida ponto a ponto com os alunos.</p>	
<p>Lanche 10:30h-11:00h</p>			
<p>11h00 ao 12h30 – Programa “<u>Pam para mim</u>”- promoção para a alimentação <u>saudável</u> <u>dinamizado</u> por uma nutricionista</p>			

<p>Almoço 12:30h-14:00h</p>				
		<p>14h às 15h30</p> <p>Artes visuais:</p> <p><u>Experimentação e Criação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land art; escultura; maqueta; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais; - Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas; 	<p>Depois do almoço, a mestranda irá projetar alguns logotipos de algumas bandas, servindo assim como exemplo. Posteriormente, em grupos, aos alunos irão elaborar um cartaz promocional da sua banda para o festival e a capa do seu CD através da parte 4 do guião de trabalho. Deste modo, na parte 4 do guião irão estar as seguintes questões:</p> <p>“Criem o cartaz da tua banda para o festival.”</p> <p>“Criem a capa de CD do vosso próximo álbum.”</p> <p>As crianças poderão utilizar os vários materiais que estiverem à sua disposição,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Professora cooperante; - Duas mestrandas; - Grupo de crianças; - Sala de aula; - Parte 4 do guião; - Lápis de cera; - Lápis de cor; - Canetas de feltro; - Sobras de cartolina; - Papel.
<p>Artes visuais e Estudo do Meio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a identidade de cada banda; - Desenvolver a criatividade através da expressão plástica; 			

	<p>-Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos;</p> <p>Estudo do Meio: <u>Sociedade</u></p> <p>-Reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito;</p> <p>- Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades.</p>	<p>tais como: lápis de cera, lápis de cor, canetas de feltro e sobras de cartolina e papel. Com os materiais anteriormente referidos poderão criar a identidade da sua banda da forma que quiserem.</p>	
--	--	---	--

Quarta-feira, 6 de novembro de 2024

Domínios-Conteúdos	Objetivos	Aprendizagens Essenciais	Descrição	Recursos
Português	<p>-Alargar o conhecimento lexical;</p> <p>-Desenvolver estratégias de comunicação, adequando o discurso ao contexto;</p>	<p>09:00h-09:30h</p> <p>Português</p> <p><u>Oralidade: Expressão</u></p> <p>-Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;</p> <p>-Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia;</p> <p>-Formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor.</p>	<p>À medida que as crianças vão chegando à sala, vão colocando o seu material na sua mesa e sentam-se. Já com as crianças sentadas, iremos dar início à rotina de quarta-feira: a palavra do dia. Para esta semana pedimos às crianças G.E. e G.S. para que trouxessem uma palavra relacionada com a música. A palavra trazida pelas crianças deve ser desconhecida pelas crianças, podendo pedir ajuda às suas famílias para esta tarefa. As crianças que trazem a palavra devem de saber explicá-la e dar algum exemplo onde esta faça sentido. No placard de cortiça serão afixadas as palavras do dia e uma frase de cada uma.</p>	<p>- Professora cooperante;</p> <p>-Duas mestrandas;</p> <p>-Grupo de crianças;</p> <p>-Sala de aula.</p>






<p>Artes visuais e português</p>	<p>-Desenvolver o processo de texto informativo; - Explorar ferramentas de design digital; - Incentivar a personalização e liberdade de expressão visual:</p>	<p>09:30h-11:00h Português <u>Leitura-Escrita: Escrita</u> - Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar); - Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista. Artes visuais: <u>Experimentação e Criação</u> - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista;</p>	<p>No segundo momento da manhã os alunos através dos seus computadores, mais especificamente através do <u>Canva</u> irão criar os seus bilhetes para o festival. No bilhete deverá constar a data do festival, o nome do aluno, o preço do bilhete e o nome do festival. Cada criança terá liberdade para fazer o bilhete como achar mais conveniente.</p>	<p>- Professora cooperante; -Duas mestrandas; -Grupo de crianças; -Sala de aula; -Computador.</p>
---	---	---	---	---

<p>Música</p>	<p>-Promover a autonomia e responsabilidade; -Desenvolver a capacidade de trabalho colaborativo; -Promover capacidades de gestão de tempo; -Desenvolver a confiança e a segurança no palco.</p>	<p>11:30h-12:30h Música: -Canta individualmente e em grupo, canções e melodias de diferentes épocas, estilos e culturas musicais utilizando a memória e a leitura musical; -Toco instrumentos acústicos e eletrónicos, convencionais e não convencionais, individualmente e em grupo, na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada:</p>	<p>Neste momento da manhã, os alunos terão tempo para terminar alguns assuntos que tenham ficado pendentes no decorrer das atividades anteriores. Ainda neste tempo, as crianças irão poder ensaiar a sua apresentação para o grande festival. As crianças serão informadas que terão um máximo de 5 minutos por banda já com apresentações.</p>	<p>- Professora cooperante; -Duas mestrandas; -Grupo de crianças; -Sala de aula; -Computador.</p>
----------------------	---	---	--	---

Almoço
12:30h-14:00h

<p>Música, Português e Matemática</p>	<p>-Promover experiências realistas de organização e participação em eventos; -Desenvolver capacidades de interpretação musical e comunicação com outros alunos; -Promover a capacidade de autoavaliação e heteroavaliação;</p>	<p>Música: -Canta individualmente e em grupo, canções e melodias de diferentes épocas, estilos e culturas musicais utilizando a memória e a leitura musical; -Toco instrumentos acústicos e eletrônicos, convencionais e não convencionais, individualmente e em grupo, na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada; Português <u>Oralidade: Expressão</u> -Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;</p>	<p>No último momento da planificação dar-se-á início ao festival. Para que os alunos possam entrar no festival terão de pagar o seu bilhete com o seu dinheiro. Depois de pagarem, a equipa de organização do festival (professoras) irá entregar-lhes o seu bilhete. Com todas as crianças dentro da sala, dar-se-á início ao festival. Cada banda terá 5 minutos para a sua apresentação e concerto, deverá geri-los da forma que entender. Terminados os concertos de todas as bandas, irá proceder-se um momento de avaliação do projeto com as crianças. Para que este momento seja possível as mestrandas irão entregar um papel a cada</p>	<p>- Professora cooperante; -Duas mestrandas; -Grupo de crianças; -Sala de aula; -Dinheiro; -Bilhetes das Crianças.</p>
		<p>-Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia; -Formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor Matemática <u>Dinheiro: Usos do dinheiro</u> - Fazer estimativas de quantias de dinheiro, por arredondamento; - Resolver problemas que envolvem dinheiro comparando diferentes estratégias de resolução.</p>	<p>criança para que possam dizer o que gostaram mais no decorrer do projeto e porquê, mas também o que gostaram menos e porquê. Os papeis serão anónimos.</p>	

Ficha de autoavaliação preenchida pelos alunos:

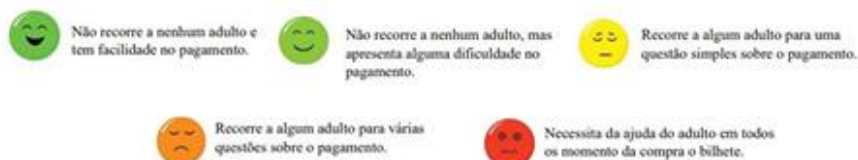
Música, Português e Matemática					
Conseguir pagar o meu bilhete sem ajuda.					
Conseguir apresentar a minha banda oralmente.					
Conseguir interpretar, tocar, cantar ou dançar em grupo a canção.					
Conseguir interagir com o público durante a minha atuação.					
Demonstrei interesse e confiança durante a minha atuação.					

Legenda:



Descritores para as mestrandas

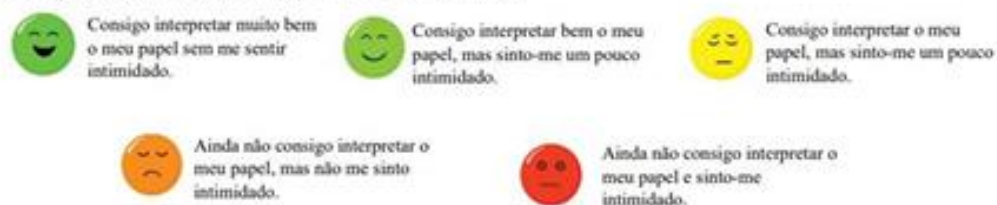
Conseguir pagar o meu bilhete sem ajuda.



Conseguir apresentar a minha banda oralmente.



Consigo interpretar, tocar, cantar ou dançar em grupo a canção.



Consegui interagir com o público durante a minha atuação.



Demonstrei interesse e confiança durante a minha atuação.



Anexo 7- Reflexão de prática pedagógica em contexto 1.º CEB II- 22-23 de abril de 2025

Reflexão Semanal

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) II, inserida no mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, foi-me proposta a realização de uma reflexão semanal referente aos dias 22 e 23 de abril. O conteúdo desta reflexão irá focar-se na correção da tarefa da padeirinha e à escolha dos temas referentes ao trabalho por projeto.

A semana que passou acabou por ser mais curta do que todas as outras e com o tempo ainda mais escasso, devido às férias da Páscoa e ao tempo previsto para a natação que acaba por ser uma manhã inteira. Sendo assim, existiram apenas dois dias de prática que se focaram na correção da tarefa da semana antes da interrupção, referente à planificação integradora, e no registo da experiência da germinação.

Durante esta semana, nos momentos em que a turma estava dividida por anos de escolaridade eu intervim com o 4.º ano e a Ana Rita com o 3.º ano. A intervenção com o

4.º ano foi uma experiência bastante positiva e surpreendente, uma vez que até então só tinha intervindo com o 3.º ano nos momentos de divisão. Apesar de serem apenas 7 alunos no 3.º ano estes têm, no geral, bastantes dificuldades de aprendizagem e pouco interesse e disponibilidade para a aprendizagem dos conteúdos, o que leva à uma intervenção diferenciada da nossa parte. Por outro lado, na minha intervenção com o 4.º ano notei mais interesse para a aprendizagem, participação e motivação. Posto isto, considero que esta PP está-me a trazer ferramentas fundamentais para a minha vida enquanto professora, uma vez que me está a permitir conhecer variadíssimos tipos de alunos e adaptar as minhas estratégias de ensino para cada um deles.

Seguindo o mesmo pensamento Resendes e Soares (2002) afirmam que os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Assim sendo, todos aprendem melhor quando o professor respeita a sua individualidade e ensina atendendo à diferença.

Outro dos momentos que foi especialmente relevante para mim no decorrer desta semana foi o momento da escolha dos temas para a execução da metodologia de trabalho por projeto. Com os projetos antigos apresentados à comunidade, estava na hora de iniciar novos grupos de trabalho com temas de projetos diferentes e que fossem de acordo com os interesses das crianças. No início, quando cheguei a esta PP e vi toda a dinâmica instalada para os momentos de projeto fui-me questionando sobre como seriam feitos os grupos, pensando que os alunos se juntavam primeiro e só depois escolhiam o tema entre o grupo ou se escolhiam o tema e depois se juntavam em grupo.

Posto isto, na terça-feira reuniram-se todos os alunos da Instituição e a professora cooperante assumiu um papel de moderadora, pedindo às crianças para que identificassem um tema que gostassem de investigar no decorrer do próximo projeto. À medida que as crianças iam dizendo o/os tema/s que queriam investigar iam-se registando no quadro. Todas as crianças disseram pelo menos um tema. Depois de todos os temas registados, a professora cooperante voltou a lê-los em voz alta para que os alunos pudessem escolher um deles e iniciou o questionamento individual sobre qual projeto gostariam de trabalhar.

Para a formulação dos grupos de trabalho haveria regras específicas que tinham de ser obedecidas. Primeiramente os novos grupos não poderiam ter elementos comuns do antigo projeto, depois seria necessário ter elementos de todos os anos de escolaridade

ou pelo menos dos dois núcleos e no máximo poderia ter quatro elementos. Caso uma criança escolhesse um dos temas e não respeitasse algumas destas regras teria de escolher outro tema. Por outro lado, caso o tema que a criança escolhesse tivesse apenas o seu voto também teria de escolher outro tema e enquadrar-se noutra grupo.

Em jeito de reflexão, considero que esta forma de organização dos grupos para os projetos é bastante interessante, uma vez que consegue responder aos interesses de todas as crianças através dos temas que escolhem. Outra das vantagens são as regras pré-estipuladas, nomeadamente a regra de ter que ter pelo menos um elemento de cada ano de escolaridade ou de cada grupo, o que permite que as crianças mais novas aprendam com as mais velhas, ao mesmo tempo que as mais novas vão ganhando autonomia.

Em suma, a semana de prática pedagógica dos dias 22 e 23 de abril, apesar de mais curta, revelou-se bastante enriquecedora para o meu percurso formativo. A oportunidade de intervir com o 4.º ano permitiu-me experienciar novas dinâmicas de ensino-aprendizagem, compreendendo a grande heterogeneidade dentro da mesma turma. Além disso, o processo de escolha dos temas para o trabalho por projeto evidenciou-se como um momento fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos, respeitando os seus interesses individuais e promovendo a colaboração entre diferentes anos de escolaridade.

Referências Bibliográficas:

Resendes, L., Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Anexo 8- Cronograma de recolha de dados

Livro	<i>Toca, bebé- Formas</i>		<i>O mar</i>		<i>Os 100 primeiros animais</i>		<i>Pop-up: Conta os animais</i>		<i>Escolha de um dos quatro livros</i>	
	Data de recolha	Duração do vídeo	Data de recolha	Duração do vídeo	Data de recolha	Duração do vídeo	Data de recolha	Duração do vídeo	Data de recolha	Duração do vídeo
Sara	05-12- 2023	05m:09s	12-12- 2023	03m:14s	13-12- 2024	04m:15s	18-12- 2023	02m:30s	20-12- 2023	03m:20s
Vera	07-12- 2023	02m:30s	11-12- 2023	02m:45s	13-12- 2024	05m:08s	18-12- 2023	02m:15s	19-12- 2023	02m:28s
Luis	06-12- 2023	03m:52s	12-12- 2023	04m:05s	13-12- 2024	02m:20s	19-12- 2023	02m:30s	20-12- 2023	00:45s

Anexo 9- Organização das interações das crianças

Nota: Regista-se na categoria “Interação criança com o livro-mediador” quando a investigadora inicia a exploração mediada.

Interações da Sara na exploração do livro “Toca bebé”

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número Total	
Interação criança-livro	Verbal		0	
	Paraverbal	-Balbucia um “EII”; -Balbucia um “AAA”; -e balbucia um “Queee”.	3	
	Não verbal	Atenção	-foca a sua atenção na capa do livro observando-a atentamente; -Continua a observar a capa do livro; -Observa a capa do livro; -a Sara foca a atenção na página da sua esquerda; -Já com o livro aberto observa atentamente; -Seguidamente olha para a página à sua direita; -volta a olhar para a página à sua esquerda; -Observa atentamente a página à sua esquerda; -Olha para a página à sua esquerda com os olhos arregalados;	9
		Folhear		0
	Sorrir	- e lança um sorriso. - e volta a sorrir		

			- e aponta - sorrindo - Solta uma gargalhada	5
		Apontar/Tocar/Agarrar	- Toca na capa do livro - continuando a tocar no livro - toca no livro com a sua mão direita - e tocando - Com a mão esquerda toca na página que se encontra à sua esquerda - à medida que vai tocando com as duas mãos, abrindo e fechando a mão - Vai tocando na página esquerda abrindo e fechando a mão - Com uma mão em cada página do livro começa a tocar com as mão abertas	8
		Boca aberta	-com a boca semiaberta - e com a boca semiaberta. - e a boca semiaberta	3
		Babar		0
		Movimentar corpo/partes do corpo		0
		Suspirar		0
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	
		Escolha do livro	Não se aplica	
	Verbal			0
	Paraverbal		- e balbucia um “Queee”	1
	Não verbal		- A Sara foca a sua atenção no carro	

Interação criança com o livro- mediador		<ul style="list-style-type: none"> - mantendo os olhos arregalados - fazendo com que a Sara foque a sua atenção na outra página - A criança foca a sua atenção - Olha para a página à sua esquerda - e rapidamente olha para a página à sua direita. - Com a página virada a Sara olha para a sua esquerda - Continuando com o olhar focado - olha para a página a sua direita, - e volta a olhar para a página à esquerda - e a Sara foca a sua atenção, arregalando os olhos - Seguidamente volta a olhar para a página à sua esquerda, - Volta a olhar para o livro 	13
	Folhear		0
	Sorrir	<ul style="list-style-type: none"> -A Sara lança uma gargalhada - A Sara lança um sorriso - ao mesmo tempo que sorri - lança uma gargalhada 	4
	Apontar/Tocar/Agarrar	<ul style="list-style-type: none"> - tocando no livro abrindo e fechando a mão. - e observa as mãos da investigadora a tocar no livro. - A Sara começa a tocar na página em que a investigadora tocava - a Sara toca na página à sua esquerda - e toca-lhe. 	6

			- e toca-lhe, a mão direita na página direita e a mão esquerda na página esquerda	
		Boca aberta	- e a boca semiaberta	1
		Movimentar corpo/partes do corpo	- A Sara começa a movimentar as pernas	1
		Suspirar		0
		Babar		0
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	0

Interações da Vera na exploração do livro “Toca bebê”

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número Total	
Interação criança-livro	Verbal		0	
	Paraverbal		0	
	Não verbal	Observação/Atenção	- observa a capa atentamente - Volta a olhar para o livro	2
		Folhear		0
		Sorrir		0
		Apontar/Tocar/Agarrar	- e toca com o dedo indicador. - Abre a mão e vai tocando no livro, como se lhe estivesse a fazer festinhas - tocando na parte inferior do livro.	3
Boca aberta		0		

		Babar		0
		Movimentar corpo/partes do corpo		0
		Suspirar		0
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	
		Escolha do livro	Não se aplica	
Interação criança com o livro-mediador	Verbal			0
	Paraverbal			0
	Não verbal	Observação/Atenção	<ul style="list-style-type: none"> - A Vera olha rapidamente para a página à sua direita -olhando depois para a página à sua esquerda -a Vera segue com o olhar o dedo indicador da investigadora - e a Vera volta a seguir com o olhar. - observando-a com muita atenção - Foca a sua atenção na imagem - Volta a olhar para a página da direita - A Vera segue o dedo da investigadora e olha atentamente para imagem da casa. - Olha para a página à sua direita - A Vera olha rapidamente para a página à sua esquerda e seguidamente olha para a página à sua direita. - Olha para a imagem da esquerda - Volta a olhar para a imagem texturizada 	13

			- A Vera volta a olhar para o livro, olhando primeiro para a página à sua esquerda -e depois para a imagem texturizada	
		Folhear	- tentando virar a página	1
		Sorrir	. Lança um sorriso - e lança um sorriso - e lança um sorriso - e lança uma gargalhada	4
		Apontar/Tocar/Agarrar	- apontando com o dedo indicador da mão direita - abrindo e fechando a mão na imagem -levanta a mão e volta a tocar na imagem; - abrindo e fechando a mão sobre esta - Aponta com o dedo indicador para a página da esquerda - apontando para a imagem texturizada. - e toca na imagem texturizada - Aponta com o dedo indicador para a imagem - A criança aponta para a imagem e vai tocando várias vezes. - ao mesmo tempo que toca com a sua mão na imagem texturizada - Aponta para a imagem texturizada	11
		Boca aberta		0
		Movimentar corpo/partes do corpo		0

		Suspirar		0
		Babar		0
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	0

Interações do Luís na exploração do livro “Toca bebé”

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número Total	
Interação criança-livro	Verbal	- o Luís diz “Uau” - e diz “Já está” - o Luís diz um “Ahhh” - e volta a dizer “Ahhh”.	4	
	Paraverbal		0	
	Não verbal	Observação/Atenção	- e ao observar a capa - Ao observar uma casa no livro este arregala os olhos - observando as imagens - observando-as atentamente	4
		Folhear	- Vira a página sozinho - Folheia todo o livro - Abre na página seguinte	3
		Sorrir	- ao mesmo tempo que sorri.	1
		Apontar/Tocar/Agarrar	- Ao agarrar o livro	6

			<ul style="list-style-type: none"> - fechar o livro - Fecha o livro - vai tocando na capa e na contracapa - Volta a abrir o livro, - Fecha o livro 	
		Boca aberta	-e abre a sua boca,	1
		Movimentar corpo/partes do corpo		0
		Suspirar		0
		Babar		0
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	
		Escolha do livro	Não se aplica	
Interação criança com o livro-mediador	Verbal		<ul style="list-style-type: none"> -Comunica verbalmente com a investigadora - e diz: “Já está”. - e diz um “Oh!” - e diz “Já está” 	4
	Paraverbal		- e balbucia para o livro	1
	Não verbal	Observação/Atenção	<ul style="list-style-type: none"> - Ao ver a capa - A criança olha muito rapidamente para o carro - a criança olha para a investigadora - A criança olha para a investigadora - Volta a olhar para a imagem texturizada -A criança olha atentamente - A criança olha rapidamente para a página à sua esquerda 	8

			- observa-a rapidamente	
		Folhear	- O Luís começa a virar a página - Fecha o livro - e volta a abrir na página onde se encontra a imagem do carro - Fecha o livro - e volta a abrir na primeira página, - e volta a virar a página - Abre o livro - Fecha o livro	8
		Sorrir	- e lança uma gargalhada - Sorri para a imagem	2
		Apontar/Tocar/Agarrar	- e dá-lhe o livro para a mão. -O Luís volta-lhe a tirar o livro da mão e abre-o - Dá o livro para a mão da investigadora - e começa a tocar na imagem texturizada - A criança vai tocando com a mão na imagem texturizada - ao mesmo tempo que está a apontar com o dedo indicador para a imagem texturizada - abrindo e fechando a mão - e toca com a mão direita na página à sua direita onde se encontra a imagem texturizada - ao mesmo tempo que vai tocando na imagem texturizada. - Vai abrindo e fechando a mão várias vezes, tocando na imagem texturizada	12

			- Vai abrindo e fechando a mão várias vezes, tocando na imagem. - e entrega-o à investigadora.	
		Boca aberta	-, a criança abre a sua boca.	1
		Movimentar corpo/partes do corpo		0
		Suspirar		0
		Babar		0
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	0

Interações da Sara na exploração do livro *O Mar*

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número Total	
Interação criança-livro	Verbal		0	
	Paraverbal		0	
	Não verbal	Observação/Atenção	- a Sara observa atentamente a capa do livro -mantendo sempre os olhos arregalados	2
		Folhear		0
		Sorrir		0
		Apontar/Tocar/Agarrar	-Toca na capa com a mão direita - e vai tocando na capa também com a mão esquerda.	2
		Boca aberta	-Abre a boca	1
		Babar		0
		Movimentar corpo/partes do corpo		0
		Suspirar		0
Pressionar o botão sonoro		0		

		Escolha do livro	Não se aplica	
Interação criança com o livro- mediador	Verbal			0
	Paraverbal		<ul style="list-style-type: none"> - A Sara balbucia olhando para o livro. - a Sara balbucia - e balbucia - Após ouvir o som balbucia. - balbuciando 	5
		Observação/Atenção	<ul style="list-style-type: none"> - criança olha para a página à sua esquerda - Depois olha para a página da direita, observando-a atentamente - e a olhar atentamente para a página à sua direita - Volta a olhar para a página à sua esquerda - A criança olha para a página da esquerda - e depois para a página da direita - a Sara olha atentamente para o dedo da investigadora - a criança abre muito os olhos - , e começa observar atentamente as páginas que se encontram à sua frente - e observa a página à sua esquerda, - e a criança mantém-se concentrada no dedo da investigadora - olha rapidamente para as duas páginas do livro - observando a página da sua direita 	15

			- A criança olha rapidamente para a página à sua esquerda e depois para a página da direita. - observando-a	
		Folhear		0
		Sorrir	- a Sara lança um sorriso - sorrindo	2
	Não verbal	Apontar/Tocar/Agarrar	- e toca-lhe, abrindo e fechando a mão repetidamente. - e vai tocando na página à sua esquerda, - a Sara vai tocando na capa	3
		Boca aberta	- e um pouco a boca - a criança abre ligeiramente a boca	2
		Movimentar corpo/partes do corpo	- A criança ao ouvir o som, começa a movimentar as pernas - e movimenta as suas pernas - A criança começa a movimentar os seus pés - Movimenta os pés	4
		Suspirar		0
		Babar	- babando-se - e a criança vai-se babando - A Sara vai-se babando	3
		Pressionar o botão sonoro		0

Interações da Vera na exploração do livro “O Mar”

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número Total
	Verbal		0

Interação criança-livro	Paraverbal			0	
	Não verbal	Observação/Atenção	- ao mesmo tempo que a observa com os olhos bastante abertos - a Vera olha atentamente para a página à sua esquerda		2
		Folhear	- Tenta virar a página .		1
		Sorrir			0
		Apontar/Tocar/Agarrar	- a Vera começa a tocar na capa do livro		1
		Boca aberta			0
		Babar			0
		Pressionar o botão sonoro			0
		Escolha do livro	Não se aplica		
Interação criança com o livro- mediador	Verbal			0	
	Paraverbal		- e balbuciando	1	
	Não verbal	Observação/Atenção	- e observa-a - Depois com os olhos bastante abertos - Olha para a página da esquerda e só depois para a da direita. - A Vera segue o dedo da investigadora - Observa atentamente a página à sua esquerda - Volta a olhar para a página à sua direita		8

			<ul style="list-style-type: none"> - A Vera vai olhando - Olha rapidamente para a página à sua esquerda 	
		Folhear	<ul style="list-style-type: none"> - Tenta virar a página e a investigadora ajuda-a - e vira a página com a ajuda da investigadora - Com a mão esquerda tenta virar a página do livro e a investigadora ajuda-a - e fecha o livro 	4
		Sorrir	<ul style="list-style-type: none"> - Sorri - e lança um grande sorriso - e sorri 	3
		Apontar/Tocar/Agarrar	<ul style="list-style-type: none"> - a Vera toca na página à sua esquerda - toca na página da direita - e vai tocando na página, abrindo e fechando a mão - e vai tocando na página - e tocando na página à sua direita - Com a mão direita vai tocando na página da direita e com a mão esquerda na página da esquerda. - vai lhe tocando - A criança aponta para a capa 	8
		Boca aberta		0
		Movimentar corpo/partes do corpo		0
		Suspirar		0
		Babar		0
		Pressionar o botão sonoro		0

Interações do Luís na exploração do livro “O Mar”

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número Total	
Interação criança-livro	Verbal		0	
	Paraverbal		0	
	Não verbal	Observação/Atenção		0
		Folhear		0
		Sorrir	- Sorrindo	1
		Apontar/Tocar/Agarrar	- o Luís vai tocando na capa do livro	1
		Boca aberta	- de boca semiaberta	1
		Babar	- e deitando alguma baba	1
		Movimentar corpo/partes do corpo		0
		Suspirar		0
Pressionar o botão sonoro		0		
	Escolha do livro	Não se aplica		
Interação criança com o livro-mediador	Verbal	- e dizendo “Ahh” - e diz “Já está.”	2	
	Paraverbal	- e balbucia - balbucia	2	
	Não verbal	Observação/Atenção - o Luís observa atentamente a página onde se encontra o desenho do barco - e arregala os olhos observando a imagem da página à sua esquerda	8	

		<ul style="list-style-type: none"> - O Luís observa atentamente a imagem das gaivotas - , arregalando os olhos - e observando as imagens que ali se encontram - e observa atentamente a capa - Olha para a investigadora - observando a capa e a contracapa 	
	Folhear	<ul style="list-style-type: none"> - Vira a página do livro - O Luís vira a página - e fecha o livro - Volta a abrir o livro na primeira página - Volta a fechar o livro - e abre na última página deste - Fecha o livro - Volta a abrir o livro na última página - Volta a fechar o livro - Abre o livro - Fecha o livro - e volta a abri-lo na última página 	12
	Sorrir	<ul style="list-style-type: none"> - lança um sorriso 	1
	Apontar/Tocar/Agarrar	<ul style="list-style-type: none"> - e vai tocando-lhe - tocando nas imagens que ali se encontram -Vai rodando o livro nas suas mãos, tocando-lhe 	3
	Boca aberta	<ul style="list-style-type: none"> - abre a boca - abrindo muito a boca, 	2

		Movimentar corpo/partes do corpo		
		Suspirar		
		Babar		
		Pressionar o botão sonoro	-Após ouvir o som do barco, o Luís carrega novamente no botão; - e volta a carregar no botão; - Quando o som termina, carrega novamente no botão - e toca no botão do som do barco	4

Interações da Sara na exploração do livro “Os 100 primeiro animais”

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número Total	
Interação criança-livro	Verbal		0	
	Paraverbal	- e balbucia	1	
	Não verbal	Observação/Atenção	- a Sara observa atentamente a capa do livro	1
		Folhear		0
		Sorrir		0
		Apontar/Tocar/Agarrar		0
		Boca aberta		0
		Babar		0
		Movimentar corpo/partes do corpo		0
		Suspirar		0
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	
Escolha do livro	Não se aplica			

Interação criança com o livro- mediador	Verbal		0
	Paraverbal		5
	Não verbal	Observação/Atenção	16
		<ul style="list-style-type: none"> - a Sara balbucia - a Sara balbucia - Balbucia - e balbucia - A Sara balbucia 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Olha para a página à sua esquerda - Olha para a página da direita - a Sara segue o dedo indicador da investigadora com os olhos arregalados - A Sara olha para a página da esquerda observando - observa a imagem deste atentamente - a Sara segue atentamente - A Sara observa atentamente, com os olhos arregalados - observa também as imagens que nela se encontram - e volta a olhar para a página à sua esquerda, - a Sara olha para a página da sua direita, e seguidamente para a página da esquerda - observando a imagem deste - A Sara olha para a investigadora - e volta a olhar para o livro. - A Sara com os olhos arregalados observa a imagem - A criança volta a olhar para a investigadora 	

			- Olha para a investigadora	
		Folhear		0
		Sorrir	- a Sara sorri - A Sara sorri - e lança uma gargalhada.	3
		Apontar/Tocar/Agarrar	- e toca com a mão direita na página direita. - ao mesmo tempo que vai tocando na imagem deste - e tocando nas imagens que nela se encontram - Depois, tocando na página à sua direita, - tocando-lhe - A criança aponta para o porco	6
		Boca aberta	- e com a boca semiaberta - e a boca semiaberta	2
		Movimentar corpo/partes do corpo		0
		Suspirar		0
		Babar	- e babando-se	1
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	

Interações da Vera na exploração do livro “Os 100 primeiro animais”

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número Total
	Verbal		0
	Paraverbal	- balbucia - e balbuciando - continuando a balbuciar	3

Interação criança-livro	Não verbal	Observação/Atenção	- A Vera começa a observar - Ao observar a capa - Observa	3
		Folhear	- Com a ajuda da investigadora abre o livro	1
		Sorrir		0
		Apontar/Tocar/Agarrar	- e a tocar na capa do livro - Vai apontado para os animais que se encontram na capa do livro - e toca nas imagens que se encontram naquela página	3
		Boca aberta		0
		Babar		0
		Movimentar corpo/partes do corpo		0
		Suspirar		0
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	
		Escolha do livro	Não se aplica	
Interação criança com o livro- mediador	Verbal			0
	Paraverbal		-A Vera balbucia - Balbucia enquanto olha para a imagem do gato - e balbucia - A Vera balbucia - e balbucia - e balbucia	6
	Não verbal	Observação/Atenção	- A Vera mantém-se a observar a imagem do gato. - arregala os olhos	6

		<ul style="list-style-type: none"> - a Vera observa atentamente as imagens dos animais - e arregala os olhos - Observa atentamente todas as imagens que estão contidas naquelas página - Com o livro na mão observa a contracapa 	
	Folhear	<ul style="list-style-type: none"> - e tenta virar a página - Tenta virar a página - e fecha-o sozinha 	3
	Sorrir		0
	Apontar/Tocar/Agarrar	<ul style="list-style-type: none"> - Balbucia enquanto olha para a imagem do gato - Aponta para a imagem do coelho - Agarra no livro - A Vera começa a tocar no livro - e aponta para a imagem do leão - A criança aponta para a imagem da zebra - A Vera aponta para a coruja - ao mesmo tempo que aponta para a imagem do macaco - Agarra no livro - A criança começa a tocar no livro como se lhe estivesse a dar festinhas - A Vera aponta para a vaca - A criança agarra no livro 	12
	Boca aberta		0
	Movimentar corpo/partes do corpo	<ul style="list-style-type: none"> - e abana as pernas 	1

	Suspirar	- e suspira	1
	Babar		0
	Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	0

Interações do Luís na exploração do livro “Os 100 primeiros Animais”

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número Total	
Interação criança-livro	Verbal		0	
	Paraverbal	- e olha em seu redor balbuciando	1	
	Não verbal	Observação/Atenção	- e observa rapidamente as imagens - e observa as fotografias dos animais que esta contem	2
		Folhear	- o Luís abre o livro - Depois vai mudando de páginas autonomamente até chegar ao fim do livro - Fecha o livro - Abre o livro na primeira página - Volta a folhear o livro até chegar à última página - O Luís volta a fechar o livro - e abre na primeira página	7
		Sorrir	0	
		Apontar/Tocar/Agarrar	0	
		Boca aberta	0	
		Babar	0	

		Movimentar corpo/partes do corpo		0	
		Suspirar		0	
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica		
		Escolha do livro	Não se aplica		
Interação criança com o livro-mediador	Verbal		- Depois a criança repete a palavra “cão” em tom baixo - e diz “ahh”, - diz “já está”	3	
	Paraverbal		- e balbucia. - e balbucia	2	
	Não verbal	Observação/Atenção			0
		Folhear		- A criança muda de página - mas rapidamente muda de página, continuando a folhear o livro até chegar à última página - mas o Luís acaba por fechar o livro - A criança volta a abrir o livro na primeira página - A criança fecha o livro e volta a abri-lo na primeira página - O Luís fecha o livro	6
		Sorrir			0
	Apontar/Tocar/Agarrar		- A criança começa a tocar na imagem do cão dando-lhes festinhas -, a criança aponta para a imagem do cão e vai-lhe tocando com a mão aberta.	3	

			- Com a página aberta aponta para o cão - toca na capa - Dá o livro à investigadora	
		Boca aberta	-A criança abre também a sua boca	1
		Movimentar corpo/partes do corpo		
		Suspirar		
		Babar		
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	0

Interações da Sara na exploração do livro “Pop-up: Conta os Animais”

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número Total	
Interação criança-livro	Verbal		0	
	Paraverbal	-e balbucia	1	
	Não verbal	Observação/Atenção	- a Sara olha para a capa - A Sara observa com muita atenção a imagem - e os olhos muito arregalados	3
		Folhear		0
		Sorrir		0
		Apontar/Tocar/Agarrar		0
		Boca aberta	-, tendo a sua boca semiaberta	1
		Babar		0
Movimentar corpo/partes do corpo		0		

		Suspirar		0
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	
		Escolha do livro	Não se aplica	
Interação criança com o livro-mediador	Verbal			0
	Paraverbal		- balbucia - e balbucia - Balbucia	3
	Não verbal	Observação/Atenção	- esta mantém-se a observar a imagem do gato - com os olhos bem abertos - A Sara observa com muita atenção o livro - A Sara mantém o seu olhar - olhando para as imagens - Olhando para a imagens dos pintainhos - A Sara está a olhar para a imagem com os olhos bem abertos - Ao ver os pássaros a movimentarem-se -Depois olha para a imagem - e a Sara vai observando-as -Observa com atenção o movimento das imagens	10
		Folhear		0
		Sorrir	- a Sara sorri - e dá uma gargalhada	2
Apontar/Tocar/Agarrar			0	
	Boca aberta	- e a boca semiaberta - e a boca semiaberta	3	

			- e a boca semiaberta	
		Movimentar corpo/partes do corpo		0
		Suspirar	-a Sara respira fundo - e respira fundo	2
		Babar		0
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	0

Interações da Vera na exploração do livro “Pop-up: Conta os Animais”

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número Total	
Interação criança-livro	Verbal		0	
	Paraverbal		0	
	Não verbal	Observação/Atenção	- a Vera observa atentamente as imagens que constam na capa do livro	1
		Folhear	- e tenta virar a página	1
		Sorrir		0
		Apontar/Tocar/Agarrar	-Toca no livro	1
		Boca aberta		0
		Babar		0
		Movimentar corpo/partes do corpo		0
		Suspirar		0
Pressionar o botão sonoro	Não se aplica			
Escolha do livro	Não se aplica			
	Verbal		0	
	Paraverbal	- balbucia	3	

Interação criança com o livro-mediador			- e balbucia - balbucia	
	Não verbal	Observação/Atenção	- A Vera mantém o seu olhar na imagem - a Vera arregala os olhos, - A Vera mantém o seu olhar concentrado na imagem. - a Vera volta a olhar para este e ao ver o movimento - mantendo o seu olhar nesta - A Vera olha atentamente para a imagem - A Vera volta a olhar atentamente para o livro - Ao olhar para as borboletas - A criança observa a capa do livro.	9
		Folhear		0
		Sorrir	- sorri	1
		Apontar/Tocar/Agarrar	- toca na imagem - A Vera aponta para a imagem - Volta a tocar na imagem - e toca-lhe	4
		Boca aberta	- e tem a boca semiaberta	0
		Movimentar corpo/partes do corpo	- abana as mãos	1
		Suspirar		0
		Babar		0
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	0

Interações do Luís na exploração do livro “Pop-up: Conta os Animais”

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número Total	
Interação criança-livro	Verbal	- e diz “já está”. - e diz “ahh”	2	
	Paraverbal	-balbuciando.	1	
	Não verbal	Observação/Atenção	- o Luís observa a capa - observa a contracapa. - Abre bastante os olhos e a boca	3
		Folhear	- Abre o livro de forma autónoma - e vai folheando-o - Fecha o livro - Volta a abrir o livro - e fecha o livro	5
		Sorrir		0
		Apontar/Tocar/Agarrar	- com o livro na mão - A agarrar o livro com as duas mãos - Mexe na imagem pop-up	3
		Boca aberta	- Abre bastante os olhos e a boca	1
		Babar		0
		Movimentar corpo/partes do corpo		0
		Suspirar		0
Pressionar o botão sonoro	Não se aplica			
Escolha do livro	Não se aplica			
	Verbal	- e diz “pei”. - e diz “gacu - o Luís diz “ohh”, - e diz “Ahh”	5	

Interação criança com o livro- mediador		- e diz “já está”		
	Paraverbal	- e balbucia	1	
	Não verbal	Observação/Atenção	- e olha atentamente para a imagem 3D. - O Luís olha com atenção para a imagem, - o Luís olha para a imagem das borboletas - O Luís olha para a investigadora - e arregala os olhos	5
		Folhear	- A criança fecha o livro - volta a abri-lo. - A criança vira a página - mas rapidamente muda a página - O Luís vira a página - A criança fecha o livro - e volta a abri-lo na primeira página - Fecha o livro - Volta a abrir o livro na primeira página - Fecha o livro	9
		Sorrir	- O Luís sorri - e sorri - e sorri para ela	3
	Apontar/Tocar/Agarrar	- O Luís vai tocando no livro - Toca na imagem - e vai tocando com as duas mãos no livro	6	

			- Aponta para o gato - enquanto vai mexendo no livro - Entrega o livro à investigadora	
		Boca aberta	- abre a boca - abrindo a boca	2
		Movimentar corpo/partes do corpo		0
		Suspirar		0
		Babar		0
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	0

Escolha de um dos livros da Sara e exploração autónoma

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número Total
	Verbal		0
	Paraverbal	- e balbucia	1
	Observação/Atenção	- a Sara olha para todas as capas dos livros -A Sara fixa a sua atenção no livro do mar - A Sara observa a capa deste - A Sara arregala os olhos e olha atentamente para as imagens do livro, -A Sara olha para a página da esquerda com os olhos muito abertos e depois para a da direita - A Sara concentra-se no livro e nas suas imagens, observando-o com atenção - e olha atentamente para a página direita do livro	11

Interação criança-livro	Não verbal		- a Sara olha atentamente para a página esquerda e só depois para a da direita - A Sara observa as imagens - A Sara observa a capa do livro - e olhando para o mesmo	
		Folhear		0
		Sorrir	- e sorri - lança um sorriso	2
		Apontar/Tocar/Agarrar	- e tenta alcançá-lo com as duas mãos - e toca no livro - e toca no livro - A criança vai tocando no livro	4
		Boca aberta	- boquiaberta	1
		Babar	- e babando-se	1
		Movimentar corpo/partes do corpo		0
		Suspirar		0
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	
		Escolha do livro	- A Sara fixa a sua atenção no livro do mar e tenta alcançá-lo com as duas mãos.	1
Interação criança com o livro-mediador	Verbal		Não se aplica	0
	Paraverbal		Não se aplica	0
	Não verbal	Observação/Atenção	Não se aplica	0
		Folhear	Não se aplica	0
		Sorrir	Não se aplica	0
		Apontar/Tocar/Agarrar	Não se aplica	0
Boca aberta		Não se aplica	0	

		Babar	Não se aplica	
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	0

Escolha de um dos livros da Vera e exploração autónoma

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número Total
Interação criança-livro	Verbal		0
	Paraverbal	- e balbucia - Balbucia - Balbucia	3
	Observação/Atenção	- mantém o seu olhar concentrado neste - Observa a capa - Olha para a página da esquerda -e depois para a da direita. - observa atentamente a imagem da página esquerda com os olhos bastante arregalados - e começa a focar o seu olhar na página da esquerda	6
	Folhear	- e vira a página autonomamente -. Vira a página - Vira a página - A Vera vira a página sozinha - Fecha o livro sozinha - e abre o livro - e fecha o livro	7
	Sorrir	- sorri - Sorri	5

	Não verbal		<ul style="list-style-type: none"> - e sorri - está a sorrir - Lança um sorriso 	
		Apontar/Tocar/Agarrar	<ul style="list-style-type: none"> - Aponta para o livro “Toca Bebê” - Toca com as duas mãos na imagem texturizada - Toca na imagem da página da direita - enquanto vai tocando na imagem texturizada - vai tocando na imagem texturizada - Desliza as suas mãos sobre a página da direita - e volta a tocar na página esquerda onde se encontra a imagem texturizada - e começa a tocar na página da direita - apontado -tocando-lhe - Enquanto está a tocar na imagem texturizada - e vai tocando com a mão esquerda na imagem texturizada. 	12
		Boca aberta		0
		Babar		0
		Movimentar corpo/partes do corpo	<ul style="list-style-type: none"> - e a abanar o seu corpo 	1
		Suspirar		0
Pressionar o botão sonoro	Não se aplica			

		Escolha do livro	-Aponta para o livro “Toca Bebé” e mantém o seu olhar concentrado neste	1	
Interação criança com o livro-mediador	Verbal		Não se aplica	0	
	Paraverbal		Não se aplica	0	
	Não verbal	Observação/Atenção		Não se aplica	0
		Folhear		Não se aplica	0
		Sorrir		Não se aplica	0
		Apontar/Tocar/Agarrar		Não se aplica	0
		Boca aberta		Não se aplica	0
		Movimentar corpo/partes do corpo		Não se aplica	0
		Suspirar		Não se aplica	0
		Babar		Não se aplica	0
Pressionar o botão sonoro		Não se aplica	0		

Escolha de um dos livros do Luís e exploração autónoma

Categorias	Subcategorias	Evidências	Número Total	
Interação criança-livro	Verbal		0	
	Paraverbal		- à medida que vai balbuciando - e começa a balbuciar	2
	Não verbal	Observação/Atenção		0
		Folhear		- e começa a folheá-lo - Chega à última página do livro - Volta à página inicial

		Sorrir	- e sorri	1
		Apontar/Tocar/Agarrar	- apontando para os animais.	1
		Boca aberta		0
		Babar		0
		Movimentar corpo/partes do corpo		0
		Suspirar		0
		Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	0
		Escolha do livro	com todos os livros à sua disposição o Luís agarra no livro dos animais	1
Interação criança com o livro- mediador	Verbal		Não se aplica	0
	Paraverbal		Não se aplica	0
	Não verbal	Observação/Atenção	Não se aplica	0
		Folhear	Não se aplica	0
		Sorrir	Não se aplica	0
		Apontar/Tocar/Agarrar	Não se aplica	0
		Boca aberta	Não se aplica	0
		Movimentar corpo/partes do corpo	Não se aplica	0
		Suspirar	Não se aplica	0
		Babar	Não se aplica	0
Pressionar o botão sonoro	Não se aplica	0		

Anexo 10- Descrições videográficas

Investigadora: Carolina Nascimento

Descrição 1- Livro: *Toca, Bebê-Formas*

Data: 5/12/2023 | **Hora:** 15:30h | **Criança:** Sara | **Idade:** 6 meses |

Sentada ao colo da investigadora a S. foca a sua atenção na capa do livro observando-a atentamente. Balbucia um “EII” e lança um sorriso. Continua a observar a capa do livro. Toca na capa do livro e volta a sorrir. Observa a capa do livro e aponta. Balbucia um “AAA” continuando a tocar no livro. À medida que vai virando a página, a Sara foca a atenção na página da sua esquerda. Já com o livro aberto observa atentamente, com os olhos muito abertos e com a boca semiaberta. Seguidamente olha para a página à sua direita. Toca no livro com a sua mão direita e volta a olhar para a página à sua esquerda, sorrindo e tocando. Com a mão esquerda toca na página que se encontra à sua esquerda. Observa atentamente a página à sua esquerda à medida que vai tocando com as duas mãos, abrindo e fechando a mão. Já com uma mão em cada página abre e fecha a mão. Observa a sala à sua volta. Olha para a página à sua esquerda com os olhos arregalados e com a boca semiaberta. Rapidamente observa a página da direita e volta a olhar para a da esquerda. Vai tocando na página esquerda abrindo e fechando a mão. Com uma mão em cada página do livro começa a tocar com as mão abertas, mantendo sempre os olhos arregalados e a boca semiaberta. Solta uma gargalhada. Começa a empurrar o livro para o chão. A investigadora inicia a exploração mediada voltando para a capa e perguntando à S. se quer ver o livro. Com uma voz de suspense a investigadora diz “Ahh, olha o que está aqui! É um carro...” apontando para a página onde este se encontra. A Sara foca a sua atenção no carro, mantendo os olhos arregalados e a boca semiaberta. Depois a investigadora aponta para a outra página e diz, “olha e aqui? É a roda do carro” fazendo com que a Sara foque a sua atenção na outra página. A investigadora começa a imitar o som do carro e aponta para o livro. A Sara lança uma gargalhada tocando no livro abrindo e fechando a mão. A investigadora vira a página e diz com uma voz surpresa, “Olha uma casa amarela” tocando na mesma. A Sara lança um sorriso e observa as mãos da investigadora a tocar no livro. A Sara começa a tocar na página em que a investigadora tocava, ao mesmo tempo que sorri. A criança foca a sua atenção e balbucia um “Queee”. Olha para a página à sua esquerda e rapidamente olha para a página à sua direita. A Sara começa a movimentar as pernas e a investigadora vira a página. Com a página virada a Sara olha para a sua esquerda enquanto a investigadora diz “Olha é um barco”. Continuando com o olhar focado, a Sara toca na página à sua esquerda. Rapidamente, olha para a página a sua direita e volta a olhar para a página à esquerda. A investigadora toca na página à esquerda e a Sara foca a sua atenção, arregalando os olhos, na página da direita. Seguidamente volta a olhar para a página à sua esquerda, lança uma

gargalhada e toca-lhe. A Sara começa a olhar à sua volta. Volta a olhar para o livro e toca-lhe, a mão direita na página direita e a mão esquerda na página esquerda. A Sara volta a olhar à sua volta. A investigadora termina o vídeo.

Investigadora: Carolina Nascimento

Descrição 2- Livro Toca Bebê

Data: 07/12/2023 | **Hora:** 15:40h | **Criança:** Vera | **Idade:** 9 meses |

Sentada ao colo da investigadora, observa a capa atentamente e toca com o dedo indicador. Abre a mão e vai tocando no livro, como se lhe estivesse a fazer festinhas. Olha atentamente para a investigadora. Volta a olhar para o livro, tocando na parte inferior e começa a olhar em seu redor. A investigadora diz “vamos ver o livro?” e vira a página. A Vera olha rapidamente para a página à sua direita, olhando depois para a página à sua esquerda apontando com o dedo indicador da mão direita. A investigadora aponta para a da página esquerda e diz “um carro”, a Vera segue com o olhar o dedo indicador da investigadora. A investigadora aponta para a página da direita e diz “aqui está a roda do carro” e a Vera volta a seguir com o olhar. A investigadora toca na página com imagens texturizadas e a criança segue o exemplo, abrindo e fechando a mão na imagem, observando-a com muita atenção. Lança um sorriso, levanta a mão e volta a tocar na imagem. Foca a sua atenção na imagem, abrindo e fechando a mão sobre esta. Aponta com o dedo indicador para a página da esquerda e lança um sorriso. Volta a olhar para a página da direita apontando para a imagem texturizada. A investigadora vira a página e diz com uma voz surpreendida “Ahh. Uma casa” apontado para a casa. A Vera segue o dedo da investigadora e olha atentamente para imagem da casa. Olha para a página à sua direita e toca na imagem texturizada. Aponta com o dedo indicador para a imagem e lança um sorriso. Agarra no livro, tentando virar a página. A investigadora vira a página. A Vera olha rapidamente para a página à sua esquerda e seguidamente olha para a página à sua direita. A investigadora diz “é um barco” à medida que vai tocando na imagem texturizada. A criança aponta para a imagem e vai tocando várias vezes. Olha para a imagem da esquerda, ao mesmo tempo que toca com a sua mão na imagem texturizada. Volta a olhar para a imagem texturizada e lança uma gargalhada. Para de tocar no livro e olha em seu redor. A investigadora vira a página e questiona: “E agora o que vem lá? Ahh é um barco!! Um barco azul.” A Vera volta a olhar para o livro, olhando primeiro para a página à sua esquerda e depois para a imagem texturizada. Aponta para a imagem texturizada duas vezes seguidas e fecha o livro de forma autónoma.

Investigadora: Carolina Nascimento

Descrição 3- Livro Toca Bebê

Data: 06/12/2023 | **Hora:** 15:30h | **Criança:** Luís | **Idade:** 16 meses |

A investigadora dá o livro para a mão da criança e senta-se com ele ao seu colo. Ao agarrar o livro e ao observar a capa o Luís diz um “Uau” ao mesmo tempo que sorri. Vira a página sozinho. Fecha o livro. Comunica verbalmente com a investigadora e dá-lhe o livro para a mão. A investigadora questiona “É para eu ver o livro contigo?”. O Luís volta-lhe a tirar o livro da mão e abre-o. Ao observar uma casa no livro este arregala os olhos e abre a sua boca. Folheia todo o livro, observando as imagens. Fecha o livro e diz “Já está”. Com o livro fechado vai tocando na capa e na contracapa, observando-as atentamente. Volta a abrir o livro, ao abrir na primeira página o Luís diz um “Ahhh”. Abre na página seguinte e volta a dizer “Ahhh”. Fecha o livro. Dá o livro para a mão da investigadora e diz: “Já está”. A investigadora agarra no livro e coloca-o à frente do Luís. Ao ver a capa, a criança abre a sua boca. A investigadora abre a primeira página e diz “olha um carro, tu já viste?” - apontando ao mesmo tempo. A criança olha muito rapidamente para o carro e começa a tocar na imagem texturizada que se encontra na página seguinte. A investigadora começa a imitar o som de um carro, a criança olha para a investigadora e lança uma gargalhada. A criança começa a olhar para a sala em seu redor. A investigadora diz “E aqui é a roda do carro” ao mesmo tempo que vai tocando na imagem. A criança vai tocando com a mão na imagem texturizada e a investigadora volta a fazer o som de um carro. A criança olha para a investigadora, ao mesmo tempo que está a apontar com o dedo indicador para a imagem texturizada. Volta a olhar para a imagem texturizada, abrindo e fechando a mão. O Luís começa a virar a página. Com a página virada, a investigadora diz “uma casa grande e amarela” referindo-se à página da sua esquerda. A criança olha atentamente e toca com a mão direita na página à sua direita onde se encontra a imagem texturizada. A criança olha rapidamente para a página à sua esquerda, ao mesmo tempo que vai tocando na imagem texturizada. Sorri para a imagem e balbucia para o livro. Fecha o livro e volta a abrir na página onde se encontra a imagem do carro. Vai abrindo e fechando a mão várias vezes, tocando na imagem texturizada. Fecha o livro e volta a abrir na primeira página, observa-a rapidamente e volta a virar a página. Abre o livro e diz um “Oh!” abrindo numa página onde se encontra a imagem texturizada de um retângulo verde. Vai abrindo e fechando a mão várias vezes, tocando na imagem. Fecha o livro e diz “Já está” e entrega-o à investigadora.

Investigadora: Carolina Nascimento

Descrição 4- Livro “O Mar”

Data: 12/12/2023 | **Hora:** 15:20h | **Criança:** Sara | **Idade:** 6 meses |

Sentada ao colo da investigadora a Sara observa atentamente a capa do livro. Toca na capa com a mão direita, mantendo sempre os olhos arregalados. Abre a boca e vai tocando na capa também com a mão esquerda. Pára de tocar na capa e a investigadora vira a página e pergunta à criança se ela quer ver o livro. Com a página virada a investigadora diz “o mar” e a criança olha para a página à sua esquerda. Depois olha para a página da direita, observando-a atentamente. A investigadora diz “Olha um barco... Vamos descobrir qual é o som do barco”, clicando no botão que emitia o som. A criança ao ouvir o som, começa a movimentar as pernas e a olhar atentamente para a página à sua direita. A Sara balbucia olhando para o livro. Volta a olhar para a página à sua esquerda e toca-lhe, abrindo e fechando a mão repetidamente. A investigadora vira a página e com uma voz surpreendida diz: “olha, aqui há focas. Será que vamos descobrir qual é o som que elas fazem?”. A criança olha para a página da esquerda e depois para a página da direita, babando-se. A investigadora carrega no botão que emite o som das focas e a Sara olha atentamente para o dedo da investigadora. Ao mesmo tempo que o som vai saindo, a criança abre muito os olhos e um pouco a boca, e começa observar atentamente as páginas que se encontram à sua frente. Ao ouvir o som, a Sara balbucia e movimenta as suas pernas. Terminado o som, a investigadora vira a página. Ao virar a página a Sara lança um sorriso e observa a página à sua esquerda, passando rapidamente para a página da direita. A investigadora questiona a criança se esta quer descobrir qual é o som do golfinho. A criança começa a movimentar os seus pés. A investigadora carrega no botão que emite o som do golfinho e a criança mantém-se concentrada no dedo da investigadora. Ao ouvir o som do golfinho, a criança abre ligeiramente a boca, olha rapidamente para as duas páginas do livro e balbucia sorrindo. A investigadora volta a carregar no botão do golfinho e a criança vai se babando observando a página da sua direita. Movimenta os pés. A investigadora vira a página e diz surpreendida “olha aqui temos uma gaivota”. A criança olha rapidamente para a página à sua esquerda e depois para a página da direita. A investigadora diz: “vamos descobrir qual é o som que a gaivota faz”, carregando no botão. A Sara vai-se babando e vai tocando na página à sua esquerda, enquanto vai ouvindo o som da gaivota. Após ouvir o som balbucia. A investigadora fecha o livro e a Sara vai tocando na capa balbuciando e observando-a.

Investigadora: Carolina Nascimento

Descrição 5- Livro “O Mar”

Data: 11/12/2023 | **Hora:** 15:40h | **Criança:** Vera | **Idade:** 9 meses |

Sentada ao colo da investigadora a Vera começa a tocar na capa do livro, ao mesmo tempo que a observa com os olhos bastante abertos. Tenta virar a página e a investigadora ajuda-a. Com a página virada a Vera olha atentamente para a página à sua esquerda. A investigadora diz: “olha está aqui um grande barco”, apontando. A Vera segue atentamente o dedo da investigadora que

se desloca para a página à sua direita. A investigadora questiona: “vamos descobrir qual é o som do barco?”, carregando no botão. Ao ouvir o som a Vera toca na página à sua esquerda e observa-a. Depois com os olhos bastante abertos, toca na página da direita. Sorri e vai tocando na página, abrindo e fechando a mão. Tenta virar a página e a investigadora ajuda-a. Olha para a página da esquerda e só depois para a da direita. A investigadora diz “temos aqui um grande leão marinho” e carrega no botão que emite o som. A Vera segue o dedo da investigadora e vai tocando na página. Observa atentamente a página à sua esquerda e lança um grande sorriso. Volta a olhar para a página à sua direita e vira a página com a ajuda da investigadora. A investigadora diz “nesta página vamos poder ouvir o som do mar”, ao mesmo tempo que carrega no botão. A Vera vai olhando e tocando na página à sua direita. Com a mão direita vai tocando na página da direita e com a mão esquerda na página da esquerda. Com a mão esquerda tenta virar a página do livro e a investigadora ajuda-a. Com a página virada a investigadora diz “Olha um golfinho”, carregando no botão que emite o som. Olha rapidamente para a página à sua esquerda e fecha o livro. Com o livro fechado a Vera vai tocando e balbuciando. A criança aponta para a capa e sorri. Começa a olhar em seu redor e a investigadora termina o vídeo.

Investigadora: Carolina Nascimento

Descrição 6- Livro “O Mar”

Data: 12/12/2023 | **Hora:** 15:30h | **Criança:** Luís | **Idade:** 16 meses |

Sentado ao colo da investigadora, de boca semiaberta e deitando alguma baba, o Luís vai tocando na capa do livro sorrindo. A investigadora vira a página e diz “olha está aqui um grande barco, vamos descobrir qual é o som que ele faz?”. A investigadora carrega no botão e o Luís observa atentamente a página onde se encontra o desenho do barco. Após ouvir o som do barco, o Luís carrega novamente no botão, fazendo-se ouvir o som do barco. Após ouvir o som lança um sorriso e volta a carregar no botão. Quando o som termina, carrega novamente no botão e balbucia. Vira a página do livro, abre a boca e arregala os olhos observando a imagem da página à sua esquerda. A investigadora diz “são as focas! Como é que fazem as focas?”. O Luís vira a página antes de se ouvir o som das focas. A investigadora diz: “Uau!! Aqui temos as gaivotas e elas andam no mar. Qual é o som das gaivotas? Vamos ver!” A investigadora carrega no botão para o som das gaivotas. O Luís observa atentamente a imagem das gaivotas e fecha o livro. Volta a abrir o livro na primeira página e toca no botão do som do barco. Volta a fechar o livro e abre na última página deste, abrindo muito a boca, arregalando os olhos e dizendo “Ahh”. Fecha o livro e diz “Já está.”. Volta a abrir o livro na última página e vai tocando-lhe e observando as imagens que ali se encontram. Volta a fechar o livro e observa atentamente a capa. Abre o livro e toca no botão do som do barco, escutando-o com atenção. Fecha o livro e volta a abri-lo na última página, tocando nas imagens que ali se encontram. Olha a sua volta e balbucia. Olha para a investigadora. Vai

rodando o livro nas suas mãos, tocando-lhe e observando a capa e a contracapa. Começa a olhar ao seu redor. A investigadora termina o vídeo.

Investigadora: Carolina Nascimento

Descrição 7- Livro “Os 100 primeiros Animais”

Data: 13/12/2023 | **Hora:** 15:40h | **Criança:** Sara | **Idade:** 6 meses |

Sentada ao colo da mestranda a Sara observa atentamente a capa do livro e balbucia. Olha em seu redor e a mestranda vira a página. Olha para a página à sua esquerda e toca com a mão direita na página direita. Olha para a página da direita enquanto a mestranda vai enumerando os animais que nela aparecem. Depois a mestranda aponta para a página da esquerda e diz “olha aqui está outro gato” e a Sara segue o dedo indicador da investigadora com os olhos arregalados e com a boca semiaberta. A investigadora aponta para o cão que se encontra na página da esquerda e a Sara balbucia. A investigadora diz “está aqui um peixe” e a Sara sorri. A mestranda aponta para o rato que se encontra na página da esquerda e a Sara balbucia, ao mesmo tempo que vai tocando na imagem deste. A Sara olha em redor da sala e a investigadora vira a página. A Sara olha para a página da esquerda observando e tocando nas imagens que nela se encontram. A mestranda, apontado para a imagem, diz: “aqui temos um leão” e imita o som deste. A Sara segue o indicador da mestranda e observa a imagem deste atentamente. A investigadora aponta para a imagem do elefante e a Sara segue atentamente, a investigadora diz: “aqui está um elefante, gigante”. A Sara observa atentamente, com os olhos arregalados e a boca semiaberta, os animais que se encontram na página à sua direita. Depois, tocando na página à sua direita, observa também as imagens que nela se encontram. Balbucia e volta a olhar para a página à sua esquerda, tocando-lhe. Olha em seu redor e a investigadora vira a página. Com a página virada a Sara olha para a página da sua direita, e seguidamente para a página da esquerda. A investigadora diz “olha um cavalo” e imita o som deste. A Sara sorri e balbucia, observando a imagem deste. A Sara olha para a investigadora e volta a olhar para o livro. A investigadora aponta para a página da esquerda e diz “está aqui um grande galo”, imitando o som deste. A Sara com os olhos arregalados e babando-se, observa a imagem. A criança volta a olhar para a investigadora. A criança aponta para o porco e a investigadora diz “isso é um porco que anda na quinta” e imita o som deste. A Sara balbucia e olha em seu redor. Olha para a investigadora e lança uma gargalhada. Volta a olhar em seu redor e a investigadora termina o vídeo.

Investigadora: Carolina Nascimento

Descrição 8- Livro “Os 100 primeiros Animais”

Data: 13/12/2023 | **Hora:** 15:20h | **Criança:** Vera | **Idade:** 9 meses |

Sentada ao colo da investigadora a Vera começa a observar e a tocar na capa do livro. Ao observar a capa balbucia. Vai apontado para os animais que se encontram na capa do livro e balbuciando. Com a ajuda da investigadora abre o livro. Observa e toca nas imagens que se encontram naquela página continuando a balbuciar. A investigadora pergunta:” onde está o cão?” - imitando o som deste. A Vera balbucia e abana as pernas. A mestranda aponta para a imagem do gato e imita o som deste. A Vera mantém-se a observar a imagem do gato. Balbucia enquanto olha para a imagem do gato. Aponta para a imagem do cão e suspira. Aponta para a imagem do coelho, arregala os olhos e balbucia. Agarra no livro e tenta virar a página. Com a ajuda da investigadora, viram a página. Com a página virada a Vera observa atentamente as imagens dos animais. A investigadora aponta para a imagem do leão e diz “está aqui um leão” e imita o rugir deste. A Vera começa a tocar no livro e aponta para a imagem do leão. A criança aponta para a imagem da zebra e a investigadora diz “essa é a zebra, tem riscas pretas e brancas”. A Vera aponta para a coruja e a investigadora diz “essa é a coruja” e imita o som que esta produz. A Vera balbucia ao mesmo tempo que aponta para a imagem do macaco. Agarra no livro e arregala os olhos. A criança começa a tocar no livro como se lhe estivesse a dar festinhas. Tenta virar a página e a investigadora ajuda-a. A Vera aponta para a vaca e a investigadora imita o som de uma vaca. Observa atentamente todas as imagens que estão contidas naquelas página e balbucia. A criança agarra no livro e fecha-o sozinha. Com o livro na mão observa a contracapa e balbucia. Começa a olhar em seu redor. A investigadora termina o vídeo.

Investigadora: Carolina Nascimento

Descrição 9- Livro “Os 100 primeiros Animais”

Data: 13/12/2023 | **Hora:** 16:00h | **Criança:** Luís | **Idade:** 16 meses |

Sentado ao colo da investigadora o Luís abre o livro e observa rapidamente as imagens. Depois vai mudando de páginas autonomamente até chegar ao fim do livro. Fecha o livro e olha em seu redor balbuciando. Abre o livro na primeira página e observa as fotografias dos animais que esta contem. Volta a folhear o livro até chegar à última página. O Luís volta a fechar o livro e abre na primeira página. A investigadora intervêm e questiona a criança sobre onde está o cão. A criança começa a tocar na imagem do cão dando-lhes festinhas. Depois a criança repete a palavra “cão” em tom baixo. A criança muda de página e a investigadora mostra-se surpreendida, abrindo a boca e dizendo que está ali um grande macaco e faz o som deste. A criança abre também a sua boca e diz “ahh”, mas rapidamente muda de página., continuando a folhear o livro até chegar à última página. A investigadora vai nomeando alguns animais que se encontram na última página, mas o Luís acaba por fechar o livro. A criança volta a abrir o livro na primeira página e a investigadora faz o som do cão, a criança aponta para a imagem do cão e vai-lhe tocando com a mão aberta. A mestranda aponta para o gato e diz “aqui também está um gato” e faz o som que

lhe pertence. A criança fecha o livro e volta a abri-lo na primeira página. Com a página aberta aponta para o cão e balbucia. O Luís fecha o livro, toca na capa e balbucia. Dá o livro à investigadora, diz “já está” e levanta-se do colo desta.

Investigadora: Carolina Nascimento

Descrição 10- Livro “Pop-up: Conta os Animais”

Data: 18/12/2023 | **Hora:** 15:20h | **Criança:** Sara | **Idade:** 6 meses |

Sentada ao colo da investigadora a Sara olha para a capa e balbucia. A investigadora vira a página, a imagem 3D abre-se. A Sara observa com muita atenção a imagem, tendo a sua boca semiaberta e os olhos muito arregalados. A Sara começa a olhar ao seu redor. A investigadora aproxima o livro da Sara e imita o som do gato, esta mantém-se a observar a imagem do gato. A mestranda questiona “e a seguir ao gato? O que é que vem lá?”, virando a página. A investigadora abre o livro lentamente e a Sara mantém a sua expressão facial séria, com os olhos bem abertos e a boca semiaberta. A investigadora diz “dois peixes” e vai movimentando o livro, obtendo assim movimento das imagens. A Sara observa com muita atenção o livro. A investigadora vira a página lentamente e a imagem 3D começa-se a levantar. A Sara mantém o seu olhar e a boca semiaberta, olhando para as imagens. A investigadora imita o som dos pintainhos e a Sara sorri. Olhando para a imagens dos pintainhos balbucia. A investigadora vira a página e diz “agora estão aqui quatro pássaros” e vai apontado para a imagem tridimensional. A Sara está a olhar para a imagem com os olhos bem abertos e a boca semiaberta. Ao ver os pássaros a movimentarem-se, a Sara respira fundo e dá uma gargalhada. Depois olha para a imagem e balbucia. A investigadora muda a página e diz “agora temos aqui cinco borboletas de muitas cores” e a Sara vai observando-as. Observa com atenção o movimento das imagens e respira fundo. Balbucia e olha em seu redor. A investigadora termina o vídeo.

Investigadora: Carolina Nascimento

Descrição 11- Livro “Pop-up: Conta os Animais”

Data: 18/12/2023 | **Hora:** 15:40h | **Criança:** Vera | **Idade:** 9 meses |

Sentada ao colo da investigadora a Vera observa atentamente as imagens que constam na capa do livro. Toca no livro e tenta virar a página, com o auxílio da mestranda acaba por conseguir fazê-lo. Olha para a investigadora e seguidamente para o livro. A investigadora questiona a Vera sobre o que viria no livro. Ao ver a imagem a investigadora responde “É um gato”. A Vera mantém o seu olhar na imagem e balbucia. A investigadora fecha o livro e pergunta “e agora?”. Ao abrir lentamente o livro a Vera arregala os olhos, abana as mãos e tem a boca semiaberta. A investigadora vai movimentando o livro, obtendo assim movimento. A Vera mantém o seu olhar

concentrado na imagem. A Vera olha em seu redor e a investigadora vira a página. Ao abrir o livro a Vera volta a olhar para este e ao ver o movimento toca na imagem. A investigadora diz: “são três pintainhos pequeninos”. A Vera aponta para a imagem, mantendo o seu olhar nesta. Volta a tocar na imagem e balbucia. A investigadora muda a página e abre lentamente o livro. A mestranda diz “são quatro pássaros de lindas cores”. A Vera olha atentamente para a imagem. A criança olha em seu redor. A investigadora vira a página e diz “agora temos aqui cinco borboletas” e vai movimentando o livro para que estas se movam. A Vera volta a olhar atentamente para o livro e toca-lhe. Ao olhar para as borboletas balbucia e sorri. A investigadora fecha o livro. A criança observa a capa do livro. A Vera olha em seu redor. A investigadora termina o vídeo.

Investigadora: Carolina Nascimento

Descrição 12- Livro “Pop-up: Conta os Animais”

Data: 19/12/2023 | **Hora:** 15:20h | **Criança:** Luís | **Idade:** 16 meses |

Sentado ao colo da investigadora com o livro na mão o Luís observa a capa. Abre o livro de forma autónoma e vai folheando-o, abrindo-o apenas parcialmente, balbuciando. Fecha o livro e diz “já está”. A agarrar o livro com as duas mãos observa a contracapa. Volta a abrir o livro, mas desta vez totalmente, abrindo assim o pop-up. Abre bastante os olhos e a boca e diz “ahh” com um tom de surpresa. Mexe na imagem pop-up e fecha o livro. A investigadora questiona: “vamos ver o livro? O que é que está aqui dentro?”. E abre na segunda página e diz “dois peixes!”. O Luís vai tocando no livro e olha atentamente para a imagem 3D. Toca na imagem e diz “pei”. A criança fecha o livro e volta a abri-lo. A investigadora diz “Uau!! Temos aqui um gato”. O Luís sorri e vai tocando com as duas mãos no livro. Aponta para o gato e diz “gacu”. A criança vira a página e a investigadora diz “e aqui? Três pintainhos amarelos”. O Luís olha com atenção para a imagem, mas rapidamente muda a página. Com a página virada a mestranda diz “quatro pássaros de muitas cores”. O Luís vira a página. A investigadora diz: “aqui temos cinco borboletas”, o Luís olha para a imagem das borboletas. A investigadora diz: “Olha não há mais coisas novas neste livro, acabou-se”. O Luís olha para a investigadora e sorri. A criança fecha o livro e volta a abri-lo na primeira página. Ao abrir o livro o Luís diz “ohh”, abre a boca e arregala os olhos. Fecha o livro e balbucia, enquanto vai mexendo no livro. Volta a abrir o livro na primeira página e diz “Ahh”, abrindo a boca. Fecha o livro e diz “já está”. Entrega o livro à investigadora e sorri para ela.

Investigadora: Carolina Nascimento

Descrição 13- Escolha de um dos livros e exploração autónoma

Data: 20/12/2023 | **Hora:** 15:20h | **Criança:** Sara | **Idade:** 6 meses |

Sentada ao colo da investigadora com os quatro livros à sua frente a Sara olha para todas as capas dos livros. Depois a investigadora concerta a sua posição para que todas as capas sejam perfeitamente visíveis. A Sara fixa a sua atenção no livro do mar e tenta alcançá-lo com as duas mãos. A investigadora coloca todos os livros de lado, deixando apenas o livro do mar. A Sara observa a capa deste e sorri. A investigadora abre a primeira página e coloca o som que lhe pertencia. A Sara arregala os olhos e olha atentamente para as imagens do livro, começando na página esquerda e depois na página direita. Ouve o som com atenção e toca no livro. Quando o som termina a investigadora vira a página. A Sara olha para a página da esquerda com os olhos muito abertos e depois para a da direita. A investigadora carrega no botão do som. A Sara concentra-se no livro e nas suas imagens, observando-o com atenção. Ouve o som e olha atentamente para a página direita do livro. A investigadora vira a página, a Sara olha atentamente para a página esquerda e só depois para a da direita. A investigadora carrega no botão do som. A Sara ao ouvir o som lança um sorriso e toca no livro. A investigadora vira a página e carrega no botão do som. A Sara observa as imagens boquiaberta e babando-se. O livro termina e a investigadora fecha o livro. A Sara observa a capa do livro e balbucia. A criança vai tocando no livro e olhando para o mesmo. Olha em seu redor e boceja. A investigadora termina o vídeo.

Investigadora: Carolina Nascimento

Descrição 14- Escolha de um dos livros e exploração autónoma

Data: 19/12/2023 | **Hora:** 15:40h | **Criança:** Vera | **Idade:** 9 meses |

Sentada ao colo da investigadora com os quatro livros à sua frente a Vera observa-os todos com bastante atenção. Aponta para o livro “Toca Bébé” e mantém o seu olhar concentrado neste. Observa a capa e vira a página autonomamente. Olha para a página da esquerda e depois para a da direita. Toca com as duas mãos na imagem texturizada, sorri e balbucia. Toca na imagem da página da direita enquanto continua a tocar na imagem texturizada. Sorri enquanto vai tocando na imagem texturizada. Vira a página e vai tocando na imagem texturizada e sorri. Desliza as suas mãos sobre a página da direita e volta a tocar na página esquerda onde se encontra a imagem texturizada. Vira a página observa atentamente a imagem da página esquerda e começa a tocar na página da direita, com os olhos bastante arregalados. A Vera vira a página sozinha e começa a focar o seu olhar na página da esquerda, apontado e tocando-lhe. Enquanto está a tocar na imagem texturizada está a sorrir e a abanar o seu corpo. Fecha o livro sozinha. Balbucia e abre o livro. Lança um sorriso e vai tocando com a mão esquerda na imagem texturizada. Balbucia e fecha o livro. Olha para a investigadora e aponta para esta. A investigadora termina o vídeo.

Investigadora: Carolina Nascimento

Descrição 15- Escolha de um dos livros e exploração autónoma

Data: 20/12/2023 | **Hora:** 15:20h | **Criança:** Luís | **Idade:** 16 meses |

Sentado ao colo da investigadora com todos os livros à sua disposição o Luís agarra no livro dos animais e começa a folheá-lo à medida que vai balbuciando. A investigadora coloca todos os restantes de lado. Chega à última página do livro e começa a balbuciar apontando para os animais. Volta à página inicial e sorri. Coloca o livro no chão e começa a tocar nos sapatos da investigadora. A mestrandia termina o vídeo.