

Caminhada de aprendizagens em Educação de Infância e em
1.º Ciclo do Ensino Básico. Interação entre pares incluindo uma
criança com Necessidades Educativas Especiais.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Elodie Agostinho

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

E sob a coorientação de

Professora Sónia Cristina Lopes Correia

Leiria, abril 2016

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Intervenientes nas Práticas Pedagógicas Supervisionadas

Dr.^a Sónia Cristina Lopes Correia

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância | 1.º ano | 1.º semestre

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I | 1.º ano | 2.º semestre

Doutora Susana Alexandre dos Reis

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II | 2.º ano | 1.º semestre

Cada pessoa que passa pela nossa vida, passa sozinha, não nos deixa só, porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós.

Charlie Chaplin

Agradecimentos

Embora com poucas palavras, quero agradecer a todos os que me ajudaram de certa forma a atingir o meu sonho e este objetivo pessoal.

Ao meu pai, à minha mãe e à minha irmã, pelo amor, incentivo e apoio incondicional. Por ouvirem os meus desabafos, por me ajudarem a concretizar este sonho, pela força que me deram para continuar este percurso e por acreditarem nas minhas capacidades. Obrigada do fundo do coração.

Ao meu namorado pela preocupação, carinho, apoio e por não me ter feito desistir.

Aos meus familiares por acompanharem perto ou longe todas as minhas vitórias.

Às minhas amigas, agradeço por me ouvirem, pelas palavras de apoio em todos os momentos e por me ajudarem a ultrapassar os obstáculos que surgiram durante este percurso.

Aos educadores e professores cooperantes por me terem proporcionado momentos propícios para o meu crescimento pessoal e profissional.

À Professora Sónia Cristina Lopes Correia expresso um enorme agradecimento pela sua disponibilidade, orientação, carinho e incentivo ao longo deste processo de aprendizagem.

Às professoras Doutoradas Clarinda Luísa Ferreira Barata e Susana Alexandra dos Reis agradeço todo o apoio manifestado ao longo do percurso de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

E por último, mas não menos importante, a todas as crianças que conheci e que tornaram este processo de aprendizagem significativo.

Resumo

Este relatório foi efetuado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e centra-se em duas dimensões diferentes, a reflexiva e a investigativa.

Na dimensão reflexiva encontram-se reflexões críticas e fundamentadas que demonstram as minhas vivências e aprendizagens mais significativas ao longo dos distintos contextos de intervenção, particularmente no contexto de Educação de Infância e de 1.º CEB.

A dimensão investigativa apresenta um estudo realizado com quatro crianças de um jardim-de-infância. Trata-se de um estudo caso que se situa num paradigma interpretativo. O principal objetivo foi identificar e conhecer o tipo de interações estabelecidas entre uma criança com necessidades educativas especiais e os seus pares nos momentos de brincadeira livre, assim como as conceções que as crianças e as famílias tinham acerca dessas interações. Indo ao encontro dos objetivos definidos, os dados foram recolhidos através de observações, entrevistas e inquéritos por questionário. A análise dos dados permite verificar, que as crianças interagiram com a criança com necessidades educativas especiais de diferentes formas - com e sem mediação de objetos. Destaca-se que o objeto atua como mediador da interação social, e portanto, permite a aproximação das crianças. Sobressai a conceção das crianças acerca da interação com mediação de objetos que ocorre entre pares incluindo uma criança com necessidades educativas especiais, ao contrário da conceção das famílias que ressaltam as interações sem a mediação de objetos.

Palavras chave

Brincar, Educação de Infância, Interações, Necessidade Educativas Especiais, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This report falls within the scope of the Master in Preschool Education and Teaching 1.st Cycle of Basic Education and it focuses on two different dimensions: reflective and investigative.

In the reflective dimension there are critical and reasoned reflections that demonstrate my most significant experiences and learning throughout the different contexts of intervention, particularly in the context of Childhood Education and 1.st Cycle of Basic Education.

The investigative dimension presents a study made with four children from a kindergarten. It's a case study that falls in a qualitative. The main goal was to identify and to get to know the type of interactions established amongst a child with special educational needs and his or her peers in the moments of free playing, as well as the conceptions that the children and their families had concerning these interactions. Successfully meeting the pre-established objectives, the data was collected through observations, interviews and inquiries by questionnaires. By analyzing it, it is possible to verify that the children interacted with the child with special educational needs in different ways - with and without the mediation of objects. It's important to point out that the objects act as a mediator in the social interaction, allowing the children to approximate more easily. It's also worth to highlight the children's conception about this interaction with the help of objects that occurs between pairs, including one child with special educational needs, contrasting with the families' conception, in which the interaction without the mediation of objects is emphasized.

Keywords

Playing, Childhood Education, Interactions, Special Educational Needs, 1.st Cycle of Basic Education.

Índice Geral

Agradecimentos.....	vii
Resumo	ix
Abstract.....	xi
Índice Geral.....	xiii
Índice de Figuras	xvii
Índice de Quadros.....	xix
Índice de Excertos	xxi
Índice de Gráficos	xxiii
Índice de Anexos.....	xxv
Abreviaturas	xxvii
Introdução ao relatório.....	1
Parte I - Dimensão Reflexiva.....	3
Capítulo 1 - Prática Pedagógica em Educação de Infância	5
1.1. Do conteúdo de Creche ao contexto de Jardim-de-Infância	5
1.2. Os primeiros tempos - Creche.....	7
1.2.1. Interação adulto - criança	8
1.2.2. Rotina	10
1.2.3. Experiências educativas em contexto de Creche: Momentos únicos. 11	
1.3. Aprendendo com as crianças do Jardim-de-Infância.....	14
1.3.1. As interações adulto-criança e criança-criança.....	14
1.3.2. As experiências educativas em contexto de Jardim-de-Infância	16
1.3.3. A brincadeira livre	17
1.3.4. As Necessidades Educativas Especiais	18
1.3.5. A família	19
1.3.6. Da planificação à avaliação	20
1.4. Do percurso às perspetivas para o futuro.....	22

Capítulo 2 - Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico	25
2.1. Refletindo sobre as experiências em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico numa turma do 1.º ano de escolaridade	25
2.1.1. Contexto da Prática de Ensino Supervisionada	25
2.1.2. Percurso formativo: aprendizagens pessoais e profissionais	26
2.1.3. Do percurso às aprendizagens do futuro	30
2.2. Refletindo sobre as aprendizagens em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico numa turma do 4.º ano de escolaridade	32
2.2.1. Contexto da Prática de Ensino Supervisionada	32
2.2.2. Uma visão global do meu percurso	32
2.2.3. Autonomia e trabalho de grupo	34
2.2.4. Gestão do tempo e diferenciação pedagógica	36
2.2.5. A avaliação reguladora da prática educativa	39
2.2.6. Ser professor do 1.º CEB	40
Capítulo 3 - Um olhar sobre todo o percurso vivido	41
Parte II - Dimensão Investigativa	43
Introdução - As interações com uma criança com necessidades educativas especiais: o ponto de partida para o processo investigativo	45
1. Contextualização do estudo	45
Capítulo 1 - Interações: modos de comunicar entre pares	47
1.1. As interações em contexto de Educação de Infância	47
1.1.2. Interação entre pares	48
1.2. O brincar: contexto favorável para a interação	51
1.3. Necessidades Educativas Especiais	53
Capítulo 2 - Metodologia de investigação	57
2.1. Descrição do estudo e opções metodológicas	57
2.2. Contexto e participantes do estudo	58
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	61

2.4. Procedimentos de recolha de dados	63
2.5. Tratamento de dados	65
Capítulo 3 - Apresentação e discussão dos resultados	69
3.1. As interações entre a Madalena e os seus pares (Miguel, Eduarda e Íris)	69
3.1.1. Objetos mediadores de interação.....	76
3.2. Conceção das crianças e das famílias acerca das interações estabelecidas entre a Madalena e os seus pares.....	80
Considerações finais - Pontencialidades da brincadeira livre para o desenvolvimento de interações.....	84
1. Resposta às perguntas de partida	84
2. Limitações do estudo	85
3. Sugestões para futuras investigações	85
Conclusão do relatório.....	87
Referências Bibliográficas.....	89

Índice de Figuras

Figura 1- Cartaz da Maria Castanha alusivo ao São Martinho	20
Figura 2 - Placard do dia nacional do pijama	20
Figura 3 - Mobile representando uma árvore de Natal.....	20
Figura 4 - Aluna a realizar a técnica da pintura soprada ao som da obra musical de Vivaldi	28
Figura 5 - Alunos a realizarem um mercado tradicional	28
Figura 6 - Alunos a inventarem a figura humana ou animais através do tangram.....	28
Figura 7 - Alunos a modelarem plasticina construindo padrões	29
Figura 8 - Aluno a construir um padrão de crescimento	29
Figura 9 - Alunos a desenharem um cenário	36
Figura 10 - Alunos a desenharem e caracterizarem um personagem.....	36
Figura 11- Sala de atividades	58
Figura 12 - Eduarda e a Madalena encontram-se entre a área da biblioteca e a área dos jogos de manta.	58
Figura 13 - Caixa dos brinquedos e materiais adaptados da Madalena.....	58
Figura 14- Eduarda a interagir através de beijinhos e abraços	72
Figura 15- Íris a interagir através de gestos, apontado para as imagens do livro	73
Figura 16 - Miguel a colocar sacos de gel na testa da Madalena.....	78

Índice de Quadros

Quadro 1 - Caracterização das crianças quanto à idade, género, número de irmãos e percurso/tempo na instituição	59
Quadro 2 - Fontes, métodos de recolha de dados e modos de registos	63
Quadro 3 - Registos realizados na recolha dos dados	63
Quadro 4 - Registos efetuados na recolha dos dados	64
Quadro 5 - Categorias e subcategorias de análise de conteúdo entre Pares e a Madalena.....	66
Quadro 6 - Categoria e subcategorias de análise de conteúdo entre a Madalena e os Pares	66
Quadro 7 - Categoria e subcategorias de análise de conteúdo das entrevistas às crianças	66
Quadro 8 - Categoria e subcategorias de análise de conteúdo dos inquéritos por questionário às famílias	67
Quadro 9 - Frequência das interações entre pares.....	69
Quadro 10 - Frequência das interações entre pares sem e com mediação.....	70
Quadro 11 - Interações entre o Miguel, a Eduarda, a Íris e a Madalena sem e com mediação	71
Quadro 12 - Interações entre a Madalena e os pares sem e com mediação	74
Quadro 13 - Brinquedos utilizados pelas quatro crianças aquando da interação entre pares.....	77

Índice de Excertos

Excertos 1 - Exemplos da Eduarda a interagir com a Madalena através do toque.....	72
Excertos 2 - Exemplos do Miguel e da Íris a interagir com a Madalena através da aproximação física.....	72
Excertos 3 - Exemplos da Íris a interagir com a Madalena nos momentos de brincadeira livre através do toque.....	73
Excerto 4 - Exemplo da Íris a interagir com a Madalena através do discurso verbal.....	73
Excertos 5 - Exemplo do Miguel e da Íris, respetivamente, a interagir com a Madalena através de gestos.....	73
Excertos 6 - Exemplos da Madalena a interagir com a Eduarda, a Íris e o Miguel, respetivamente, através das expressões faciais.....	75
Excertos 7 - Exemplos da Madalena a interagir com a Íris e o Miguel, respetivamente, através do olhar.....	75
Excertos 8 - Exemplos da Madalena a interagir com a Íris e o Miguel, respetivamente, através dos gestos.....	75
Excertos 9 - Exemplos da Madalena a interagir com a Íris, a Eduarda e o Miguel, respetivamente, através dos gestos.....	76
Excertos 10 - Exemplos da Madalena a interagir com o Miguel e a Eduarda, respetivamente, através das expressões faciais.....	76
Excertos 11 - Exemplos da Madalena a interagir com o Miguel e a Eduarda, respetivamente, através das vocalizações.....	76
Excertos 12 - Exemplos da Madalena a interagir com a Íris através das expressões faciais.....	76
Excertos 13 - Exemplos da Madalena a interagir com a Íris através do olhar.....	76
Excertos 14 - Exemplos do Miguel a interagir com a Madalena através do toque.....	78
Excertos 15 - Exemplos da Eduarda a interagir com a Madalena através do toque	78

Excerto 16 - Exemplo da Íris a interagir com a Madalena através do toque.....	79
Excerto 17 - Exemplo da Íris a interagir com a Madalena por aproximação física....	79
Excerto 18 - Exemplo da Íris a interagir com a Madalena através de gestos.....	79
Excerto 19 - Exemplo da Íris a interagir com a Madalena através do discurso verbal	79
Excertos 20 - Exemplos da Madalena a interagir com o Miguel através das expressões faciais.....	79
Excertos 21 - Exemplos da Madalena a interagir com a Eduarda através das expressões faciais.....	79
Excertos 22 - Exemplos da Madalena a interagir com a Íris através das expressões faciais, vocalizações, olhar e gestos, respetivamente.....	80
Excerto 23 - Exemplo das respostas da entrevista à Edurada.....	81
Excertos 24 - Exemplos das respostas da entrevista à Íris.....	81
Excertos 25 - Exemplos das respostas da entrevista à Eduarda e à Íris, respetivamente.....	81
Excertos 26 - Exemplos das respostas da entrevista ao Miguel, à Eduarda e à Íris, respetivamente.....	81
Excertos 27 - Exemplos das respostas da entrevista à Íris.....	81
Excertos 28 - Exemplos das respostas do inquérito por questionário realizado às famílias.....	82
Excertos 29 - Exemplos das respostas do inquérito por questionário realizado às famílias.....	82
Excertos 30 - Exemplos das respostas do inquérito por questionário realizado às famílias.....	83
Excertos 31 - Exemplos das respostas do inquérito por questionário realizado às famílias.....	83

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - O (a) seu (a) filho (a) brinca com a Madalena.	82
Gráfico 2 - Existem aprendizagens entre as crianças e a Madalena.....	82

Índice de Anexos

Anexo I - Reflexão do dia 6 de outubro de 2014 em contexto de Creche.....	3
Anexo II - Reflexão do dia 27 de outubro de 2014 em contexto de Creche.....	6
Anexo III - Planificação diária da intervenção em contexto Creche - 8 de outubro de 2014.....	9
Anexo IV- Planificação diária da intervenção em contexto Creche - 23 de outubro de 2014.....	13
Anexo V - Reflexão do dia 10 de novembro de 2014 em contexto de Jardim-de-Infância.....	16
Anexo VI - Reflexão do dia 24 de novembro de 2014 em contexto de Jardim-de-Infância.....	18
Anexo VII - Relato de experiências no IPCE.....	21
Anexo VIII - Reflexão do dia 19 janeiro de 2015 em contexto de Jardim-de-Infância.....	23
Anexo IX - Reflexão do dia 9 dezembro de 2014 em contexto de Jardim-de-Infância.....	27
Anexo X - Planificação diária da intervenção em contexto Jardim-de-Infância - 10 de novembro de 2014.....	30
Anexo XI - Planificação semanal da intervenção em contexto Jardim-de-Infância - 12 a 15 de janeiro de 2015.....	33
Anexo XII - Reflexão do dia 1 dezembro de 2014 em contexto de Jardim-de-Infância.....	36
Anexo XIII - Avaliação diária da intervenção em contexto de Jardim-de-Infância - 10 de novembro de 2014.....	39
Anexo XIV - Avaliação semanal da intervenção em contexto de Jardim-de-Infância - 12 a 15 de janeiro de 2015.....	40
Anexo XV - Nota de campo dos brinquedos da caixa da Madalena.....	42
Anexo XVI - Dados relativos às interações estabelecidas entre pares e a Madalena.....	47

Anexo - XVII - Excerto da caracterização realizada no contexto educativo de Jardim-de-Infância	48
Anexo - XVIII - Requerimento para a autorização de fotografias e filmagens	49
Anexo XIX - Notas de campo e registos videográficos dos momento de brincadeira livre.....	50
Anexo XX - Guião de entrevista às crianças	59
Anexo XXI - Guião do inquérito por questionário às famílias	62
Anexo XXII - Fotografias mostradas às crianças durante as entrevistas	64
Anexo XXIII - Transcrições das entrevistas realizadas às crianças.....	65
Anexo XXIV - Respostas do inquérito por questionário realizado às famílias	72
Anexo XXV - Análise de conteúdo das interações estabelecidas entre pares e a Madalena sem mediação.....	76
Anexo XXVI - Análise de conteúdo das interações estabelecidas entre pares e a Madalena com mediação de objetos.....	77
Anexo XXVII - Análise de conteúdo das interações estabelecidas entre a Madalena e os seus pares Madalena sem mediação.....	81
Anexo XXVIII - Análise de conteúdo das interações estabelecidas entre a Madalena e os seus pares com mediação de objetos	82
Anexo XXIX - Análise de conteúdo das entrevistas realizadas às crianças.....	85
Anexo XXX - Análise estatística das respostas fechadas do inquérito por questionário realizado às famílias	87
Anexo XXXI - Análise de conteúdo das respostas abertas do inquérito por questionário realizado às famílias	89

Abreviaturas

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL - Atividades de Tempos Livres

CAF - Componente de Apoio à Família

CAIDPDV - Centro de Apoio à Intervenção Precoce na Deficiência Visual

CEB - Ciclo do Ensino Básico

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

Introdução ao relatório

O presente relatório foca o meu processo de desenvolvimento e aprendizagem nas experiências educativas realizadas no âmbito da Prática Pedagógica, do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer desta caminhada tive a oportunidade de contactar e viver experiências educativas em contextos diferenciados com o intuito de adquirir conhecimentos e desenvolver competências, habilidades, atitudes e posturas subjacentes da função docente.

Deste modo, este relatório encontra-se dividido em duas partes (Parte I e Parte II). A primeira parte centra-se na dimensão reflexiva realizada em contexto de Educação de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico e a segunda parte na dimensão investigativa, uma vez que, este relatório apresenta processos de aprendizagem em vários âmbitos, que contemplam momentos de reflexão e de investigação fundamentais para a minha formação.

A dimensão reflexiva está organizada por quatro reflexões críticas e fundamentadas, que apresentam experiências, vivências, conhecimentos e as aprendizagens mais significativas que decorreram ao longo das práticas pedagógicas. Apresenta-se ainda, uma metareflexão que compila um olhar transversal, reflexivo e crítico das aprendizagens vividas nos quatro contextos.

A dimensão investigativa apresenta um estudo investigativo com quatro crianças de um jardim-de-infância em torno das interações estabelecidas entre uma criança com necessidades educativas especiais e os seus pares. Esta parte do relatório encontra-se dividida em vários capítulos, iniciando-se com uma contextualização que remete para a justificação do tema do estudo, para a problemática e os objetivos. De seguida, apresenta-se o enquadramento teórico que sustenta a concretização da investigação, a descrição e os participantes do estudo, os instrumentos de técnicas de recolha e de tratamento de dados, os procedimentos, a apresentação e discussão dos resultados e as considerações finais realizadas.

Parte I - Dimensão Reflexiva

Esta primeira parte do relatório reflexivo de Prática de Ensino Supervisionada (PES) diz respeito à dimensão reflexiva e evidencia a minha caminhada e o meu processo de aprendizagem provenientes dos distintos contextos educativos, que todos eles tiveram em comum um período: de observação, de elaboração das planificações e avaliações, dos registos semanais, das intervenções e das variadas reflexões.

Nesta parte I do relatório encontram-se três capítulos. O primeiro capítulo refere-se à prática pedagógica efectuada em contexto de Educação de Infância, e está organizado por duas reflexões, uma referente ao contexto de Creche e a outra ao contexto de Jardim-de-Infância. O segundo capítulo diz respeito à prática pedagógica em contexto de 1.º CEB, e abrange a reflexão das experiências vividas com a turma do 1.º ano de escolaridade e a segunda reflexão que engloba o processo de aprendizagem com a turma do 4.º ano de escolaridade. O terceiro capítulo, que se encontra no final desta dimensão reflexiva, apresenta uma metareflexão acerca das aprendizagens vivenciadas e transversais a todos os contextos.

Desta forma, para elaborar esta reflexão sobre todo o processo vivido decidi realizar uma leitura crítica e reflexiva das planificações, avaliações e das reflexões semanais realizadas ao longo de um ano e meio. Nesta ótica, inicialmente, em cada capítulo realizo uma breve introdução e caracterização do contexto educativo, onde faço referência à instituição onde realizei a minha PES e as crianças com quem interagi, e posteriormente, por cada contexto apresento e reflito sobre as aprendizagens mais significativas no decorrer desta caminhada.

Optei por realizar esta reflexão separando-a por contextos educativos, pois para mim tornou-se importante evidenciar algumas especificidades de cada contexto e as dimensões inerentes à profissionalização do Educador de Infância e do Professor de 1.º CEB.

Capítulo 1 - Prática Pedagógica em Educação de Infância

Neste capítulo serão apresentadas as reflexões referentes ao contexto de Creche e Jardim-de-Infância, contendo as aprendizagens significativas vivenciadas, onde pretendo analisar, avaliar e criticar o meu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Esta reflexão encontra-se dividida em duas partes, ou seja, na primeira parte apresento o contexto de aprendizagem, de forma a caracterizar a instituição e os grupos de crianças com quem trabalhei. A segunda parte diz respeito às descobertas e às aprendizagens em contexto de Creche e Jardim-de-Infância, e ainda, às perspetivas futuras enquanto educadora. Neste sentido, esta reflexão relata o meu processo de aprendizagem desenvolvido ao longo de quinze semanas de intervenção, assim como, os momentos vivenciados que considero mais significativos.

1.1. Do contexto de Creche ao contexto de Jardim-de-Infância

A minha prática pedagógica em Educação de Infância decorreu numa instituição privada, situada na zona de Parceiros, com as valências de Creche e Jardim-de-Infância. Na instituição existiam diferentes salas de atividades, onde as crianças estavam inseridas por idades cronológicas e por níveis de desenvolvimento e aprendizagem.

A prática em contexto de Creche teve a duração de cinco semanas, quatro dias por semana, no primeiro semestre do ano letivo 2014/2015, entre 22 de setembro a 23 de outubro de 2014. As duas primeiras semanas destinaram-se ao período de observação e as restantes à planificação e à intervenção. No decorrer destas cinco semanas realizei várias tarefas formativas como a realização de um trabalho sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 1 a 2 anos de idade, recolha de dados através de observação, pesquisa e diálogo sobre o meio, a instituição, a sala de atividades e o grupo de crianças em que estava inserida, elaborei planificações, e ainda, reflexões fundamentadas acerca da minha ação educativa.

No decorrer da prática em Creche interagi com um grupo de dez crianças entre 1 a 2 anos de idade, das quais oito eram do género masculino e duas do género feminino. Durante as primeiras observações sentia-me apreensiva, pois percebi que se tratava de um grupo heterogéneo em relação à linguagem, porque algumas crianças verbalizavam de forma pouco clara, no entanto a maioria das crianças ainda só produziam alguns sons. Por outro lado, verifiquei que todas as crianças circulavam livremente pela sala explorando o espaço e os materiais que as rodeavam. Apesar de haver crianças que controlavam os esfíncteres e que comiam pela sua mão, outras necessitavam ainda, da presença do adulto porque, utilizavam fralda o dia todo e necessitavam de ajuda para comer (mesmo que tivessem iniciativa para pegar na colher).

A sala de atividades encontrava-se dividida em dois espaços - a casa de banho e a própria sala de atividades. A sala estava organizada por quatro áreas: a mesa para as atividades, a garagem, a

casinha e o tapete. Estavam disponíveis pelas diversas áreas da sala diferentes materiais, onde as crianças interagiam e brincavam de forma livre e espontânea, sendo um espaço amplo e partilhado por todos. Na área do tapete cada criança tinha a sua almofada, onde se cantava a canção do "Bom Dia" realizando-se o acolhimento das mesmas. Nas restantes áreas as crianças brincavam livremente com os brinquedos disponíveis. Na sala existia ainda armários, prateleiras, um calendário de aniversários, placares de exposição, CD's, um rádio, puzzles, tangrans, livros, vários materiais de expressão plástica, colchões e vários objetos que de forma autónoma as crianças por sua iniciativa podiam alcançar sozinhas e interagir.

Por sua vez a prática pedagógica realizada em contexto de Jardim-de-Infância decorreu na mesma instituição com a duração de quatro dias por semana, entre 27 de outubro de 2014 a 15 de janeiro de 2015. Tal como no contexto anterior, as duas primeiras semanas foram dedicadas à observação, com intuito de conhecer o contexto educativo e as crianças, e as restantes semanas destinaram-se à planificação, à intervenção e à reflexão. Neste contexto também realizei várias tarefas formativas: um trabalho acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças entre 3 a 5 anos de idade, recolha de dados através de observação, registos semanais das aprendizagens das crianças, a caracterização da sala de atividades e do grupo de crianças em que estava inserida, e ainda, planificações e reflexões sobre a minha ação educativa.

Ao mudar de contexto educativo senti-me novamente receosa, porque as crianças de 3 a 5 anos de idade são muito observadoras, questionam os adultos e levantam hipóteses. Questionava-me: *Será que vou conseguir proporcionar às crianças um ambiente estimulante para o desenvolvimento e a aprendizagem de forma significativa? Será que vou conseguir adaptar as experiências educativas propostas consoante o nível de desenvolvimento e aprendizagem?* Ao longo das dez semanas neste contexto estas perguntas acompanharam-me, ao mesmo tempo que surgiam outras.

O grupo de crianças do Jardim-de-Infância que contactei era constituído por dezoito crianças de 3 a 5 anos de idade, sendo que oito eram do género feminino e dez eram do género masculino. Nesta sala duas crianças eram irmãos, tendo idades diferentes (uma tem 3 anos e a outra tem 5 anos), tendo, a mais velha, uma Necessidade Educativa Especial (NEE), mais propriamente, uma multideficiência chamada encefalopatia epiléptica de início precoce com as primeiras crises no segundo dia de vida. A criança era acompanhada na instituição duas vezes por semana por uma educadora de intervenção precoce, sendo uma das sessões realizada individualmente e outra em grande grupo. As crianças participavam em várias experiências educativas extracurriculares, tais como judo, expressão musical, natação e ginástica. Todas estas experiências educativas foram orientadas e foram da responsabilidade de outros professores que não pertenciam à equipa interna da instituição. Apesar disso, tive a oportunidade de observar e de participar nelas com o grupo de crianças.

A sala de atividades era constituída por dez áreas de interesse utilizadas nos momentos de atividade livre pelas crianças, mas existia um limite de crianças por cada área. As áreas eram: a área do desenho livre, da banca das ferramentas, dos jogos de mesa, dos jogos de manta, da biblioteca, das letras, da garagem, da casinha, do cabeleireiro e a área do encontro. Estas áreas estavam identificadas e cada criança tinha um cartão com o seu nome para colocar num placard indicando, desta forma, a sua presença numa determinada área. No hall de entrada existia um placard onde eram documentadas as experiências educativas das crianças para que as famílias pudessem observar, sendo por vezes, um indutor para o diálogo entre a educadora, a criança e a família. Havia uma relação estreita com as famílias das crianças, através do contacto verbal diário, e ainda, através da sua participação no decorrer das experiências educativas propostas pela instituição.

1.2. Os primeiros tempos - Creche

Quando iniciei a minha prática pedagógica em contexto de Creche encontrava-me num contexto desconhecido e novo sendo vários os meus receios, especialmente o de não conseguir interagir e comunicar com as crianças. Por isso, procurei ser natural e estar disponível para interagir com as crianças, no entanto, temia a realização de experiências educativas com crianças, que ainda não produziam discursos verbais por terem 1 a 2 anos de idade. Pouco depois de conhecer este contexto senti necessidade de investigar sobre o que é a Creche e quais as suas finalidades educativas. Nessa respetiva, realizei algumas leituras e aprendi que a creche é, segundo a Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social

um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionada para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais (p. 4338).

Percebi que a Creche é tutelada pelo alvará da Segurança Social, e sendo assim, não tem instituída nenhuma legislação curricular ou educativa (Estrela, 2008). Nesta perspetiva tornou-se mais claro que a Creche surgiu como objetivo primordial para dar apoio e respostas às famílias, tendo o papel de cuidar e educar as crianças. O seu aparecimento ocorreu devido ao facto das mulheres terem a necessidade de ingressarem no mundo do trabalho e necessitarem de instalações de apoio para estarem com os seus filhos durante o período laboral (Coelho, 2007). Com a continuidade das minhas pesquisas, descobri que neste contexto não existe nenhum documento educativo orientador, e por isso compreendi melhor a opção da instituição em reger-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997). Apesar de a nível governamental ainda não se terem dado passos no sentido de alojar o contexto de Creche no Ministério da Educação, ao nível social parece existir um reconhecimento social, por parte das famílias, da importância deste contexto para a educação das crianças.

Por outro lado, Portugal (1998) ainda sublinha que, é também um objetivo do contexto de Creche a guarda, a proteção e os cuidados a prestar à criança. Como é referido no Manual Processo-Chaves,

"Desta forma, importa que este (...) contexto de desenvolvimento se caracterize por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens" (Segurança Social, 2011, p.2), onde as crianças se possam desenvolver de forma holística. Possivelmente, por essa razão é que tem vindo a aumentar a procura da instituição Creche pelos pais, pois procuram o bem-estar, a segurança e o desenvolvimento holístico dos seus filhos (Portugal, 2000). Assim, percebi que a Creche cumpre um papel fundamental para as crianças, porque coopera com a família para o desenvolvimento e aprendizagem durante os três primeiros anos de vida.

Na minha perspetiva a qualidade da uma Creche irá depender da ação educativa de um educador, assim como de outros profissionais, que num dado espaço educativo que é devidamente organizado, com rotinas que respondem às necessidades, interesses, facilidades, dificuldades e gostos das crianças, se pode construir um ambiente favorável para proporcionar momentos de exploração, de descoberta e de curiosidade, "onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa" (Segurança Social, 2011, p.2).

Portanto, a qualidade do contexto de Creche é um fator preponderante no desenvolvimento das crianças e este não existe sem um educador capaz de organizar esse ambiente e capaz de estabelecer relações de confiança com as crianças (Portugal, 2000). No entanto, o adulto terá que ter sempre em atenção para não demonstrar alguns dos seus sentimentos pessoais às crianças, isto é, transmitir-lhes as suas preocupações, porque as crianças sentem que os adultos por vezes não estão disponíveis para elas, o que poderá causar alguma agitação no comportamento das crianças. Assim, as aprendizagens que realizei sobre as interações em Creche foram transformadoras da minha visão e da minha ação.

1.2.1. Interação adulto-criança

Ao chegar ao contexto de Creche tentei dia a dia integrar-me no grupo de crianças através da troca de olhares, a cantar, a contar histórias, a lavar-lhes as mãos, a dar-lhes comida e a brincar. Esta interação permitiu-me observar que, uma das características da aprendizagem das crianças, nestas idades, é pela imitação do adulto e das outras crianças. A título de exemplo, quando lançava uma bola as crianças também a lançavam, quando tinha uma colher na mão e fingia estar a comer, as mesmas à hora de almoço tinham a iniciativa de pegar na colher. Desta forma, aprendi que, "A *imitação* permite-lhe assim uma *adaptação* social cada vez mais completa, uma *aquisição* rápida, geradora de conhecimentos" (Bergeron, 1982, p. 107).

Assim, acho pertinente referir que uma das formas de aprendizagem das crianças nestas idades centra-se na imitação. Esta é uma tendência educativa influenciada pelo meio envolvente, pelas ações e gestos porque a criança é espontânea e natural ao realizar esta aprendizagem por imitação do outro. Isto por vezes acontece, quando lançamos uma bola, a criança tem tendência a ir buscá-la,

a olhar para o adulto e lançá-la sozinha de novo. Sendo esta aprendizagem realizada sem a utilização do discurso verbal.

Contudo, considero importante a utilização do discurso verbal, consoante a intencionalidade educativa do educador para incentivar e propor às crianças a utilização da linguagem para denominar os objetos, ações e sentimentos. Eu antes achava que por as crianças terem 1 a 2 anos de idade teria que falar à "bebé", para as crianças me entenderam, por exemplo em vez de dizer "vamos comer", teria de dizer "vamos papar". Após algumas leituras sobre o conceito de linguagem, tendo como referência Hohmann, Banet e Weikart, (1995, p. 195), compreendi que,

A linguagem é um sistema simbólico arbitrário, uma vez que as palavras em si não têm nenhuma semelhança com as coisas e com os conceitos que representam. Uma vez, como início, é um sistema de símbolos de tal modo «abstracto», sistema que, no entanto, até as crianças muito pequenas já lutam para dominar, *a linguagem, deve que possível, estar ligada à experiência directa*; o adulto deve introduzir vocabulário, conceitos e formas linguísticas novas em ligação com a actividade concreta desenvolvida com as crianças.

Depois desta pesquisa, tanto no contexto que estava inserida como num futuro próximo pretendo utilizar ao longo do meu discurso uma linguagem corrente e familiar com as crianças, apesar de por vezes ter que adaptar e exemplificar para que as mesmas compreendam os conceitos ou as ações. Outra questão que considero pertinente é a abordagem de determinados conceitos com as crianças de forma adequada, tendo em conta que a maioria não verbaliza e que tende a imitar o outro. Porém, entendi que a comunicação adulto - criança e criança - criança pode não ser realizada por linguagem oral, mas através de expressões, gestos e ações, porque, "Nós somos construtores de significados - todos e cada um de nós: crianças, pais e educadores. Tentar descobrir o significado, construir histórias e partilhá-las com os outros, oralmente e por escrito, é ser parte essencial do ser humano" (Wells (1986) citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.523).

Ainda relativamente à linguagem, no decorrer destas cinco semanas, como referi na reflexão do dia 6 de outubro de 2014 (anexo I), fui-me questionando, do porquê de por vezes dirigia-me às crianças com o intuito de negar uma ação:

Será que este impacto terá repercussões no seu desenvolvimento? Será que as crianças associam este conceito a frustração? E após um diálogo com a Professora Supervisora e a Educadora Cooperante percebi que o adulto tem que estar disponível fisicamente e psicologicamente para poder escolher o comportamento que deseja manifestar face a uma ação menos correta por parte da criança, por exemplo ir ter com a criança e justificar o "não".

Assim, considero que o impacto do "não" pode estar relacionado com uma regra ou uma questão de segurança, no entanto cabe ao educador ajudar a criança na construção da sua autonomia na situação em que está a viver. Todavia, ainda me questiono, *será que o adulto deve acompanhar a criança na sua exploração em vez de mencionar logo a palavra "não"?*

Deste modo, tentei interagir ainda mais com o grupo de crianças, com o intuito de perceber de que forma as crianças comunicam com o outro e o imitam, e aprendem e desenvolvem a linguagem.

Como referi na reflexão do dia 27 de outubro de 2014 (anexo II): *o afeto e a interação são o indutor da aprendizagem das crianças*. Para além disso, através das minhas pesquisas percebi que, as interações desenvolvem a aprendizagem, porque, "O conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos" (Piaget (s.d), citado por Hohmann, & Weikart, 2011, p.19).

No meu entender é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças a interação de uns com os outros, com o meio em que estão inseridos, ou seja, a sala de atividades e com os materiais, porque é um momento de aprendizagem e de descoberta, que proporciona experiências, onde as crianças constroem relações afetivo-emocionais, normas sociais e estimula o desenvolvimento holístico. Assim, aprendi que, os espaços educativos onde são realizadas as diferentes interações permitem diferentes comportamentos, facilita desenvolver diferentes relações de confiança e várias descobertas por parte das crianças.

1.2.2. Rotina

Ao longo destas semanas realizei uma panóplia de aprendizagens fundamentais para a minha formação enquanto futura educadora. Uma das minhas aprendizagens foi relativamente à importância da rotina diária, porque como referi na reflexão do dia 27 de outubro de 2014 (anexo II):

Compreendia a importância da planificação e do respeito pela rotina diária porque é necessário ter em conta as necessidades e interesses das crianças, pois permite organizar atempadamente as atividades e criar condições para que estas se desenvolvam com sucesso. Para além disso, permitirá refletir sobre as ações da intencionalidade educativa tendo em conta o desenvolvimento das crianças.

Portanto, percebi que ao longo dos dias em contexto de Creche as experiências educativas acontecem em todos os momentos de rotina. Embora pensasse que esses momentos não eram experiências educativas, estava redondamente enganada. Gradualmente descobri que, como afirmam Hohmann e Weikart (2011, p.8)

Para além da organização do ambiente, os adultos também planeiam uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem activa. Esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará e dar-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento.

Para além disso, a rotina permite que as crianças se consigam situar no espaço e no tempo, como se fosse um guia, ou seja, para perceberem o que irá acontecer agora e depois, para que se sintam seguras e confiantes, uma vez que, sabem o que irá acontecer no momento seguinte. Aprendi que, a rotina são tempos do dia que têm uma determinada intencionalidade educativa, que proporciona oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem às crianças, porque é através desses momentos que as crianças desenvolvem a autonomia. Embora no início da prática pensasse que algumas crianças desta faixa etária dependiam da ajuda do adulto, nomeadamente para os momentos de

refeição, fiquei surpreendida porque queriam ser elas a realizar esta tarefa. O momento de almoço é, assim, um tempo rico em possibilidades de aprendizagem.

1.2.3. Experiências educativas em contexto de Creche: Momentos únicos

Quando iniciámos o período de planificação e de intervenção, apesar de, neste período a ação educativa ser individualizada, eu e a minha colega, decidimos trabalhar em par pedagógico para planear e elaborar as experiências educativas em conjunto pelo facto de podermos trocar ideias, partilhar experiências vivenciadas anteriormente, de modo a tornar a nossa ação educativa mais enriquecedora para as crianças, pois como salienta Lima (2002) a cooperação é benéfica para cada indivíduo, quando implica partilha de conhecimentos para atingir objetivos.

Para tal, antes de planificar foi fundamental observar o contexto, com intuito de recolher e registar dados (Sousa & Baptista, 2011). A título de exemplo, observámos comportamentos, ações, gostos, interações entre adultos, crianças e objetos, que isso depois nos permitisse auxiliar na elaboração das experiências educativas. Para além disso, ainda tivemos em conta os interesses, necessidades, potencialidades e dificuldades das crianças, para que lhes pudéssemos proporcionar momentos promotores de desenvolvimento e aprendizagem. Posteriormente, optámos por pesquisar quais os itens a colocar numa planificação e como a organizar, de forma a construir um instrumento útil e eficaz. Chegámos à conclusão que seria mais útil elaborar uma planificação em grelha (anexo III¹), uma vez que, permite uma leitura na horizontal de fácil acesso, sendo que os itens que achámos pertinentes para a nossa planificação foram os seguintes: contextualização das experiências educativas, intencionalidade educativa, competências, experiências educativas, recursos humanos e materiais e a avaliação. No entanto, as planificações foram sofrendo alterações ao longo das semanas (anexo IV²), de modo a que as experiências educativas e a organização do espaço da sala respondessem às necessidades e interesses das crianças, porque "o conhecimento das características do desenvolvimento da criança até aos três anos é um dos principais suportes para a intencionalidade educativa e intervenção adequada com as crianças nestas idades" (Dias, Correia & Marcelino, 2013, p. 9).

No decorrer das minhas intervenções fui percebendo que nem sempre o que realizava com as crianças correspondia ao que escrevia na planificação, porque existiam enumeras condicionantes no contexto que influenciavam a minha ação educativa. Por exemplo a noção de tempo, isto é, o tempo das crianças para explorarem o pincel, a tinta nas mãos ou uma bola foi diferente do tempo que nós adultos prevíamos na planificação. Deste modo, percebi que quando se idealizava uma proposta educativa nem sempre se realiza o que foi idealizado, porque o tempo do adulto é diferente do tempo da criança. Por esse motivo é importante que o adulto seja flexível perante a planificação e no decorrer das experiências educativas, para que consiga responder e valorizar as necessidades e

¹ Anexo III - Primeira planificação diária realizada em contexto de Creche.

² Anexo IV - Última planificação diária realizada em contexto de Creche.

interesses das crianças. Esta foi uma visão muito difícil de desconstruir, e que fui conseguindo modificar com a ajuda da Professora Supervisora e das minhas colegas no decorrer das reflexões em grupo.

Por isso, observar o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança influenciou as alterações ocorridas nas planificações porque, cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem independente de terem a mesma idade. Nem todas as crianças desenvolvem a sua autonomia e outras aprendizagens da mesma forma, e ainda, porque o tempo do adulto, ou seja, o tempo planificado, não é o mesmo que o da criança. Desta forma, procurei ser flexível ao longo das experiências educativas dando o tempo necessário às crianças para explorarem o que lhes era proposto, de forma a tornar as suas experiências significativas, respeitando e valorizando o seu tempo.

Assim, compreendi que a intencionalidade educativa é a chave de um bom trabalho em contexto de Creche, mas também para qualquer contexto educativo. Penso que estes aspetos são importantes porque, inicialmente pensava que devia de cumprir à "letra" o que estava mencionado na planificação, porque tinha uma certa intencionalidade educativa, mas sentia necessidade em que a minha ação educativa fosse natural, captasse a atenção e que fosse proveitosa para as crianças. Assim, tal como afirmam os autores Dias, Correia e Marcelino (2013, p. 15),

Para que a criança se sinta feliz e se desenvolva de forma integral em contextos de Creche, solicita-se um educador que reconheça cada criança como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações.

Desta forma, tentei ajustar a planificação à perspetiva das crianças, e ainda, torná-la um documento flexível e orientador. Apesar do que consta na planificação, o educador tem a responsabilidade de ser sensível a outras ideias e comportamentos que sejam do interesse e façam sentido para as crianças. A título de exemplo, uma das propostas educativas que realizámos tinha como intencionalidade educativa a manipulação de grãos de milho e a colagem dos mesmos numa folha. Contudo, observei que, uma criança estava mais interessada em manipular e ouvir o som dos grãos de milho, do que os colar na folha. Deste modo, respondendo ao interesse da criança disponibilizei-lhe numa garrafa de plástico alguns grãos de milho para que esta a pudesse manipular. Ao entregar a garrafa à criança, observei que a mesma estava feliz, que olhava atentamente para os grãos de milho a deslizar pela garrafa quando a movimentava de um lado para o outro e colocava a garrafa junto do ouvido para ouvir o som dos grãos de milho a deslocar-se.

Nesse sentido, *o que devemos valorizar no decorrer das experiências educativas? Será que apenas as experiências não estruturadas têm potencial?* Após algumas reflexões sobre as experiências educativas realizadas penso, que é fundamental valorizar o processo de aprendizagem das crianças e não o produto final que o adulto pretende alcançar. Por exemplo, na semana que se comemorava o dia do Halloween levámos uma abóbora para que as crianças, a pudessem observar, tocar e

imaginar, para que, posteriormente, cada criança colando papel crepe numa folha realiza-se a representação da sua abóbora. Assim, foi dado tempo às crianças para manipularem a abóbora. Nesse momento, observei as crianças a sentarem-se em cima da abóbora como se se tratasse de um banco, e a verbalizarem a palavra "bola" ao mesmo tempo que a tentavam deslocar e levantar do chão. Todas as crianças estavam envolvidas no processo de aprendizagem, e eu, em vez de continuar a valorizar essas ações e dar-lhes continuidade (por exemplo, descobrindo o que estaria dentro da abóbora, provando a mesma, entre outras), propus às crianças a elaboração da sua representação da abóbora com papel crepe. Portanto, penso que neste momento não valorizei o processo de aprendizagem vivenciado, mas sim e apenas o produto final da experiência educativa, o que, a meu ver, não foi a melhor opção. Se fosse hoje não realizaria essa representação da abóbora em papel crepe, e focava-me no interesse e necessidade do grupo de crianças em descobrir e manipular a abóbora, tornando esse momento único para as crianças.

Ainda em contexto de Creche percebi que, enquanto futura profissional, nem sempre é significativo para as crianças propormos experiências educativas focalizadas apenas em temáticas, particularmente as advindas das festividades. Percebi que pode ser mais significativo para as crianças vivenciarem experiências educativas que dizem respeito à realidade das próprias crianças, ao seu mundo, e não a "algo" abstrato e sem sentido para elas. Estes são aspetos presentes na nossa sociedade e cultura, mas cabe aos educadores desconstruir esta ideia de temáticas de forma a propor às crianças novas experiências relacionadas com elas próprias como seres únicos, "competentes" e com características próprias. Para isso, um educador deve "ser cuidadoso ao preparar este conteúdo, oferecendo atividades que proporcionem o desenvolvimento completo da criança de forma abrangente e significativa, lembrando que neste período ela precisa aprender e entender sobre o mundo a sua volta" (Rocha, Serrão, Feyers & Perreira 2011, p. 4).

Nos primeiros momentos não consegui responder às minhas dificuldades, mas com o apoio da equipa de trabalho³ e das nossas reflexões em grupo, sinto que consegui responder a algumas das necessidades das crianças de forma eficaz, porque entendi que as crianças demonstram ter opiniões próprias, desejos, angústias, dificuldades e facilidades. Mas, acho que estas dificuldades e desafios ajudaram-me a compreender e a melhorar as minhas ações educativas. As reflexões com a equipa de trabalho e as minhas pesquisas permitiram-me ultrapassar as minhas dificuldades e perceber que cada criança é uma criança, e que o contexto de Creche tem um papel fundamental na sociedade. Assim, aprendi que, "A criança é vista como um indivíduo que questiona, exige e detém seu espaço na sociedade" (Teixeira e Volpini, 2014, p. 3).

³ Ao longo deste trabalho quando utilizo a expressão equipa de trabalho estou a considerar como equipa, a equipa supervisiva constituída por a Professora Supervisora, a Educadora Cooperante e a colega de prática.

Foi com todas estas aprendizagens que eu parti para o contexto de Jardim-de-Infância, onde estive durante dez semanas. As aprendizagens realizadas neste contexto de Creche sustentaram as realizadas em Jardim-de-Infância, como se poderá ver nos pontos seguintes desta reflexão.

1.3. Aprendendo com as crianças do Jardim-de-Infância

No contexto anterior aprendi que a realização de pesquisas é fundamental para conhecer novas realidades, assim como, novos contextos para uma adaptação ao mesmo. Nessa ótica, decidi pesquisar e descobrir um pouco mais acerca da Educação Pré-Escolar e o Jardim-de-Infância. Desta forma, com as minhas leituras percebi que, “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 17).

A Educação Pré-Escolar é assumida pelo Ministério da Educação, como a primeira fase do processo de desenvolvimento e aprendizagem de um ser humano e que se destina às crianças entre os 3 anos de idade à entrada no Ensino Básico. O Jardim-de-Infância é tutelado pelo alvará do Ministério da Educação, sejam estabelecimentos públicos, privados ou semi-privados.

Como referi na reflexão anterior, o contexto de Creche não tem nenhum documento orientador, contudo, em Educação Pré-Escolar existe um documento orientador para o trabalho pedagógico, que se denomina de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este documento tem como objetivos criar condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças. Nesse sentido, do meu ponto de vista, os educadores tendo por base este documento, têm o papel de propor experiências educativas na medida em que as mesmas promovam a autoestima e autoconfiança das crianças e desenvolvam "competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos" (Ministério da Educação, 1997, p.18).

1.3.1. As interações adulto - criança e criança - criança

Quando iniciei a prática pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância, senti novamente receio da receção das crianças ao interagir comigo, da participação nas experiências educativas e do envolvimento das crianças nas interações. Assim, apesar de me encontrar na mesma instituição, o contexto era novo, e queria aprender o máximo possível. Mas, ao contrário do que pensava, as crianças interagiram muito bem, questionavam-me: *onde moras? quantos anos tens? tens irmãos? sabes falar francês?* Queria aprender e queria que brincasse com elas, e eu, fui-me deixando envolver, como referi na minha reflexão de 10 de novembro de 2014 (anexo V):

Nos momentos de interação senti que consegui conquistar parte dos interesses das crianças ficando aliviada. Uma das grandes diferenças que senti logo nos primeiros instantes foi o questionamento das crianças, ou seja, queriam conhecer-nos e faziam perguntas, queriam que fosse brincar com elas e que as ajudasse nas experiências educativas e nos momentos de rotina.

Apesar deste envolvimento ter sido muito positivo para a minha integração, o mesmo gerou alguns constrangimentos, pois num período de recolha de dados foi difícil realizar registos. Para colmatar esta dificuldade decidi realizar vários registos diários, destacando palavras chaves ou momentos fulcrais das experiências educativas para, posteriormente, dialogar com a Educadora Cooperante no período de descanso das crianças.

Ao conhecer as crianças senti alguma ansiedade, porque senti que a realização das propostas educativas teriam de ter um carácter diferente do que no contexto de Creche. Isto aconteceu, porque as crianças desta faixa etária têm outros interesses, necessidades e dificuldades. Era necessário adequar a minha ação educativa consoante as características do grupo de crianças. Para além disso, apercebi-me que existiam muitas diferenças de um contexto para o outro, principalmente no que concerne à autonomia, às rotinas, às brincadeiras e à linguagem das crianças. Ao contrário do que no contexto de Creche, fiquei surpreendida com a autonomia das crianças, porque sendo um grupo heterogéneo pensei que algumas crianças iriam depender da minha ajuda, nomeadamente na higiene e na alimentação. Contudo, ao longo das intervenções com as crianças e ouvindo os comentários da Educadora "ela consegue, deixa-a fazer", que percebi que as crianças destas idades são realmente mais capazes de resolver as suas situações, pois a criança é "competente e hábil em muitas coisas" (Didonet, 2001, p.8).

Depois deste primeiro contacto preocupei-me em observar as interações das crianças estabelecidas na sala de atividades ao longo dos vários momentos do dia, e também observei e participei nos momentos de brincadeira livre para conhecer melhor as crianças. Nessa perspetiva, tive a oportunidade de realizar a marcação das presenças, de cantar, de ler histórias e de assistir às atividades extracurriculares das crianças. Durante este período de observação tive a oportunidade de participar na realização de experiências educativas em grande e pequeno grupo. A maioria das experiências educativas eram realizadas em grande grupo, porque a socialização permite desenvolver competências, valores e normas. Mas, por outro lado, as experiências educativas em pequeno grupo, permitem acompanhar a criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e promover a exploração e o contacto pessoal. Mas, através destas observações verifiquei que algumas crianças da sala faziam birra por não serem as primeiras a serem escolhidas na realização das experiências educativas. Como referi na reflexão do dia 24 de novembro de 2014 (anexo VI): "questiono-me tendo em conta algumas características das crianças, Será que o facto de não escolhermos essas crianças causar-lhes-á frustração? Ou será, que é importante perceberem que não podem ser sempre os primeiros?" Do meu ponto de vista, esta aprendizagem é importante para que no futuro não me centre apenas em algumas crianças.

Nesse sentido aprendi, que é importante não escolher sempre as mesmas crianças para dar oportunidade aos outros, para que tenham a experiência de serem os primeiros ou os últimos. Contudo, também considero pertinente que as crianças entendam o que é saber esperar, saber dar

oportunidade aos outros e de aceitarem o "não é a tua vez agora", isto é, aprenderem a saber lidar com a frustração e desencantos. Para além disso, realizei várias pesquisas sobre este assunto e aprendi que a criança, "Porque não consegue o que quer, porque as coisas não correm exactamente como queria, a frustração instala-se, os sentimentos mexem-se e remexem-se. As crianças não conseguem lidar com muitos sentimentos ao mesmo tempo" (Cordeiro, 2014, p. 244).

1.3.2 As experiências educativas em contexto de Jardim-de-Infância

Aprendi que quando se realiza uma experiência educativa é crucial desafiar as crianças, levá-las a irem mais longe e envolver-se todas as áreas do saber. A título de exemplo, através da leitura da história "A lagartinha muito comilona"⁴ de Eric Carle tinha como intencionalidade educativa o desenvolvimento de competências matemáticas, contudo decidi relacionar nesta experiência educativa todas as áreas do saber, pois considero que se encontram interligadas sendo possível proporcionar experiências educativas, onde as crianças manifestam um papel ativo.

Desta forma, através da leitura desta história observei as ações e interesses das crianças dando-lhes voz, com intuito de explorarem o mundo que as rodeia, uma vez que, a sequência de experiências educativas que tinha planificado ao longo de três dias, foi dia a dia sendo alterada consoante as características das crianças, assim como das suas necessidades. Por exemplo, aquando da leitura da história no primeiro dia senti que as crianças necessitavam de movimentar o corpo, pois quando se dialogava sobre borboletas olhavam para o exterior da sala e movimentavam os braços. Estas ações fizeram-me compreender que no dia seguinte era essencial valorizá-las, para tal, em vez das crianças realizarem o reconto da história sentadas, propus-lhes que imaginássemos que éramos uma lagarta que se transformou numa borboleta. Vivi um momento inesquecível, porque as crianças circularam pela sala, questionavam-se a si e aos outros, davam ideias, organizaram-se pela sala, e, em grande grupo resolveram problemas, como por exemplo, qual seria a forma da lagarta, e como seriam os sons que a lagarta fazia ao comer cinco frutos distintos. Portanto, como futura profissional sei que tenho responsabilidade em proporcionar momentos que deem oportunidade às crianças de explorarem e de terem um papel ativo na construção do seu conhecimento, pois após algumas pesquisas aprendi que, a "«Aprendizagem Activa», de acordo com o modo como nos propomos usar o termo, tem a conotação de aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou «transmitida»" (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.174).

Também, aprendi que o Educador deve ser observador destas aprendizagens, com o intuito de ser um mediador e orientador de propostas educativas, consoante necessidades e interesses das crianças. Ainda após este processo considero que consoante as características de cada criança é importante realizar experiências educativas. Algumas questões invadiram-me ao longo do processo:

⁴ A reflexão sobre a ação desta experiência educativa conduziu à elaboração de um relato de experiências no IPCE (Investigação, Práticas e Contexto em Educação) 2015 - (Anexo VII).

Que sentido tem para as crianças algumas experiências educativas? Que postura deverei tomar para saber o que é adequado? Que estratégias utilizar quando as crianças não têm ainda as competências desenvolvidas face a uma proposta apresentada? Foram questões desafiantes, e julgo que, enquanto futura educadora e profissional, serão questões a não deixar de lado, pois talvez nem todas as experiências educativas sejam igualmente "benéficas" para todas as crianças.

1.3.3. A brincadeira livre

Depois da experiência em contexto de Creche voltei a refletir sobre os momentos de rotina, e particularmente sobre os momentos de brincadeira livre. Ao contrário do que pensava, o brincar não é apenas um momento lúdico. A minha conceção do ato de brincar mudou radicalmente, porque antes pensava que este era um momento que não se planificava e que não tinha importância na ação educativa. Porém, o brincar é importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, para recolher dados sobre elas, para comunicar e interagir e para proporcionar momentos exploratórios e de descoberta. Para além disso, o facto de observar que a brincadeira das crianças era realizada em vários locais (nas áreas da sala, no salão polivalente e no parque exterior) levou-me a constatar que isso lhes permite terem o seu espaço de criação, de liberdade de expressão e imaginação, de interação a pares e em grupo e de desenvolvimento holístico. O adulto nestes momentos não deve ter apenas o papel de cuidar e de mediador, mas deve ser alguém que se envolve com as crianças neste processo criativo e de desenvolvimento e aprendizagem. Para as crianças, como sublinha Cordeiro (2014, p. 329),

brincar é assim a sua principal função e será através da brincadeira espontânea ou do jogo mais estruturado, só ou com outros meninos, que aprenderá a utilizar uma linguagem e comunicação cada vez mais simbólicas, organizadas e amplas (...) São várias as vantagens de brincar, para além do gozo puro e simples e do prazer físico, psicológico e emocional.

Portanto, aprendi que é importante dar tempo às crianças para brincarem, mas por vezes não é necessário ter muitos brinquedos na sala de atividades. Um dia observei um diálogo de duas crianças durante uma sessão de Expressão Musical (atividade extracurricular), em que a professora utilizou tiras de cartão e movimentou-as ao som de música. Essas duas crianças olhavam fixamente para as tiras e dialogavam: *Olha isto parece um tambor e isto parece um trator* e a outra criança respondia: *É uma cara e uma gaivota*. Parei para refletir sobre isto: *Será que deverão ser estas as experiências educativas que necessitam as crianças? Quais as estratégias para potencializar a capacidade imaginativa das crianças?* Achei espantoso a capacidade de criação das crianças através de simples pedaços de cartão. Considero crucial, enquanto futura educadora, estar atenta a estes indicadores para poder potencializar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças envolvendo as várias áreas do saber. As salas de atividade, por vezes, estão organizadas com muitos materiais e as crianças não têm oportunidade de movimentar o corpo, de explorar, de imaginar e de criarem.

Para além disso, tentei de forma construtiva e reflexiva melhorar e evoluir na minha ação educativa, mas também o meu perfil enquanto pessoa e futura educadora. Com isto, realizei várias pesquisas, procurei novas estratégias a utilizar no decorrer das experiências educativas, recolhi dados, refleti com a equipa de trabalho, com o intuito de proporcionar experiências educativas centradas nas crianças. Todavia, por vezes senti várias dificuldades como referi na reflexão do dia 19 de janeiro de 2015 (anexo VIII), em que afirmei que: "deveria de mudar a minha atitude em relação às atividades livres e envolver-me mais nas brincadeiras com as crianças para poder descobrir, explorar e conhecer o mundo na perspectiva das crianças". Este aspeto, por exemplo, permitiu-me encontrar estratégias e colmatar algumas das minhas atitudes ao longo da minha ação educativa, como participar e envolver-me no jogo do faz-de-conta. No entanto, agora julgo, que todos estes momentos contribuíram para a minha aprendizagem, para tornar esta caminhada mais rica, porque com base nestas fragilidades mudei de atitude e tive oportunidade de crescer a nível pessoal e profissional.

1.3.4. As Necessidades Educativas Especiais

Outro aspeto que queria salientar que no início senti muito receio e ansiedade, foi o facto de na sala existir uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ou seja, uma multideficiência. Anteriormente nunca tinha tido contacto em contexto educativo com uma criança com NEE. O meu primeiro impacto foi de medo, pois não sabia como lidar com a criança, que tipo de experiências educativas deveria realizar e como as planificar. Foi uma dificuldade que se tornou um desafio agradável, porque percebi que esta criança queria aprender e interagir com o mundo à sua volta, como qualquer outra criança. Os dias de observação foram muito importantes para observar estratégias na realização das experiências educativas e para pensar e pesquisar sobre outras estratégias de modo a superar a minha dificuldade e proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem desta criança. Por outro lado, considero que o contacto com uma criança com NEE em PES foi uma mais valia para o meu futuro profissional, porque senti que contribuiu para uma "bagagem" de aprendizagens a respeito, particularmente na reconstrução da minha visão sobre esta realidade.

Aprendi muito com esta criança, porque, por exemplo, percebi que utilizando apenas uma luz colorida se pode proporcionar um momento de aprendizagem à criança. Isto aconteceu no dia em que a instituição comemorava o dia nacional do pijama, e propusemos a leitura da história "O menino que não sabia brincar" de Mundos de Vida, mas num ambiente diferente do habitual para as crianças. Para tal, construímos uma tenda na sala de atividades, tendo como luz de fundo, uma luz colorida, onde as crianças puderam entrar dentro da mesma e ouvir e participar na leitura da história. Com isto, pretendo dizer que para a criança com NEE foi mais importante e proveitoso a exploração das cores num ambiente luminoso, porque observei que com esta experiência educativa, a mesma permitiu a identificação das cores e o desenvolvimento da visão. Para o grupo a leitura de

uma história num ambiente luminoso foi uma experiência diferente, única e significativa, no entanto para a criança com NEE, o que realmente foi importante, foi observar as cores da lanterna.

1.3.5. A família

Observei que a participação e o envolvimento da família era muito importante para a comunidade educativa da instituição onde desenvolvi a minha PES, tanto na participação em festividades, como lanches partilhados, (por exemplo, dia do bolinho, festa de natal) em experiências educativas, em desafios e quando participavam nas aulas de música e iam ver as aulas de natação. Desta forma, constatei que existia uma estreita relação entre a equipa educativa e a família, porque esta relação é feita diariamente e segundo Marques (1991, p.19) "o envolvimento dos pais é uma variável importante na eficácia das escolhas e na melhoria da qualidade do ensino". Este é um aspeto que considero precioso e que me marcou muito, porque este contacto torna as vivências e aprendizagens das crianças mais proveitosas e significativas. Estes são momentos importantes para as crianças, em que valorizo a presença das famílias, por outras palavras, considero o envolvimento das famílias um fator fundamental para o contacto com novas experiências e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Marques 1991). Contudo, na reflexão do dia 9 de dezembro de 2014 (anexo IX), tendo em conta algumas características das crianças questionei-me: "Será que esta alteração da rotina tem algum impacto para as crianças? Será que não ficam envergonhados com a presença dos pais? Realizam as experiências educativas apenas se os pais as realizarem?"

Acho que são questões pertinentes para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e também questões a pensar enquanto futura profissional, consoante cada família e as características da criança. Com isto pretendo dizer, que a participação dos pais é importante na caminhada educativa dos seus filhos, todavia das minhas observações para algumas crianças considero esta participação complicada, pois fazem "birras", por exemplo, quando estão ao colo dos pais querendo atenção recusando-se a participar e a envolver-se nas experiências propostas, o que não acontece quando os pais não estão presentes ao longo do dia no Jardim-de-Infância.

Por outro lado, constatei que existe uma preocupação dos pais em ver, na sala de atividades, os trabalhos documentados dos seus filhos, porque por vezes observei que questionavam as crianças de modo a saber qual seria o seu trabalho. Considero esta questão pertinente como futura educadora, porque, por vezes, nem sempre o que é experienciado pelas crianças está documentado nas paredes da sala de atividades. Assim, o educador tem um papel importante em partilhar com as famílias e crianças os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Considero que, documentar as experiências educativas das crianças é uma forma de comunicar e de partilhar o que as crianças aprenderam, e ainda, poderá ser uma forma de diálogo entre as famílias e o educador. A título de exemplo, as figuras na página seguinte (Figuras 1, 2, 3), indicam experiências educativas que induziram a partilha das aprendizagens das crianças, entre as famílias, a educadora e a criança.



Figura 1 - Cartaz da Maria Castanha alusivo ao São Martinho.



Figura 2 - Placard do dia nacional do pijama.



Figura 3- Mobile representando uma árvore de Natal.

1.3.6. Da planificação à avaliação

Depois da experiência em Creche, em contexto de Jardim-de-Infância e após algumas pesquisas apercebi-me que o papel do educador em elaborar uma planificação é, "Estimular o desenvolvimento e a comunicação global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas" (Ministério da Educação, 1997, p.15). Para além disso, permitiu-me refletir sobre a intencionalidade educativa e sobre as minhas ações educativas, tendo em conta o desenvolvimento de cada criança e do grupo, e, percebi que teria que modificar alguns aspetos na planificação, ou seja, relativamente à intencionalidade educativa e às competências. Para tal, passei da realização de planificações diárias (anexo X⁵) à elaboração de planificações semanais (anexo XI⁶), pois compreendi que alguns parâmetros como a intencionalidade educativa, as competências, e, por vezes os recursos materiais se repetiam ao longo das mesmas.

Decidi arriscar e realizar uma planificação semanal, estando esta organizada com os seguintes itens: contextualização, intencionalidade educativa, competências, experiência educativa, recursos e recolha de dados. Para além disso, outras da mudanças na elaboração da planificação semanal surgiram na descrição das experiências educativas, porque apresentei na planificação a proposta educativa, mas não mencionei o tempo que a mesma iria durar, ou seja, duas horas ou dois dias, porque a planificação é uma ferramenta orientadora para o educador que propicia conforme o tempo das crianças momentos únicos e significativas para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, e, não um plano a cumprir consoante o tempo do adulto. Como referi na reflexão dia 1 de dezembro de 2014 (anexo XII),

A elaboração de uma planificação semanal foi uma novidade, porque nunca tinha elaborado um instrumento de trabalho semanal e não sabia como o poderia tornar útil para a minha prática. Todavia, em diálogo com a Professora Supervisora e a Educadora Cooperante percebi que não é necessário evidenciar todos os dias da semana, nem repetir a minha intencionalidade educativa, porque uma planificação semanal pode ter a mesma intencionalidade educativa para diferentes experiências educativas.

Desta forma, aprendi que ao elaborar uma planificação semanal tenho flexibilidade na gestão do tempo das experiências educativas, e que, posso planificar uma experiência educativa com a duração de uma semana. Assim, este instrumento tornou-se, cada vez mais, uma "ferramenta" útil, pois entendi que uma planificação é um instrumento educativo que pode ser consultado por toda a comunidade educativa, porém tem que fazer sentido especialmente para o educador.

⁵ Anexo X - Primeira planificação diária realizada em contexto de Jardim-de-Infância.

⁶ Anexo XI - Última planificação semanal realizada em contexto de Jardim-de-Infância.

Mesmo na elaboração de planificações semanais a avaliação era planificada (Portugal & Laevers, 2011), pois para além das grelhas de avaliação realizadas, no final de cada dia tinha como intuito realizar uma reflexão com as crianças, de modo a pensarem nas suas ações, e ainda, conhecer as suas fragilidades e interesses, para posteriormente, reajustar a minha intencionalidade educativa. Portanto, penso que avaliar pressupõe reflexão com as crianças e sobre as crianças acerca das suas ações e da adequação do processo educativo, de modo a, fomentar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Gonçalves, 2008).

Assim, uma das principais mudanças que se prende com os itens das planificações, é nomeadamente, o parâmetro referente à avaliação. Em relação à avaliação inicialmente pensava que a avaliação não fazia parte da planificação, no entanto, ao longo da minha ação educativa compreendi que, a observação, a planificação, a intervenção e a avaliação são processos interligados de forma cíclica. Logo aprendi que, podia apenas elaborar um único documento para registar esse complexo e faseado processo educativo. Para além disso, outra das alterações, foi a grelha de avaliação, porque no início realizámos uma grelha diária (anexo XIII⁷) para todas as intervenções, mas depois elaborámos uma grelha de avaliação semanal (anexo XIV⁸), sendo que os parâmetros de avaliação seriam iguais para o decorrer da semana. Esta alteração consistiu em verificar se as ações das crianças permaneciam constantes ou sofriam alterações. Contudo, não deixei de realizar avaliações diárias, mas apenas foram realizadas com o objetivo de focalizar o nosso olhar para a criança no decorrer da experiência educativa em determinadas competências.

Considero que esta seja uma tarefa complexa e das mais difíceis de realizar para um educador, porque por vezes tive dificuldade em preencher a grelha elaborada. Nesse sentido decidi realizar algumas leituras e descobri que, "avaliar implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução" (Ministério da Educação, 1997, p. 25-27). Assim, depois de conversar com a Professora Supervisora percebi que os parâmetros de avaliação que escolhia tinham que estar relacionados com uma intencionalidade educativa, que podia utilizar vários instrumentos de avaliação sem os apresentar em grelha, por exemplo podia utilizar um registo fotográfico ou contínuo, e que a avaliação devia ser feita ao longo de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A título de exemplo, semanalmente observava as ações de uma criança nos momentos de brincadeira livre e constatei que apesar desta criança circular pelas diversas áreas da sala, tinha facilidade em desenhar, representar e construir letras e números, mesmo não sabendo que os estava a representar.

⁷ Anexo XIII - Primeira grelha de avaliação diária realizada em contexto de Jardim-de-Infância.

⁸ Anexo XIV - Última grelha de avaliação semanal realizada em contexto de Jardim-de-Infância.

1.4. Do percurso às perspectivas para o futuro

As quinze semanas de PES permitiram-me uma experiência e vivência única, rica, desafiadora e gratificante, porque tive a oportunidade de observar, recolher dados, planificar e interagir com as crianças. Percebi que o papel do educador deve estar centrado na criança, pois ele tem a responsabilidade de planificar previamente as experiências educativas e de organizar o espaço da sala, com o intuito de estimular a brincadeira, a socialização, novos conhecimentos e aprendizagens. Logo, o papel do educador é apoiar e orientar as crianças ao longo das suas aventuras e experiências que envolvem a aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2011).

Neste contexto aprendi que o período de observação foi importante nas primeiras semanas, mas é, também, fundamental ao longo de todo o contexto educativo, porque permite observar diversas estratégias a serem utilizadas na realização das experiências educativas, na forma de resolver os conflitos e os obstáculos do dia-a-dia, e ainda, de forma a tornar cada momento vivido pelas crianças único. Logo, compreendi que a observação é o pilar de uma prática constante de um educador, uma vez que, as crianças estão em constante desenvolvimento e aprendizagem, tendo que os educadores de adaptar a sua ação educativa consoante essa constante mudança. Isto permitiu-me ficar a saber um pouco mais sobre cada uma das crianças, para que pudesse planificar experiências educativas que correspondessem aos seus interesses e necessidades. Assim, um educador deve observar para, posteriormente, pensar acerca da sua ação educativa, mas também é necessário estabelecer uma forte relação com as crianças, para se poder descobrir um pouco sobre elas e aprender um pouco com elas. Para tal, é importante colocar a criança no centro do contexto como um ser humano "competente", ativo e que aprende a agir.

Assim, ao longo desta etapa tentei demonstrar uma atitude observadora de todos os momentos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, isto porque "A vantagem de ser um observador participante reside na oportunidade de estar disponível para recolher dados ricos e pormenorizados, baseados na observação de contextos naturais" (Burgess, 1997, p.86). Desta forma, antes pensava que os adultos transmitiam e davam a conhecer o mundo às crianças, contudo, agora penso que as crianças são muito curiosas, observadoras, têm um espírito explorador e uma vontade enorme de aprender. Logo, com isto quero dizer que, as crianças iniciam a sua própria aprendizagem, porque manifestam um papel ativo e importante na sociedade, e, na forma como um educador pode interagir com elas, porque as crianças são "competentes" no que fazem, colocam hipótese e testam os adultos (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Embora no início sentisse um pouco de receio em relação à planificação e às experiências educativas proporcionadas ao longo deste processo, vim a perceber que a ação educativa do educador deve estar centrada nas crianças com o objetivo de promover a autoestima e a autoconfiança, de modo a que, a criança reconheça as suas potencialidades, e ainda, deve estar centrada em estimular o desenvolvimento, respeitando as características de cada criança, de modo a

que, as experiências sejam de descoberta e significativas. Deste modo, uma das minhas preocupações foi proporcionar um espaço e ambiente educativo que oferecesse ao grupo de crianças uma verdadeira vivência nos momentos de brincadeira livre, de exploração e na socialização. Assim, vim a perceber que, a minha postura devia de centrar-se na orientação e auxílio das crianças ao longo das suas descobertas, aventuras e experiências educativas que integram a aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2011).

Estar perante um grupo de crianças foi um desafio, pois levou-me a interagir, a comunicar e ao envolvimento das experiências educativas. Assim, considero que as minhas intervenções foram gratificantes e significativas, porque possibilitou-me aprender a adaptar-me aos obstáculos e às alterações do que é planificado, a utilizar estratégias para melhorar a forma como proporciono um ambiente educativo e os momentos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Fui aprendendo muito com as próprias crianças, porque elas manifestam os seus interesses, desejos, dificuldades e ambições. Aprendi que através das experiências educativas existe uma relação entre todas as áreas do saber, tendo o educador o papel de orientador e mediador na promoção do desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Queria referir que gostei de descobrir e conhecer este mundo tão vasto e interessante que mudou a minha perspetiva do conceito de Educação de Infância valorizando o papel da criança na nossa sociedade.

Outro aspecto que está indiretamente relacionado com a minha ação educativa e que retiro do trabalho desenvolvido ao longo destas semanas de PES, foi o trabalho realizado com a minha colega no decorrer da prática pedagógica. Inicialmente foi uma dificuldade porque não nos conhecíamos e tivemos contacto com a instituição no segundo dia de aulas, mas com o tempo foi melhorando. Aquando da fase de planificação e da intervenção, o trabalho colaborativo foi importante, porque com a minha colega foi fundamental a partilha de ideias, o debate de opiniões e a conquista dos interesses das crianças. Portanto, fez-me perceber que é importante saber trabalhar com pessoas pouco habituais e saber aceitar e construir críticas de forma construtiva.

Depois de uma caminhada durante quinze semanas em contexto de Educação de Infância, apesar de ter alguns receios e momentos de insegurança, julgo que vivi uma experiência muito enriquecedora e benéfica, porque realizei inúmeras aprendizagens para o meu futuro pessoal e profissional, porque conheci um pouco deste mundo tão curioso, que modificou a minha visão do conceito de Educação de Infância, pois a partir de hoje valorizo com outro olhar o que é ser criança, qual o seu papel na ação educativa e na sociedade. Em suma, este foi um percurso de variadíssimas aprendizagens onde desenvolvi conhecimentos significativos para a minha formação pessoal e profissional.

Capítulo 2 - Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo irei apresentar os aspectos que foram cruciais referentes à Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB, nomeadamente numa turma do 1.º ano durante o 2.º semestre no ano letivo 2014/2015 e do 4.º ano, no 3.º semestre no ano letivo 2015/2016. Ao longo destes semestres um dos aspetos fundamentais que apresento nas reflexões centram-se na diversidade de estratégias utilizadas para lecionar conteúdos, nas atividades que os alunos apresentavam mais e menos dificuldades e as atitudes que deveria de manter e alterar em relação ao plano de ação. Neste sentido, a presente dimensão encontra-se dividida em duas partes onde exponho, de forma refletida e fundamentada, as experiências vividas e as aprendizagens mais significativas para o meu processo de desenvolvimento e aprendizagem em contexto educativo.

2.1. Refletindo sobre as experiências em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico numa turma do 1.º ano de escolaridade

2.1.1. Contexto da Prática de Ensino Supervisionada

A presente reflexão crítica e fundamentada é referente à Prática Pedagógica I em contexto de 1.º ciclo com a turma do 1.º ano de escolaridade. Esta prática decorreu no segundo semestre durante três dias por semana, entre 24 de fevereiro a 9 de junho de 2015. Neste contexto as duas primeiras semanas foram dedicadas a um período de observação e de recolha de dados, com intuito de conhecer o contexto educativo. Na terceira semana tive oportunidade de apoiar a concretização dos momentos educativos planificados pela professora cooperante. As restantes semanas destinaram-se à planificação de atividades e à intervenção.

Esta prática foi realizada numa escola do concelho de Leiria, com uma turma do 1.º ano de escolaridade. A turma era constituída por 24 alunos, sendo 12 do género masculino e 12 do género feminino com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade. Nesta turma estava diagnosticado que dois alunos apresentavam défice de atenção e hiperatividade, tendo cada um deles um plano de apoio pedagógico individualizado (PAPI). Ao longo da Prática Pedagógica tive a oportunidade de observar e de concretizar com os alunos várias atividades em grande e pequeno grupo, a pares e individual.

Na instituição são propostas aos alunos várias atividades de enriquecimento curricular, (AEC'S), tais como Inglês, Música, Atividades desportivas, Ateliê de jogos e Atividades físicas. Todas estas atividades são orientadas e são da responsabilidade de outros professores que pertencem ao agrupamento. No entanto, outros alunos frequentam a CAF'S (Componente de Apoio à Família) e outros frequentam fora da escola o ATL (Atividades de Tempos livres).

2.1.2. Percurso formativo: aprendizagens pessoais e profissionais

No início desta Prática Pedagógica senti necessidade em recordar os conteúdos presentes nos documentos curriculares do 1.º CEB. Tinha conhecimento que existia um currículo de ensino básico, que apresenta conteúdos e objetivos articulados fundamentais para o ensino e a avaliação da performance dos alunos (Ministério da Educação, 2012). Este documento contempla os saberes e as aptidões que os alunos devem de alcançar e desenvolver a nível do ensino básico, tendo como indicadores os programas das áreas disciplinares e as metas curriculares. Nesta perspetiva, o meu receio prendia-se em não conseguir articular a realidade dos alunos aos conteúdos e objetivos pretendidos.

Nesse sentido, o período de observação foi essencial, porque permitiu criar um processo de recolha e registo de dados e o levantamento de informações relativas aos alunos, às necessidades, às facilidades e dificuldades, assim como estratégias de ensino-aprendizagem. Considero que observar não implica apenas olhar, logo de modo a tornar este processo mais significativo recorri a uma observação participante, pois como salientam Sousa e Baptista (2011, p. 89),

é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo.

Ao longo do período de observação, tive a possibilidade de observar a realização de uma ficha de avaliação sumativa de Estudo do Meio. Considero que foi uma vivência importante, porque descobri qual o ambiente em sala de aula a propiciar aos alunos, compreendi como se desenrola este género de atividade com os alunos do 1.º ano de escolaridade, e ainda, me permitiu perceber qual a função do professor nestas situações. Deste modo, aprendi que, deve-se proporcionar um ambiente favorável, de modo que os alunos se possam concentrar e que o professor leia o enunciado durante a realização da ficha de avaliação, assim como, deverá circular pela sala para esclarecer as dúvidas que possam emergir. Este acontecimento levou-me a realizar algumas pesquisas, porque ao longo desta prática fui modelo pedagógico no decorrer do processo educativo. Assim descobri que, a avaliação é "uma operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é o motor de um constante aperfeiçoamento" (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 338), por isso uma das funções primordiais da avaliação, concerne no fornecimento de informações, tanto ao professor como ao aluno, sobre os objetivos atingidos e aqueles onde ainda se verificam dificuldades.

No que concerne ao meu papel enquanto mediadora de uma ficha de avaliação os meus sentimentos foram distintos. Assim, no momento de intervenção aquando da realização de uma ficha de avaliação sumativa de Português senti que, a avaliação é um meio de tradução das informações sobre os alunos, que por vezes poderá causar frustração aos alunos com mais dificuldades. Logo, estes fatores integram uma orientação para o professor, na medida em que este deverá tomar decisões sobre as unidades de ensino ou os objetivos que deverão novamente, fazer parte da

planificação, uma vez que, nem todos os objetivos são atingidos. Por isso, do meu ponto de vista, estas informações permitem ao professor uma oportunidade de identificar e delinear estratégias que traduzam maior sucesso dos alunos na construção de aprendizagens. Por outro lado, a avaliação também poderá ser um fator de motivação para alguns alunos, uma vez que, os informa sobre os conhecimentos ou aptidões que adquiriram, podendo construir um indicador de sucesso, ou ainda, poderá ser um indicador ou um modelo para a melhoria do desempenho e do esforço de outros alunos, no sentido de ultrapassar dificuldades relativas às aprendizagens não efectuadas (Ribeiro & Ribeiro, 1989).

Nas primeiras semanas, embora tivesse liberdade e apoio da professora cooperante, circulei pouco pela sala de aula. Talvez por me encontrar insegurança e num contexto novo, fazendo com que iniciasse a aproximação com as crianças durante os intervalos. No entanto, após refletir sobre a minha postura percebi que deveria encontrar o meu posicionamento na sala, onde tivesse uma visão geral da turma, mas circulando pela mesma, uma vez que, demonstra aos alunos que podem contar com a minha ajuda sempre que precisassem. Após alguns dias e terminado o período de observação sentia-me mais confiante para começar a preparar as propostas educativas, com o intuito de desenvolver um processo educativo holístico, funcional e ativo. Logo, penso que "a educação é um fenómeno global e não parcial, por a criança - o objecto de educação - ser um ser total, único, holístico" (Sousa, 2003, p. 20) no centro do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Quando comecei a intervir, tinha receio que as minhas propostas educativas desmotivassem os alunos, ou seja, que os alunos não fossem participativos e que não mostrassem vontade em aprender. Encontrava-me receosa porque a turma estava habituada a realizar fichas de trabalho e a utilizar o manual, ao contrário do trabalho que pretendia desencadear ao longo desta prática. Contudo, adotei uma postura positiva em experimentar novas propostas educativas partindo dos conhecimentos prévios dos alunos.

Desta forma, ao elaborar as planificações pretendíamos articular as áreas disciplinares, para que se desenvolvesse um clima de continuidade e mais enriquecedor para os alunos. Mostrámos esta preocupação, porque a interdisciplinaridade aparece como intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas, que visam a compreensão de um objetivo, tendo como resultado um enriquecimento recíproco (Pombo, Guimarães & Levy, 1994), ou seja, esta interligação possibilita criar momentos e espaços, onde os alunos trabalham em equipa de acordo com as metas curriculares (Roldão, 2009). Outras das nossas preocupações e dos nossos objetivos foi tornar as atividades dinâmicas, com condições onde os alunos pudessem manifestar e desenvolver um papel ativo, realizando descobertas, respeitando os outros, o espaço, as ideias e construindo o seu próprio conhecimento. A título de exemplo, retrato várias situações onde concretizámos diferentes planificações que desenvolveram um processo educativo interdisciplinar, como a realização de um

mercado tradicional, a técnica da pintura soprada ao som da obra musical de Vivaldi, a descoberta de animais ou pessoas através do tangram, entre outras.



Figura 4 - Aluna a realizar a técnica da pintura soprada ao som da obra musical de Vivaldi.



Figura 5 - Alunos a realizarem um mercado tradicional.



Figura 6 - Alunos a inventarem a figura humana ou animais através do tangram.

Estas experiências levaram-me a pensar e entender, que é fundamental observar e analisar os comportamentos das crianças na sala de aula, para poder responder em consonância com as suas facilidades, necessidades e problemas que possam surgir. É necessário um olhar crítico face ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças, para melhorar a atividade docente que distingue uma boa e uma menos boa aprendizagem (Font, 2007). Decidi arriscar e realizar propostas educativas que não fossem familiares dos alunos, pelo motivo que considero que as vivências e as experiências, assim como o papel ativo dos alunos torna as aprendizagens mais significativas desenvolvendo o pensamento abstrato. Logo, segundo Moratori (2003, p. 11),

uma atividade dinâmica que vem satisfazer uma necessidade da criança, propiciando um ambiente favorável e que leve seu interesse pelo desafio das regras impostas por uma situação imaginária, (...) pode ser considerada como um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Considero que estas propostas educativas correram bem, verifiquei que vivenciaram o momento e senti que estas foram experiências novas para os alunos, porque encontravam-se curiosos, motivados, entusiasmados, empenhados em participar, em resolver problemas e em aprender.

Segundo Carina e Fernandes (2002) o papel do professor não se entende apenas da explícita tarefa de ensinar, porque deve tentar compreender esses fatores e gerir as dificuldades e a dinâmica social da turma. Assim, durante o processo educativo, em vez de implementar uma estratégia de ensino expositiva dos conteúdos, experimentei envolver os alunos ativamente no decorrer das propostas educativas e valorizar uma abordagem participativa, onde tivessem tempo e espaço de expressar os seus sentimentos, descobertas e ideias. Por exemplo nas atividades práticas de Estudo do Meio, em vez de mostrar os materiais e descrever os procedimentos a adotar, deixei os alunos observarem os materiais, pensarem, construírem hipóteses e experimentarem (Martins, Veiga, Teixeira, Vieira, Vieira, Rodrigues & Couceiro, 2007). Também nas aulas de Matemática os alunos tiveram oportunidade de desenvolver capacidades criando padrões a partir da criatividade e das suas conceções sobre mundo.



Figura 7 - Alunos a modelarem plasticina construindo padrões.



Figura 8 - Aluno a construir um padrão de crescimento.

Nestas situações, tentei criar oportunidades propícias para a aprendizagem dos alunos, atribuindo-lhes um papel ativo, porque a minha intencionalidade educativa, assim como uma das minhas preocupações era partir dos conhecimentos prévios dos alunos, pois eles não devem ser vistos como uma tábua rasa, uma mente vazia e desinteressada, ou seja, trazem consigo uma mochila cultural e de saberes que são fruto de experiências e vivências (Perrenoud, 2000). Portanto, para além dos alunos desenvolverem competências globais e transversais considero essencial implementar esta estratégia, porque, "o aluno constrói os seus conhecimentos a partir daquilo que sabe, em uma dialética que estabelece entre os antigos e novos conhecimentos" (Jonnaert & Borght, 2002, p.29).

Nem sempre realizava propostas educativas deste género, porque como era rotina dos alunos realizarem trabalhos individuais não quis quebrar por completo esta rotina. Porém, com estas experiências apercebi-me que o predomínio do trabalho individual dos alunos sobre o de pequenos grupos ajudava a uma agitação e confusão na sala, pois cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, que por vezes leva a que alguns alunos tenham de esperar muito tempo. Assim, nestas situações observei e compreendi que seria importante realizar trabalhos em pequenos grupos, pois proporciona momentos de inter-ajuda, partilha e discussão, onde os alunos "ganham" voz no seu percurso de aprendizagem. No entanto, estava preocupada, ao iniciar com os alunos este género de atividade, porque anteriormente nunca tinham trabalhado desta forma, e ainda, porque estes alunos necessitam permanentemente da ajuda do adulto apresentando pouca autonomia no decorrer das tarefas. Para além disso, são alunos que ainda se encontram numa fase de desenvolvimento egocêntrica, manifestando por vezes desagrado em partilhar objetos com os outros. Nesse sentido, foram sensibilizados para o respeito de regras e conduta na sala, para o trabalho cooperativo e para a interdisciplinaridade de conteúdos. Assim, realizei algumas pesquisas e aprendi que,

Quando os alunos trabalham cooperativamente podem ajudar os outros a perceber os conceitos mais básicos e isto muitas vezes acontece num contexto bastante diferente do habitual, como (...) jogos, puzzles ou discussão de problemas. Sabemos também que os alunos aprendem falando, ouvindo, expondo e pensando com os outros" (Fernandes, 1997. p. 564).

A título de exemplo nas aulas de Português propusemos a realização de um jogo de sílabas trocadas com o intuito de interligar as diferentes áreas disciplinares e desenvolver um trabalho colaborativo. Na perspetiva de Moratori (2003, p.9),

O jogo pode ser considerado como um importante meio educacional, pois propicia um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora,

além de contribuir para a construção da autonomia, (...) criatividade, responsabilidade e cooperação das crianças.

Penso que o desenvolvimento do trabalho colaborativo é importante, porque possibilita aos alunos partilharem opiniões, visto que, esta estratégia implica cooperação, promove as interações sociais no desenvolvimento cognitivo, permite ouvir o outro, falar na sua vez e ajudarem-se reciprocamente (Haigh, 2010). Não estava à espera que os resultados fossem positivos, no entanto fiquei surpreendida com o comportamento dos alunos, ou seja, com a forma como se expressaram, entre ajudaram dividindo tarefas.

Apercebi-me ao longo desta caminhada que uma das minhas fragilidades, por vezes foi a linguagem utilizada na utilização correta e científica de determinados vocábulos. Por exemplo tinha frequentemente o hábito de dizer *conta* em vez de *operação*. Estas dificuldades iniciaram-se na fase de observação, mas foram ultrapassadas para que na fase da intervenção conseguisse proporcionar condições e um ambiente favorável à aprendizagem da turma. Desta forma, decidi pesquisar como poderia ultrapassar esta dificuldade e aprendi que, as crianças com 6/7 anos de idade entendem melhor o adulto aquando da utilização de frases curtas, diretas e com vocábulos simples que exprimam o objetivo do diálogo entre professor-aluno e vice-versa (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Considero que o professor é um modelo, portanto a linguagem utilizada em sala de aula deverá ser cuidada, principalmente com uma turma de 1.º ano de escolaridade. Uma vez que, estes alunos se encontram a contactar pela primeira vez com o processo de ensino e aprendizagem formal da leitura e da escrita. Numa aula de língua portuguesa um professor deve realizar propostas educativas que promovam a emergência da vontade de aprender língua, de modo a sensibilizar para a importância de conhecer novos vocábulos, tendo em consideração o "pressuposto de que o desenvolvimento da consciência fonológica é um percurso importante da aprendizagem da leitura e da escrita (...) é relevante desenvolver atividades cuja intencionalidade se foque no desenvolvimento de competências relacionadas com a perceção e produção oral" (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 31). Mas também, de igual importância que "o reconhecimento da palavra é a pedra basilar da leitura. Por reconhecimento da palavra entende-se o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral" (Sim-Sim, 2009, p.12).

2.1.3. Do percurso às perspectivas do futuro

Ao longo desta prática senti necessidade de observar, questionar-me, escutar o outro, realizar registos e refletir. A recolha de dados e as reflexões são importantes, porque "permitirá tomar decisões e melhorar a qualidade educativa" (Dias, 2009a, p. 30), uma vez que, permite melhorar e adaptar a qualidade docente ao longo do tempo. Quando iniciei a minha caminhada em contexto de 1.º Ciclo vários foram os receios e as inseguranças sentidas, e principalmente quando iniciei a minha ação educativa. Contudo, aprendi que devia acreditar nas minhas capacidades, de modo a

proporcionar um ambiente favorável, seguro e de confiança ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Todos estes momentos foram enriquecedores, porque permitiram-me desenvolver competências e realizar aprendizagens significativas, que contribuíram para o meu futuro pessoal e profissional.

No decorrer da ação educativa compreendi que estar perante uma turma de 24 alunos nem sempre é fácil, gerir os diferentes ritmos de aprendizagem presentes na sala de aula. Assim, torna-se essencial ir ao encontro de estratégias que apoiem e favoreçam o desempenho dos alunos na concretização das tarefas e na construção dos conhecimentos. Para além disso, também é crucial conhecer e implementar estratégias facilitadoras de aprendizagem, permitindo que os conteúdos ensinados sejam desencadeados através dos conhecimentos prévios das crianças, possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos e aprendizagens significativas. Segundo Borràs (2001, p. 166),

O papel do adulto é fundamental e, no caso das aprendizagens, a figura do professor (...) a aprendizagem [da criança] encontra-se a meio caminho entre o conhecimento que a criança possui no momento atual e o que se deseja que venha a obter no futuro.

Apesar de, durante o caminho percorrido manifestar algumas dificuldades na gestão do tempo e do contexto educativo, da linguagem e na escolha de estratégias, penso que, observei, conheci, experimentei, analisei e refleti sobre diversas estratégias didáticas, de comportamento e atitudes dos alunos que serão fundamentais para o meu futuro profissional.

Considero que a Prática Pedagógica em 1.º CEB foi rica e intensa, apresentando grandes fragilidades e desafios, visto que, encontrava-me numa turma de 1.º ano de escolaridade, mas também porque este contexto é diferente do contexto de Educação de Infância. Assim, ao contactar com esta realidade tive a oportunidade de adquirir diversificadas aprendizagens que me enriqueceram enquanto futura professora.

2.2. Refletindo sobre as experiências em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico numa turma do 4.º ano de escolaridade

2.2.1. Contexto da Prática de Ensino Supervisionada

A presente reflexão refere-se à Prática Pedagógica II desenvolvida com uma turma do 4.º ano de escolaridade e decorreu entre 22 de setembro de 2015 a 12 de janeiro de 2016 ao longo de dois dias por semana. Esta prática pedagógica é constituída por vários momentos, desde um período dedicado à observação do contexto e à recolha de dados, para, posteriormente, planificar, atuar e refletir acerca de situações educativas.

A escola na qual efetuei a minha Prática Pedagógica situa-se no concelho de Leiria. A turma era constituída por dezanove alunos, dos quais 11 eram do género masculino e 9 do género feminino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa exceto dois alunos que eram de nacionalidade marroquina e russa. Na turma nenhum aluno apresentava Necessidades Educativas Especiais, no entanto um aluno apresentava dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem no domínio da língua e da matemática, sendo acompanhado por uma professora de apoio. Os alunos frequentavam atividades de enriquecimento curricular, tais como, atividades lúdico-pedagógicas, inglês, atividades físico-desportivas e música. No entanto, outros alunos fora da escola frequentavam o ATL. Para além disso, o apoio ao estudo e a educação para a cidadania tinham como fim o reforço de aprendizagens da turma.

Assim, neste contexto, tendo em consideração alguns assuntos e situações que considero terem marcado a minha caminhada neste contexto, delineei referentes em torno dos quais se organiza a presente reflexão: *Uma visão global do meu percurso*, onde faço referência à importância da observação no contexto educativo; *Autonomia e trabalho de grupo*, onde exponho a importância da cooperação entre alunos para a construção do seu conhecimento; *Gestão do tempo e diferenciação pedagógica*, no qual apresento a importância de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; *A avaliação reguladora da prática educativa*, onde reflito acerca do papel da avaliação na ação educativa do professor e dos alunos.

2.2.2. Uma visão global do meu percurso

No início da Prática Pedagógica, estava ansiosa por poder experimentar o que ainda não tinha tido oportunidade de realizar, nomeadamente, propor atividades interdisciplinares e a realização de trabalhos em grupo. Para além disso, encontrava-me curiosa e desejosa de iniciar esta nova experiência, não deixando de pensar que iria intervir com crianças de 9/10 anos de idade. Assim, tive que ser cautelosa e estar atenta aos afetos e às necessidades de cada um deles. Para além disso, senti necessidade de pesquisar fundamentação científica e metodológica sobre estratégias que me

permitted orientar sobre o que é, e, como ensinar os alunos do 4.º ano, sendo que, várias eram as questões que colocava na mim própria: *Como será este contexto? Como será a dinâmica numa sala de 4.º ano? Como deverei ensinar? Deverei partir dos conhecimentos dos alunos? Quais as estratégias mais adequadas?*

Deste modo, no período de observação, eu e a minha colega procurámos ter em atenção alguns aspetos, que noutros contextos considerámos pertinentes para a recolha de dados acerca de situações educativas. Assim, tentámos registar informações sobre os alunos, por exemplo, comportamentos, atitudes, dificuldades e facilidades, assim como a interação estabelecida entre pares. Considero que observar constantemente é importante, porque quanto mais observasse mais aprendia sobre os alunos, de forma a posteriormente, contribuir para o sucesso do seu processo de ensino-aprendizagem enquanto aprendizes (Jablon, Dombro, & Dichtelmiller, 2009).

Quando iniciámos o período de observação foi essencial a observação do contexto escolar, uma vez que, a recolha de dados permitiu-me conhecer algumas das facilidades e dificuldades dos alunos, nomeadamente a articulação das palavras nos momentos de leitura, a escrita de produções textuais, a realização de problemas com mais de dois passos, entre outras. Observei estes aspetos através da realização de fichas de avaliação diagnóstica, e, no meu entender, a realização destas avaliações são fundamentais no início de cada ano letivo, para os professores terem noção dos conhecimentos que os alunos consolidaram no ano anterior. Para além disso, estes dados fornecem informações referentes às lacunas dos alunos, ou seja, dos conteúdos que não ficaram bem consolidados e que necessitam ainda de ser explorados durante o presente ano letivo. Na perspetiva de Ribeiro & Ribeiro (1989, p. 342) "A avaliação diagnóstica tem como objectivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens". Assim, a observação do contexto educativo consciencializou-me para a tomada de decisões aquando das planificações das futuras intervenções, de modo a proporcionar um ambiente educativo favorável às aprendizagens dos alunos, e de forma a contribuir para o sucesso escolar dos mesmos.

Quando iniciei a minha ação educativa sentia-me receosa em contactar com os alunos, em relação à gestão do tempo das atividades, ao facto de não saber responder às questões colocadas, à forma adequada de avaliar, em saber quais as melhores estratégias a utilizar, assim como a linguagem ajustada a cada aluno. Desta forma, preocupei-me em conhecer os alunos, de forma a entender as suas dificuldades e facilidades, de modo a propiciar experiências educativas que vão ao encontro das suas curiosidades e necessidades, oferecendo-lhes um ambiente agradável e relacional na sala de aula.

Como refere Morgado (2004) os alunos devem ser indivíduos ativos e protagonistas do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, porque este tipo de pedagogia possibilita-lhes colocar

hipóteses, resolver problemas, apresentar ideias e aprender com os outros. Portanto, quando os alunos são sujeitos atuantes na realização das tarefas, os mesmos desenvolvem capacidades globais e transversais, estando motivados e confiantes em si, como construtores dos seus conhecimentos, visto que, como afirma Estranqueiro (2010, p. 39) "a participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse". Assim, uma das minhas preocupações ao elaborar as planificações foi organizá-las de forma a atender às características e necessidades dos alunos, com intuito de fomentar um papel ativo destes no decorrer das experiências educativas.

A título de exemplo, retrato uma situação onde foi visível esta preocupação. Numa intervenção, propôs aos alunos a realização de um cartaz, através da leitura autónoma de textos, das informações essenciais sobre a Expansão Marítima. Para tal, as minhas opções metodológicas centraram-se em constituir vários grupos atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagem, para realizarem a leitura de textos, selecionarem as informações essenciais de acordo com a temática para, posteriormente, registarem a mesma numa cartolina e apresentarem o trabalho à turma. Penso que, esta estratégia foi eficaz, uma vez que, os alunos ao trabalharem em grupo manifestaram um papel ativo, pois tiveram que tomar decisões, organizar-se, ouvir o outro e antecipar conhecimentos, porque este método de trabalho promove novos hábitos e ritmos de aprendizagem, a interação social, a comunicação uns com os outros, a organização e a cooperação. "O ensino mútuo tem papel relevante nestas circunstâncias: é mais eficaz do que a explicação do adulto (...)" (Pato, 1995, p. 27). Por exemplo, os alunos manifestaram um papel autónomo aquando da leitura dos textos, pois um dos grupos decidiu dividir tarefas, lendo cada um, uma parte do texto, *Tu lês essa parte, eu leio esta*, e outros grupos, decidiram ler todos em conjunto o texto, em vez de ser a professora a mediar como seria realizada a leitura do mesmo. Assim, foi fundamental propor aos alunos tarefas em pequeno grupo com intuito de desenvolver a autonomia dos mesmos.

2.2.3. *Autonomia e trabalho de grupo*

Ao intervir e ao propor experiências educativas deparei-me com uma situação que nunca anteriormente tinha vivenciado, ou seja, os alunos falavam e respondiam a questões todos em simultâneo, existindo partilha de ideias paralelas não conseguindo esperar pela sua vez de falar. Nesse sentido, senti que tinha de adequar as estratégias de ensino, isto é, não realizar unicamente atividades em grande grupo, mas sim em pequeno grupo que lhes permitissem partilhar ideias, colocar hipóteses (o que penso sobre um determinado assunto; como me vou organizar para realizar a tarefa) e resolver problemas. Para além disso, decidi recorrer a algumas regras de funcionamento na sala de aula, sendo uma delas, colocarem o dedo no ar sempre que pretendiam comunicar as suas ideias, porque, do meu ponto de vista, é importante que os alunos aprendam a viver em sociedade, a respeitarem a vez e a opinião dos outros. Para além disso, como destaca Moreira (2002, p. 62),

as regras são fundamentais para criar um ambiente de ordem e previsibilidade. Ao definir os comportamentos apropriados e inapropriados, as regras ajudam o aluno a regular o seu

comportamento e oferecerem segurança interna, uma vez que permitem à criança sentir que está a cumprir o que é esperado dela.

Desta forma, perante esta situação tentei auxiliar, orientar, motivar e mediar cada grupo, deslocando-me junto dos alunos com o intuito de esclarecer dúvidas, de colocar questões problemáticas e de orientar o pensamento dos mesmos, colocando-lhes questões aquando da realização das propostas educativas. No meu entender, esta postura foi fundamental, porque possibilitou-me, ao circular pela sala, perceber o porquê de algumas das dificuldades dos alunos e pensar na forma de os ajudar para superarem essas dificuldades (Perrenoud, 2000). A título de exemplo, apercebi-me que, aquando da leitura de textos informativos na área disciplinar de Estudo do Meio, os alunos tinham dificuldades a tratar, a utilizar e a reproduzir informações essenciais dos textos, pois observei que, eram muito rápidos nessas tarefas e achavam que era tudo importante sublinhando o texto todo. Portanto, enquanto modelo educativo a minha intervenção era fundamental, uma vez que considero que os alunos devem ter um papel ativo na construção de conhecimentos. Tal como refere Not (1991), a construção ativa de conhecimentos é desenvolvida pelos alunos e progride através de atividades de descoberta, de criação ou de invenção.

Deste modo, decidi propor aos alunos a realização da leitura de textos em voz alta, para depois em grande grupo, se discutir e selecionar as informações essenciais realizando esquemas no quadro, porque "(...) os professores devem ter presentes a grande diversidade dos seus alunos e a necessidade de adaptarem o seu ensino a determinados alunos" (Arends, 2008, p. 327). Após ter proposto durante, várias vezes, a realização desta tarefa, os alunos começaram, em pequeno grupo e individualmente, a ter facilidade em selecionar partes do texto, sublinhando apenas o que consideravam essencial, e ainda, manifestavam facilidade em comunicar oralmente as informações recolhidas, pois focavam-se somente em uma ou duas situações abordadas nos textos.

Sabendo que ao propor a realização de trabalhos de grupo poderia causar um ambiente educativo com ruído, pois os alunos têm constantemente conversas paralelas nos momentos de diálogo, e uma organização diferente na sala de aula, decidi apostar na concretização dos mesmos, porque considero que os alunos necessitavam de se envolver cooperativamente na realização das atividades, tendo um papel autónomo na construção dos seus conhecimentos. Uma vez que, como afirmam Lopes e Silva (2009, p. IX), a sociedade espera que a escola dote os alunos de competências que lhe possibilitem "trabalhar em equipa, intervir de forma autónoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa".

No meu ponto de vista, este tipo de tarefas auxilia os alunos a desenvolverem a autonomia, a aprendem a trocar ideias, a negociarem e a cumprirem regras, visto que, são responsáveis por uma tarefa e devem desempenhá-la de modo a cooperarem para uma boa organização do ambiente educativo. Tal como defende Haigh (2010), os alunos quando incentivados a refletir acerca das suas atitudes relacionais têm tendência a proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem. Para além

disso, segundo Arends (2008, p. 349) "Um dos aspectos mais importante da aprendizagem cooperativa é o de que ajudando a promover o comportamento cooperativo e a desenvolver melhores relações grupais entre alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem académica".

Uma das propostas de trabalho de grupo desenvolvida com os alunos do 4.º ano de escolaridade consistiu na criação de cenários e de adereços acerca do texto dramático "Serafim e Malacueco na corte do Rei Escama" de António Torrado para, em pequeno grupo, realizarem a dramatização da peça lida anteriormente. Com os materiais que lhes foram distribuídos (cartolinas, tecidos, tintas, entre outros) os alunos iam partilhando ideias de como caracterizar os personagens, ou seja, conforme as suas características físicas tendo, por vezes que voltar a reler partes do texto, iam colocando hipóteses e tomando decisões acerca das dimensões das cartolinas tendo em conta as proporções dos personagens, decidiram as cores e os materiais mais adequados e a forma como iriam dramatizar e colocar-se perante a plateia, entre outras.

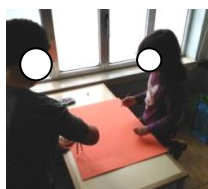


Figura 9 - Alunos a desenharem um cenário.

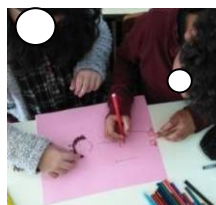


Figura 10 - Alunos a desenharem e caracterizarem um personagem.

Considero que foi uma boa estratégia, e que esta dinâmica em pequeno grupo foi importante, porque, por um lado os alunos ao trabalharem em equipa, envolvendo troca de ideias, têm o mesmo objetivo de aprendizagem, aprendendo cooperativamente. (Fernandes, 1997). Para além disso, na opinião de Morgado (2004, p. 66), o trabalho de grupo é uma proposta educativa que "(...) amplia a capacidade de aprendizagem e de interação das competências envolvidas". Mas, por outro lado, esse trabalho também depende do contributo de todos os elementos do grupo, assim, aprendi que, esta estratégia é fundamental, porque promove as interações afetivas e sociais no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Não estava à espera que os resultados fossem positivos, todavia fiquei surpreendida com o comportamento e as atitudes dos alunos, ou seja, a forma como se expressaram, organizaram, entre ajudaram e dividiram tarefas. Desta forma, segundo Fernandes (1997, p. 567) "(...) cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e uma partilha de ideias frequente". Outra das minhas aprendizagens foi perceber que, aquando da realização de trabalhos de grupo, é natural existir ruído, pois é impossível comunicar e trabalhar sem a troca de ideias, e ainda, que a implementação de experiências educativas em grupos possibilita uma gestão mais eficaz da duração das tarefas, visto que, os alunos compreendem que têm de realizar a tarefa naquele tempo, de forma a que cada grupo se organize para a poder concluir e apresentar à turma.

2.2.4. *Gestão do tempo e diferenciação pedagógica*

Refletindo acerca do processo educativo, particularmente na realização de atividades de compreensão leitora e da elaboração de produções escritas, houve necessidade, por vezes, de adotar

um ensino diferenciado. Diferenciar o ensino é permitir que cada aluno aprenda a seu ritmo, com os métodos que melhor lhe garantam o sucesso, aprofundando conteúdos e seguindo percursos pessoais, beneficiando de apoios pedagógicos em resultado das suas necessidades (Pinharanda, 2009).

Das minhas observações, por vezes, essa diferenciação acontecia por causa da gestão do tempo. Esta não é tarefa fácil, porque os alunos apresentam ritmos diferentes de aprendizagem. O conceito de tempo é difícil de determinar, é abstrato, contínuo e mensurável, segundo Arends (1995, p. 80) "um dos problemas mais difíceis encarados pelos professores é o de saber quanto tempo é «necessário»". Portanto, o tempo depende das características da turma, dos conhecimentos, capacidades e aptidões dos alunos, da complexidade das tarefas e do ambiente educativo gerado na sala (Arends, 1995).

Pelo facto da gestão do tempo ser uma operação essencial no processo de ensino-aprendizagem, tal como afirma Arends (1995) e, também, porque a gestão do tempo é uma das funções dos professores, queria evidenciar que alguns alunos demoram mais tempo que outros aquando da leitura silenciosa de textos e na elaboração de produções escritas, sendo que não era dado, por vezes, tempo suficiente a esses alunos para a concretização e consolidação dos conteúdos. Na minha perspectiva, as planificações destas tarefas eram cumpridas, todavia o tempo era mal gerido, o que por sua vez, levava a que o encadeamento das tarefas fosse precipito, levando à pouca exploração destas, não sendo criado um momento de questionamento, de assimilação e compreensão.

A título de exemplo, na intervenção do dia 2 de novembro de 2015, foi lida a história "A princesa e a ervilha" de Hans Christian Andersen e foram colocadas algumas questões aos alunos sobre a mesma. De seguida, foi realizada pelos alunos uma leitura silenciosa do texto, e conseqüentemente, uma leitura em voz alta. No final destas tarefas, os alunos foram desafiados, a preencher o rosto da história esquematizando as ideias essenciais. Foi destinado 110 minutos para a realização desta atividade, porque pensamos que a descodificação e compreensão do texto se tornasse mais fácil, devido à prática e ao tempo destinado para a mesma. Porém, os alunos terminaram esta sequência de atividades 40 minutos antes do tempo previsto. Na minha opinião as atividades foram realizadas em pouco tempo, pois a sequência e a orientação das mesmas foi rápida, nomeadamente, a colocação de questões, a promoção da discussão e partilha de ideias sobre os sentidos da história, e ainda, o tempo que foi atribuído para a leitura silenciosa e em voz alta dos alunos.

Tendo em conta, que foram dados apenas 7 minutos para a leitura silenciosa, e a maioria dos alunos não realizou essa mesma leitura; que a história "A princesa e a ervilha" não é extensa, e apenas foi realizada a leitura em voz alta uma vez por parte de alguns alunos; que surgiram algumas dúvidas no preenchimento do rosto da história; e as atividades terminaram 40 minutos antes do tempo, considero que os alunos apenas realizaram e desenvolveram a decifração do texto e não, "a compreensão leitora como uma actividade complexa, resultante da interacção de processos

cognitivos específicos que necessariamente acontecem na mente de um leitor" (Pereira, 2002, p.5). Assim, várias eram as questões que me colocava a mim própria: *Será que o tempo atribuído para a leitura silenciosa e oral dos alunos foi suficiente? Será que o tempo para a leitura de todos os alunos é igual? A diferenciação pedagógica para alguns alunos fará sentido?*

O professor tem um papel fundamental na criação de um fio condutor das atividades que pretende proporcionar na sala de aula. Para além disso, do meu ponto de vista, é fundamental construir uma relação recíproca entre professor aluno, alicerçada na comunicação, na interação e na cooperação, que constituem aspetos cruciais para as competências que se pretendem alcançar ao longo das aulas, nomeadamente, o desenvolvimento das competências educativas, progressivas, a nível global, de atitudes e competências subjacentes à atuação enquanto profissional educativa.

No que concerne às competências supracitadas, Perrenoud (2000, citado por Conceição e Sousa, 2012, p. 84) definiu que o professor deve possuir determinadas competências, tais como, "organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho, trabalhar em equipa", entre outras. Todas estas competências tornam o professor apto para levar a cabo um trabalho de cooperação e de construção das aprendizagens com os alunos, correspondendo às suas expectativas e individualidades, através do planeamento de sequências didáticas adequadas, que visem trabalhar conteúdos de forma encadeada e sequenciada. Assim, face à situação acima mencionada, julgo que é importante observar os alunos que necessitam de mais tempo para a realização de várias tarefas. Cada aluno tem o seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, desta forma cabe ao professor planificar indo ao encontro dos diferentes ritmos de aprendizagem, destinando tarefas ou partes de tarefas diferenciadas, com o objetivo de acompanharem a turma, mas abordando os mesmos conteúdos, sendo por vezes necessário recorrer a atividades de recurso. De acordo com Pinharanda (2009, p. 16)

a diferenciação pedagógica resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes.

Também Ribeiro (2011) afirma que, nestes casos, o professor deve motivar e reforçar a postura ativa dos alunos, nomeadamente utilizando estratégias que favoreçam um ambiente afável, transmitindo ao aluno um sentimento de segurança e confiança pela sua aprendizagem. Desta forma, várias foram as minhas preocupações nas atuações seguintes, principalmente em implementar estratégias, que pudessem motivar os alunos, que respeitassem o ritmo de aprendizagem de cada aluno, e ainda, que promovesse o treino diário da leitura. Por exemplo, uma das estratégias implementadas foi propor aos alunos a leitura a pares. Ou seja, formar grupos de dois elementos e dar a cada par um texto, para primeiro cada elemento ler individualmente e, para de seguida, lerem esse mesmo texto um para o outro, cada um na sua vez.

2.2.5. A avaliação reguladora da prática educativa

Neste contexto tive uma grande preocupação referente à prática da avaliação, ou seja, *o que avaliar? como avaliar? quem avaliar?* Para tal realizei algumas pesquisas e aprendi que, "os alunos são um dos fatores-chave para assegurar o sucesso da avaliação formativa, devendo, por isso, ser, juntamente com o professor, parceiros integrantes do processo e da sua implementação em sala de aula" (Lopes & Silva, 2012, p. 17). Portanto, do meu ponto de vista, fui melhorando ao longo das intervenções a minha prática de avaliação em relação à construção das grelhas, especialmente na definição dos critérios de avaliação. Para além disso, deixei de recorrer somente à avaliação por observação direta avaliando quatro ou cinco alunos, para colocar em prática uma avaliação por observação indireta e formativa, recorrendo às autoavaliações, às heteroavaliações, às análises das fichas de trabalho, e ainda, às reflexões no final do dia realizadas em conjunto com todos os elementos da turma, tendo como intuito, refletir e compreender quais as dificuldades, as facilidades e as aprendizagens efetuadas, indo ao encontro dos dados por mim recolhidos, para posteriormente, planificar e promover diferentes atividades que permitam o sucesso escolar dos alunos.

A título de exemplo, a turma foi organizada em pequenos grupos sendo-lhes proposto que através da leitura de textos realizassem cartazes acerca da 2.^a Dinastia, para posteriormente, os mesmos serem apresentados à turma. Todo este processo foi avaliado por mim mas, também, pelos alunos, ou seja, realizei um avaliação formativa por observação direta no momento da apresentação dos cartazes, e, os alunos realizaram uma auto e heteroavaliação das apresentações. Como os alunos nunca antes tinham avaliado os colegas, senti necessidade de dialogar com os mesmos orientando-os de como avaliar os grupos. Assim, aquando da discussão em grupo, os alunos decidiram o que avaliar, nomeadamente o que iriam registar e o que mais e menos gostaram da apresentação dos colegas, sendo necessário a minha intervenção, dando o exemplo da postura corporal. Tendo em conta este diálogo, os alunos conseguiram sem dificuldade avaliar os grupos mencionando: *Podiam ter falado mais alto, Fizeram muitas pausas e foi difícil perceber*, e ainda, colocaram algumas dúvidas como: *Em que ano morreu o Rei D. Fernando? Porque é que o rei de Castela queria governar Portugal?* Aprendi que, possibilitar aos alunos a realização da sua avaliação e avaliar os outros, é uma tarefa crucial, porque os alunos ficam a conhecer se atingiram os objetivos pretendidos e aqueles que ainda têm que atingir. Isto acontece, porque como afirma Lopes e Silva (2012, p. 3)

A avaliação para a aprendizagem envolve a utilização da avaliação em sala de aula para elevar o rendimento dos alunos, com base na ideia de que estes aprendem mais quando compreendem os objetivos pretendidos para a sua aprendizagem, onde estão em relação aos objetivos e como podem alcançá-los.

Por esse motivo, penso que um professor para além de mediador, deve fornecer *feedback* aos alunos, para que estes consigam melhorar o seu desempenho atingindo os objetivos pretendidos. Para tal, a avaliação é importante, pois permite ao professor planificar, tendo em conta os conteúdos

que devem ser reforçados, encontrando novas estratégias que possibilitem o desenvolvimento de capacidades, aptidões e conhecimentos. Assim, no final das apresentações referi à turma o quanto gostei do trabalho desenvolvido, do comportamento que manifestaram e os aspetos que teriam de melhorar, isto é, o tom de voz aquando da comunicação com os outros e a postura corporal, pois estavam de costas para os interlocutores, lendo o cartaz.

2.2.6. Ser professor do 1.º CEB

Durante esta caminhada considero que estive atenta e interessada nas interações que ocorriam entre os alunos na sala de aula, de modo a reajustar a minha ação educativa sempre que necessário. Julgo que esta é a postura mais ajustada, para fomentar um ambiente favorável à aprendizagem. É fundamental a escolha das estratégias a utilizar, assim como, é igualmente importante a forma como mediamos e orientamos as propostas educativas que influenciam a aprendizagem dos alunos (Perrenoud, 2000). Nessa perspetiva, aprendi que, é essencial recorrer a diferentes estratégias promotoras da aprendizagem, procurando variá-las no decorrer da ação educativa para proporcionar um ambiente agradável e facilitador de aprendizagens.

Neste contexto efetuei duas grandiosas aprendizagens, por um lado que proporcionar atividades em pequeno grupo permite grandes vantagens no processo de aprendizagem dos alunos, e por outro lado que, é importante observar os alunos que necessitam de mais tempo para a realização de tarefas, porque cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, tendo assim o professor o papel de diferenciar o ensino permitindo que, cada um aprenda ao seu ritmo, com os métodos que melhor lhe garantam o sucesso (Pinharanda, 2009). Após este percurso tenho noção que a responsabilidade de um professor em ensinar passa sobretudo por auxiliar, orientar e guiar os alunos "(...) a aprender de forma significativa e autónoma os diferentes conteúdos curriculares" (Font, 2007, p. 15). Portanto, é crucial propor tarefas, que sejam o reflexo das necessidades, dificuldades e interesses dos alunos, onde os mesmos tenham um papel autónomo na construção dos seus conhecimentos, valores e atitudes.

Sinto que aprendi a ouvir os alunos, a saber esperar, que a mesma estratégia pode não ser eficaz para todos os alunos, portanto, aprendi comigo, com as minhas atitudes, vivências e atos, mas também aprendi com os outros, que me ajudaram a pensar sobre assuntos que nunca anteriormente tinham surgido, mostrando-me diferentes perspetivas, que me ajudaram a ser reflexiva e crítica acerca de acontecimentos, vivências ou ideias. Contudo, considero que ainda tenho muito para aprender, como estratégias que propiciem a interdisciplinaridade, o trabalho autónomo, e a avaliação como chave do processo de aprendizagem, mas acredito que acarreto um conjunto de experiências e aprendizagens que os alunos me proporcionaram e que serão essenciais no meu futuro enquanto professora.

Capítulo 3 - Um olhar sobre todo o percurso vivido

Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade.

(Patrício, 2002, p. 261)

Refletindo acerca do processo de aprendizagem vivenciado ao longo das práticas pedagógicas compreendi que todos os acontecimentos foram indispensáveis para o meu crescimento enquanto futura educadora e professora. Foram várias as incertezas, as dúvidas e as dificuldades para amenizar ao longo deste caminho, contudo hoje entendo que foram esses momentos que me possibilitaram avançar, pesquisar e questionar com profundidade a minha ação educativa. Desta forma, diversas foram as mudanças que ocorreram em mim ao longo deste ano e meio, mudanças essas que me permitiram ser uma pessoa mais reflexiva, mais observadora ao outro, e mais confiante para poder questionar e pensar sobre as experiências educativas, conseguindo uma opinião crítica e reflexiva acerca das situações experienciadas.

Dos diferentes contextos onde realizei a minha prática pedagógica, percebi que existem aspetos colaterais em todos eles. A título de exemplo, compreendi que a observação e a reflexão são processos que devem estar presentes de forma contínua na ação educativa de um educador/professor. Sendo assim, nos diferentes contextos senti necessidade de observar e registar comportamentos, atitudes e diálogos que as crianças iam realizando, possibilitando-me conhecer interesses, conhecimentos, necessidades, dificuldades e habilidades (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009). Desta forma, perspetivo ser uma pessoa observadora, colocando no centro do processo de ensino-aprendizagem as crianças, porque pretendo adotar uma pedagogia em que as crianças tenham oportunidade de questionar, experienciar, investigar, resolver problemas, trabalhar individualmente, em pequeno e em grande grupo, comunicar com outras crianças e com adultos, e onde o educador/professor proporciona um ambiente educativo, planifica e avalia com as crianças as suas aprendizagens e investiga as suas práticas (Oliveira-Formosinho, 2007).

Vou procurar ser uma educadora/professora que, conforme os distintos contextos educativos e as diferentes crianças, proporciona a cada uma delas um ambiente propício para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, com o qual cada um se possa identificar e aprender, sentindo-se um ser único e construtor dos seus saberes. Mas acima de tudo, aprendi que, para conseguir um bom desempenho profissional é necessário

persistência, dedicação e gostar do que se faz e como se faz. Sei que ainda há muito a melhorar, a aprender, a crescer e a investigar e, é no meu futuro próximo que pretendo aperfeiçoar a minha prática. De todas as dimensões pedagógicas alvo de reflexão foi a avaliação, mas considero que será algo a continuar a investigar. Apesar de ter vindo a melhorar e a investigar ao longo das práticas pedagógicas, aprendi a pensar na avaliação como uma forma de recolher dados, para conseqüentemente pensar sobre eles de uma forma diferente, dando oportunidade às crianças de ultrapassar as suas dificuldades. Assim, hoje julgo essencial a avaliação como um meio para apoiar as crianças a superar as suas dificuldades e não como uma ferramenta que julga as capacidades e habilidades das crianças.

No início desta caminhada encontrava-me com receio de arriscar e em experimentar propostas educativas diferentes da rotina das crianças, talvez por causa do insucesso das atividades, ou por não saber responder às crianças, todavia hoje sei que é crucial inovar e experimentar, uma vez que, "o ensino é um processo tremendamente complexo que desafia constantemente fórmulas ou receitas definitivas" (Arends, 1997, p. 12). Para além disso, porque também acredito que não existem respostas simples, nem receitas perfeitas, e porque aprendemos através da partilha, de experiências e da reflexão.

O caminho da educação é um caminho que hoje me desperta cada vez mais interesse, vontade de pesquisar, de descobrir, de conhecer outras realidades, pois tenho consciência que a minha formação não se finaliza aqui, visto que, encontramos-nos em constantes aprendizagens, e ainda, porque perspetivo ser uma educadora/professora crítica e reflexiva, que tem capacidade para pensar sobre a sua prática, com intuito de perceber se as estratégias utilizadas foram as adequadas, o que poderia ter feito diferente e o que modificarei numa próxima intervenção. Este é o caminho que eu quero continuar a atravessar e explorar, dando o meu melhor conseguindo ir ao encontro, no meu futuro profissional, de cada criança como um ser único.

Parte II - Dimensão Investigativa

Ao longo das várias experiências em Prática de Ensino Supervisionada (PES) fui-me apercebendo da importância da reflexão e da investigação para a ação educativa. Tornei-me mais sensível no entendimento de que um educador/professor deve ser reflexivo e capaz de investigar processos educativos, porque é aquele que olha, pensa e age perante a sua prática, com intuito de a aprimorar. Neste sentido, torna-se importante que a formação inicial (e contínua) nos dê a oportunidade de desenvolver competências investigativas facilitando-nos, desta forma, um renovado olhar sobre a ação educativa.

Assim, esta segunda parte do relatório de PES centra-se no processo de investigação desenvolvido em contexto de Educação de Infância, mais propriamente, no Jardim-de-Infância com crianças de 3 a 5 anos de idade. Perante uma situação observada em contexto de prática pedagógica desenvolveu-se um estudo que tem como principais objetivos perceber que tipo de interações são estabelecidas entre as crianças do grupo com uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nos momentos de brincadeira livre, e ainda, conhecer a conceção das crianças e das famílias sobre essas interações. Como tal, a investigação que apresento de seguida incide na temática das interações, mais especificamente, das interações entre pares.

A parte II encontra-se dividida por vários pontos. Começo com uma introdução, onde saliento os motivos que me levaram a realizar este estudo, as perguntas de investigação e os objetivos que pretendo alcançar, posteriormente, segue-se o enquadramento teórico, no qual apresento a visão de autores de referência sobre a temática das interações e das NEE que sustentarão o estudo. De seguida, apresento a metodologia de investigação, especificamente as opções tomadas no processo de recolha e tratamento de dados, exponho a apresentação e discussão dos resultados, onde os dados serão lidos à luz do que já sabemos sobre o assunto, e, por último, findo com as considerações finais, onde procuro dar resposta às perguntas de partida, salientar algumas das limitações do estudo, assim como algumas sugestões para futuras investigações.

Introdução - As interações com uma criança com necessidades educativas especiais: o ponto de partida para o processo de investigação

Nesta parte inicial apresento a contextualização do estudo desenvolvido, mais concretamente, a forma como o estudo surgiu, bem como a relevância que o mesmo poderá ter para a ação educativa de um educador. Para além disso, ainda exponho as perguntas de investigação e os objetivos definidos que deram início a este ensaio investigativo.

1. Contextualização do estudo

Quando iniciei a minha PES em contexto de Jardim-de-Infância o meu primeiro impacto em relação ao grupo de crianças foi de receio porque havia uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Pensei de imediato que iria ter dificuldade na interação com esta criança, uma vez que a conceção que tinha acerca das interações com crianças com NEE era escassa, e, porque nunca antes tinha contactado com uma criança com NEE. Apesar de durante a minha formação em Educação Básica ter tido a unidade curricular denominada Necessidades Educativas Especiais, e também em outras unidades curriculares (Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e Didática da Língua) a temática das Necessidades Educativas Especiais ter sido abordada, nunca antes tinha tido contacto direto, num contexto educativo, com uma criança com NEE.

À medida que o tempo foi passando, percebi que essa minha conceção era errada e que essa criança, a Madalena⁹, apesar das suas características próprias, era uma criança igual às outras, com o desejo de brincar, de carinho e de aprender. Fui conseguindo ultrapassar o meu receio de interagir e saber proporcionar experiências educativas incluindo a criança com NEE, criando-se assim, uma relação de cumplicidade facilitadora de aprendizagem. A NEE da Madalena é significativa de caráter permanente, e, caracteriza-se por uma multideficiência diagnosticada encefalopatia epilética.

Para além do que aprendi nas aulas a nível teórico, descobri e aprendi que, a partir da prática, existem técnicas, estratégias e materiais didáticos, que me permitem interagir e proporcionar experiências educativas a estas crianças. Estas aprendizagens ajudaram-me a melhorar e a evoluir o meu desempenho enquanto profissional, para poder tornar favorável o ambiente educativo ao nível do desenvolvimento e das aprendizagens dessas crianças. Contudo, foi após ter observado os comportamentos das crianças aquando dos momentos de brincadeira livre, que fiquei com curiosidade e necessidade de descobrir e aprender mais acerca das interações estabelecidas entre pares incluindo uma criança com NEE. Este tema surgiu do meu interesse pessoal e da importância que considero que a escola inclusiva contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Até porque como refere o Ministério da Educação (1997, p. 19),

⁹ O nome Madalena corresponde ao nome fictício da criança com NEE.

«escola inclusiva» supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo. Este plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Foi por esta razão que, decidi avançar para a realização deste ensaio investigativo, pois considero que o mesmo pode ser importante, porque pode trazer dados para a minha prática e para outras práticas a respeito das interações entre pares incluindo uma criança com NEE. Outro dos motivos que me despertou interesse para realizar este estudo foi quando observei que toda a comunidade educativa era muito atenciosa com a criança com NEE, porque interagiam com ela de forma natural, e ainda, porque a mesma participava nas experiências educativas. Tendo em conta que esta temática é de extrema importância para a formação de educadores/professores considero, que faltam alguns estudos sobre o tema, e porque a maioria dos estudos que se centram nas interações entre pares, não focam as interações com crianças com NEE. Penso que o presente tema é pertinente de estudar para poder conhecer outras perspetivas acerca das interações entre pares incluindo uma criança com NEE, de forma a melhorar as oportunidades de aprendizagem de todas as crianças.

Seguindo o meu interesse e desejo de saber mais, defini como perguntas de investigação: Que interações se estabelecem entre a Madalena e os seus pares nos momentos de brincadeira livre? e Quais as conceções das crianças e das famílias sobre essa interação estabelecida? Para tal, delineei os seguintes objetivos: i) Identificar a frequência e o tipo das interações que são estabelecidas entre a Madalena e os seus pares nos momentos de brincadeira livre; ii) Identificar quais os objetos mediadores da interação da Madalena e os seus pares; iii) Conhecer a conceção das crianças e das famílias sobre as interações entre a Madalena e os seus pares.

Neste ensaio investigativo, além da definição da problemática e dos objetivos, foi indispensável elaborar o enquadramento teórico e traçar uma metodologia para a recolha e análise de dados. Nos próximos capítulos estas duas fases do processo investigativo serão apresentadas.

Capítulo 1 - Interações: modos de comunicar entre pares

No presente capítulo apresento o enquadramento teórico que suporta a investigação desenvolvida. Este está organizado de acordo com os subseqüentes pontos: *a interação em contexto de educação de infância*, onde saliento a importância da interação como contexto promotor do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, particularizando *a interação entre pares* nos momentos de brincadeira livre; a importância *do brincar: contexto favorável para a interação*, e ainda, as *Necessidades Educativas Especiais*, focalizando-me nas características de pessoas com multideficiência.

1.1. As interações em contexto de Educação de Infância

As interações são processos de relação e comunicação que ocorrem na vida do ser humano, entre adultos, crianças e objetos (Ferreira, 2004). Comunicar faz parte do ser humano, seja quando se expressam sentimentos, se partilham informações, se fazem escolhas ou se interage com os outros, atribuindo significado à realidade. Como refere Nunes (2007, p. 25) "A comunicação humana implica interações com pessoas e objectos e envolve acções, palavras, sons, sorrisos, gestos, posturas, movimentos e expressões corporais". Esta competência é fundamental para desenvolver uma relação com o mundo e construir relações afetivas e sociais que possibilita o diálogo, sendo a comunicação uma ferramenta eficiente que permite o acesso ao mundo e às interações.

As interações tanto podem ser verbais como não verbais. No que diz respeito às interações entre humanos entende-se por interações verbais as situações em que pelo menos dois indivíduos comunicam entre si utilizando o discurso oral e, as interações não verbais, por sua vez, caracterizam-se pela comunicação, de pelo menos dois indivíduos, através de gestos, de toques e de expressões faciais (Mesquita, 1997; Miranda & Senra, 2012; Silva, Brasil, Guimarães, Savanitti & Silva, 2000). No que diz respeito à infância a linguagem verbal desenvolve-se em momentos de brincadeira e na presença dos outros, no entanto, não se pode considerar que as crianças comunicam apenas através da linguagem verbal, muito pelo contrário. Como refere Loris Malaguzzi (Edwards, Gandini, & Forman, 1999) as crianças têm "cem linguagens", mais concretamente, o gesto, o desenho, a pintura, a imitação, as construções e a música e todas as outras linguagens que permitem a expressão lúdica, e que são manifestações de uso de linguagem não verbal. Desta forma, as brincadeiras com os outros oferecem oportunidades às crianças de interpretar e compreendem gestos, palavras e significados comunicados pelo outro e no mundo (Kishimoto, 2010).

Em contexto educativo os tempos das crianças para brincar são momentos em que as crianças aprendem a interagir e têm iniciativa para se envolverem em diferentes relações e interações nas divergentes atividades, espaços, brinquedos e materiais disponíveis. As rotinas de interação são vistas como estruturas de relação social, porque como acentua Ferreira (2004, p.183)

as interações sociais são processos de relações, comunicação e identificação que permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo e facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado de símbolos e ações e a sua aceitação mútua, por forma a tornar bem sucedida a acção cooperativa.

Para tal, um educador deve tomar decisões que prevejam, integrem e articulem três fatores estruturantes, como a organização do espaço, a faixa etária do grupo e a gestão do tempo, para contribuir para a qualidade das aprendizagens das crianças durante as interações (Ayres, 2001), uma vez que, a brincadeira é um direito das crianças. Mas, especialmente, porque "quem brinca, brinca pelo prazer, pela satisfação" (Azevedo, 2001, p. 127), pois, "quando a criança brinca, está feliz" (Jean Châteu, s.d., citado por Leif & Delay, 1965). Assim, "brincar, ao requerer a *interacção verbal e/ou não verbal*, alterada e em sequência, reitera as interações como base para o desenvolvimento das acções" (Ferreira, 2004, p. 202). Quer isto dizer que a brincadeira é parte integrante da vida social das crianças, que envolve diferentes interações com objetos, com os outros, contribuindo para o conhecimento e entendimento da realidade que as rodeia. Portanto, pode-se dizer que, "as interacções verbais e não verbais como linguagens intrínsecas acerca do brincar" (Ferreira, 2004, p.202) são um recurso comunicativo importante para a participação social em contexto de jardim-de-infância, particularmente na interação entre pares.

1.1.2. Interação entre pares

A interação entre pares desafia as crianças a várias conquistas onde desenvolvem competências cognitivas e de auto-regulação, que permite as crianças realizar interações sociais umas com as outras (Arezes & Colaço, 2014). Para que ocorra interação é preciso, pelo menos, duas crianças iniciarem "uma relação dinâmica, recíproca e bidirecional, já que ambos trocam experiências e conhecimentos" (Elmôr, 2009, p. 24). Como sublinha Carvalho e Beraldo (1989, p. 59, citados por Grana, 2011, p. 119) a interação criança-criança é "um sistema socioafetivo relevante para o processo de desenvolvimento", porque nessas interações criam-se processos e propiciam-se contextos que possibilitam o desenvolvimento da identidade, da comunicação e de competências sociais.

Borges e Salomão (2003) referem que as interações entre crianças ocorrem através de gestos, de olhares, de expressões faciais ou de vocalizações, e o uso da palavra não é essencial para a existência de interação, mas é uma das formas possíveis. Portanto, as interações verbais e não verbais proporcionam a interação entre pares, existindo diversas formas de interação: olhar, toque, proximidade física e expressão facial (Mesquita, 1997). A interação através do olhar é um elemento crucial, pois a ação visual permite descodificar para quem e onde a criança está a olhar aquando da aproximação de indivíduos ou objetos (tendo em conta a direcção da cabeça e dos olhos) (Alexandre & Vieira, 2004; Moura, et al., 2004). A interação através do toque é uma interação corporal (Piccinini, et al., 2001), uma vez que, envolve contacto pele com pele, ou seja, contacto físico e afetuoso, através de carícias como abraços, beijinhos e mimos (Carvalho, et al., 1999; Piccinini, et

al., 2001). A interação através da proximidade física acontece quando uma criança se desloca em direção a outra criança, diminuindo assim a distância entre as mesmas, podendo não ocorrer contacto físico (Alexandre & Vieira, 2004). Outra forma de interação não verbal é a interação através da expressão facial, sendo esta visível quando as crianças expressam e demonstram emoções, como a tristeza, a alegria, o medo (Júnior, Sprovieiri, Kuczynski, & Farinha, 1999; Mendes & Moura, 2009). Relativamente à interação por linguagem verbal esta tem diversos patamares de organização, ou seja, a interação entre crianças realiza-se desde as vocalizações até às estruturas silábicas, pois essas interações são promotoras de serem utilizadas nos momentos de brincar, estabelecendo, assim, relações com o outro, o espaço e os brinquedos (Roque & Rodrigues, 2005).

A brincadeira é um momento de rotina promotor de interações entre crianças, uma vez que, "situações de brincadeira possibilitam (...) o encontro com os seus pares, fazendo que interajam socialmente" (Ferreira, 2010, p. 13). No decorrer da brincadeira as crianças recorrem à observação, e posteriormente à imitação, pois observam e observam-se, imitam, recriam saberes, atribuem papéis sociais, pensam, sentem e agem (Ayres, 2001), visto que, "ver, observar, constituem formas de exploração e nessa qualidade precedem a actividade lúdica social" (Roque & Rodrigues, 2005, p.45).

A interação entre pares nos momentos de brincadeira é cada vez mais frequente à medida que a criança se desenvolve, por outras palavras a criança começa por brincar sozinha, seguidamente acompanhada por outra criança, e por último conjuntamente com outras (Parten, 1932, citado por Papalia & Feldman, 2013). Este mundo social surge aquando das brincadeiras interativas, onde se aprende a brincar com o outro, mas também a conhecê-lo (Kishimoto, 2010). O processo social depende do contexto físico e social em que as crianças estão inseridas, e, é baseado nas interações sociais entre crianças, sendo este um conjunto de atividades rotineiras, "que as crianças produzem e partilham em interações com os seus pares" (Ferreira, 2004, p. 184). As atitudes de inter-ajuda entre as crianças remetem para o auxílio e cuidado, que demonstram entre si, como afirma Mesquita-Pires (2010) esta relação de ajuda acontece aquando da partilha de ideias, experiências educativas, de saberes e opiniões.

Nos primeiros anos de vida as interações sociais entre pares é um dos objetivos para o desenvolvimento das crianças no pré-escolar, porque "no contexto das relações com pares, as crianças desenvolvem importantes capacidades comunicativas, sociais, lúdicas e cognitivas" (Sandall & Schwartz, 2003, p. 171). Uma vez que, as interações são cruciais nos primeiros anos de vida é necessário criar oportunidades para que as mesmas ocorram. Estas interações segundo Sandall e Schwartz (2003) podem ser classificadas como simples, por exemplo passar os brinquedos uns aos outros, ou podem ser consideradas complexas e alargadas quando as crianças se envolvem numa experiência educativa cooperativamente. Logo, as crianças necessitam "de interacções

alargadas e repetitivas com pares, para desenvolverem amizades e interações sociais que se prolonguem (Sandall & Schwartz, 2003, p. 173).

De acordo com Odom (2007) outro dos objetivos no Pré-Escolar deve ser criar salas inclusivas, sendo que, a principal vantagem é a junção das crianças com NEE na mesma sala que os seus colegas sem NEE. Apesar das interações ocorrerem mais entre crianças sem NEE, as interações entre crianças com e sem NEE ocorrem, sendo estas incluídas nas brincadeiras de forma diferente estabelecendo uma base comum entre ambas, por exemplo, partilhar "interesses que serviam de base para as actividades lúdicas sociais e para a comunicação (Odom, 2007, p. 63)". Para além disso, os colegas sem NEE manifestam interesse em ajudar, orientar e tomar conta das crianças com NEE, pois apesar de não possuírem capacidade de comunicação, sociais ou lúdicas, as mesmas expressam o seu desejo de participação nas rotinas. Portanto, a interação entre estas crianças é benéfica para ambas, porque aprendem e desenvolvem "competências sociais e lúdicas observando, interagindo e brincando" (Odom, 2007, p. 58).

Para tal, os educadores têm o papel de criar um equilíbrio entre prestar auxílio às crianças apoiando-as nas interações sociais e organizar o espaço e o ambiente, de modo a facilitar as interações, contudo não deverá interceder e assumir a situação. Assim, uma característica importante para o desenvolvimento de interações é a sala facultar oportunidades sociais, desde a seleção das atividades, dos brinquedos e dos materiais didáticos (Sandall & Schwartz, 2003).

Os brinquedos, objetos e materiais, à medida que as crianças se desenvolvem, assumem um lugar cada vez mais importante nas interações entre crianças, porque são um meio de comunicação, expressão e imitação da realidade, pois o brinquedo "veio facilitar e dar um tom de realidade à brincadeira" (Bandet & Sarazanas, 1975, p.53). Por isso, outra forma que as crianças têm para começar a interagir umas com as outras, é através dos brinquedos, sendo necessário

desenvolver acções comuns entre si, o que implica ter de haver um entendimento mínimo entre os participantes (...) por forma a poderem reciprocamente co-produzir e co-orientar as suas acções, num dado tempo, espaço e em decisão e negociação colectivas (Ferreira, 2004, p. 201).

Portanto, em Educação de Infância as brincadeiras com objetos, brinquedos e materiais representam a oportunidade de desenvolvimento social das crianças (Garvey, 1992; Gomes, 2010). Como destaca Garvey (1992, p.65) "Os objectos servem por diversas formas como elo de ligação entre a criança e o meio. Proporcionam oportunidades para que a criança possa representar ou expressar sentimentos, preocupações e/ou interesses". É neste âmbito que as interações que as crianças estabelecem entre si através dos objetos facilitam diferentes brincadeiras e criam fontes de aprendizagem, porque a produção de novas competências provém da interação entre crianças enquanto sujeitos, com o brinquedo enquanto objeto.

Assim, os objetos (brinquedos) desempenham "uma função estruturante na promoção de novas competências cognitivas (Simões, 2002, p. 574). Desta forma, a interação criança-objeto-criança é caracterizada por uma relação de reciprocidade em que ambas manifestam um papel importante para que dessa interação origine aprendizagem. De forma sintética, pode-se dizer que, a criança exterioriza uma ação sobre o objeto, sendo esta ação influenciada pelas propriedades dos objetos. Além disso, através dessa interação a criança terá possibilidade de explorar e construir "uma concepção mais madura das propriedades do mundo físico (forma, textura, tamanho)" (Garvey, 1992, p. 66).

Portanto, o brinquedo é indispensável ao crescimento físico, intelectual e social das crianças (Bandet & Sarazanas, 1975), porque proporciona "um canal para a interação social com os outros" (Roque & Rodrigues, 2005, p. 45). É através dos objetos que as crianças exprimem pensamentos, emoções, preocupações e interesses, por meio de gestos e diálogos onde o brincar reflete o dar, o mostrar e o partilhar (Roque & Rodrigues, 2005), onde se aprende a *fabricar* o código das relações sociais (Vieira, 2011). Contudo, as interações que as crianças estabelecem com objetos dependem de fatores, como a disponibilidade e organização das áreas sala, pois é nestas áreas que as crianças desenvolvem diversas ações e atitudes, estabelecendo várias interações com os materiais aí existentes (Ferreira, 2004). Por isso, um ambiente com divergentes brinquedos atende aos vários ritmos das crianças e vai ao encontro dos seus diferentes interesses (Kishimoto, 2010).

1.2. O brincar: contexto favorável para a interação

Um dia de uma criança num Jardim-de-Infância passa por vários momentos rotineiros fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, momentos de acolhimento, de higiene, de alimentação, de atividades estruturadas e livres. Destacando as atividades livres, momento onde as crianças brincam, tendo segundo vários autores determinadas designações, é um momento favorável onde ocorrem diversas interações entre crianças, objetos e o meio envolvente (Ferreira, 2010).

A brincadeira como necessidade básica da criança (Dallabona & Mendes, 2004), é entendida como um processo de aprendizagem que ajuda no crescimento e na saúde da criança, levando-a a interagir em grupos e à comunicação (Winnicott, 1975). Por outro lado para Moyles (2006), esta interação é notória no brincar, uma vez que, compreende a participação de várias crianças, que vão estabelecendo relações afetivas e de amizade, companheirismo e inter-ajuda. Desta forma, como refere Ferreira (2010, p. 13) "brincar é fundamental: a criança precisa de tempo e espaço para brincar", visto que, "é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança" (Gomes, 2010, p. 45).

Para além disso, como já vimos anteriormente, o brincar potencia o desenvolvimento da criança, porque estimula a curiosidade, a autoconfiança, a autonomia, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração (Gomes, 2010). Nesta perspetiva Ayres (2001), Azevedo, (2001),

Gomes (2010), Hohmann e Weikart (2011), sustentam que a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem, porque contribui para o desenvolvimento holístico, integral e harmonioso, a nível cognitivo, físico-motor e psicossocial. Portanto, as interações entre pares, ou seja, criança-criança permitem ao brincar, que as mesmas expressem as suas "cem linguagens" através de gestos, movimentos, atitudes e de produções orais, e ainda, segundo Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 180)

A brincadeira revela-se como um instrumento de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Sendo uma actividade normal na fase inicial, que merece atenção e envolvimento. A infância é uma fase que marca a vida do indivíduo e o brincar nunca deve ser deixado de lado, mas pelo contrário, deve ser estimulado.

O tempo de infância enche-se de significados e construções sociais, desenvolvendo competências globais e transversais, isto é, o desenvolvimento social e de aptidões, uma vez que, "Brincar ocupa dentro dos meios de expressão da criança um lugar privilegiado. Não podemos considera-lo só como um passatempo ou uma diversão: é também uma aprendizagem para a vida adulta" (Solé, 1992, p.13). Assim, o brincar é um momento livre conduzido pela criança, que envolve ação e aparece a qualquer instante, que dá satisfação, que não exige um produto final, que relaxa, ensina linguagens, desenvolve capacidades e a insere no mundo imaginário (Kishimoto, 2010).

Portanto, a brincadeira, enquanto ação livre, natural e lúdica em qualquer idade da infância, tem um papel crucial na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento e aprendizagem da criança a nível social e na construção da identidade. Momento de descoberta e criatividade vivido individualmente ou acompanhado com os outros, através da manipulação e transformação de espaços, brinquedos e da vida social/cultural, a brincadeira possibilita aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (Gomes, 2010) pensando e construindo os seus conhecimentos sobre o mundo que está inserido (Ayres, 2001).

O ambiente pedagógico em idade pré-escolar deve ser organizado e estruturado, de forma a que, a brincadeira, ocorra de forma natural e livre, para que as crianças possam tirar partido desses tempos rotineiros, sendo infindável as aprendizagens que surgem através do brincar. Nesse sentido, Azevedo (2001), Dallabona e Mendes (2004), Salomão e Martini (2007), caracterizam o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade, da autonomia e da descoberta de relações, que estruturam o pensar, o agir e os sentimentos, pela linguagem, imitação, memória, criatividade e imaginação, no tempo e no espaço, descobrindo por meio de interações, da experimentação e de papéis sociais, a sua identidade, o seu corpo, assim como, novas formas de conhecer, manipular e reorganizar os vários elementos que fazem parte do seu ambiente físico, afetivo e social.

Quer isto dizer que, as crianças devem ter oportunidade de brincar, porque a brincadeira permite-lhes relacionarem-se socialmente, interpretarem o quotidiano, recriarem histórias e tomarem

decisões (Ferreira, 2010). Portanto, o brincar é uma atividade que tem por base uma intencionalidade educativa, pois esta é a mais complexa ferramenta para comunicar, entender e descobrir o mundo, uma vez que, ao brincar as crianças aprendem o que mais ninguém lhes ensina. Cabe ao educador fomentar um ambiente propício para a brincadeira, onde a criança possa explorar diferentes linguagens "adaptando-se às condições que o Mundo lhe oferece, aprendendo a cooperar e a interagir com os seus pares" (Gomes, 2010, p. 46).

1.3. Necessidades Educativas Especiais

Existe um conjunto de indivíduos com características, capacidades, habilidades e necessidades que submetem a comunidade educativa a organizar-se colaborativamente, no sentido de proporcionar e criar respostas educativas eficazes para o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos. Estes indivíduos designam-se conjuntamente de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e segundo a perspectiva de Correia (2008, p.43)

As necessidades educativas especiais dizem respeito a um conjunto de factores de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne a aprendizagem, académica e socioemocional. Estes factores podem, assim, originar "discapacidades" ou "talentos", podem afectar uma ou mais áreas do funcionamento do aluno e podem ser mais ou menos visíveis.

Portanto, a divergência entre o patamar em que as crianças se encontram numa determinada fase de desenvolvimento relativamente ao patamar em que se deveriam encontrar denomina-se de NEE (Costa, 1999). As necessidades educativas dividem-se em dois grupos, as NEE significativas e as NEE ligeiras. As NEE significativas são aquelas que necessitam de uma adaptação do currículo, tendo em conta as características dos indivíduos. Neste grupo, encontramos indivíduos cujas alterações no desenvolvimento se deve a problemas orgânicos, funcionais, e ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Portanto, afetam o desenvolvimento e aprendizagem, e, são necessidades educativas de cariz sensorial, intelectual, processológico (problemas no processamento de informação), físico, emocional e outros problemas ligeiros relacionados com o desenvolvimento e a saúde. As NEE ligeiras são caracterizadas como problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento das funções superiores na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, ou em problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves a nível do desenvolvimentos motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional (Correia, 2008).

Estas NEE podem ter um carácter permanente ou não permanente. No caso das necessidades educativas permanentes as crianças necessitam que o currículo seja adaptado às suas características nas áreas académicas e/ou socioemocionais, e, trata-se então, de uma adaptação durante todo o percurso de vida de um indivíduo para poder receber uma educação apropriada. Neste grupo estão incluídas as crianças com problemas de visão, audição, a nível motor, com autismo, paralisia cerebral, síndrome de Down, entre outros. Em relação às necessidades educativas especiais não permanentes, estas exigem uma adaptação parcial do currículo, consoante as características do

indivíduo, de modo a que esta adaptação seja apenas durante um determinado momento do seu desenvolvimento (Pereira, 2008).

Uma das NEE significativa de carácter permanente é a multideficiência caracterizada por restrições cognitivas acentuadas, associadas a limitações nos domínios sensoriais ou motores: audição e visão. Segundo Correia (2008, p.50), uma multideficiência é

Um conjunto de deficiências numa mesma criança, tal como a deficiência mental e a deficiência visual, paralisia cerebral e deficiência mental, causadas de problemas de desenvolvimento e educacionais severos que requerem intervenções específicas de acordo com a concomitância da problemática.

Para além disso, é habitual apresentarem acentuadas restrições no domínio da comunicação, linguagem, fala e/ou problemas de saúde. Estas restrições fazem com que o desenvolvimento das crianças e a sua participação em contexto familiar, educativo e comunitário esteja limitada, influenciando a forma como se desenvolvem e aprendem. Portanto, as limitações que os indivíduos com multideficiência se deparam fazem com que enfrentem vários obstáculos e desafios a nível físico e social. Por exemplo, a nível físico apresentam "restrições nos movimentos, anomalias do esqueleto, problemas visuais ou auditivos, problemas respiratórios, epilepsia e fragilidade no sistema imunitário" (Nunes, 2005, p. 63). Estes aspetos têm influencia no processo educativo, porque torna-se desafiante posicionar os indivíduos de forma correta, de forma a estarem disponíveis para a aprendizagem, assim como auxiliá-los a utilizar a visão e/ou a audição nos diversos ambientes. Ao nível social, a mesma autora (2005, p. 43) ainda salienta que, "é habitual manifestarem, entre outras, dificuldades em estabelecer laços afectivos, expressar sentimentos e afectos, tomar decisões sobre aspectos básicos da sua vida".

Desta forma, a inexistência de meios de comunicação limita-lhes o acesso à informação e o desenvolvimento das habilidades, de integração e participação nas experiências educativas. As restrições relacionadas com a ausência de linguagem, faz com que apresentem dificuldades na informação que recebem dos outros e da sua simbologia. E como nos alerta Nunes (2007, p. 25) "O facto de a maioria das crianças com multideficiência não utilizar a linguagem oral como principal forma ou meio de expressão, leva-as a experienciar inúmeras dificuldades no processo de interacção com o mundo que as rodeia". Para além disso, a mesma autora (2007) sublinha que, as crianças que brincam com crianças com multideficiência são desafiadas a encontrar e a usar formas de comunicar para poder responder ao pedido dessas crianças, ou para estabelecer interações comunicativas que possibilitem o acesso à informação presente no ambiente, pois é esta interação mútua que, conduz ao sucesso do desenvolvimento comunicativo. Logo, a orientação do olhar e os movimentos corporais das crianças com multideficiência alcançam uma especial importância no processo comunicativo e de interação social entre indivíduos, porque as capacidades motoras influenciam na forma como se age nos diferentes contextos, se interage com pessoas e objetos, e a capacidade visual apresenta um função essencial para comunicar com os outros (Nunes, 2007).

Contudo, pode-se afirmar que as restrições cognitivas, comunicativas, motoras e/ou sensoriais conjuntamente apresentadas pelos indivíduos com multideficiência acabam por diminuir as oportunidades de descobrir e interagir nos diferentes contextos, uma vez que, a aprendizagem tem de ser auxiliada. Portanto, "precisam, igualmente, de sistemas de apoio que lhes permitem serem aceites como indivíduos que contribuem, de forma positiva, para o dinamismo dos ambientes de aprendizagem" (Nunes, 2005, p. 64). No entanto, estes indivíduos necessitam de serem olhados como sujeitos capazes de aprenderem, se forem ensinados. Assim, é importante que frequentem ambientes propícios a diversas experiências, para interagir e comunicar com os parceiros. Ainda de referir que, os indivíduos com multideficiência necessitam de ter acesso à informação, e também, de ter oportunidade de se envolverem de forma ativa nas interações sociais e nas experiências educativas. Estes são aspetos fundamentais, visto que, a comunicação é o pilar da aprendizagem, e as interações são cruciais à melhoria da qualidade de bem estar. Desta forma, torna-se importante adaptar as formas de comunicar às aptidões e ao funcionamento cognitivo, motor, visual e auditivo de cada indivíduo, de forma a expressarem necessidades e sentimentos, a envolver-se nas interações e fazer aprendizagens (Nunes, 2005).

A Educação Especial tem diversos objetivos, nomeadamente, a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como, a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o seguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional, e, para a transição da escola para o emprego (Pereira, 2008). Para além disso, Correia (2008) salienta que, o movimento inclusivo é uma mais valia para os indivíduos que apresentam NEE, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, transformando-se num modelo pedagógico e educativo para a comunidade educativa, uma vez que, "uma escola inclusiva é, assim, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades" (Correia, 2008, p. 7).

Nos próximos capítulos será apresentada a metodologia de investigação, a apresentação e discussão dos resultados, sendo os mesmos confrontados com o presente enquadramento teórico.

Capítulo 2 - Metodologia de investigação

Neste capítulo exponho a metodologia utilizada ao longo da investigação, particularmente a *descrição do estudo* e as *opções metodológicas*, onde clarifico o tipo de investigação efetuada, o *contexto e os participantes do estudo*, onde os apresento e caracterizo, *os instrumentos de recolha de dados*, onde menciono quais os instrumentos utilizados para a recolha dos dados, *os procedimentos da recolha de dados*, onde esclareço como foi efetuada a recolha dos dados e em que condições, e, por último, *o tratamento dos dados*, em que explico os instrumentos e técnicas utilizadas para tratar e analisar os dados adquiridos.

2.1. Descrição do estudo e opções metodológicas

A investigação científica é um processo que possibilita analisar fenómenos com objetivo de obter respostas (Fortin, 2009), é uma forma de pensar e entender o mundo que nos rodeia (Coutinho, 2011). O investigador pode ter oportunidade de participar no mundo dos indivíduos (Aires, 2011) e de analisar de forma detalhada casos específicos e em profundidade, no seu contexto natural, identificando a sua complexidade e utilizando métodos que se designem apropriados.

Esta investigação decorreu durante a PES em contexto de Jardim-de-Infância, com um grupo de crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, e como mencionei anteriormente surgiu da observação dos comportamentos das crianças entre si durante a brincadeira livre e a minha reflexão acerca da importância da escola inclusiva para o desenvolvimento e aprendizagem destas crianças. Desta forma, defini objetivos e refleti acerca das formas de interação da Madalena e os seus pares nos momentos de brincadeira livre, e ainda, sobre qual a conceção das crianças e das famílias sobre essas interações estabelecidas.

Face às perguntas de investigação e os objetivos traçados o método mais adequado era um estudo caso, uma vez que, implica um estudo intensivo e específico de um pequeno grupo de indivíduos (Coutinho, 2011). É uma "exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada. É um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, um caso, que é único, específico, diferente e complexo" (Sousa & Baptista, 2011, p. 64). Como a autora Fortin (2003, p.164) afirma, um estudo caso "é compreendido para responder às interrogações sobre um acontecimento ou fenómeno (...) é útil para verificar uma teoria, estudar um caso que é reconhecido como especial e único". De forma a ir ao encontro da problemática e dos objetivos o estudo de caso desenvolvido é de cariz qualitativo, pois apresenta dados situados num paradigma interpretativo de carácter descritivo.

O carácter qualitativo emerge, porque se pretende "investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo" (Coutinho, 2011, p. 26). Dias (2009b, p.84) sublinha que um estudo qualitativo "utiliza

normalmente uma série de observações complexas e de natureza variada, que se orienta em diversas direcções e níveis". Sendo um paradigma qualitativo centra-se em perceber os problemas, analisar as ações, atitudes e normas. Este paradigma procura entrar no mundo pessoal dos atores, com intuito de entender como interpretam as diferentes situações, assim como os seus significados. Assume um carácter indutivo, porque o investigador tem como principal objetivo recolher dados, expandir conceitos e descobrir a partir de regularidades comportamentos e valores que encontra nos dados que recolhe (Sousa & Baptista, 2011). Desta forma, o objetivo deste género de investigação é, nomeadamente, descrever as situações, para consequentemente as interpretar (Freixo, 2010).

A metodologia de cariz qualitativo incide no processo e não somente nos resultados, pois o investigador tem a preocupação de observar, descrever, interpretar e analisar as situações, porque o investigador apresenta as "interpretações que faz dos problemas" (Aires, 2011, p.18). Como o foco da pesquisa qualitativa é perceber a perspectiva dos participantes em estudo (Sampieri, Callado & Lucio, 2013), a recolha dos dados, neste estudo, centrou-se na observação das interações das crianças nos momentos de brincadeira livre. No entanto, a investigação também se baseia na conceção das crianças e das famílias sobre essas interações.

2.2. Contexto e participantes do estudo

O contexto da recolha de dados da presente investigação foi realizado numa das salas de uma instituição privada de concelho de Leiria, na qual efetuei a minha PES em Jardim-de-Infância.

A sala de atividades encontrava-se dividida por dez áreas contendo cada uma diversos brinquedos (figura 11). Mas, como o meu objeto de estudo estava relacionado com as interações que as crianças estabeleciam com a Madalena nos momentos de brincadeira livre, a recolha de dados recaiu exatamente no espaço da sala onde a Madalena se encontrava aquando dos momentos de brincadeira livre. Deste modo, torna-se importante efetuar uma breve caracterização do espaço onde a Madalena brincava (figura 12).

Nos momentos de brincadeira livre a Madalena encontrava-se junto do tapete, estando à direita a área dos jogos de manta e à esquerda a área da biblioteca, onde se encontrava uma caixa com os seus brinquedos e materiais adaptados (figura 13), que as crianças utilizavam para brincar com a mesma. Estes brinquedos e materiais foram recomendados pelo Centro de Apoio à Intervenção Precoce na Deficiência Visual (CAIDPDV), e têm como finalidade desenvolver estímulos sensoriais. Esta caixa era composta por vários brinquedos e materiais adaptados tais como: Switches Minnie e Homem Aranha, brinquedo com teclado musical, brinquedo com



Figura 11 - Sala de atividades.



Figura 12 - Eduarda e a Madalena encontram-se entre a área da biblioteca e a área dos jogos de manta.



Figura 13 - Caixa dos brinquedos e materiais adaptados da Madalena.

animais musicais, guizo tambor, boneco de peluche, varinha musical, livro "Primeiro livro para tocar e sentir", livro "Outono", representação de uma casa com texturas, brinquedo tipo puzzle, jogo de encaixe com figuras geométricas, dois guizos, maraca, bonecos de plástico, papel celofane, sacos de gel coloridos, bola colorida e peluda, bola maneável e com saliências, bola com grãos, cartolina A4 com círculos cor-de-rosa e círculos azuis e cartolina preta com tiras largas vermelhas e cartolina branca com tiras largas pretas. Apresento no anexo XV uma caracterização mais detalhada de cada brinquedo e material adaptado. Nas brincadeiras com a Madalena estes objetos eram, na maioria das vezes, os solicitados.

Para se entender melhor os dados recolhidos é essencial caracterizar o grupo de crianças que faz parte deste estudo. Desta forma no quadro 1 exponho informações de cada criança do grupo a respeito da idade, género, número de irmãos, o percurso na instituição e quando entraram para a mesma.

Quadro 1 - Caracterização das crianças quanto à idade, género, número de irmãos e percurso/tempo na instituição.

Nomes ¹⁰	Idade ¹¹	Género	Número de Irmãos	Percurso na instituição	Entrada na instituição
Adriano	3	M	0	Creche e JI	2 anos
Artur *	3	M	1	Creche e JI	4 meses
Benedita	4	F	0	Creche e JI	4 meses
Duarte	3	M	1	Creche e JI	4 meses
Eduarda	5	F	1	Creche e JI	4 meses
Guilherme	4	M	0	Creche e JI	4 meses
Íris	4	F	1	Creche e JI	4 meses
Lara	5	F	0	Creche e JI	2 anos
Letícia	3	F	0	Ji	3 anos
Liliana	3	F	0	Ji	3 anos
Madalena ¹²	5	F	1	Creche e JI	18 meses
Margarida	3	F	0	Ji	3 anos
Miguel	3	M	0	Creche e JI	4 meses
Pedro	4	M	0	Creche e JI	4 meses
Rui	5	M	1	Creche e JI	18 meses
Santiago	3	M	1	Creche e JI	4 meses
Sebastião	4	M	0	Creche e JI	4 meses
Susana	4	F	1	Creche e JI	4 meses
Telmo *	3	M	1	Creche e JI	4 meses
Tiago	3	M	0	Creche e JI	4 meses

* No início do mês de janeiro, o Artur e o Telmo, transitaram da sala de Creche para a sala de Jardim-de-Infância, coincidindo com o período de tempo em que os dados da investigação foram recolhidos.

¹⁰ Os nomes presentes no quadro 1 correspondem aos nomes fictícios atribuídos ao grupo de crianças.

¹¹ Idade das crianças aquando da recolha dos dados.

¹² Criança com Necessidades Educativas Especiais.

Visto que o foco deste ensaio investigativo é identificar as interações que são estabelecidas entre a criança com NEE e as outras crianças, podemos verificar que os participantes do estudo onde foi realizada a investigação se constituía por 20 crianças, em que 11 são do género masculino e 9 são do género feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, sendo que a moda é os 3 anos. A criança mais velha é a Madalena, que apresenta uma Necessidade Educativa Especial. No grupo sete crianças têm irmãos, em que quatro crianças têm irmãos mais velhos e duas crianças têm irmãos mais novos. A Madalena tem um irmão, o Santiago, de 3 anos no mesmo grupo.

De referir que duas crianças do género masculino transitaram da sala de Creche para a sala de Jardim-de-Infância em janeiro durante a recolha dos dados (Artur e Telmo). Para além disso, três crianças entraram na instituição no ano letivo 2014/2015, em que duas crianças iniciaram no mês de setembro e uma criança iniciou no mês de novembro, não frequentando assim a sala de Creche, uma vez que ambas tinham 3 anos. Em relação ao percurso do restante grupo encontravam-se na instituição desde a Creche.

Sendo assim, uma das minhas opções, a nível do presente universo em estudo foi selecionar uma amostra por conveniência, que segundo Sousa e Baptista, (2011, p. 77)

Este tipo de amostragem não é repetitivo da população. Ocorre quando a participação é voluntária ou os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência. Deste modo, o processo amostral não garante que a amostra seja representativa, pelo que os resultados desta só se aplicam a ela própria. Pode ser usada como êxito em situações nas quais seja mais importante captar ideias gerais e identificar aspectos críticos do que propriamente a objectividade científica. Contudo, o método tem vantagem de ser rápido, barato e fácil.

Portanto, fazem parte da amostra por conveniência quatro elementos do universo em estudo. Desta forma, a amostra do presente ensaio investigativo constitui-se pela Madalena, a criança com NEE, e pelas três crianças da sala de atividades que durante a recolha dos dados mais interagiram com a Madalena nos momentos de brincadeira livre (o Miguel, a Eduarda e a Íris) (anexo XVI).¹³

A Madalena é uma criança com 5 anos de idade, que tem uma multideficiência diagnosticada encefalopatia epilética de início precoce com as primeiras crises no segundo dia de vida. Esta criança apresenta um atraso global no desenvolvimento psicomotor, défice visual e escoliose, mais concretamente, a criança não fala mas comunica com algumas vocalizações (forma não verbal) para manifestar sentimentos de agrado e desagrado, tem dificuldades visuais vendo somente a 30 centímetros de distância, não se desloca sem o apoio da cadeira de rodas, não come e nem realiza experiências educativas sem a presença do adulto. Portanto, apresenta limitações a nível do funcionamento motor, cognitivo, sensorial e comunicativo. Assim, a criança encontra-se limitada relativamente ao acesso do meio ambiente (espaço e objetos) levando-a a precisar da ajuda do adulto e das crianças para interagir com brinquedos e materiais, e, para participar nas experiências educativas.

¹³ Anexo XVI - Quadro referente às crianças do grupo que interagiram ao longo da recolha de dados, assim como a indicação das três crianças que mais interagiram com a Madalena.

O Miguel tem três anos, não tem irmãos e é uma criança que em momentos de grande grupo não fala por iniciativa própria. A Eduarda tem cinco anos, tem uma irmã mais velha e é uma criança comunicativa e alegre. A Íris tem quatro anos, tem uma irmã mais velha e é uma criança participativa nos momentos em grande grupo, amiga e preocupada com os outros.

Para além disso, as famílias das crianças participaram no processo de recolha de dados. Os elementos do agregado familiar das crianças da sala de Jardim-de-Infância, dezanove famílias, tinham idades compreendidas entre os 28 e os 43 anos de idades, encontravam-se num nível socioeconómico médio/alto, uma vez que, a situação profissional enquadrava-se ao nível do sector secundário e terciário. Eram famílias participativas nas experiências educativas e desafios proporcionados pela instituição, e, comunicavam regularmente com a educadora titular acerca dos seus filhos (anexo XVII).

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Em concordância com o tipo de estudo e os paradigmas da investigação optei por recolher dados junto dos participantes com o auxílio de instrumentos previamente selecionados (Freixo, 2010). Tendo em conta o paradigma qualitativo os dados foram recolhidos na forma de palavras ou imagens, uma vez que, foram recolhidos através de notas de campo, fotografias, vídeos, entrevistas e das respostas abertas do inquérito por questionário, que possibilitam sustentar a apresentação destes e dos resultados do ensaio investigativo (Bogdan & Biklen, 1994). Para além disso, em relação ao paradigma quantitativo os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário, que incluía perguntas de respostas fechadas.

Portanto, na presente investigação um dos métodos de recolha de dados assentou principalmente na observação do contexto educativo. Na perspetiva de Fortin (2003, p. 242) a observação é utilizada "quando o objeto de estudo a empreender requer dados que dificilmente podem ser obtidos de outra forma para além de observação. Certos estudos necessitam de uma tal abordagem, como é o caso da investigação junto de crianças". Desta forma, o processo de investigação foi sustentado sobretudo por momentos de observação não participante, em que o investigador não se encontrava dentro da realidade a investigar. No entanto, noutras situações foi efetuada também observação participante, pois o investigador participou no momento observado (Freixo, 2010), mais concretamente, interagiu com as crianças durante os momentos de brincadeira livre questionando-as acerca do que se encontravam a fazer, de forma a perceber os diálogos estabelecidos entre as crianças.

Os dados recolhidos aquando das observações eram registados usando fotografias ou vídeos, tendo autorização de todos os encarregados de educação (anexo XVIII). Estes são recursos essenciais durante uma investigação, uma vez que, fornecem fortes dados descritivos, que permitem entender o subjetivo, e, são analisados e interpretados de forma indutiva. As fotografias também permitem

recolher imagens para uma observação, descrição e análise intensa procurando evidências sobre relações, comportamentos e atividades (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigadora recorreu ao registo videográfico em situações que não era possível realizar observação direta, sendo deste modo, preciso recorrer a este tipo de registo, para conseqüentemente, ser analisado. Portanto, foram registados dados tanto em situações em que a investigadora realizava observação direta dos momentos de brincadeira livre das crianças, como em situações em que estava a realizar outras tarefas, nomeadamente aquando dos momentos de intervenção.

A realização dos vídeos e das fotografias ocorreram simultaneamente que o registo de dados em notas de campo, visto que, são "um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados" (*ibidem*, p. 150). Por outro lado, também foram realizados registos em notas de campo em situações necessárias e importantes, em que durante esses momentos não era possível recolher dados através de vídeos e fotografias. Assim, a recolha dos dados, foi então efetuada por observação direta com registo em notas de campo e indireta em relação aos vídeos e às fotografias. Estes dados encontram-se organizados em quadros (anexo XIX) por ordem cronológica que ocorreram as interações, indicando a hora, o local e as crianças que participaram aquando das interações.

Para complementar as informações recolhidas no período de observação, e de modo a enriquecer o estudo, decidi recolher dados com a realização de uma entrevista semi-estruturada, às crianças (exceto à Madalena pelas suas limitações na linguagem oral), e ainda, realizar um inquérito por questionário misto às famílias das crianças. Segundo Dias (2009b, p. 207)

A entrevista é uma técnica que desempenha um papel fundamental no campo da investigação a nível pessoal e de grupo. Aplica-se quando conduzida segundo determinado método, no campo profissional, familiar escolar e social em geral (...) a entrevista é uma forma não participante, identificada por vários tipos, onde cada um possui objectivos e modos sistemáticos diferentes na sua aplicação.

As três entrevistas realizadas foram semi-estruturadas, porque como sublinha Sousa e Baptista (2011) requer a construção de um guião com um conjunto de perguntas a abordar, mas dando liberdade ao entrevistado para falar acerca do assunto sem restrições. Por outro lado, os inquéritos por questionário são um instrumento rigoroso "no sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos" (Ghiglione & Matalon, 1993, p.121). Este inquérito por questionário teve um carácter misto apresentando questões que remetiam para respostas abertas e fechadas (Sousa & Baptista, 2011). Antes da realização das entrevistas semi-estruturadas e da entrega dos questionários foram elaborados guiões de entrevista e de inquérito por questionário, os quais sofreram validação externa de duas docentes¹⁴ da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, os quais originaram uma versão final (anexo XX, XXI).

¹⁴ A escolha dos docentes deve-se por, uma das docentes ter acompanhado o meu trabalho em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e a outra docente, porque aquando da minha recolha de dados encontrava-se a realizar uma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais.

O quadro 2 apresenta de forma mais sumária os métodos e os modos de registo usados para cada uma das fontes de dados.

Quadro 2 - Fontes, métodos de recolha de dados e modos de registos.

Fonte de dados	Método de recolha de dados	Modos de registo
Brincadeira livre	Observação naturalista não participante e participante	Registo fotográfico e videográfico Notas de campo
Crianças	Inquérito por entrevista	Guião de entrevista Gravação áudio com transcrições
Famílias	Inquérito por questionário	Inquérito por questionário

2.4. Procedimentos de recolha de dados

Partindo das questões de investigação, dos objetivos e da elaboração do enquadramento teórico, realizou-se a recolha dos dados. Este período decorreu entre o dia 9 de dezembro de 2014, ou seja, iniciou-se na 11.^a semana de intervenção e estendeu-se até ao dia 9 de fevereiro de 2015. A recolha dos dados foi realizada nos momentos de brincadeira livre, em que as crianças escolhiam a área da sala e com quem queriam brincar. A Madalena nestes momentos encontrava-se entre a área da biblioteca e do tapete. Portanto, a recolha dos dados ocorreu em dois momentos distintos, mais concretamente, no período da manhã, entre as 11:00 horas às 11:45 horas, e no período da tarde, entre as 17:30 horas às 18:30 horas. No quadro 3 podemos verificar a recolha de dados realizada em cada período e em cada dia, em que [x] representa que houve interação e [-] a ausência de recolha de dados.

Quadro 3 - Registos realizados na recolha dos dados.

Dias Período	9/12/2014	10/12/2014	11/12/2014	15/12/2014	16/12/2014	17/12/2014	18/12/2014	5/01/2015	6/01/2015	7/01/2015	8/01/2015	12/01/2015	13/01/2015	14/01/2015	15/01/2015
	Manhã	x	x	-	-	-	-	-	x	-	x	x	-	-	x
Tarde	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	-

Foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados (quadro 4), que possibilitaram observar as interações das crianças com a criança com NEE, e com os brinquedos usados nessas interações ao longo da brincadeira livre. Como referi anteriormente, após efetuar as observações procedeu-se à transcrição dos dados recolhidos em notas de campo, e ainda, à transcrição dos registos videográficos (anexo XIX).

Quadro 4 - Registos efetuados na recolha dos dados.

Semana	Dia	Tipo de Registo /Método de recolha de dados
11. ^a	9 de dezembro de 2014	Vídeo 1
	10 de dezembro de 2014	Notas de campo 1, 2, 3 Vídeo 2 Fotografia 1
	11 de dezembro de 2014	Não houve interação entre a Madalena e os seus pares
12. ^a	15 de dezembro de 2014	Não houve interação entre a Madalena e os seus pares
	18 de dezembro de 2014	
Interrupção letiva para as férias de Natal Duas das crianças da sala da creche, o Artur e o Telmo, transitaram para a sala de Jardim-de-Infância		
13. ^a	5 de janeiro de 2015	Notas de campo 4, 5 Vídeos 3 Fotografia 2
	6 de janeiro de 2015	Não houve interação entre a Madalena e os seus pares
	7 de janeiro de 2015	Vídeos 4, 5, 6 Fotografia 3, 4, 5
	8 de janeiro de 2015	Vídeo 7
14. ^a	12 de janeiro de 2015	Não houve interação entre a Madalena e os seus pares
	13 de janeiro de 2015	Vídeos 8, 9 Fotografia 6
	14 de janeiro de 2015	Vídeos 10, 11 Fotografia 7
	15 de janeiro de 2015	Vídeo 12
15. ^a	Período sem recolha de dados	
16. ^a	26 de janeiro de 2015	Entrevistas
16. ^a á 18. ^a	26 de janeiro de 2015 a 9 de fevereiro de 2015	Inquéritos por questionário

Legenda:

Não houve interação entre pares	Período de validação das entrevistas e dos inquéritos	Realização das três entrevistas semi-estruturadas	Período disponível para a realização dos questionários
---------------------------------	---	---	--

Entre o período da décima primeira semana e da décima quarta semana que não houve recolha de dados, isto deve-se ao facto, das crianças não terem ido brincar com a Madalena, encontrando-se a brincar numa outras áreas da sala de atividades.

Para além disso, no dia 26 de janeiro de 2015 foram realizadas três entrevistas semi-estruturadas, mais concretamente, às três crianças que mais interagiram com a Madalena, no período de recolha de dados.

As entrevistas às três crianças foram realizadas na sala das dormidas que se encontrava desocupada, iniciando com o Miguel às 10h45m, tendo a entrevista a duração de 10 minutos e 33 segundos, de seguida com a Eduarda às 11 horas, tendo a entrevista a duração de 11 minutos, e, terminando com a Íris às 11h15m, com a duração de 16 minutos e 3 segundos. As entrevistas ocorreram enquanto as outras crianças da sala brincavam nas áreas da respetiva sala de atividades. Durante as entrevistas as crianças, estavam a sós com a investigadora na sala das dormidas, porque o contexto envolvente poderia influenciar as respostas das crianças. As respostas dadas foram gravadas em suporte áudio, tendo autorização das crianças para que não se perdesse as informações.

A realização das entrevistas com estas crianças foi apoiada por fotografias (anexo XXII) e pelos brinquedos/materiais adaptados da Madalena (anexo XV), sendo-lhes pedido que, observassem as fotografias e manipulassem os brinquedos, com intuito de dialogarem sobre as brincadeiras que realizavam com a Madalena identificando quais os brinquedos, assim como, os motivos dos utilizar ao interagir com a mesma. Após efetuar as entrevistas procedeu-se à transcrição das mesmas (anexo XXIII).

Foram realizados inquéritos por questionário às famílias para conhecer as suas concepções acerca da presença e das interações que os seus filhos estabeleciam com a Madalena, a criança do grupo com NEE. Os inquéritos por questionário foram entregues no dia 26 de janeiro de 2015 aos elementos do agregado familiar das crianças. Foi dado aos inquiridos quinze dias, do dia 26 de janeiro de 2015 a 9 de fevereiro de 2015, para realizar os mesmos. Após um período de quinze dias para preencherem os inquéritos por questionário, das dezanove famílias obtive doze respostas, sendo os inquiridos onze mães e um pai, tendo maioritariamente 40 anos de idade. Após a recolha dos dados dos questionários procedeu-se à transcrição dos mesmos (anexo XXIV).

2.5. Tratamento de dados

Depois da recolha e da organização dos dados seguiu-se o tratamento dos dados, para conseqüente análise. Desta forma, com base nas técnicas e instrumentos aplicados neste ensaio investigativo, as técnicas de tratamento de dados utilizadas foram a análise estatística e a análise de conteúdo. Relativamente às respostas fechadas do inquérito por questionário, estas foram sujeitas a uma análise estatística, sendo apresentados os dados através de gráficos circulares, porque "A estatística é a ciência que permite estruturar a informação numérica medida num determinado número de sujeitos" e, ainda, permite "resumir a informação numérica de uma maneira estruturada, a fim de obter uma imagem geral das variáveis medidas numa amostra" (Fortin, 2003, p. 269). Por sua vez, as notas de campo, as transcrições dos registos videográficos, as entrevistas e as respostas abertas dos inquéritos por questionários foram sujeitas à análise de conteúdo. Este tipo de análise

é uma técnica de investigação que serve para identificar e descrever de forma objectiva, sistemática (...) os conteúdos que se manifestam nas comunicações e, portanto, das propriedades linguísticas de um texto para tirar conclusões em relação às propriedades linguísticas das pessoas ou grupos sociais (Dias, 2009b, p. 189).

A análise de conteúdo das notas de campo e das transcrições dos registos videográfico efetuada centrou-se nas interações estabelecidas entre os pares e a Madalena nos momentos de brincadeira livre, tendo como categorias *interação sem mediação* e *interação com mediação*, e, respetivas subcategorias que se encontram presentes nos quadros 5 e 6. Queria salientar que, o facto de terem sido elaborados dois quadros com diferentes subcategorias, ou seja, um quadro relativo à interação entre pares e a Madalena (quadro 5), e o outro em relação à interação entre a Madalena e os pares (quadro 6), deve-se às características fisiológicas e cognitivas que a Madalena, criança com NEE,

apresenta para comunicar com os outros, sendo apenas a subcategoria gestos que se mantém em ambos os sentidos da interação.

Quadro 5 - Categorias e subcategorias de análise de conteúdo entre Pares e a Madalena.

Categorias	Subcategorias	Descrição
Interação sem mediação	Aproximação física	Diz respeito às situações quando a criança se aproximou de outra criança ficando perto dela.
	Toque	Corresponde aos momentos em que a criança utilizou partes do seu corpo (mãos, braços, cara, lábios) de forma intencional para tocar no seu par, através de beijinhos, mimos, carícias, abraços.
	Discurso verbal	Corresponde às interações em que a criança pronunciou sons (canções), palavras ou afirmações aquando da presença do seu par.
	Gestos	Ação da criança como o dançar, saltar, movimentar os braços ou apontar para algo na presença de outra criança.
Interação com mediação	Aproximação física	Diz respeito às situações em que a criança mostrou, colocou e aproximou perto do rosto do seu par, ou seja, dos olhos e/ou dos ouvidos objetos.
	Toque	Corresponde aos momentos em que a criança utilizou e movimentou objetos colocando-os em diferentes partes do corpo (testa, olhos, mãos, dedos, peito, bochechas, pernas) do seu par, para que o mesmo os agarrasse ou os sentisse.
	Discurso verbal	Compreende as interações em que a criança pronunciou sons de animais e/ou da natureza e contou histórias.
	Gestos	Ação da criança como o apontar e realizar movimentos perto do rosto do seu par (olhos) com os braços ou mãos utilizando objetos.

Quadro 6 - Categoria e subcategorias de análise de conteúdo entre a Madalena e os Pares.

Categoria	Subcategorias	Descrição
Interação sem e com mediação	Gestos	Diz respeito aos movimentos dos braços, das mãos e da cabeça, que a criança manifesta com o seu par ou com o mesmo na presença de objetos.
	Olhar	Diz respeito ao olhar observador que a criança manifesta em relação a outra criança movimentando os olhos, ou seja, quando a criança direciona o olhar para outra, ou ainda, quando direciona o olhar para uma criança na presença de objetos.
	Vocalizações (linguagem verbal) não	Compreende as interações em que a criança pronunciou vocalizações (sons) aquando da interação com o seu par, ou com o seu par na presença de objetos.
	Expressões faciais	Refere-se aos momentos em que a criança usou o sorriso, o pestanejar, o abrir a boca e o fechar dos olhos para comunicar com o seu par, ou com o seu par na presença de objetos alguma emoção.

Para além disso, foi realizada a análise de conteúdo das entrevistas às crianças e das respostas abertas dos inquéritos por questionário às famílias acerca da perceção que as crianças e as famílias têm relativamente à interação estabelecida entre a Madalena e os seus pares, tendo como categorias *perceção das crianças acerca das interações estabelecidas com a Madalena* e *perceção das famílias acerca das interações com a Madalena*, e, respetivas subcategorias que se encontram presentes nos quadros 7 e 8.

Quadro 7 - Categoria e subcategorias de análise de conteúdo das entrevistas às crianças.

Categoria	Subcategorias	Descrição
Perceção das crianças acerca das interações estabelecidas com a Madalena	Conhecimento sobre a Madalena	Diz respeito ao conhecimento que as crianças têm acerca das preferências e dos gostos da Madalena, aquando da interação que a mesma manifesta com os seus pares (por exemplo, através das expressões faciais).
	Razões de interação	Diz respeito aos motivos que levam as crianças a interagir com a Madalena, como o gostar da Madalena ou o gostar de brincar com a mesma, manifestando-o de diferentes formas (beijinhos, mimos, importância de ter amigos para brincar).
	Aprendizagens realizadas na interação	Compreende a perceção das crianças acerca das aprendizagens que a Madalena desenvolve aquando dos momentos de interação entre pares.
	Tipos de interação e objetos mediadores da interação	Refere-se aos momentos de interação entre pares (sem ou com mediação), em que as crianças identificam de que forma interagem com a Madalena (pelo toque, pelo olhar, pelo discurso verbal), assim como os objetos mediadores dessas interações.

Quadro 8 - Categoria e subcategorias de análise de conteúdo dos inquéritos por questionário às famílias.

Categoria	Subcategorias		Descrição
Percepção das famílias acerca da interação com a Madalena	Potencialidades e limitações da interação entre os seus filhos e a Madalena		Diz respeito à percepção que as famílias apresentam sobre as vantagens e desvantagens das interações entre os seus filhos (e as restantes crianças do grupo) e a Madalena como forma de aprendizagem, respeito e inclusão social.
	Tipos de interação	Sem mediação	Refere-se à conceção que as famílias têm acerca das formas de interação entre os seus filhos (e as restantes crianças do grupo) e a Madalena nos momentos de interação sem mediação.
		Com mediação	Refere-se à conceção que as famílias têm acerca das formas de interação entre os seus filhos (e as restantes crianças do grupo) e a Madalena nos momentos de interação com mediação.
	Papel das famílias no incentivo da relação dos seus filhos com a Madalena		Compreende as formas de incentivo (interação sem e com mediação de objetos) que as famílias incutem aos seus filhos relativamente às possíveis formas de interação com a Madalena.

Este processo passou por três etapas, nomeadamente: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (Bardin, 1997). Na primeira etapa realizou-se a organização do material recolhido, na qual se selecionam os materiais a serem sujeitos à análise, se formulam hipóteses, e, ainda se elaboram os indicadores que fundamentam de pilar à interpretação final. A segunda etapa diz respeito à exploração do material recolhido através da categorização do mesmo, que consiste em agrupar as evidências consoante uma esquematização (Coutinho, 2011). Por último, a terceira etapa, refere-se ao tratamento dos dados e a sua interpretação (Bardin, 1997). Nesta etapa projeta-se interpretar os dados adquiridos estabelecendo uma interligação entre a teoria para sustentar os resultados obtidos, porque, "a relação entre, os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação" (Bardin, 1997 & Esteves, 2006, cit. Coutinho, 2011, p. 196). Será o que se apresenta no ponto seguinte.

Capítulo 3 - Apresentação e discussão dos resultados

Tendo em conta os dados obtidos e perante o amplo campo de análises exequíveis optou-se pela realização de duas leituras acerca dos mesmos, pelo que este capítulo se divide em duas partes. Na primeira parte apresenta-se a leitura dos dados relativos às três crianças do universo do estudo que mais interagiram com a Madalena, a frequência e o tipo dessas interações estabelecidas, e, os objetos mediadores das mesmas, assim como o tipo de interações estabelecidas entre a Madalena e os seus três pares. A segunda parte apresenta a conceção das crianças e das famílias acerca das interações estabelecidas entre os pares e a Madalena.

3.1. As interações entre a Madalena e os seus pares (Miguel, Eduarda e Íris)

Durante o período de recolha de dados verifiquei que, durante os momentos de brincadeira livre as interações estabelecidas entre a Madalena e os seus pares não ocorriam todos os dias nem com a mesma frequência. Observando no quadro 9 as três crianças que mais interagiram com a Madalena, pode-se analisar que, o Miguel e a Madalena interagiram em quatro dias, e que a Íris e a Eduarda interagiram ambas com a Madalena em sete dias, nos mesmos dias de observação, expeto dia 9 de dezembro de 2014 e dia 8 de janeiro de 2015. Em três dias (10/12/2014, 5/01/2015 e 7/12/2015) pode-se constatar que houve interação por parte das três crianças com a Madalena. Apesar de existirem estes dias em que as três crianças interagiam com a Madalena não significa que essa interação tenha sido sempre em simultâneo.

Quadro 9 - Frequência das interações entre pares.

Dias de observação	11.ª Semana			12.ª Semana					13.ª Semana				14.ª Semana				Total
	9/12/2014	10/12/2014	11/12/2014	15/12/2015	16/12/2015	17/12/2014	18/12/2014		5/01/2015	6/01/2015	7/01/2015	8/01/2015	12/01/2015	13/01/2015	14/01/2015	15/01/2015	
Íris	x	x	-	-	-	-	-	x	-	x	-	-	x	x	x	7	
Miguel	x	x	-	-	-	-	-	x	-	x	-	-	-	-	-	4	
Eduarda	-	x	-	-	-	-	-	x	-	x	x	-	x	x	x	7	
Total	2	3	0	0	0	0	0	3	0	3	1	0	2	2	2	18	



































Legenda: x Dias em que ocorreu interação
- Dias em que não ocorreu interação

Desta forma, pode dizer-se que durante o período de recolha de dados ocorreram dezoito momentos de interação, sendo estas maioritariamente realizadas pela criança de 4 anos, a Íris, e pela criança de 5 anos, a Eduarda. Perante estes dados podemos constatar a existência de um ambiente relacional entre as crianças de carácter inclusivo, pois as crianças procuram a Madalena para brincar. Segundo Odom (2007) numa sala inclusiva as interações entre crianças com e sem NEE ocorrem, estando estas presentes nas brincadeiras. E como sustenta Ferreira (2004), as interações são processos de comunicação e de relação que ocorrem na vida do ser humano, entre adultos, crianças e objetos. Contudo, no quadro 9 podemos observar que na 12.ª semana não houve nenhum momento de interação entre a Madalena e os seus pares, ao contrário da 13.ª e 14.ª semana, ou seja, verificamos

que em algumas semanas entre a Madalena e os seus pares ocorrem mais momentos de interação do que outras.

Tendo em conta os dezoito momentos de interação estabelecidos verificámos que em cada um desses momentos ocorriam múltiplas interações, algumas delas sem mediação e outras através da mediação de objetos. Assim, tentámos verificar em que dias e com que frequência ocorriam essas mesmas interações (quadro 10). Esta análise permitiu-me compreender qual a forma de comunicação que as três crianças e a Madalena utilizaram, uma vez que, comunicar faz parte do ser humano, e, implica interações com os outros e objetos envolvendo "acções, palavras, sons, sorrisos, gestos, posturas, movimentos e expressões corporais" (Nunes, 2007, p. 25).

Quadro 10 - Frequência das interações entre pares sem e com mediação.

Dias de observação	9/12/2014	10/12/2014				5/01/2015		7/01/2015				8/01/2015	13/01/2015		14/01/2015		15/01/2015	Total
Observações / Categorias	V1	NC1	NC2	NC3	V2	NC4	NC5	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	
Interação entre pares sem mediação			 							 			 			 	 	15
Interação entre pares com mediação	 							 										19

Legenda: Miguel  Eduarda  Íris 

Através da leitura do quadro 10, verificamos que a *interação entre pares sem mediação* foi realizada ao longo de sete dias, enquanto a *interação entre pares com mediação* foi efetuada em oito dias, tendo as crianças interagido mais do que uma vez por dia, principalmente aquando das interações entre pares com mediação de objetos. Ou seja, ao longo dos sete dias de interação entre pares sem mediação ocorreram quinze momentos de interação, e, durante os oito dias de interação entre pares com mediação ocorreram dezanove momentos de interação. Portanto, podemos constatar que apesar de ocorrerem interações, praticamente no mesmo número de dias, existe mais momentos de interação entre pares com mediação do que sem mediação de objetos.

Continuando a leitura do quadro 10, podemos constatar que o Miguel interagiu com a Madalena sem mediação em dois dias, e, que interagiu com mediação em quatro dias (sendo que no dia 7 de janeiro de 2015 ocorrem dois momentos de interação). No caso do Miguel ocorreram 7 momentos de interação com a Madalena, sendo que dois momentos foram sem mediação e cinco momentos com mediação. Em relação à interação da Eduarda com a Madalena, a interação sem mediação surgiu em seis dias, e a interação com mediação ocorreu em quatro dias. Portanto, no total a Eduarda efetuou onze momentos de interação com a Madalena, sendo que sete momentos foram sem mediação e quatro momentos com mediação. Relativamente à Íris, esta interagiu com a Madalena sem mediação em seis dias, e com mediação em sete dias. Verifica-se, assim que no total

de dias a Íris efetuou dezasseis momentos de interação, em que seis foram sem mediação e dez com mediação de objetos.

Assim, podemos verificar que o Miguel e a Íris interagiram mais vezes com a Madalena através da mediação de objetos, enquanto a Eduarda interagiu mais vezes sem mediação de objetos. Contudo, a Íris é das três crianças aquela que mais vezes interagiu com a Madalena. Para além disso, ainda podemos verificar que, o Miguel e a Madalena no dia 7 de janeiro de 2015 realizaram tanto um momento de interação sem mediação como de com mediação. A Eduarda e a Madalena nos dias 5 e 13 de janeiro de 2015 também interagiram tanto sem mediação como com mediação, e a Íris e Madalena nos dias 5, 7, 13, 14 e 15 de janeiro de 2015 efetuaram momentos de interação sem e com mediação de objetos. Desta forma, constata-se que as crianças variam o tipo de interação que estabelecem com a Madalena ao longo de um dia/momento de interação.

Após esta análise interessava compreender como se processavam as interações tanto em situações não mediadas como mediadas pelos objetos. Tornava-se importante verificar se a *aproximação física*, o *toque*, o *discurso verbal* e os *gestos* apareciam e com que frequência. Como para ocorrer interação é necessário pelo menos duas crianças, para ser iniciada uma relação de comunicação recíproca e bidirecional (Elmôr, 2009), foi fundamental observar a interação realizada em dois sentidos, mais concretamente, entre os pares e a Madalena e a Madalena e os pares, sendo esta realizada de várias formas tendo em conta as características físicas, cognitivas e sociais de cada criança. O quadro 11 apresenta, o número de evidências encontradas resultantes de uma análise de conteúdo realizada (anexo XXV; XXVI) para cada tipo de interação sem e com mediação de objetos entre os pares e a Madalena.

Quadro 11 - Interações entre o Miguel, a Eduarda, a Íris e a Madalena sem e com mediação.

	Interação entre pares sem mediação					T*	Interação entre pares com mediação				
	Aproximação física	Toque	Discurso verbal	Gestos	T*		Aproximação física	Toque	Discurso verbal	Gestos	T*
Miguel - Madalena	2	5	5	3	15	1	9	0	2	12	
Eduarda - Madalena	1	12	0	0	13	5	15	0	0	20	
Íris - Madalena	2	8	2	0	12	7	21	10	12	50	
Total *	5	25	7	3		13	45	10	14		
	40						82				

A análise da interação entre pares (crianças - Madalena) sem e com mediação permite verificar que ela ocorre de diferentes formas, tanto pela *aproximação física*, pelo *toque*, pelo *discurso verbal* como pelos *gestos*. A respeito da *interação sem mediação* podemos observar que foram no total das três crianças encontradas 40 evidências desses momentos, destacando-se a interação pelo *toque* com 25 evidências, mais propriamente pelo envolvimento do contacto pele com pele, isto é, contacto físico e afetoso, através de carícias como abraços, beijinhos e mimos (Carvalho, et al., 1999; Piccinini, et al., 2001). As três crianças interagiram com a Madalena dessa forma, no entanto, salientam-se as interações da Eduarda (figura 14 e excertos 1) com 12 evidências desses momentos.

Excertos 1 - Exemplos da Eduarda a interagir com a Madalena através do toque: (anexo XXV)
"deu um beijinho na cara da Madalena, agarrou-lhe na mão, voltou a dar-lhe um beijinho na cara, tocou-lhe com o seu dedo no nariz da Madalena três vezes seguidas e voltou novamente a dar-lhe um beijinho".
"A Eduarda (...) agarrou na mão da Madalena, deu-lhe beijinhos sucessivos na cara e na mão, e ainda, abraçou durante algum tempo".



Figura 14 - Eduarda a interagir através de beijinhos e abraços.

As formas que as crianças menos utilizaram para comunicar na *interação sem mediação* foi através de *gestos*, visto que, como podemos observar no quadro 11, tanto a Eduarda como a Íris não interagiram através de *gestos*, destacando-se apenas o Miguel com 3 evidências essas interações: "dançou", "o Miguel continua a dançar" e "O Miguel saltou perto da Madalena" (anexo XXV). Como as interações não verbais e verbais são linguagens intrínsecas do brincar (Ferreira, 2004), outra forma que as crianças utilizaram para interagir foi o *discurso verbal* através de canções e afirmações, ou seja, diálogos. Sublinho as interações do Miguel e da Íris com 5 e 2 evidências respetivamente e a Eduarda com nenhuma interação.

Relativamente à interação por *aproximação física*, mais especificamente quando uma criança se desloca em direção a outra criança, diminuindo assim a distância entre as mesmas (Alexandre & Vieira, 2004), esta acontece de forma igualitária com 2 evidências a cada um, por parte do Miguel e da Íris (excertos 2), e a Eduarda apresentou 1 evidência dessa interação.

Excertos 2 - Exemplos do Miguel e da Íris a interagir com a Madalena através da aproximação física: (anexo XXV)
"aproximou-se perto da Madalena".
"a Íris voltou para perto da Madalena aproximando-se dela".

Portanto, podemos concluir que o Miguel é a criança que interagiu mais vezes com a Madalena sem mediação de objetos com 15 evidências, pois interagiu por *aproximação física*, pelo *toque*, *discurso verbal* e *gestos*, apesar da Eduarda registar 12 evidências, ou seja, o maior número de momentos de interação (sem mediação) através do *toque*. A Íris é a criança que comunica menos vezes com a Madalena apresentando 12 evidências de interação, apesar de interagir de todas as formas menos através de *gestos*.

Continuando a análise do quadro 11, podemos constatar que o tipo de interação mais frequente por parte das crianças foi a *interação com mediação* com 82 evidências registadas, comparativamente ao número de evidências de interações que são estabelecidas sem mediação. Esta leitura permite perceber a importância da utilização de diversificados objetos que devem ser disponibilizados às crianças aquando dos momentos de brincadeira livre, pois os objetos são meios de comunicação que proporcionam a interação social entre pares (Garvey, 1992).

A *interação com mediação de objetos* assume um destaque principal pelo número de evidências encontradas. Verifica-se que a maioria das interações ocorreu quando existiam objetos envolvidos, sendo esta interação realizada maioritariamente pelo *toque*, ou seja, uma interação corporal entre

criança - objeto - criança (Piccinini, et al., 2001). Das 82 evidências registadas da interação entre pares com mediação, 45 resultam da interação pelo *toque*, sendo que a criança que mais interagiu pelo *toque* foi a Íris (excertos 3), seguida da Eduarda e do Miguel.

Excertos 3 - Exemplos da Íris a interagir com a Madalena nos momentos de brincadeira livre através do toque: (anexo XXVI)
"agarrou na mão da Madalena para que ela tocasse no livro com a mão".
"A Íris colocou o dedeche peixe no dedo da Madalena e movimentou o dedo e a mão dela".

Por outro lado, a forma de comunicação menos utilizada pelas três crianças com a Madalena com mediação de objetos foi o *discurso verbal*. A linguagem verbal, aquando da interação verbal, desenvolve-se em momentos de brincadeira (Roque & Rodrigues, 2005). Das 82 evidências registadas da interação com mediação, 10 evidências são provenientes da interação através do *discurso verbal*, sendo apenas a Íris que comunicou dessa forma com a Madalena ao contrário da Eduarda e do Miguel que nunca utilizaram o *discurso verbal* (excerto 4).

Excerto 4 - Exemplo da Íris a interagir com a Madalena através do discurso verbal: (anexo XXVI)
"este é o cão ão ão ão (...) o gato, miau, miau, miau, miau, miau (...) o peixe faz glu, glu, glu (...) o pássaro, piu piu, piu".

Outra forma de interação é através dos *gestos*, sendo caracterizada por acções, posturas e movimentos (Nunes, 2007), porém esta forma de interação apenas é utilizada pela Íris (figura 15) com 12 evidências e pelo Miguel com 2 evidências (excertos 5).

Excertos 5 - Exemplo do Miguel e da Íris, respetivamente, a interagir com a Madalena através de gestos: (anexo XXVI)

"O Miguel foi buscar uma caixa musical e abana-a próximo da Madalena".

"(...) apontava com o seu dedo, próximo dos olhos da Madalena, para as personagens da história".



Figura 15 - Íris a interagir através de gestos, apontado para as imagens do livro.

Através da análise da interação entre pares com mediação podemos concluir que, a Íris interagiu com a Madalena através da *aproximação física*, do *toque*, do *discurso verbal* e dos *gestos* com 50 evidências desses momentos, destacando-se a interação pelo *toque* com 21 evidências (maior número de interações com mediação). A Eduarda interagiu com a Madalena apenas através da *aproximação física* e do *toque* com 20 evidências, destacando-se com maior frequência também a interação pelo *toque* com 15 evidências. O Miguel, ao contrário da interação sem mediação, foi a criança que manuseando objetos interagiu menos vezes com a Madalena. Estas interações são apresentadas com 12 evidências através da *aproximação física*, *toque* e *gestos*, sendo a interação pelo *toque* a predominante com 9 evidências. O Miguel não interagiu com a Madalena por *discurso verbal*. De referir que, tanto na interação sem mediação como na interação com mediação de objetos nos momentos de brincadeira a forma que as três crianças mais utilizaram para interagir com a Madalena foi através do *toque*, e a que menos utilizaram para interagir sem mediação foi os *gestos*, e, com mediação de objetos foi através do *discurso verbal*.

Os resultados obtidos revelam que as crianças do estudo interagiram sem e com mediação de objetos de diferentes formas e com objetivos diferentes, seja para contar uma história, para abanar ou agarrar objetos, entre outros. Logo, a Madalena também ia interagindo com os seus pares de diversas formas, quer isto dizer através do *olhar*, das *vocalizações*, das *expressões faciais* e pelos *gestos*, tanto aquando da interação sem e com mediação. O quadro 12 apresenta, o número de evidências encontradas resultantes de uma análise de conteúdo realizada (anexo XXVII; XXVIII) para cada tipo de interação sem e com mediação de objetos entre a Madalena e os seus pares.

Quadro 12 - Interações entre a Madalena e os pares sem e com mediação.

	Interação entre pares sem mediação				T *	Interação entre pares com mediação				T *
	Olhar	Vocalizações	Expressão facial	Gestos		Olhar	Vocalizações	Expressão facial	Gestos	
Madalena - Miguel	6	2	5	3	16	2	6	10	1	19
Madalena - Eduarda	0	2	9	0	11	8	9	15	3	35
Madalena - Íris	1	1	8	1	11	15	8	32	6	61
Total	7	5	22	4		25	23	57	10	
	38					115				

A análise da interação entre pares (Madalena - crianças) sem e com mediação permite verificar que ela ocorre através do *olhar*, das *vocalizações*, das *expressões faciais* e dos *gestos*. Em relação à *interação sem mediação* podemos observar que foram encontradas 38 evidências desses momentos, destacando-se a interação pela *expressão facial* com 22 evidências, sendo esta visível quando as crianças expressam e demonstram emoções, como a tristeza, a alegria, o medo, mais propriamente através do sorriso, do pestanejar, do abrir a boca e do fechar os olhos (Júnior, Sprovieiri, Kuczynski, & Farinha, 1999; Mendes & Moura, 2009). Outra forma de comunicação da Madalena foi através do *olhar*, evidenciando-se 7 momentos dessa forma de interação, que segundo Alexandre e Vieira (2004) e Moura, et al., (2004), o olhar, é um elemento indutor de interação, porque a ação visual possibilita descodificar para quem e onde a criança está a olhar, tendo em conta a direção da cabeça e dos olhos, aquando da aproximação de indivíduos ou objetos.

Desta forma, tendo em conta a análise do quadro 12, observamos que a Madalena interagiu com as três crianças através das *expressões faciais*, sendo mais visível a interação pelo sorriso e menos pelo abrir da boca (anexo XXVIII). Assim, através da interação pelas *expressões faciais* salientam-se as interações com a Eduarda com 9 evidências, seguidas da Íris e do Miguel com 8 e 5 evidências respetivamente (excertos 6). Além disso, a Madalena também manifestou comunicação com as três crianças através de *vocalizações*. Porém, a Madalena interagiu com o Miguel e a Íris através do *olhar* (excertos 7) e dos *gestos* (excertos 8), contudo não interagiu com a Eduarda dessa forma. Assim, os resultados apresentam que 6 e 3 evidências correspondem às interações da Madalena com o Miguel através do *olhar* e dos *gestos* respetivamente, e, que a Madalena também interagiu através do *olhar* e dos *gestos* com a Íris, mas sendo esta interação apenas manifestada com 1 evidência em ambos os momentos de interação.

<p>Excertos 6 - Exemplos da Madalena a interagir com a Eduarda, a Íris e o Miguel, respetivamente, através das expressões faciais. (anexo XXVII) "A Madalena sorriu e pestanejou". "ela sorriu". "A Madalena abriu a boca e sorriu".</p>	<p>Excertos 7 - Exemplos da Madalena a interagir com a Íris e o Miguel, respetivamente, através do olhar. (anexo XXVII) " (...) olhando para ela". "A Madalena olhava para o Miguel".</p>	<p>Excertos 8 - Exemplos da Madalena a interagir com a Íris e o Miguel, respetivamente, através dos gestos. (anexo XXVII) "A Madalena elevou os braços ligeiramente". "abanou a cabeça de um lado para o outro".</p>
--	--	---

Portanto, podemos concluir que, a Madalena interagiu mais com o Miguel através do *olhar*, e que, com a Eduarda e a Íris, a Madalena interagiu mais vezes através das *expressões faciais*. Ainda podemos verificar que a criança com quem a Madalena interagiu mais vezes foi o Miguel, destacando-se assim esses momentos com 16 evidências. Por outro lado, com a Eduarda e a Íris a Madalena manifestou interações o mesmo número de vezes, isto é, através de 11 evidências a cada criança.

Outro aspeto a salientar no quadro 12, diz respeito à *interação com mediação* de objetos entre a Madalena e os seus pares. Portanto, podemos constatar que o tipo de interação mais frequente por parte da Madalena foi aquando da interação com mediação com 115 evidências registadas, comparativamente ao número de evidências de interações que são estabelecidas sem mediação. Verifica-se assim, que a maioria das interações entre a Madalena e os pares, ocorrem na presença de objetos, uma vez que, a Madalena interagiu com as três crianças maioritariamente pelas *expressões faciais*, salientando-se 57 evidências dessas interações. Para além disso, constatamos que quando a Madalena interagiu com as três crianças mais vezes pelas *expressões faciais*, ou seja, através do sorriso, do abrir a boca e do pestanejar, destaca-se a interação com a Íris com 32 evidências, seguida da Eduarda e do Miguel com 15 e 10 evidências respetivamente. Contudo, quero referir que, na interação através da *expressão facial*, a forma que a Madalena mais vezes recorreu para comunicar com ambas as crianças foi o sorriso, e, a que menos vezes recorreu foi o fechar os olhos (anexo XXVIII).

A forma que a Madalena menos interagiu com as crianças foi através dos *gestos*, salientando apenas 10 evidências desses momentos, pois os dados apresentam que a interação entre a Madalena e a Íris foi registada com 6 evidências, com a Eduarda com 3 evidências e com o Miguel com 1 evidência (excertos 9).

Logo, podemos concluir que, a Madalena interagiu mais com o Miguel e a Eduarda através das *expressões faciais* (excertos 10) e das *vocalizações* (excertos 11), e que, com a Íris a Madalena interagiu mais vezes através das *expressões faciais* (excertos 12) e do *olhar* (excertos 13). Ainda podemos verificar que, a criança com quem a Madalena interagiu mais vezes, foi a Íris, destacando-se assim esses momentos com 61 evidências, seguida da Eduarda e do Miguel com 35 e 19 evidências respetivamente.

<p>Excertos 9 - Exemplos da Madalena a interagir com a Íris, a Eduarda e o Miguel, respetivamente, através dos gestos. (anexo XXVIII)</p> <p>"A Madalena fez força com a cabeça".</p> <p>"(...) mexeu a mão abrindo-a".</p> <p>"(...) fez força com a cabeça para a frente".</p>	<p>Excertos 10 - Exemplos da Madalena a interagir com o Miguel e a Eduarda, respetivamente, através das expressões faciais. (anexo XXVIII)</p> <p>"A Madalena sorriu muito e sucessivamente"</p> <p>"(...) sorriu, pestanejou e abriu a boca".</p>	<p>Excertos 11 - Exemplos da Madalena a interagir com o Miguel e a Eduarda, respetivamente, através das vocalizações. (anexo XXVIII)</p> <p>"produziu sons altos".</p> <p>"A Madalena produziu sons (...)".</p>
<p>Excertos 12 - Exemplos da Madalena a interagir com a Íris através das expressões faciais. (anexo XXVIII)</p> <p>"A Madalena sorriu muito, abrindo a boca e pestanejou sucessivamente e rápido".</p> <p>"A Madalena abriu a boca e pestanejou".</p> <p>"A Madalena demonstrou uma cara muito feliz, porque sorriu muitas vezes e sucessivamente".</p>	<p>Excertos 13 - Exemplos da Madalena a interagir com a Íris através do olhar.</p> <p>"direcionava o seu olhar para as imagens (...)". (anexo XXVIII)</p> <p>"A Madalena direcionava o seu olhar para o local onde estava a bailarina no livro".</p>	

3.1.1. *Objetos mediadores de interação*

Nas situações de interação com mediação de objetos verifica-se a seleção de alguns objetos relativamente a outros. Ou seja, as crianças do estudo têm preferência por brincar com alguns brinquedos manifestando diversificadas ações e emoções. Sendo assim, vários foram os objetos utilizados pelas quatro crianças aquando dos momentos de interação. Como sublinha Garvey (1992), os objetos são elo de ligação entre as crianças e o meio, pois propiciam oportunidades de representar ou expressar sentimentos e necessidades. É neste sentido que durante as brincadeiras as interações que as crianças estabelecem facilitam diferentes fontes de aprendizagem, porque o produto de novas competências provém da interação entre crianças enquanto sujeitos e do objeto enquanto brinquedo. Deste modo, pode-se dizer que a brincadeira livre é um momento de rotina impulsionador de interações entre crianças, uma vez que, "situações de brincadeira possibilitam (...) o encontro com os seus pares, fazendo que interajam socialmente" (Ferreira, 2010, p. 13).

Para além disso, verificamos a importância dos objetos como mediadores das interações entre as crianças (Garvey, 1992), uma vez que, representam uma oportunidade de desenvolvimento social (Garvey, 1992; Gomes, 2010). Desta forma, podemos concluir que, o brinquedo tem um papel essencial nas interações entre crianças, visto que, são um meio de comunicação e expressão.

No quadro 13 pode-se analisar quais foram os objetos utilizados pelas quatro crianças durante os momentos de brincadeira livre, assim como, quais os brinquedos que utilizaram consoante o tipo de interação entre pares.

Quadro 13 - Brinquedos utilizados pelas quatro crianças aquando da interação entre pares.

Crianças	Brinquedos Interação com mediação	Brinquedos														Total	
		Bonecos de plástico	Sacos de gel	Papel celofane	Caixa musical - maraca	Varinha musical	Livro com sons	Brinquedo tipo - puzzle	Guizo 1	Lenços	Boneco de peluche vermelho	Jogo de encaixe com as representações das figuras geométricas	Jogo de encaixe com as representações dos animais	Livro com texturas	¹⁵ Fantoches		
Miguel Madalena	Aproximação física	1													1	12	
	Toque		8	1											9		
	Discurso verbal														0		
	Gestos				2										2		
Eduarda Madalena	Aproximação física			1		1	3								5	20	
	Toque			1				1	1	7	1	2	1	1	15		
	Discurso verbal														0		
	Gestos														0		
Íris Madalena	Aproximação física			1									1	3	2	7	50
	Toque		8						1			1	1	3	7	21	
	Discurso verbal											3	6	1	10		
	Gestos							2			1	1	4	4	12		
Total		1	16	4	2	1	3	1	3	8	1	4	7	17	14	82	
Madalena Miguel	Olhar	1			1										2	19	
	Vocalizações	1	4	1											6		
	Expressões faciais	1	7	1	1										10		
	Gestos			1											1		
Madalena Eduarda	Olhar					1	1		1	2		1	1	1	8	35	
	Vocalizações			1			2			3		1	1	1	9		
	Expressões faciais			2		1	2	1		5	1	1	1		15		
	Gestos									3					3		
Madalena Íris	Olhar												5	9	1	15	61
	Vocalizações		3					1					1	2	1	8	
	Expressões faciais		9	1				2	1			2	2	9	6	32	
	Gestos		2									2	2	1	1	6	
Total		3	25	7	2	2	5	1	4	14	1	5	13	24	9	115	

Legenda: ■ - Brinquedo que cada criança, tendo em conta todas as formas de interação, mais utilizou ou manifestou comunicação aquando da interação entre pares

■ - Brinquedos mais utilizados nos momentos de interação com mediação

Nesse sentido, podemos constatar que o brinquedo mais utilizado nos momentos de brincadeira livre entre os pares e a Madalena foi o livro com texturas com 17 evidências, seguido dos sacos de gel e dos fantoches com 16 e 14 evidências respectivamente. Os brinquedos menos utilizados, ou seja, que apresentam 1 evidência de interação foram os bonecos de plástico, a varinha musical, o brinquedo tipo-puzzle e o boneco de peluche vermelho. Por outro lado, o brinquedo que a Madalena mais manifestou comunicação com os seus pares foi os sacos com gel com 25 evidências, seguidos do livro com texturas e dos lenços com 24 e 14 evidências respetivamente. Com 1 evidência, ou seja, os brinquedos mediadores de menos momentos de interação foram o brinquedo tipo-puzzle e o boneco de peluche vermelho.

¹⁵ Os fantoches não são brinquedos que pertencem à caixa da Madalena, no entanto no período de recolha de dados os mesmos foram disponibilizados pelas estagiárias ao grupo de crianças aquando da realização de uma atividade estruturada, ficando depois na sala de atividades para serem utilizados nos momentos de brincadeira livre.

Aquando da interação entre os pares e a Madalena, o Miguel foi a criança que menos utilizou brinquedos para interagir com a Madalena, sendo registadas 12 evidências de interação com mediação de objetos. Utilizou mais vezes brinquedos aquando da interação pelo *toque*, com o destaque de 9 evidências. O brinquedo que mais utilizou para interagir com a Madalena foi o saco com gel com 8 evidências (figura 16 e excertos 14). Para além disso, também recorreu aos bonecos de plástico, ao papel celofane e à caixa musical nos momentos de brincadeira livre para ambos brincarem. Verifica-se ainda que, não faz uso de objetos para interagir através de *discurso verbal*, mas por *aproximação física* utilizou um brinquedo e através dos *gestos* utilizou dois brinquedos.



Figura 16 - Miguel a colocar sacos de gel na testa da Madalena.

Excertos 14 - Exemplos do Miguel a interagir com a Madalena através do toque: (anexo XXVI)

"colocou os sacos na mão da Madalena movimentando os seus braços para cima e para baixo".

"colocando-lhe sacos de gel na testa (...) colocou-os na mão da Madalena, de forma a ela os agarrar".

A interação mediada por objetos entre a Eduarda e a Madalena é apresentada com 20 evidências desses momentos. Contudo, a interação criança-objeto-criança foi mais evidente aquando da interação pelo *toque* e pela *aproximação física* com 15 e 5 evidências respetivamente, pois não interagiu nem recorreu a nenhum brinquedo aquando da interação pelo *discurso verbal* e pelos *gestos*. O brinquedo que a Eduarda mais manuseou foi um lenço, destacando-se essas interações com 7 evidências (excertos 15).

Excertos 15 - Exemplos da Eduarda a interagir com a Madalena através do toque: (anexo XXVI)

"lenço verde e azul (...) imitar uma esponja (...) movimentos circulares na testa".

"A Eduarda com os lenços coloridos foi passando-os repetidas vezes na cara da Madalena".

"a Eduarda voltou a passar os lenços coloridos na cara da Madalena produzindo vento".

Para além disso, se contarmos o número de objetos usados pelas crianças¹⁶ verifica-se que, a Eduarda foi a criança que recorreu mais vezes, a diferentes brinquedos, 10 brinquedos, proporcionado assim à Madalena, nos momentos de brincar variadas explorações sensoriais e motoras, o que por sua vez permitiu à Madalena interagir de diferentes formas com a Eduarda, consoante as características dos vários brinquedos. Como referem Ayres (2001), Azevedo, (2001), Gomes (2010), Hohmann e Weikart (2011), a brincadeira tem um papel importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que, contribui para o desenvolvimento holístico, integral e harmonioso, a nível cognitivo, físico-motor e psicossocial.

A Íris foi a única criança que utilizou brinquedos realizando os diferentes tipos de interação (*por aproximação física, toque, discurso verbal e gestos*), destacando-se assim 50 evidências desses momentos, sendo os fantoches, o livro com texturas e os sacos de gel os objetos mais usados.

¹⁶ Contagem realizada na horizontal, somando cada brinquedo usado respetivamente por cada criança (Miguel, Eduarda e Íris) nos momentos de interação com a Madalena.

Contudo, a Íris também utilizou o papel celofane, o guizo 1, os lenços, o jogo de encaixe com as representações dos animais e o jogo de encaixe com as representações das figuras geométricas. Portanto, o brinquedo que mais manipulou aquando da interação com a Madalena foi o livro com texturas, apresentando no total 16 evidências, seguido dos fantoches e dos sacos com gel com o total de 14 e 8 evidências. Dessas 50 evidências podemos concluir que manuseou mais brinquedos nos momentos de interação através do *toque* com 21 evidências (excerto 16), que manipulou por *aproximação física* brinquedos, sendo esses momentos destacados com 7 evidências (excerto 17), e que ainda, com 12 evidências interagiu com brinquedos através dos *gestos* (excerto 18). Para além disso, foi a única criança que interagiu através do *discurso verbal* utilizando brinquedos, sendo este resultado apresentado com 10 evidências (excerto 19).

Excerto 16 - Exemplo da Íris a interagir com a Madalena através do toque: (anexo XXVI)
"agarrava na mão dela para a ajudar a encaixar a peça".

Excerto 17 - Exemplo da Íris a interagir com a Madalena por aproximação física: (anexo XXVI)
"A Íris estava a mostrar próximo dos olhos da Madalena papel celofane".

Excerto 18 - Exemplo da Íris a interagir com a Madalena através de gestos: (anexo XXVI)
"A Íris colocou o fantoche na sua mão e abanou-o junto da cara da Madalena".

Excerto 19 - Exemplo da Íris a interagir com a Madalena através do discurso verbal: (anexo XXVI)
"A Íris estava com um livro a contar uma história".

Continuando a análise do quadro 13, ainda podemos verificar que na interação entre a Madalena e os pares, a Madalena interagiu menos vezes com o Miguel, sendo apresentadas 19 evidências dos momentos de interação entre ambos. Sendo que, a forma que a Madalena comunicou mais vezes com o Miguel foi através das *expressões faciais*, destacando-se 10 evidências desses momentos. O brinquedo com que a Madalena mais expressou interação com o Miguel foi o saco com gel com 11 evidências (excertos 20). Além disso, manifestou interação aquando do contacto com os bonecos de plástico, o papel celofane e a caixa musical. Queria ainda referir que, a Madalena interagiu menos vezes com 1 evidência, ou seja, na presença de um brinquedo através dos *gestos*, e, através do *olhar* e das *vocalizações* na presença de dois e seis brinquedos respetivamente.

Excertos 20 - Exemplos da Madalena a interagir com o Miguel através das expressões faciais: (anexo XXVIII)
"A Madalena sorriu e pestanejou".
"A Madalena sorriu muito e sucessivamente".

A interação mediada por objetos entre a Madalena e a Eduarda é apresentada com 35 evidências. Contudo, a interação criança-objeto-criança foi mais evidente aquando da interação pelas *expressões faciais*, e menos pelos *gestos* com 15 e 3 evidências respetivamente. O brinquedo com que a Madalena mais comunicou com a Eduarda foi um lenço, destacando-se essas interações com 13 evidências (excertos 21). Tanto através do *olhar* como das *vocalizações* a Madalena interagiu com a Eduarda com 8 e 9 evidências respetivamente, através da manipulação de vários brinquedos.

Excertos 21 - Exemplos da Madalena a interagir com a Eduarda através das expressões faciais: (anexo XXVIII)
"A Madalena abria a boca e sorria".
"(...) sorriu, pestanejou e abriu a boca".

A criança com que a Madalena mais interagiu aquando do contacto com brinquedos foi a Íris, principalmente através da interação pelas *expressões faciais*, destacando-se assim 32 evidências desses momentos, sendo o livro com texturas e os sacos de gel os principais brinquedos mediadores dessas interações. Ainda de referir que, o brinquedo que a Madalena mais manifesta comunicação com a Íris é o livro com texturas com 21 evidências desses momentos. Das 61 evidências de interação podemos concluir que, a Madalena interagiu na presença de mais brinquedos nos momentos de interação através das *expressões faciais* com 32 evidências, seguida da interação pelo *olhar, vocalizações, e gestos* com 15, 8 e 6 evidências respetivamente (excertos 22).

Excertos 22 - Exemplos da Madalena a interagir com a Íris através das expressões faciais, vocalizações, olhar e gestos, respetivamente: (anexo XXVIII)

"(...) sorriu quando tocou com o dedo nas texturas".

"produziu sons."

"A Madalena olhou para o livro".

"(...) fez força com a cabeça para a frente".

Os brinquedos que o Miguel mais usa aquando da interação por mediação com a Madalena são os sacos de gel, a Eduarda são os lenços e a Íris é o livro com texturas, sendo que ambas as crianças manusearam mais brinquedos através da interação pelo *toque*. Nos momentos de brincadeira a interação entre pares mediada por objetos ocorreu no total maioritariamente com a utilização do livro com texturas, dos sacos com gel e dos fantoches, sendo estes brinquedos os mais utilizados pela Íris. Tendo em conta que a interação tem um sentido bidirecional aquando da interação entre a Madalena e os seus pares verificámos que o maior número de interações acontece na presença dos mesmos brinquedos (sacos de gel, os lenços e o livro com texturas) e, pelos mesmos pares, sendo o tipo de interação que a Madalena mais utiliza para comunicar com os seus três pares as *expressões faciais*. Para além disso, podemos concluir que existem brinquedos que são utilizados apenas por alguns pares, como é o caso do Miguel e da Madalena que brincam com bonecos de plásticos, a Eduarda e a Madalena em relação ao boneco de peluche vermelho e a Íris e a Madalena relativamente aos fantoches, enquanto o papel celofane foi o brinquedo comum entre as quatro crianças.

3.2. Conceção das crianças e das famílias acerca das interações estabelecidas entre a Madalena e os seus pares

Com os resultados obtidos podemos constatar que as quatro crianças manifestam diferentes formas de interação nos momentos de brincadeira sem e com mediação de objetos, destacando-se as interações entre pares com mediação de objetos. Para além dessa análise através do conteúdo das entrevistas realizadas às crianças tentámos perceber quais as conceções das três crianças (Miguel, Eduarda e Íris) sobre essas interações. Assim, o número de evidências encontradas resultantes de uma análise de conteúdo efetuada (anexo XXIX) a cada entrevista, comprova que as crianças do estudo têm perceção que interagem com a Madalena com diferentes brinquedos e de diferentes formas. Portanto, com 14 evidências (anexo XXIX) podemos constatar que nos momentos de brincadeira as crianças afirmam que interagem com a Madalena utilizando os seus brinquedos adaptados (excertos

23 e 24), não evidenciando ao longo das entrevistas a interação sem mediação como os mimos, beijinhos e abraços.

Excerto 23 - Exemplo das respostas da entrevista à Eduarda: (anexo XXIX)

"**Eduarda** - Com este jogo de encaixe (jogo de encaixe com as representações dos animais) (...) **Elodie** - (...) Quando tu brincas com este jogo com a Madalena, o que lhe costumavas dizer? **Eduarda** - Que isto é um cão. (...) **Elodie** - (...) E depois o que fazes com ela? **Eduarda** - Ajudo ela a pôr. **Elodie** - A pôr o quê? **Eduarda** - O cão no sítio. **Elodie** - (...) E ajudas como? **Eduarda** - Pego na mão da Madalena". (E10)

Excertos 24 - Exemplos de respostas da entrevista à Íris: (anexo XXIX)

"Com o dedochê (...) Estava a mostrar à Madalena." (I16)

"**Íris** - Estava a contar uma história (...) **Elodie** - E estavas-lhe a mostrar o quê? **Íris** - Uma bailarina. **Elodie** - (...) E a Madalena o que fez? (...) **Íris** - Riu (...) ficou feliz". (I17)

Desta forma, e tendo em conta os excertos acima referidos, podemos concluir que as crianças interagem com a Madalena de diferentes formas, ou seja, por exemplo, por *aproximação física* ou *toque*, sendo os brinquedos os objetos mediadores dessas interações, e ainda que, identificam a forma de interagir da Madalena, afirmando que ela fica feliz rindo-se. Ou seja, estas crianças ao interagirem com a Madalena têm conhecimento dos seus gostos e preferências pelo tipo de interação que a Madalena realiza/manifesta (excertos 25).

Excertos 25 - Exemplos de respostas da entrevista à Eduarda e à Íris respetivamente: (anexo XXIX)

"Este é o preferido da Madalena (mostra o boneco de peluche vermelho) (...) Porque é muito fofinho. Ela gosta muito de vermelho." (E1)

"**Elodie** - (...) se tu pudesses escolher algum brinquedo da sala, sem ser estes que estão na caixa, para brincar com a Madalena qual é que tu escolhias? **Íris** - (...) Escolhia... um livro para fazer vento. **Elodie** - (...) Porquê? **Íris** - Ela gosta de vento. (...) **Elodie**: Como é que tu sabes que ela gosta de vento? **Íris**: Porque ela às vezes quando eu faço vento ela começa a rir. (...) **Íris**: E fica feliz. (...) Às vezes pisca os olhos." (I3)

Continuando a análise da transcrição das entrevistas, pode-se concluir que, as crianças têm consciência que a Madalena realiza várias aprendizagens aquando dos momentos de interação entre pares, e ainda que, as razões que levam essas crianças a interagirem com a Madalena é a dimensão afetiva. Logo, vários foram os objetos utilizados pelas três crianças aquando da interação com a Madalena, e, pelo que posso inferir, este facto deve-se, pelo que as crianças consideravam ser mais benéfico para a aprendizagem da Madalena ou pela interação social apresentar um lado afetivo-emocional. Ou seja, umas crianças interagem mais com a Madalena com o intuito de ensinar, e, outras de forma natural e espontânea no sentido de comunicar com o outro de forma emocional (excertos 26 e 27).

Excertos 26 - Exemplos de respostas da entrevista ao Miguel, à Eduarda e à Íris, respetivamente: (anexo XXIX)

"Eu gosto tanto da Madalena". (M1)

"Porque eu gosto de brincar". (M2)

"Estava a dar um beijinho à Madalena (...) Porque gosto da Madalena". (E3)

"**Eduarda** - (...) a Íris também gosta de brincar com a Madalena. **Elodie** - Porquê? **Eduarda** - São amigas e gostam de brincar". (E6)

"Porque é bom ter amigos. Assim, dão mimos (...) E assim também brincam com ela". (I6)

Excertos 27 - Exemplos respostas da entrevista à Íris: (anexo XXIX)

"Aprende os brinquedos que fazem barulho e aprende a brincar e a fazer barulho com eles". (I8)

"Aprende a pôr as peças no sítio". (I9)

"As cores as vezes sim, outras não". (I13)

Para além disso, através da análise estatística (anexo XXX) das respostas fechadas do inquérito por questionário realizado às famílias podemos verificar que, os pais têm noção que existe interação entre a Madalena e os seus filhos. Ou seja, com este gráfico circular, pudemos verificar através das respostas dadas, que a maioria das famílias (92%) indica que os (as) seus (as) filhos (as) costumam interagir/brincar com a Madalena, e 8% respondeu que os (as) seus (as) filhos (as) não costumam estabelecer interação/brincar com a Madalena.

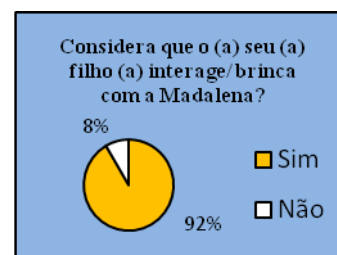


Gráfico 1 - O (a) seu (a) filho (a) brinca com a Madalena.

Sendo que, através da análise de conteúdo das respostas abertas dos inquéritos por questionário (anexo XXXI) podemos verificar que, com 24 e 11 evidências, as famílias mencionam que os seus filhos interagem sem mediação e com mediação de objetos respetivamente. Portanto, através do que as famílias observam na instituição e pelo que os seus filhos costumam contar em casa às famílias, as mesmas têm perceção que a interação entre a Madalena e os seus pares ocorre maioritariamente sem mediação de objetos (excertos 28 e 29).

Excertos 28 - Exemplos das respostas do inquérito por questionário realizado às famílias: (anexo XXXI)

"Brinca com os objetos/brinquedos adaptados que a Educadora e a Prof.^a Ed. Especial disponibiliza à Madalena. Ele interage com ela e com os brinquedos. Como se estivesse a ensinar." (Q8 - 2.2.1.) (R43)

"[...] brinca ajudando a carregar no seu brinquedo". (Q10 - 2.2.1.) (R44)

"Sabemos que a Madalena tem brinquedo especiais, e que a nossa filha brinca com ela [...]". (Q2 - 2.5.) (R50)

Excertos 29 - Exemplos das respostas do inquérito por questionário realizado às famílias: (anexo XXXI) "Dá-lhe miminhos". (Q1 - 2.2.1.) (R18) "[...] já o vi a fazer-lhe uma festa ou um beijinho". (Q7 - 2.2.1.) (R23)

"Diz que gosta muito da Madalena e que ela é uma menina meiguinha e bonita". (Q6 - 2.1.1.) (R29)

"Que dá muitos beijinhos à Madalena. Que a Madalena gosta de festas. Se teve um dia menos bom, diz que a Madalena estava doente...". (Q11 - 2.1.1.) (R30)

"[...] a minha filha ao final do dia ela faz sempre a questão de se despedir com um beijinho e um carinho. É delicioso ver o sorriso da Madalena". (Q6 - 2.4.1.) (R33)

"[...] Sempre achei fantástica a naturalidade com que agem, e o carinho que demonstram. dando-lhe beiiinhos e abraçando-a". (O7 - 3.1.) (R39)

Logo, podemos constatar que, apesar das evidências se centrarem mais nas interações entre pares com mediação de objetos, e ainda, as crianças terem perceção que as interações que se estabelecem são maioritariamente mediadas por objetos, por outro lado em casa mencionam aos pais as interações que realizam sem mediação, tendo assim as famílias perceção aquando desses diálogos, e, do que observam na instituição, que as interações que as crianças estabelecem com a Madalena são sem a mediação de objetos.

Tendo em conta as interações que ocorrem entre as crianças nos momentos de brincadeira, todas as famílias responderam afirmativamente (100%), como se pode verificar no gráfico 2 (anexo XXX), que existem aprendizagens durante as interações entre pares. Consideram que aquando desses momentos existem aprendizagens entre os (as) seus (as) filhos (as) e a Madalena, sendo benéfica para ambas as crianças essa interação a nível socioafetivo, cognitivo e físico (excertos 30), não identificando nenhuma desvantagem nessas interações.

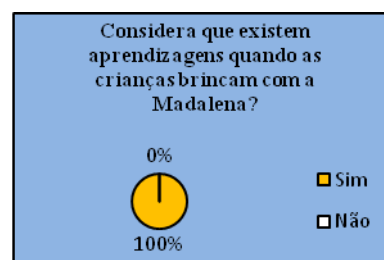


Gráfico 2 - Existem aprendizagens entre as crianças e a Madalena.

Excertos 30 - Exemplos das respostas do inquérito por questionário realizado às famílias: (anexo XXXI)

"As aprendizagens ligadas à socialização mais importante que existem; o respeito pela diferença, a complementaridade social de cada um de nós, a solidariedade integrando tudo com muita naturalidade." (Q3 - 2.6.1.) (R3)

"O que me parece é que a Madalena com as dificuldades motoras e com as dificuldades de fala que apresenta, não consegue a interação normal com as outras crianças, embora a presença dela e das outras crianças no mesmo espaço possa beneficiar ambos os lados, pois permite uma aprendizagem por parte das outras crianças no sentido de aprenderem a lidar com crianças com dificuldades motoras e permite a adaptação a novas situações e permite também à Madalena desenvolver algumas capacidades quando brinca c/ outras crianças." (Q4 - 3.1.) (R13)

Portanto, estas aprendizagens pressupõe um movimento inclusivo, sendo uma mais valia para os indivíduos que apresentam NEE, no que diz respeito ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Apesar deste tipo de prática ser uma referência importante para a comunidade educativa (Correia, 2008), a família tem um papel fundamental no incentivo dos seus filhos nessas interações (excertos 31), o que por sua vez foi visível através da análise dos inquéritos por questionário (anexo XXXI), uma vez que, os pais afirmam que em casa incentivam os seus filhos a comunicar e a interagir com a Madalena de diversas formas nos momentos de brincadeira livre.

Excertos 31 - Exemplos das respostas do inquérito por questionário realizado às famílias : (anexo XXXI)

"Quando faço referência à Madalena, incentivo-o a ela falar com ela e a que ela cante com ela." (Q4 - 2.3.1.) (R55)

"Que deve brincar com todos os meninos, independente da sua capacidade, raça ou sexo. Todos os meninos devem brincar para serem felizes e amigos." (Q10 - 2.3.1) (R61)

"Dizendo-lhe que há meninos/as diferentes que não podem fazer tudo o que ela pode, mas pode brincar com ela de forma diferente e que ela parece gostar." (Q11 - 2.3.1.) (R62)

O incentivo da família e a sua própria forma de lidar com os outros é importante pois é aqui que as crianças encontram referências, também, para as suas interações entre pares. No entanto, o educador, também tem um papel determinante neste processo uma vez que, pode e deve ser facilitador da interação entre as crianças, seja ela mediada ou não por objetos. Tal como referem Sandall e Schwartz, (2003) em idade pré-escolar deve ser criado um ambiente pedagógico organizado, estruturado e equilibrado, de forma a prestar auxílio às crianças apoiando-as nas interações sociais.

Pelos dados das famílias e das próprias crianças há evidências de que nesta sala de Jardim-de-Infância havia esse espaço e tempo para a interação entre a Madalena e as restantes crianças. Verifica-se que o tempo do brincar gerou essas oportunidades pois, a brincadeira possibilita-lhes relacionarem-se socialmente, interpretarem o quotidiano, recriarem histórias e tomarem decisões (Ferreira, 2010). Tanto as crianças como as famílias reconhecem as potencialidades destas interações sociais, tanto para a Madalena como para as restantes crianças, e a sua oportunidade de realização depende essencialmente do educador de infância. Assim, uma característica importante para o desenvolvimento de interações entre as crianças é facultar oportunidades sociais, pensando tanto na organização do espaço, no tempo, na seleção das atividades, nos brinquedos e materiais didáticos (Garvey, 1992; Ferreira, 2004, Kishimoto, 2010).

Considerações finais - Potencialidades da brincadeira livre para o desenvolvimento de interações

Por último, partindo das questões-problema e dos objetivos traçados, neste ponto exponho a *resposta às perguntas de investigação, as limitações do estudo e as sugestões para futuras investigações.*

1. Resposta às perguntas de partida

O estudo desenvolvido pretendia compreender que interações, durante os momentos de brincadeira livre, ocorriam entre a Madalena e os seus pares, e, quais as concepções das crianças e das famílias acerca dessas interações, partindo das questões: Que interações se estabelecem entre a Madalena e os seus pares nos momentos de brincadeira livre? e Quais as concepções das crianças e das famílias sobre essa interação estabelecida? Depois vivenciado este processo investigativo é exequível encontrar algumas respostas.

Com este estudo podemos concluir que ocorrem interações entre os pares sem e com mediação de objetos, sendo visível de forma significativa as interações entre pares com a mediação de objetos. Ou seja, numa sala de pré-escolar existem nos momentos de brincadeira livre interações de diferentes formas entre crianças com e sem NEE. Sendo que, tanto aquando da interação sem e com mediação a forma que os pares mais usaram para interagir com a Madalena foi através do toque, e, o tipo de interação que menos utilizaram foi o discurso verbal e os gestos. Para além disso, também são evidenciadas interações pelos gestos e por aproximação física, mas nem sempre por todas as crianças. Quer isto dizer que, as três crianças interagem mais com a Madalena através de linguagem não verbal do que a linguagem verbal. O que me leva a pensar, tendo em conta os dados e as características cognitivas e fisiológicas da Madalena, que as crianças talvez interajam mais com a Madalena de forma não verbal, ou seja, pelo toque ou por aproximação física por ela não utilizar o discurso verbal para comunicar.

No entanto, ainda podemos verificar que apesar das suas características a Madalena interage com os seus três pares sem e com mediação de objetos destacando-se as expressões faciais como a forma que a Madalena mais utiliza para interagir com os seus pares, e os gestos a forma que menos usa para comunicar. Apesar dos pares não utilizarem muitas vezes o discurso verbal a Madalena utiliza várias vezes as vocalizações para interagir.

Ao mesmo tempo, verifica-se que as crianças têm perceção que interagem mais vezes com a Madalena através da mediação de objetos do que sem mediação, e que essas mesmas interações contribuem para a aprendizagem da Madalena. Ainda assim, o que as leva a interagir com a mesma é maioritariamente a dimensão socioafetiva, que é visível através do conhecimento que apresentam em relação aos gostos da Madalena aquando da escolha dos brinquedos. Isto significa que as crianças conhecem as formas de interação da Madalena quando brincam com determinados

brinquedos, pois ela evidência, por exemplo através de várias expressões faciais, se está ou não a apreciar o momento de interação.

Por outro lado, as famílias têm percepção que as interações que ocorrem maioritariamente entre as crianças e a Madalena são interações sem mediação de objetos, apesar de reconhecerem que as interações com mediação de objetos também ocorrem aquando das brincadeiras. O olhar que as famílias apresentam em relação a estas interações deve-se pelo que os seus filhos costumam contar em casa, e pelo que observam na instituição. Por isso, consideram que é importante incentivar os seus filhos para a interação com a Madalena de várias formas, uma vez que, a mesma é benéfica para a aprendizagem da Madalena, mas também porque permite às crianças ter um olhar diferente em relação à sociedade em que estão inseridas.

Como futura educadora/professora considero importante existirem salas inclusivas, uma vez que, permitem tanto aos adultos como às crianças realizarem diferentes formas de interação com crianças com Necessidades Educativas Especiais, e ainda, porque permite a toda a comunidade educativa perceber a realidade em que nossa sociedade está inserida. Para além disso, as descobertas que realizei a partir deste estudo possibilitaram-me como futura profissional estar mais atenta aos outros, mais concretamente, ajudou-me a mudar a minha ação educativa tendo um olhar mais observador dos comportamentos das crianças, assim como das suas interações, visto que, as diversas formas de interação evidenciam dados/informações ao educador, para que posteriormente possa facilitar a interação entre as crianças.

2. Limitações do estudo

As limitações do estudo prenderam-se com a adoção do papel de investigadora e educadora estagiária, pois ambos ocorriam em simultâneo. Ou seja, nos momentos de brincadeira livre onde ocorriam as interações entre pares, não era possível adotar a posição exclusiva de investigadora, porque era necessário estar presente enquanto educadora estagiária a auxiliar outras crianças em situações de experiências educativas planeadas.

3. Sugestões para futuras investigações

De forma a enriquecer a presente investigação, julgo que seria importante verificar, se nos momentos de brincadeira, as formas de comunicação mais utilizadas pelas crianças com multideficiência implica a formulação de pedidos, e, se essas formas de comunicação variam de acordo com o tipo de pedido formulado, e, em caso afirmativo, quais seriam as formas de comunicação. Desta forma, seria possível compreender as formas de comunicação, de modo a auxiliar as crianças com multideficiência a interagirem de forma ativa com pessoas e objetos, a tomarem decisões e realizarem algumas escolhas. Para além disso, creio que o presente estudo poderia sensibilizar os adultos para que tenham mais disponibilidade para apoiar individualmente essas crianças, de forma a prestarem atenção às tentativas de comunicação, e, poderem responder adequadamente.

Conclusão do relatório

O presente relatório revelou-se uma etapa crucial na minha caminhada ao longo deste mestrado. Este transporta as minhas vivências e aprendizagens que contribuíram para a minha formação e crescimento a nível pessoal e profissional, assim como a construção do meu perfil enquanto educadora/professora. Durante esta caminhada vários foram os obstáculos com que me deparei, contudo em todas as situações tentei solucionar os problemas, e, hoje acredito que os mesmos traduzem-se em aprendizagens significativas que me vão acompanhar ao longo da minha ação educativa.

Portanto, foi através do autoquestionamento acerca de situações educativas, de ter em conta os feedbacks dos intervenientes do meu processo de aprendizagem, que fui evoluindo e crescendo, superando as minhas angústias e fragilidades e apercebendo-me das minhas potencialidades. Desta forma, considero que a dimensão reflexiva é uma etapa essencial na formação de qualquer indivíduo, mas principalmente de um educador/professor, uma vez que, esta atitude reflexiva permitiu-me agir de forma mais deliberada, propiciar experiências educativas enriquecedoras e aprender mais acerca do que é ser educador/professor, bem como perspetivar que tipo de profissional ambiciono ser. Por outro lado, a dimensão investigativa foi igualmente importante para o meu enriquecimento pessoal, porque permitiu-me não só desenvolver competências de investigação, mas levou-me a perceber que os estudos fornecem informações aos educadores/professores, para que os mesmos recolham dados sobre aspetos que se questionam, para posteriormente adotar um conjunto de estratégias adaptando a prática educativa.

Considero que esta caminhada foi positiva, porque me possibilitou tomar consciência do profissional reflexivo e investigador como aquele que se questiona a si próprio, uma vez que, reformular modos de atuar, conceções e ideias num processo constante ajudou-me a perceber e a reconhecer a importância da reflexão e da investigação como pilares da ação educativa em contexto de Educação de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Educar não é uma tarefa fácil, contudo não é impossível, pois com dedicação e empenho os objetivos traçados acabam por ser alcançados. Em suma, pretendo ser uma profissional reflexiva, crítica, observadora, consciente e aberta às mudanças, de forma a criar contextos para que as crianças "sintam prazer com a educação e a valorizem e se tornem aprendizes independentes para toda a vida" (Haigh, 2010, p. 194). Sei que este é apenas o início de uma caminhada ao longo da vida como (futura) profissional.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (maio/agosto de 2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, Vol. 9, n.º 2, pp. 207-217.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Arends, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Revista interações*. Vol. 10, n.º 30, pp. 110-137. Retirado de: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027/3017>.
- Ayres, A. (2001). Brincar - (Re)produzir o real. Em APEI, *Pensar o Currículo em Educação de Infância* (pp. 123-124). Lisboa: APEI.
- Azevedo, N. R. (2001). "Já posso ir brincar?" - A brincadeira no currículo pré-escolar. Em APEI, *Pensar no Currículo em Educação de Infância* (pp. 125-129). Lisboa: APEI.
- Bandet, J., & Sarazanas, R. (1975). *A criança e os brinquedos*. São Paulo: Editorial Estampa.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bergeron, M. (1982). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança*. (2.ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, L. C., & Salomão, N. M. (2003). Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspetiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Vol. 16, n.º 2, pp. 327-336.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino básico: o Educando, o centro Educativo*. 2.º Volume. Setúbal: Marina Editores.
- Burgess, R. G. (1997). *A pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta Editoras.
- Carina, A., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula - Como prevenir? Como remediar?* (3.ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Carvalho, A. M., Otta, E., Sousa, I. J., Simão, L. M., Rodrigues, M. M., Souza., & Bussab, V. (1999). *O Mundo Social Da Criança: Natureza e Cultura em Ação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Coelho, A. (2007). Breves notas sobre a educação e os cuidados entre os 0 e os 3 anos em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 8, pp. 9-11.
- Conceição, C., & Sousa, O. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, Vol. 20, n.º 20, pp. 81-98. Retrieved from: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2939>.
- Cordeiro, M. (2014). *O livro da criança dos 1 aos 5 anos*. (7.ª ed.). Lisboa: Esfera dos Livros.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Costa, M. M. D. (1999). *Atitudes de professores do 1.º Ciclo do ensino básico face à intergração de alunos com necessidades educativas especiais desorrentes de deficiência auditiva*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. S. (janeiro/março de 2004). O lúdico na educação infantil: Jogar, Brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, Vol. 1, n.º 4, pp. 107-112.
- Dias, M. (2009a). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA - Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados - Instituto Politécnico de Leiria.
- Dias, M. O. (2009b). *O vocabulário do desenho da investigação. A lógica em ciências sociais*. (1.ª ed.). Psico & Soma: Viseu.
- Dias, I., Correia, S., & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, Vol. 7, n.º 3, pp. 9-24. Retirado de: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/483/288>.
- Didonet, V. (julho de 2001). *Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Em aberto, Brasília, V.18, n.º 73, p.1-161.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Elmôr, L. (2009). *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante o processo de adaptação à creche: um estudo caso*. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.
- Estranqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. (2008). *Qualidade da oferta educativa na creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica, Projecto Trabalho Cooperativo num Contexto de Sala de Aula*: Universidade da Madeira. pp. 563-572. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» - *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, D. (maio/agosto de 2010). O direito de brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, pp. 12-13. Lisboa: APEI.
- Font, C. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação da concepção à realização*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: DGIDC/ PNEP.
- Freixo, M. J. (2010). *Metodologia científica - Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. (2.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, B. (maio/agosto de 2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, pp. 45-46. Lisboa: APEI.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em educação de infância - das concepções às práticas*. Porto: Editorial Novembro.
- Grana, K. M. (2011). *Um estudo exploratório: Interação Socioafetiva entre bebês*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar - grandes ideias, regras simples*. Alfraide: Academia do Livro.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. (H. Á. Marujo, & L. M. Trads.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablon, J., Dombro, A., & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação - do nascimento aos 8 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Jonnaert, P., & Borgh, C. (2002). *Criar condições para aprender*. Porto Alegre: Artmed.
- Júnior, F. A., Sprovieiri, M. H., Kuczynski, E., & Farinha, V. (1999). Reconhecimento facial e autismo. *Arquivo Neuropsiquiatria*, Vol. 57, n.º 4, pp. 944-949.
- Kishimoto, T. M. (maio/agosto de 2010). Brinquedos e brincadeiras na educação do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90, pp. 4-7. Lisboa: APEI.
- Leif, J., & Delay, J. (1965). *Psicologia e Educação - A Criança*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos.
- Lima, J., A. (2002). *As culturas colaborativas na escola. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lousã: LIDEL - Edições Técnicas, LDA.
- Marques, R. (1991). *A escola e os pais - Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Viera, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendes, D., & Moura, M. (2009). Expressões faciais de emoções em bebês: importância e evidências. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Vol. 9, n.º 2, pp. 307-327.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *Contacto com o mundo do trabalho: as competências construídas no estágio pedagógico*. In XVII Colóquio da AFIRSE: A Escola e o Mundo do Trabalho. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Mesquita, R. M. (julho/dezembro de 1997). Comunicação não verbal: Relevância na atuação profissional. *Revista Paulista Educação Física*, Vol. 11, n.º 2, pp. 155-163.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica/ Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Ministério da Educação. (2012). *Decreto de lei n.º 139*. Acedido a 7 de julho de 2015. Retirado de: http://rbe.mec.pt/np4/file/547/DecretoLei_139_2012.pdf.
- Miranda, J. B., & Senra, L. X. (15 de setembro de 2012). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: Contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. *O portal dos psicólogos*, pp. 1-16.
- Moratori, P. (2003). *Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?* UFRJ. Rio de Janeiro. pp. 1-28. Retirado de: http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/23678/15577/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf.
- Moreira, P. (2002). *Ser professor: Comunicação, consciência corporal disciplina, autocontrolo e auto-estima*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moura, M., Ribas, A. F., Seabra, K. d., Pessôa, L. F., Junior, R. d., & Nogueira, S. E. (2004). Interações iniciais Mãe-Bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Vol. 17, n.º 3, pp. 295-302.
- Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.

- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender - Elementos de psicodidática geral*. 1.^a Edição. Rio Tinto: Edições Asa.
- Nunes, C. (2005). Os alunos com multideficiência na sala de aula. In Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou Escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Nunes, C. (janeiro/ abril, de 2007). Crianças com multideficiência sem linguagem oral expressiva: formas de comunicação mais utilizadas para formular pedidos. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 80, pp. 25-29. Lisboa: APEI.
- Odom, S. L. (2007). Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. *Alargando a roda - A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*, (pp-13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. (8.^a ed.). Porto Alegre: Ardem Editora, S.A.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: McGraw-Hill.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino Básico - Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Patrício, C. (2002). O professor do 1.º Ciclo enquanto gestor do currículo de matemática: trabalho colaborativo. In GTI (Org.) *Reflectindo e investigar sobre a prática profissional*, (pp. 257-282). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Pereira, I. S. P. (2002). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão oral?* pp. 1-11. Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna - Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho Braga. Retrieved from: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4451/1/Compreens%C3%A3oLeituraPr%C3%A9-Escolar.pdf>.
- Pereira, F. (2008). *Educação especial - Manual de apoio à prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piccinini, C., Moura, M., Ribas, A., Bosa, C., Oliveira, E., Pinto, E., Shermann, L., & Chalon, V. (2001). Diferentes Perspetivas na análise da Interação Pais-Bebês/Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Vol. 14, n.º 3, pp. 469-485.
- Pinharanda, M. A. M. S. (2009). *Diferenciação pedagógica no - 1.º C.E.B.* (Dissertação de mestrado). Universidade da Beira Interior: Covilhã. Retrieved from: <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/2560>.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade - reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. Ministério da Segurança Solidarietà e da Segurança Social. Diário da República 1.^a série - n.º 167 - 31 de agosto de 2011.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Família e Creche: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés em creche - Perspetiva de formação teóricas e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2011). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *PROFFORMA - Revista online do Centro de formação de Professores do Nordeste do Alentejo*, n.º 03, pp. 1-5. Portalegre: Cefopna. Retrieved from: http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf.
- Rocha, J., Serrão, S., Feyes, V., & Pereira, D. (2011). Educação infantil, os desafios das creches no equilíbrio entre o educar e o cuidar. *III Encontro Científico e Simpósio de Educação Unisalesiano - Educação e Pesquisa: a produção do conhecimento e a formação de pesquisadores*. pp. 1-11. Retirado de: <http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2011/publicado/artigo0106.pdf>.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (julho/dezembro de 2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades, Fortaleza*, Vol. 23, n.º 2, pp.176-180.
- Roque, L., & Rodrigues, S. (julho/setembro de 2005). A vida a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 75, pp. 45-47. Lisboa: APEI.
- Salomão, H. A. S., & Martini, M. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direccionado. *Portal dos Psicólogos*, pp. 1-21.
- Sampieri, R. H., Callado, C. F., & Lucio, M. d. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2003). Amizades e interações sociais. *Construindo Blocos - Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré escolar*. Porto: Porto Editora.
- Seguranças Social. (2011). *Manual de processos-chave Creche*. (2.ª ed.). Retirado de: http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfeb347/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfeb347.
- Silva, L., Brasil, V., Guimarães, H., Savanitti, B., & Silva, M. (agosto de 2000). Comunicação não verbal: Reflexão acerca da linguagem corporal. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Vol. 8, n.º 4, pp. 52-58.
- Simões, M. d. C. T. (2002). O brinquedo e a promoção do desenvolvimento cognitivo na infância: uma perspectiva interacionista. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 36, n.º 1, 2, 3, pp. 571-580. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: decifração*. Lisboa: DGIDC/ PNEP.
- Solé, M. B. (1992). *O jogo infantil (organização das ludotecas)*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes pela educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lousã: Lidel - Edições técnicas, Lda.
- Teixeira, H., & Volpini, M. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, pp. 76-88. Retirado de: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>.
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural. Notas de antropologia da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Winnicott, M. A. (1975). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Anexos

Anexo I - Reflexão do dia 6 de outubro de 2014 em contexto de Creche

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, o grupo de trabalho deslocou-se à instituição Colégio Infantil para realizar a observação do contexto educativo. Sendo assim, foi-me proposto a elaboração de uma reflexão em relação ao momento de observação durante as duas primeiras semanas do mestrado. Os primordiais focos de observação foram o meio envolvente, a instituição, a sala de atividades e o grupo de crianças, com o intuito da realização da caracterização do contexto educativo. Para além disso, esta observação permitiu-me contactar com um grupo de crianças e vivenciar experiências novas. No primeiro dia de observação fomos muito bem recebidas pela diretora, que por sua vez é a Educadora da sala creche, a auxiliar de ação educativa e o grupo de crianças da "sala dos patinhos" com idades compreendidas entre os 1/2 anos, bem como toda a comunidade educativa da instituição, conhecendo desta forma o espaço educativo. A educadora cooperante levou-nos a visitar as instalações da instituição, pois encontrávamo-nos num contexto novo.

Anteriormente nunca tinha realizado um estágio em contexto de creche o que para mim se torna um desafio acrescido no que diz respeito à interação com as crianças e na forma que deverão ser criadas as atividades, tendo em conta as características, interesses e necessidades das crianças com 1/2 anos. O primeiro contacto com as crianças foi importante para o desenvolvimento da relação adulto/ criança, porque para elas o grupo de estagiárias eram pessoas estranhas. Algumas crianças interagiram de imediato o que me deixou aliviada e feliz, pois tentei estabelecer um diálogo e momentos de brincadeira de modo a que ganhassem confiança. Assim, essas crianças foram bastante desinibidas na nossa presença porque cooperaram de forma espontânea e de livre vontade ao que lhes foi proposto, nomeadamente têm facilidades em aprender e realizar tarefas na presença do adulto.

No entanto, outras crianças reagiram com timidez deixando de comunicar com o adulto e quando me tentava aproximar de forma a ajudar nas atividades ou na rotina existia uma rejeição por parte da criança. Esta foi uma das minhas primeiras dificuldades, mas com o passar dos dias esta barreira foi ultrapassada porque a pessoa estranha deixou de ser estranha e a criança começou a comunicar ganhando confiança. Nesse momento senti que consegui conquistar parte dos interesses das crianças ficando aliviada. Durante este tempo entendi que uma criança tem um grande poder de manipulação no adulto principalmente quando é uma pessoa desconhecida.

Estas primeiras observações permitiram-me compreender o ambiente educativo do contexto, pois senti menos receios e inseguranças aquando do contacto com o grupo de crianças, a educadora e a auxiliar de ação educativa. Deste modo, criou-se uma boa relação de equipa e entreajuda. A energia e o trabalho da educadora foram notórios para o nosso à-vontade na sala de atividades e com o grupo de crianças.

Uma das aprendizagens gratificantes e significativas nestes primeiros dias foi compreender os divergentes níveis de desenvolvimento e aprendizagens das crianças existentes na sala, porque (...) "a aprendizagem na primeira infância é refletir sobre a sua relação com o desenvolvimento humano" (Correia & Dias 2012, p. 1). Este facto despertou-me para as diferentes características de cada criança e que este factor é primordial para o género de atividades que serão desenvolvidas, o que me levou a pensar que a minha intencionalidade educativa terá que ter em conta a minha ação educativa, tornando-se independentes. (...) "o conhecimento das características do

desenvolvimento da criança até aos três anos é um dos suportes para a intencionalidade educativa e intervenção adequada com as crianças nesta idades" (Dias, Correia & Marcelino, 2013, p. 9).

Para além disso, estas observações e as minhas pesquisas permitiram-me perceber que cada criança é uma criança e que o contexto de creche tem um papel fundamental na sociedade, na perspectiva de Teixeira e Volpini (2014, p. 3) "A criança é vista como um indivíduo que questiona, exige e detém seu espaço na sociedade (...)". Cabe ao educador de infância um papel essencial em garantir um desenvolvimento em que as ocasiões de aprendizagem sejam promotoras a um desenvolvimento holístico. Para tal, é importante colocar a criança no centro do contexto como um ser humano "competente", ativo e que aprende a agir. Segundo Dias, Correia e Marcelino (2013, p. 15) "Para que a criança se sinta feliz e se desenvolva de forma integral em contextos de creche, solicita-se um educador que reconheça cada criança como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações".

No entanto, ao longo destes dias de observação senti que por diversas vezes dirigimo-nos às crianças com o intuito de negar uma ação. Será que este impacto terá repercussões no seu desenvolvimento? Será que as crianças associam este conceito a frustração? Considero que sejam questões pertinentes durante a nossa acção educativa para tentarmos perceber como explicar às crianças o correto do incorreto. Durante a observação desenvolvi diversas competências, no que diz respeito, às estratégias utilizadas pela educadora, seja, para resolver os conflitos e os obstáculos do dia-a-dia e durante a realização das atividades, à rotina diária das crianças, e ainda, às estratégias que utiliza para realizar a planificação e avaliação das crianças.

Um dos aspetos que me marcou foi a forte relação que existe entre a escola/família porque esta é uma relação que é feita diariamente por diversos meios, ou seja, presencial e telefone, pois segundo Marques (1991, p.19) "o envolvimento dos pais é uma variável importante na eficácia das escolhas e na melhoria da qualidade do ensino". Considero após estas experiências que o envolvimento dos pais, da comunidade e mesmo o meio envolvente um fator fundamental para o crescimento e para o contacto com novas experiências, assim sendo (...) "a criança depende estreitamente do meio social e sobretudo do meio familiar " (Mauco, 1975, p. 225).

Outro aspeto que achei pertinente foi a importância que as crianças dão quando brincam no espaço exterior porque proporciona-lhes uma oportunidade para o convívio, para a imaginação, para o desenvolvimento da motricidade e para o jogo de faz-de-conta. Vygotsky (1998), citado por Telles (2009, s.d) afirma que o "faz-de-conta é uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois exercita no plano da imaginação, a capacidade de planejar, imaginar situações lúdicas".

Estar perante um grupo de crianças foi um desafio superado, pois levou-me a interagir, a comunicar e ao envolvimento das atividades propostas pela educadora. Assim, considero que as primeiras observações foram gratificantes porque possibilitou conhecer o grupo de crianças, os seus gostos e características e ainda me prepararam para que nos momentos de intervenção me sentisse com um maior à-vontade e confiança.

Referências bibliográficas

Marques, R. (1991). *A escola e os pais - Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Mauco, G. (1975). *A educação afetiva e caracterial da criança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sites Consultados

Correia, S. & Dias, I. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-constutivismo*. Consultado a 4 de outubro de 2014. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4418Dias.pdf>

Correia, S., Dias, I. & Marcelino, P (2014). *Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância*. Consultado a 4 de outubro. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/483/288>

Teixeira, H. & Volpini, M. (2014). *A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola*. Consultado a 4 de outubro. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>

Anexo II - Reflexão do dia 27 de outubro de 2014 em contexto de Creche

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, o grupo de trabalho deslocou-se à instituição Colégio Infantil para realizar as suas três semanas de intervenções em contexto de creche com crianças de 1/2 anos. Sendo assim, foi-me proposto a elaborar uma reflexão em relação aos momentos de atuação onde estão patentes os seguintes aspetos: a flexibilidade da planificação, as experiências educativas e a relação dos conceitos processo/ produto, a forma como são abordados os conceitos com as crianças, a interação das crianças entre pares e com o adulto, e ainda o espaço físico e o afeto como indutor de aprendizagem.

Para estas intervenções elaborámos planificações tendo em conta os níveis de desenvolvimento das crianças segundo Papalia, Olds e Felmann (2006), e ainda tivemos em consideração as observações do contexto educativo, as características do grupo de crianças, as indicações da Professora Supervisora durante as reflexões e as indicações da educadora cooperante. Esta tarefa de elaborar planificações no primeiro momento não foi uma dificuldade porque já tinha contacto com este instrumento de trabalho. Contudo, após a correção da Professora Supervisora deparei-me com dificuldades pois percebi que terei de melhorar alguns parâmetros como a intencionalidade educativa, que me permitirão alterar a minha reflexão e atitude para uma próxima atuação.

Compreendia a importância da planificação e do respeito pela rotina diária, porque é necessário ter em conta as necessidades e interesses das crianças, pois permite organizar atempadamente as atividades e criar condições para que estas se desenvolvam com sucesso. Para além disso, permitirá refletir sobre ações da intencionalidade educativa tendo em conta o desenvolvimento das crianças. Na perspetiva de Dias, Correia e Marcelino (2013, p.9) "o conhecimento das características do desenvolvimento da criança até aos três anos é um dos principais suportes para a intencionalidade educativa e intervenção adequada com as crianças nestas idades".

Assim, as experiências educativas desenvolvidas com as crianças nem sempre correspondem à planificação, porque existem numerosas condicionantes que influenciam a ação. Deste modo, é importante que o adulto tenha flexibilidade perante a planificação. Durante a realização das experiências educativas desta semana aprendi que é fundamental valorizar o processo e o produto. Por vezes esta semana nalgumas planificações tinha como objetivo determinado produto, no entanto no decorrer das experiências educativas aprendi que nem sempre se realiza o que é esperado porque o tempo do adulto é diferente do tempo da criança, e assim no decorrer da experiência educativa deve-se ser flexível, de modo a valorizar o interesse das crianças no decorrer do processo de aprendizagem, e não o que foi previamente planificado. Esta foi uma visão complicada de desconstruir, pois só a consegui desconstruir com a ajuda da Professora Supervisora no decorrer das reflexões em grupo.

No início pensava, se a proposta educativa faz sentido para mim, porquê que não fará sentido para as crianças? Isto acontecia porque durante estas semanas quando comecei a elaborar as propostas educativas pensava no que seria mais fácil e significativo de realizar para mim ou engraçado para as crianças. Assim, percebi que no decorrer das experiências educativas, cada experiência é única para cada criança sendo importante incentiva-las à exploração. Por isso, deve-se ter como foco o processo e o produto mas valorizar mais o processo de aprendizagem, isto é, planificar na perspetiva das crianças.

Por vezes não considero pertinente o facto de ter de propor experiências educativas por temáticas. Numa das minhas intervenções introduzi a temática do "Halloween" às crianças elaborando abóboras em papel. E eu pergunto-me, porque elaborar abóboras em papel e não explorar realmente uma abóbora? Que sentido tem para a criança esta atividade? Estes são aspectos pertinentes para a nossa sociedade e cultura, mas acho que cabe aos educadores desconstruir esta ideia de temáticas para propor às crianças o que faz realmente sentido. Segundo Rocha, Serrão, Feyers e Perreira (2011, p. 4) "O educador deve ser cuidadoso ao preparar este conteúdo, oferecendo atividades que proporcionem o desenvolvimento completo da criança de forma abrangente e significativa, lembrando que neste período ela precisa aprender e entender sobre o mundo a sua volta".

Ainda após esta reflexão questiono-me, e se uma criança não quiser realizar a experiência educativa proposta? Que postura deverei tomar? O que deverei fazer nesse momento? Estas foram questões que me surgiram quando as crianças queriam jogar jogos de tabuleiro e eu gostaria de lhes propor uma experiência educativa.

Outra das minhas aprendizagens foi compreender a forma como explicava e utiliza os conceitos às crianças porque é importante ter em atenção se os conceitos se encontram adequados ao nível da compreensão das crianças. Para além disso, a comunicação entre o adulto e a criança pode ser realizada através da linguagem oral, mas também através das expressões, gestos e ações. Segundo Wells (1986) citado por Hohmann e Weikart (1997) " Nós somos construtores de significados - todos e cada um de nós: crianças, pais e educadores. Tentar descobrir o significado, construir histórias e partilhá-las com os outros, oralmente e por escrito, é ser parte essencial do ser humano". Por outro lado, ao longo destes dias de intervenção senti que por diversas vezes não aproveitava o espaço onde as crianças poderiam explorar e brincar. Será que este impacto terá repercussões no seu desenvolvimento? Será que as crianças associam este espaço a descoberta ou exploração? Considero que sejam questões extremamente importantes a ter em conta durante a nossa acção educativa para tentarmos perceber qual o impacto da relação do meio e dos objetos na aprendizagem das crianças. Os autores Teixeira e Volpini (2014, p. 81) sublinham que "O ambiente (...) deve conter um espaço dinâmico, onde possam ocorrer brincadeiras, é importante que seja um lugar bastante explorado, de fácil acesso, limpo e seguro".

Uma aprendizagem que acho que seja importante em contexto creche é o papel da criança na sociedade. Segundo Teixeira e Volpini (2014, p.78) "a criança está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas, por causa do contacto com o meio em que vive, obtendo também o domínio sobre o mundo". Assim, através do contexto educativo percebi que as crianças tomam decisões, têm opiniões próprias, têm ideias e pensam sobre elas, colocam hipóteses e testam os adultos.

No meu ponto de vista, o contexto de creche é fundamental para o desenvolvimento das interações com os outros e o meio, é um lugar de aprendizagem que proporciona experiências, constrói relações afetivas, regras sociais e estimula o desenvolvimento. Na perspectiva de Hohmann, Banet e Weikart (1995, p.174) "«Aprendizagem ativa», (...) tem a conotação de aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou «transmitida»". Para além disso, penso que o afeto e a interação são o indutor da aprendizagem das crianças. Assim, "na interação com os pares tem como base várias conquistas (...) nos quais emerge competências cognitivas e de autoregulação que ajudarão a criança a dedicar-se e a sustentar interações sociais com diferentes parceiros" (Arezes & Colaço, 2014, p.113).

Em suma, posso referir que conheci um pouco deste mundo tão vasto e interessante que mudou a minha perspetiva do conceito de infância valorizando o que é ser criança e o seu papel na ação educativa e na sociedade.

Referências Bibliográficas

Arezes, M. & Colaço, S. (2014). *A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche*. Consultado a 25 de outubro de 2014. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027/3017>

Correia, S., Dias, I. & Marcelino, P (2014). *Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância*. Consultado a 24 de outubro. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/483/288>

Feldman, R., Olds, S. & Papalia, D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rocha, J., Serrão, S., Feyes, V. & Pereira, D. (2014). *Educação infantil, os desafios das creches no equilíbrio entre o educar e o cuidar*. Consultado a 25 de outubro de 2014. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2011/publicado/artigo0106.pdf>

Teixeira, H. & Volpini, M. (2014). *A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola*. Consultado a 24 de outubro. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>

Weikart, D. P., & Hohmann, M. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Planificação da Intervenção do dia 8 de outubro de 2014

Educadora Cooperante: [REDACTED]

Professora Supervisor: [REDACTED]

Discentes: Elodie Agostinho

[REDACTED]

Instituição: Colégio Infantil;

Sala: Sala dos Patinhos;

Grupo: 10 crianças;

Idade: 1 e 2 anos;

Data: 08-10-2014.

Contextualização:

Durante as observações realizadas a educadora encontrava-se a trabalhar o tema do outono, nomeadamente, abordou com as crianças os frutos e as folhas referentes a esta estação, através de atividades orientadas.

Assim, dando continuidade a esta temática foi-nos sugerido explorarmos com as crianças “o vento”, porque além de nos encontrarmos nesta estação, é nesta altura que surgem alterações climáticas como vento, a chuva e o frio. E ainda, como o vento não é algo concreto nem palpável temos como intuito proporcionar às crianças contacto com o vento através dos sentidos.

Deste modo, decidimos abordar esta temática na primeira intervenção, através da visualização de uma história intitulado “Um dia de ventania no outono” através de suporte digital e ainda propomos uma atividade orientada às crianças através de uma ventoinha e da exploração de objetos.

Tempo	Intencionalidade Educativa	Competências	Experiências Educativas	Recursos	Avaliação
8h00	Todas as crianças da instituição são recebidas pela educadora cooperante e auxiliares de ação educativa, na sala polivalente, onde brincam livremente até à hora de entrada na sala de atividades.				
9h45 às 10h00	<u>Desenvolvimento cognitivo</u> - Conhecer hábitos de higiene; - Proporcionar autonomia durante os hábitos de higiene; - Controlar as suas necessidades; <u>Desenvolvimento psicossocial</u> - Estimular interação com o outro; - Promover o respeito à vez do outro; <u>Desenvolvimento físico-motor</u> - Desenvolver a motricidade grossa; - Controlar as suas necessidades;	- A criança mostre autonomia ao lavar as mãos; - A criança que não use fralda saiba pedir para ir à casa de banho; - A criança tenha autonomia ao vestir a roupa (cuecas e calças);	Após a receção das crianças na sala polivalente e do momento livre, as crianças dirigir-se-ão à sala de atividades, nomeadamente, à casa de banho com o auxílio da educadora, da auxiliar de ação educativa e das estagiárias, onde é realizada a sua higiene pessoal.	<u>Humanos:</u> - Educadora; - 2 Estagiárias; - 10 Crianças; - 1 Auxiliar de ação educativa.	
10h00 às 11h00	<u>Desenvolvimento cognitivo</u> - Participar na realização da canção; - Desenvolver a capacidade de responder às questões colocadas; - Conhecer os sons da natureza (vento); - Conhecer as propriedades do vento; - Explorar novos materiais; <u>Desenvolvimento psicossocial</u> - Imitar o adulto; - Promover o envolvimento e o diálogo entre as crianças; - Desenvolver a concentração e os hábitos de escuta; <u>Desenvolvimento físico-motor</u> - Estimular o ritmo da música; - Imitar o movimento das mãos nas pernas; - Desenvolver os sentidos (tato); - Desenvolver a produção de sons.	- A criança responda às questões colocadas; - A criança escute as estagiárias; - A criança participe durante a canção; - A criança conheça novos materiais; - A criança consiga reproduzir o som do vento; - A criança tenha contacto com o vento; - A criança represente o movimento de bater as mãos nas pernas;	Após a realização da higiene pessoal de cada criança, estas sentar-se-ão nas almofadas em semicírculo, para cantar a canção do “Bom Dia”. Posto isto, e dando continuidade à temática do outono, as estagiárias irão mostrar um vídeo intitulado “Um dia de ventania no outono”. Após a visualização do vídeo iremos realizar um diálogo com as crianças sobre a história, nomeadamente, falar sobre o vento. Iremos colocar questões como: “Onde é que a Peppa ia com a sua família?” “Estava calor ou estava frio?” “De que cor eram as folhas do outono?” “Como é que as folhas caíam?” “Como é que a bola saiu do lago?” “Porque é que o chapéu voou?” Depois da hora do conto, as estagiárias irão mostrar e explicar como funciona uma ventoinha elétrica e relacioná-la ao vento. Cada criança individualmente irá explorar a ventoinha e os seus sons colocando-se à frente da mesma. Depois as crianças terão contacto com a ventoinha/vento e irão sentar-se nas almofadas e observar as estagiárias a manipular objetos com a ventoinha, por exemplo, colocar folhas do outono em frente à ventoinha. Durante esta observação as estagiárias irão dialogar com as crianças realizando perguntas, tais como: “O vento sente-se?” “Conseguem mexer no vento?” “O vento é frio?”	<u>Humanos:</u> - Educadora; - 2 Estagiárias; - 10 Crianças; - 1 Auxiliar de ação educativa. <u>Materiais:</u> - Computador; - Vídeo com a história “Um dia de ventania no outono”; - 1 Ventoinha; - Folhas do outono.	<u>Quem avalia:</u> Estagiárias, educadora e o grupo de crianças. <u>O que avaliar:</u> Capacidade de estar atento. Capacidade de participar no diálogo. Capacidade de responder às perguntas. Capacidade de reproduzir sons. Capacidade de bater as mãos nas pernas. <u>Como se avalia:</u> Através da observação, da participação e do contributo dado durante a realização das tarefas, sendo utilizado como instrumento uma grelha de avaliação. <u>Quando se avalia:</u> Em todo o momento da tarefa (a avaliação é contínua).

11h00 às 11h15	<p><u>Desenvolvimento cognitivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar autonomia durante os hábitos de higiene; <p><u>Desenvolvimento psicossocial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a capacidade de esperar pela sua vez; <p><u>Desenvolvimento físico-motor</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a motricidade grossa; 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança mostre autonomia ao lavar as mãos; 	<p>Após a realização das atividades, as crianças dirigir-se-ão à casa de banho, com auxílio das estagiárias, onde realizam a sua higiene pessoal.</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - 2 Estagiárias; - 10 Crianças; - 1 Auxiliar de ação educativa. 	
11h15 às 12h00	<p><u>Desenvolvimento cognitivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber alimentar-se autonomamente; <p><u>Desenvolvimento psicossocial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a socialização e o convívio com outras crianças; - Fomentar atitudes e valores sociais (regras de boa educação), afetivos e cognitivos. <p><u>Desenvolvimento físico-motor</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a autonomia da criança para utilização dos talheres; - Estimular o ato de sentar; 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança demonstre autonomia nas tarefas do dia-a-dia (manusear colheres); - A criança se organize autonomamente ao sentar-se; - A criança seja capaz de dizer “obrigada” e “se faz favor”. 	<p>De seguida, organizar-se-ão em fila, para se deslocarem para a sala a sala de refeição, onde irão almoçar. No período do almoço as crianças terão de se sentar às mesas de refeição nos seus respetivos lugares. Neste momento, as estagiárias colocarão o babete a cada criança. Algumas crianças almoçarão de forma autónoma, utilizando a colher, no final da refeição, terão sempre o auxílio das estagiárias. Por outro lado, há crianças que necessitarão permanentemente das estagiárias para lhes dar a sua refeição.</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora, - 2 Estagiárias, - 10 Crianças, - 1 Auxiliar de ação educativa. 	<p><u>Quem avalia:</u> Estagiárias, educadora e o grupo de crianças.</p> <p><u>O que avaliar:</u> O desempenho autónomo ao alimentar-se com a colher. Capacidade de utilizar as regras da boa educação. Capacidade de ajudar o outro.</p> <p><u>Como se avalia:</u> Através da observação direta e da participação das crianças.</p> <p><u>Quando se avalia:</u> Em todo o momento da tarefa (a avaliação é contínua).</p>
12h00 às 12h15	<p><u>Desenvolvimento cognitivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer hábitos de higiene; - Proporcionar autonomia durante os hábitos de higiene; - Controlar as suas necessidades; <p><u>Desenvolvimento psicossocial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular interação com o outro; - Promover o respeito à vez do outro; <p><u>Desenvolvimento físico-motor</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a motricidade grossa; - Controlar as suas necessidades; 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança mostre autonomia ao lavar as mãos e a vestir a roupa (cuecas e calças); - A criança que não use fralda saiba pedir para ir à casa de banho; 	<p>Após o almoço das crianças no refeitório, as crianças dirigir-se-ão à casa de banho com o auxílio da educadora, da auxiliar de ação educativa e das estagiárias, onde é realizada a sua higiene pessoal.</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - 2 Estagiárias; - 10 Crianças; - 1 Auxiliar de ação educativa. 	
12h15	Hora da Sesta				
15h30	Hora da Higiene e Lanche				
16h15	Hora de atividade estruturada pela Sociedade Artística de Música dos Pousos (SAMP)				
17h00	Hora da higiene				

17h15	<u>Desenvolvimento cognitivo</u> - Fomentar atitudes e valores sociais, afetivos e cognitivos; - Experienciar diferentes espaços e materiais; <u>Desenvolvimento psicossocial</u> - Fomentar a interação social no meio que rodeia as crianças; <u>Desenvolvimento físico-motor</u> - Estimular o movimento;	- A criança manipule objetos; - A criança interaja com os colegas; - A criança se movimenta livremente;	Após a atividade da SAMP e da hora da higiene, as crianças brincarão livremente na sala de atividades, ou no parque exterior caso as condições meteorológicas o permitam.	<u>Humanos:</u> - Educadora, - 2 Estagiárias, - 10 Crianças, - 1 Auxiliar de ação educativa.	
18h00	Atividades livres na sala polivalente				

Bibliografia

Feldman, R; Olds, S. & Papalia, D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: ARTMED Editora S.A.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica/ Núcleo de Educação Pré-escolar;

Sites Consultados

Youtube (2013). PeppaPig – “O castelo do vento”. Consultado a 04 de outubro de 2014, pelas 10:25 horas, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RT9xaqpWsOw>

Youtube (2013). PeppaPig – “Um dia de ventania no outono”. Consultado a 04 de outubro de 2014, pelas 10:35 horas, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u70TRLLRHZA>

Youtube (2014). Músicas para o Jardim de infância “O outono”. Consultado a 04 de outubro de 2014, pelas 11:00 horas, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cMVz-dPiFFU>

Youtube (2012). Pré-Escolar - Sala 3/4 Anos - "O Outono na palma das nossas mãos..." Consultado a 04 de outubro de 2014, pelas 11:25 horas, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cMorgKJHkxc>

Planificação da Intervenção do dia 23 de outubro de 2014

Educadora Cooperante: [REDACTED]

Professora Supervisora: [REDACTED]

Aluna Atuante: [REDACTED]

Alunas Intervenientes: Elodie Agostinho

[REDACTED]

Instituição: Colégio Infantil;

Sala: Sala dos Patinhos;

Grupo: 10 crianças;

Idade: 1 e 2 anos;

Data: 23-10-2014.

Contextualização das experiências educativas:

Para dar continuidade à temática do dia do “bolinho”, neste décimo dia de intervenção, as experiências educativas serão destinadas à continuação da decoração dos cestinhos para colocar “os bolinhos” no dia em que irão comemorar esta festividade no colégio infantil.

Ainda assim, no período da manhã, iremos realizar a leitura de uma história intitulada “O capuchinho vermelho” de Cruz, por a mesma ter referência ao cestinho. Após a hora do conto, iremos propor às crianças, a continuação da elaboração dos seus cestinhos através da técnica da colagem e da carimbagem, que servirá para colocar o “bolinho”.

Tempo	Intencionalidade Educativa	Experiências Educativas	Recursos	Recolha de Dados
8h00	Todas as crianças da instituição são recebidas pela educadora cooperante e auxiliares de ação educativa, na sala polivalente, onde brincam livremente até à hora de entrada na sala de atividades.			
9h45	Higiene			
10h00 às 11h00	<p><u>Desenvolvimento cognitivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias pretendem proporcionar às crianças o contacto com o livro e as ilustrações; - As estagiárias pretendem que as crianças desenvolvam a capacidade de participar no diálogo e responder às questões colocadas; - As estagiárias pretendem estimular um momento de criatividade das crianças; - As estagiárias pretendem dar a conhecer às crianças a técnica da carimbagem; <p><u>Desenvolvimento psicossocial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias pretendem promover o envolvimento e o diálogo entre as crianças; - As estagiárias pretendem estimular as regras de bem-estar das crianças (que respeitem o espaço do outro); <p><u>Desenvolvimento físico-motor</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias pretendem estimular a motricidade fina das crianças; - As estagiárias pretendem que as crianças manipulem a esponja, as tintas e os cestinhos; - As estagiárias pretendem que as crianças carimbem o balde; 	<p>Após a realização da higiene pessoal de cada criança, estas sentar-se-ão nas almofadas em semicírculo, para cantar a canção do “Bom Dia” com a ajuda das estagiárias. De seguida, as estagiárias irão ler uma história intitulada “Capuchinho vermelho” de Cruz. Posto isto, as estagiárias dialogarão com as crianças em grande grupo, colocando algumas questões como: “Quem é que o capuchinho ia visitar?” “De que cor era a capa do capuchinho?” “Quem é que se deitou na cama da avó?”</p> <p>Depois da hora do conto, as crianças em pequeno grupo alternadamente deslocar-se-ão à mesa de trabalho, onde com a ajuda das estagiárias irão decorar os seus cestinhos utilizando a técnica da carimbagem com esponjas e tintas, a seu gosto.</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - 2 Estagiárias; - 10 Crianças; - 1 Auxiliar de ação educativa. <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro da história “Capuchinho vermelho”; - Cestinhos; - Tintas; - Esponjas; 	<p><u>Quem avalia:</u> Estagiárias, educadora e a auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Quem é avaliado:</u> Criança C.</p> <p><u>O que avaliar:</u> Como é que a criança participa no diálogo? De que forma responde às questões? Como é que a criança manipula a esponja (carimbagem)? Capacidade de respeitar o espaço do outro.</p> <p><u>Como se avalia:</u> Através do instrumento educativo em forma de grelhas de avaliação, sendo uma diária e outra semanal.</p> <p><u>Quando há a recolha de dados:</u> Em todo o momento da experiência educativa.</p>
11h00	Higiene			
11h15	Hora de almoço			
12h00	Higiene			
12h15	Hora da Sesta			
15h30	Hora da Higiene e Lanche			
16h30	<p><u>Desenvolvimento cognitivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias pretendem que as crianças desenvolvam a técnica da colagem; <p><u>Desenvolvimento psicossocial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias pretendem que as crianças respeitem a vez (de utilização do pincel) e o espaço do outro; 	<p>Após a hora do lanche, as crianças dirigir-se-ão à sala de atividades e em pequeno grupo deslocar-se-ão para a mesa de trabalho alternadamente com auxílio das estagiárias. As crianças irão colar com auxílio das estagiárias no seu cestinho pintado, as imagens das abóboras pequenas em papel previamente pintadas.</p> <p>Após terminadas as atividades as crianças brincarão livremente na sala, e as estagiárias envolver-se-ão na participação das experiências educativas.</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - 2 Estagiárias; - 10 Crianças; - 1 Auxiliar de ação educativa. <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cestinhos; - Imagem de abóboras pequenas em papel; - Cola; - Pincel; 	<p><u>Quem avalia:</u> Estagiárias, educadora e a auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Quem é avaliado:</u> Criança B.</p> <p><u>O que avaliar:</u> De que forma a criança coloca a cola e cola a abóbora nesse local? Capacidade de respeitar a vez (de utilização do pincel) e o espaço do outro.</p>

	<u>Desenvolvimento físico-motor</u> - As estagiárias pretendem estimular a motricidade fina das crianças; - As estagiárias pretendem que as crianças manipulem o pincel; - As estagiárias pretendem estimular o ato de colar das crianças;		<u>Como se avalia:</u> Através do instrumento educativo em forma de grelhas de avaliação, sendo uma diária e outra semanal. <u>Quando há a recolha de dados:</u> Em todo o momento da experiência educativa.
17h45	Higiene		
18h00	Atividades livres na sala polivalente		

Bibliografia

Cruz, M. (1997). *As mais belas histórias para crianças-Capuchinho Vermelho*. Lisboa: Edições ASA.

Feldman, R; Olds, S. & Papalia, D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: ARTMED Editora S.A.

Anexo V - Reflexão do dia 10 de novembro de 2014 em contexto de Jardim-de-Infância

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, o grupo de trabalho deslocou-se à instituição Colégio Infantil para realizar a observação do contexto educativo em Jardim-de-Infância. Sendo assim, foi-me proposto a elaboração de uma reflexão em relação à prática de observação durante as duas primeiras semanas. Os primordiais focos de observação foram a sala de atividades e o grupo de crianças, com o intuito de continuar a realização da caracterização do contexto educativo. Para além disso, esta observação permitiu-me contactar o grupo de crianças e vivenciar experiências novas e significativas. Por esta razão, nesta reflexão estão patentes os seguintes aspetos: a diferença do contexto de Creche para Jardim-de-Infância, a minha interação com as crianças e o contacto com uma criança com Necessidades Educativas Especiais.

Nas primeiras dias de observações fomos muito bem recebidas pela Educadora, pela a auxiliar de ação educativa e o grupo de crianças da "sala dos gatinhos" com idades compreendidas entre os 3/5 anos de idade. Apesar de ter realizado cinco semanas de estágio em Creche as crianças do Jardim-de-Infância iam interagindo comigo por diversos momentos ao longo do dia, por exemplo no momento do acolhimento e na hora da sesta. Assim, o primeiro contacto do grupo comigo não foi de timidez nem de estranheza. Algumas crianças interagiram de imediato o que me deixou aliviada e feliz, pois tentei estabelecer um diálogo e momentos de brincadeira de modo a que ganhassemos confiança.

No entanto, para mim foi muito importante o contacto e o desenvolvimento das interações nos momentos de observação na sala de atividades, pois estes foram diferentes dos vividos anteriormente. Este momento foi fundamental porque despertou-me para as diferentes características, necessidades, facilidades, dificuldades e interesses das crianças em Jardim-de-Infância. Este factor é primordial para a realização das planificações das experiências educativas. Na perspetiva dos autores Dias, Correia e Marcelino (2013, p. 9) "o conhecimento das características do desenvolvimento da criança (...) é um dos principais suportes para a intencionalidade educativa e intervenção adequada com as crianças". Por outro lado questiono-me, como pensar na minha intencionalidade educativa com um grupo de crianças heterogéneo? Que adaptação terei de realizar? Como proporcionar às crianças as experiências educativas de modo que percebam a proposta? Considero que são questões de extrema importância no decorrer da acção educativa com o grupo de crianças de modo a responder as necessidades e características de cada criança.

Nos momentos de interação senti que consegui conquistar parte dos interesses das crianças ficando aliviada. Uma das grandes diferenças que senti logo nos primeiros instantes foi o questionamento das crianças, ou seja, queriam conhecer-nos e faziam perguntas, queriam que fosse brincar com elas e que as ajudasse nas experiências educativas e nos momentos de rotina. No entanto, entendi que as crianças tem um grande poder de manipulação perante um adulto principalmente quando é uma pessoa nova ou desconhecida.

Outras das diferenças que vivenciei foi a autonomia das crianças nos momentos de refeição e de higiene, porque as crianças são mais autónomas que as crianças em Creche. Algumas crianças ainda necessitam de alguma ajuda no final das refeições e por exemplo, para calçar os sapatos, mas de modo geral realizam a rotina de forma eficaz. Após este primeiro contacto as seguintes observações foram muito vivenciadas e de extrema aprendizagem, pois senti menos receio, porque o grupo de crianças, a educadora e a auxiliar de ação educativa

foram acolhedores minimizando as minhas inseguranças. Deste modo, considero que se criou uma boa relação de equipa e entreajuda. A energia e o trabalho da educadora foi notória para o meu à-vontade na sala de atividades e com o grupo de crianças. Assim, estas aprendizagens foram gratificantes e significativas porque, os diálogos com a educadora permitiram compreender os divergentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No grupo de crianças existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e anteriormente, nunca tinha tido contacto em contexto educativo com uma criança com NEE. O primeiro meu impacto foi de medo pois não sabia como lidar com a criança, que tipos de experiências educativas deveria de realizar e como planificar. Mas, esta minha dificuldade tornou-se um desafio porque percebi que esta criança quer aprender e interagir. Os dias de observação foram muito importantes para observar estratégias na realização das experiências educativas e para pensar e pesquisar sobre outras estratégias de modo a superar a minha dificuldade e proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem desta criança. Por outro lado, considero que o contacto com uma criança com NEE em estágio é uma mais valia para o meu futuro profissional, porque irá contribuir para uma "bagagem" de novas aprendizagens que poderei necessitar num futuro enquanto educadora.

Quando observo desenvolvo diversas aprendizagens, nomeadamente algumas das estratégias que devem ser utilizadas na realização das experiências educativas, e na forma de resolver os conflitos e os obstáculos do dia-a-dia com as crianças. Também aprendi que as crianças são "competentes" no que fazem, colocam hipótese, testam os adultos e têm um papel ativo na sociedade e na nossa forma de interagir. Teixeira e Volpini (2014, p. 3) sublinham que "A criança é vista como um indivíduo que questiona, exige e detém seu espaço na sociedade". Para além disso, observei a organização da sala, nomeadamente que existiam diferentes áreas de interesse que permitem às crianças realizar diversificadas brincadeiras que englobam as áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar.

Assim, através das minhas observações considero que as áreas de interesse são uma forma de as crianças aprenderem a organizar-se autonomamente, a respeitarem regras, a lidarem com a aceitação, rejeição e aprenderam a socializarem. As áreas têm como objetivo preparar as crianças para uma vida em sociedade, torná-las responsáveis e criar hábitos de trabalho em grupo/ equipa. Segundo o Ministério da Educação (1997, p. 34) " Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo".

Em suma, enquanto futura educadora o contacto em contexto pré-escolar não foi uma novidade, no entanto, esta foi uma nova realidade e experiência que enriqueceu e alargou os meus horizontes em divergentes aspetos. Por outro lado, estar perante um grupo de crianças é e será sempre um desafio, pois leva-me a interagir e a comunicar com as crianças, ao envolvimento das experiências educativas e à pesquisa de forma a preparar-me a nível de conhecimentos teóricos e práticos de modo a ensinar e educar as crianças.

Referências Bibliográficas

Dias, I., Correia, S. & Marcelino, P. (2013). *Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância*. Consultado a 8 de novembro de 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/483/288>

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica/ Núcleo de Educação Pré-escolar;

Teixeira, H. & Volpini, M. (2014). *A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola*. Consultado a 8 de novembro. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>

Anexo VI - Reflexão do dia 24 de novembro de 2014 em contexto de Jardim-de-Infância

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, o grupo deslocou-se à instituição Colégio Infantil para realizar a sua segunda semana de intervenção em contexto de Jardim-de-Infância com crianças de 3 a 5 anos de idade. Assim, foi-me proposto a elaboração de uma reflexão da minha intervenção com o grupo de criança de forma a consciencializar-me dos aspetos mais gratificantes e importantes para construir a minha ação educativa enquanto futura educadora. Nesta reflexão estão patentes aspectos pertinentes tais como: a forma como as crianças lidam com a frustração de não serem as primeiras a realizar as experiências educativas, a minha atitude face aos obstáculos no decorrer das experiências educativas, e ainda se o que é proposto às crianças é ou não adequado à idade. Para esta semana continuámos a realizar planificações diárias para a realização das experiências educativas e instrumentos de avaliação. No entanto, esta semana a instituição Colégio Infantil iniciou os ensaios para a festa de natal, logo tivemos que ser flexíveis perante as experiências educativas, planeados porque não realizámos o que estava predefinido. No entanto, atendendo aos ensaios, as necessidades, interesses, facilidades e dificuldades das crianças sentimos a necessidade de alterar a forma como foram propostas as experiências educativas ao grupo de crianças com intuito de valorizar o processo de aprendizagem. Para além disso, os ensaios para o natal permitiram-me refletir sobre a minha intencionalidade educativa nas semanas futuras.

Os ensaios de natal foram uma experiência nova enquanto estagiária e consegui observar e perceber a forma de organização das crianças, como ensinar as crianças a memorizar algumas falas, isto é, por repetição e qual o papel dos educadores e das auxiliares de ação educativa neste processo de aprendizagem. Por outro lado, percebi que as crianças são ativas, participativas e empenhadas na sua aprendizagem porque são observadoras, colocam questões, participam e resolvem problemas. Realizámos maioritariamente experiências educativas em pequeno grupo, ou seja, quando umas crianças realizam as experiências educativas com as estagiárias as outras crianças brincam livremente nas áreas de interesse. O número de crianças escolhidas para as experiências educativas irá depender do género de experiência que se pretende realizar. Deste modo, apenas algumas crianças realizam a experiência e depois de terminarem trocaram com outras crianças.

Ultimamente tenho observado que algumas crianças da sala fazem birra por não serem as primeiras a serem escolhidas. Deste modo, questiono-me tendo em conta algumas características das crianças, Será que o facto de não escolhermos essas crianças causaremos frustração? Ou será que é importante perceberem que não podem ser sempre os primeiros? Do meu ponto de vista, é importante não escolher sempre as mesmas crianças para dar oportunidade aos outros para terem a experiência de serem os primeiros. Também considero pertinente que as crianças entendam o que é saber esperar, saber dar oportunidade aos outros e de aceitarem o "não é a tua vez agora", isto é, saber lidar com a birra. Segundo o autor Cordeiro (2014, p. 244) "Porque não consegue o que quer, porque as coisas não correm exactamente como queria, a frustração instala-se, os sentimentos mexem-se e remexem-se. As crianças não conseguem lidar com muitos sentimentos ao mesmo tempo".

No dia 17 de novembro de 2014 no período da tarde realizámos um jogo com almofadas, isto é, as crianças tinha que formar grupos de dois elementos e andar com uma almofada pela sala. No meu entender esta experiência educativa não correu da melhor forma, porque não consegui estar presente em todos os pares de crianças simultaneamente o que gerou falta de interesse pelo jogo e frustração por parte das crianças por não

conseguirem realizar. Assim, futuramente se realizar este jogo acho que deveria de mudar as regras, ou seja, enquanto realizarei o jogo com algumas crianças as outras poderão realizar outro jogo ou brincar livremente. Esta semana foi a primeira vez que as crianças realizaram uma experiência educativa em grande grupo, isto é, a realização de um mural alusivo ao dia nacional do pijama. Na minha opinião, este momento correu bem e foi enriquecedor para as crianças porque tiveram que trabalhar em equipa, saber esperar pela sua vez e aceitar a opinião dos outros.

Ainda neste dia durante a realização do mural uma criança de 3 anos identificou algumas letras que estavam presentes no cartaz. Fiquei surpreendida pelo facto desta criança saber identificar algumas letras, mas acho esta identificação está relacionada com a associação das letras do seu nome. No mesmo dia a criança estava a brincar na área das letras e observei que sabia identificar e agrupar algumas letras e número com características iguais, no entanto a criança não realizou a distinção entre o número 2 e 5 e entre o número 3 e a letra E. Isto acontece por causa do efeito de espelho do código escrito.



Figura 2-Brinquedo da área das letras

Outra situação com uma criança de 5 anos que fiquei impressionada foi quando ela realizou um desenho e escreveu o nome no canto superior direito. No momento não percebi porquê que a criança escreveu o nome em espelho, pois esta criança já consegue escrever o seu nome corretamente. Em diálogo com a educadora entendi que a criança escreveu em espelho devido ao local onde escreveu o nome e porque a escrita se realiza da esquerda para a direita em linha horizontal (sentido da leitura) e não da direita para a esquerda. Segundo Valente (1984, p.81-82) “o espelhamento da escrita ocorre devido à dificuldade que a criança encontra para reverter a ação de escrever, quando escreve no sentido contrário ao qual aprendeu (...) a ação de escrever no sentido direita-esquerda é a reprodução da ação direta de escrever no sentido esquerda-direita e não a inversão, o que se constitui num comportamento típico da criança pré-operatória, incapaz de reverter as ações no plano da representação”.



Figura 3 - Desenho de uma criança

No dia 19 de novembro de 2014 propôs-se as crianças a realização de uma sequência de imagens. Primeiramente com as crianças de 3 anos utilizando 5 imagens e depois com as crianças de 4/5 anos utilizando 14 imagens. A formação dos dois grupos foi uma tarefa complexa porque pretendia potencializar as competências de todas as crianças. Assim, algumas crianças com 3 anos e meio/ 4 anos pertenceram a um grupo com o objetivo de observar as divergentes capacidades e para ajudar os mais novos. As crianças tiveram facilidade em identificar o que estava nas imagens, no entanto, não conseguiram realizar a sequência. A sequência era sobre os momentos de rotina do dia até à noite. As 5 imagens escolhidas tinham lógica e representavam uma sequência, mas eram abstratas para a compreensão das crianças de 3 anos, ou seja, em vez de realizar a sequência das imagens do dia até à noite, devia de ter selecionado a mesma quantidade de imagens mas com momentos sucessivos e concretos de forma potencializar o processo de aprendizagem das crianças.

Outro aspecto que me marcou esta semana e que queria salientar foi a reação da criança com NEE (Necessidades Educativas Especiais) na realização da experiência educativa da leitura de uma história e no contacto com um ambiente luminoso colorido.

Aquando da leitura de uma história à criança com NEE, ela fixava a sua visão para as letras, principalmente para as mais negras, ou seja, que estavam mais visíveis. Este é um aspeto interessante porque a criança realizou este movimento durante toda a leitura da história como se tivesse a ler ou a acompanhar a leitura. Outro momento importante para o desenvolvimento e aprendizagem desta criança foi com contacto de uma luz colorida dentro de uma tenda no dia nacional do pijama. Por outras palavras, as estagiárias construíram uma tenda com uma luz colorida onde foi lida uma história ao grupo de crianças. Porém, com a criança com NEE foi colocada dentro da tenda mostrando a luz colorida no pano. A sua reação foi através de vários sorrisos. Esta experiência desenvolveu a competência visual porque ela olhava para cima procurando as cores. Aprendi muito com esta criança porque percebi que utilizando apenas uma luz colorida pode proporcionar um momento de aprendizagem à criança, de forma que a ela identificasse as cores e desenvolvesse a visão. Com isto, pretendo dizer que para esta criança foi mais importante e proveitoso a exploração das cores num ambiente luminoso do que propriamente a leitura da história nesse ambiente.

Em suma, as minhas intervenções no contexto educativo Jardim-de-Infância têm sido enriquecedoras porque todas as semanas aprendo conceitos, estratégias e novas formas de realizar e melhorar a minha ação educativa no sentido de proporcionar às crianças um processo de aprendizagem. Para além disso, queria salientar que tenho aprendido muito com as próprias crianças, permitindo mudar a minha atitude e de modo a refletir, avaliar e criticar. Na minha opinião os momentos de reflexão com a Educadora Cooperante e Professora Supervisora têm sido fundamentais para o meu processo de aprendizagem e também para a minha autoreflexão. Aprendi como é necessário desenvolver uma atitude positiva e prática face aos obstáculos apresentados no decorrer das experiências educativas de forma a potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Posso referir que estou a conhecer este mundo tão vasto e interessante que mudou a minha perspetiva do conceito de Jardim-de-Infância valorizando o que é ser criança e qual o seu papel na ação educativa e na sociedade.

Referências Bibliográficas

Cordeiro, M. (2014). *O livro da criança dos 1 aos 5 anos*. 7.^a Edição. Lisboa: Esfera dos livros.

Valete, A. (1984). *A escrita espelhada como manifestação do pensamento pré-operatório*. Consultado a 23 de novembro de 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1463/1458>

Tarefas Matemáticas no Pré-Escolar com a História "A lagartinha muito comilona"

Elodie Agostinho. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS). Instituto Politécnico de Leiria (IPL).

Marina Rodrigues. Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE). Instituto Politécnico de Leiria (IPL).

Resumo

Durante a Prática Pedagógica em Educação de Infância foram realizadas tarefas matemáticas a partir da História "A lagartinha muito comilona". A reflexão sobre a ação, realizada nas aulas de Didática da Matemática, conduziu à elaboração deste relato.

Palavras-chave: Experiências Educativas, Histórias, Matemática.

Abstract

During Pedagogical Practice in Childhood Education mathematical tasks were accomplished from the Story "Very gluttonous caterpillar". The reflection about the action taken in teaching lessons of mathematics directed to the preparation of this report.

Keywords: Educational Experiences, Stories, Mathematics.

Texto da comunicação

Neste relato partilho experiências educativas realizadas a partir da história "A lagartinha muito comilona" de Eric Carle com crianças de 3/5 anos, tendo como intencionalidade educativa o desenvolvimento de competências matemáticas. Procurei que as crianças, de forma espontânea, construíssem noções matemáticas a partir do quotidiano.

A leitura da história foi apoiada num peluche em forma da lagarta o que facilitou a criação de uma dinâmica interativa com as crianças. Seguidamente, realizou-se um diálogo sobre o ciclo de vida da lagarta e os alimentos por ela comidos. Este diálogo permitiu-me uma abordagem à organização e tratamento de dados, uma vez que as crianças, depois de colorirem imagens dos alimentos, organizaram-nas numa tabela consoante os dias da semana em que tinham sido comidos. Explorámos conjuntos, identificando o intruso, brincando com as cores e fazendo contagens. Estas experiências permitiram-me compreender que as crianças pensam e organizam o mundo consoante as experiências vivenciadas. Tiveram um papel ativo adquirindo novos conhecimentos a partir daquilo que já conheciam. No dia seguinte, ao realizar o reconto, propus às crianças a representação do ciclo de vida da lagarta envolvendo o movimento corporal e a criação de sons. As crianças movimentaram o corpo, foram expressivas, inventaram sons e deram a sua opinião. Seguidamente, formei três equipas consoante o nível de

desenvolvimento e aprendizagem das crianças para realizarem uma sequência. Assim, as crianças com 3 anos realizaram a sequência com 4 imagens representando os momentos fulcrais da história e as crianças de 4 anos realizaram a sequência com 5 imagens. Com as crianças de 5 anos propus 9 imagens, com todos os momentos da história. Este jogo consistia em atravessarem o polivalente conforme indicações dadas, indo buscar as imagens que estavam posicionadas aleatoriamente num cartaz. Depois de recolhidas realizaram uma sequência sobre o ciclo de vida da lagarta. Como última proposta educativa explorei os padrões. Introduzi a temática com um jogo de descoberta. Realizei um enfiamento colocando-o no bolso e desafiando as crianças a descobrirem as cores que iriam aparecer. Penso que foi uma exploração interessante, porque as crianças com 5 anos identificaram de imediato o padrão e as de 3/4 anos iam dizendo as cores aleatoriamente, mas à medida que iam observando a construção do enfiamento, perceberam o objetivo e conseguiram entender a lógica. Apenas duas crianças de 3 anos não conseguiram entender o que era pedido.

Esta experiência permitiu-me aprender que através de histórias se pode criar uma relação entre todas as áreas do saber, proporcionando aprendizagens a partir de contextos lúdicos. O educador tem um papel essencial ao orientar as experiências educativas, de forma a estimular as aprendizagens promovendo a autonomia e as relações afetivas.

Referências bibliográficas

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.

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

Anexo VIII - Reflexão do dia 19 janeiro de 2015 em contexto de Jardim-de-Infância

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, na semana de 12 a 15 de janeiro de 2015 realizei a minha oitava semana de intervenção em contexto de Jardim-de-Infância com crianças de 3 a 5 anos de idade. Deste modo, foi-me proposto a elaboração de uma reflexão sobre os aspectos que considere pertinentes para o meu processo de aprendizagem. Na presente reflexão irei abordar os aspectos que no decorrer da semana considero relevantes, enquanto aluna observante e atuante. Os aspetos patentes na reflexão são: as aprendizagens e o envolvimento das crianças através das expressões artísticas, a adaptação de crianças numa sala nova, a inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) por parte das crianças nas experiências educativas e as relações duais (criança - criança) no decorrer de experiências educativas.

Na semana anterior, no dia 6 e no dia 9 de janeiro de 2015, realizámos um jogo exploratório e um percurso motor imaginando uma história com as crianças. Com estas experiências educativas observei que as crianças estavam participativa, alegres, empenhadas, tomaram decisões, questionaram o adulto e criaram um ambiente de descoberta construindo o seu próprio conhecimento. Assim, para esta semana, no dia 12 de janeiro de 2015, propusemos às crianças a dramatização da história "A que sabe a lua?", de Michael Grejnien. Quando levámos para a sala de atividades o fantocheiro senti que as crianças estavam curiosas, entusiasmadas, empolgadas e que queriam tocar e experimentar aquele material. E questiono-me visto que as crianças manifestaram de imediato interesse: Será que é novidade a utilização de um fantocheiro? Só é utilizado às vezes e as crianças sentem necessidade de experimentar mais vezes e coisas novas? Será que fazia sentido deixar um fantocheiro na sala de atividade?

No meu entender, acho que era importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, porque dá liberdade às crianças para imaginarem, criarem personagens e novos ambiente, interagirem uns com os outros e porque movimentam o corpo. Enquanto futura educadora considero que seja uma ótima estratégia deixar um fantocheiro na sala ou ir introduzindo novos brinquedos na sala, para que as crianças representem e criem personagens, para explorarem adereços, movimentarem o corpo, inventarem vários sons e porque mobilizam saberes através da imaginação e criatividade. Segundo o Ministério da Educação (1997, p. 60) "A acção do educador facilita a emergência de outras situações de expressão e comunicação que incluem diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências das crianças. Através do corpo/voz exprime-se situações da vida quotidiana - levantar-se, vestir-se, viajar, movimentos - vento, crescer, sentimentos ou atitudes - estar triste, alegre, cansado...". Sendo assim, nesse, dia uma das estagiárias dramatizou a história utilizando fantoches, mas as crianças tiveram um papel ativo, porque à medida que a história ia sendo contada as crianças participavam na história para chamar as personagens, para adivinharem qual a personagem que iria aparecer e o que iria acontecer no final da história. As crianças estavam de olhos abertos, pasmas, demoravam a responder porque estavam fixas a olhar para os fantoches e envolvidas na dramatização e estavam muito alegres. Para além disso, considero que foi uma forma diferente de contar uma história, penso que chamou a atenção de todas as crianças e acho que entenderam a história pelo facto de ser uma experiência nova, única e significativa.

Depois da dramatização permitimos que todas as crianças pudessem experimentar, manipular e tocar nos fantoches, criando situações, histórias e improvisações. Considero que o educador tem um papel fundamental em proporcionar experiências educativas em que as criança tenham um papel ativo. Valorizei o facto de as

crianças manipularem os fantoches, entrarem em personagem, conseguirem imitar a história e criarem um ambiente de descoberta, de exploração e curiosidade, mas também observei que as crianças se divertiram, aprenderam, estavam felizes e foram espontâneas. Desta forma, "A representação é, assim, um processo interno no qual as crianças elaboram símbolos mentais para representar objectos, pessoas e experiências reais. Construindo a partir das suas imitações e imagens internas, as crianças pré-escolares são capazes de relacionar aquilo que percebem com aquilo de que se lembram e imaginam, de expressar as suas percepções, em mudança e a compreensão que têm do mundo em linguagem ou através de uma grande variedade de meios" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 476).



Figuras 1 e 2 - Crianças a brincar no fantocheiro

Para além disso, senti que as crianças necessitavam ainda de mais explorações, porque disseram de imediato o animal que preferiam, começaram a produzir os sons que os animais faziam e imitavam como se movimentavam. Achei muito interessante o facto de as crianças manifestarem desta forma as suas necessidades e gostos, pois foram estas as experiências educativas proporcionadas às crianças nos dias seguintes.

No dia 14 de janeiro de 2015, realizámos sombras chinesas com o corpo e a voz, com o intuito de imitar o movimento e os sons dos animais. Por outras palavras, as estagiárias foram mediadoras e orientadoras do processo de aprendizagem das crianças, porque elas tiveram um papel ativo, foram criativas em decidir os movimentos e os sons que iriam realizar atrás do pano, respeitaram regras, trabalharam em equipa, respeitaram a vez e o espaço dos outros e aceitaram as ideias dos outros. Estavam entusiasmadas, participativas e muito felizes. Nesta experiência educativa as crianças pediram às estagiárias e à educadora para participarem e ainda à criança com NEE. Fiquei muito surpreendida pela dedicação e atenção que manifestaram, foi significativo para elas, porque todos participaram e envolveram-se na experiência educativa. Para além disso, foi benéfico para a criança com NEE esta experiência, porque estava num ambiente escuro e com luzes e porque consegui-a ver a sua sombra, através do movimento dos seus braços, tendo a ajuda da educadora. Aprendi que com um teatro de sombras podem proporcionar um momento de aprendizagem à criança, porque direcionava o seu olhar para a sombra que ela produzida e para além disso, a sua reação eram de vários sorrisos.

Queria mencionar ainda relativamente à criança com NEE, que no dia 13 de janeiro de 2015, no decorrer da experiência educativa da realização do pictograma do animal preferido da sala dos gatinhos, as estagiárias questionaram as crianças da sala, sobre qual seria o animal preferido da criança com NEE. O grupo de crianças respondeu de imediato dizendo que era a zebra por causa das cores. Valorizei o facto de as crianças saberem escolher em equipa qual o animal que a criança com NEE preferia e porque sabiam consoante as necessidades da criança que seria a zebra por causa do contraste das cores. Neste dia após a realização do pictograma, foi proposto às crianças a realização de uma ficha sobre os conjuntos dos animais. Na minha opinião, não foi uma experiência educativa benéfica para as crianças, porque todas as crianças manifestaram dificuldade na realização da mesma. Penso que isto aconteceu por causa da forma como estava elaborada e dispostas as imagens da mesma. Porém, considero que teria sido mais vantajoso ter abordado os conjuntos dos animais com as crianças

utilizando o pictograma como suporte, pois era mais concreto para as crianças, tinha sido elaborado por elas, o que tornava o processo de aprendizagem mais rico e significativo.



Figuras 3 e 4 - Pictograma e um exercício da ficha dos conjuntos dos animais

Ainda neste dia, 13 de janeiro de 2015, duas crianças da Creche vieram para a sala de 3 a 5 anos de idade. Apesar de as crianças da sala já conhecerem estas crianças da sala Creche senti que o grupo de crianças estava agitado e conversador, porque precisavam de atenção. As crianças que estavam na sala pela primeira manifestam interesse em participar nas experiências educativas, achei que não mostraram vergonha, talvez por estarem na presença de crianças que já conheciam. Tentámos adaptar as experiências educativas para que pudessem participar e no meu ponto de vista correu bem. Todavia, julgo que este é um processo longo e de adaptação tanto para estas duas crianças como para o restante grupo. No entanto, questiono-me: Será que algumas crianças não vão sentir ciúmes? A presença das crianças poderá gerar outro género de comportamento por parte do grupo?

Queria salientar que por vezes não é necessário ter muitos brinquedos na sala de atividades, porque observei o diálogo de duas criança durante a experiência educativa proporcionada pela SAMP (Sociedade Artística Musical dos Pousos). A professora utilizou tiras de cartão e movimentou-as ao som de música e duas criança olhavam fixamente e dialogavam: "Olha isto parece um tambor e isto parece um trator" e a outra criança respondia: "É uma cara e uma gaivota". Será que deverão ser estas as experiências educativas que necessitam as crianças? Quais as estratégias de potencializar a capacidade imaginativa das crianças? Achei espantoso a capacidade de criação das crianças através de simples pedaços de cartolina. E considero crucial enquanto aluna observante e futura educadora estar atenta a estes indicadores para poder potencializar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças envolvendo as várias áreas de conteúdo e estimular as crianças, por exemplo propondo uma visita de estudo a um teatro e a um musical, levar vários instrumentos musicais e adereços de forma a explorá-los ou ainda realizar um trabalho por metodologia de projeto.

No dia 15 de janeiro de 2015, realizámos pela primeira vez uma experiência educativa a pares. Gostei de ter arriscado a experiência e julgo que foi benéfica para as crianças, porque tiraram dúvidas de como era para fazer a experiência, ou seja, se tinham que dividir a folha, com quem iam fazer o desenho e o que iriam desenhar. A proposta foi desenhar o animal que mais gostaram da história, optei por "juntar" as crianças mais novas com as mais velhas para se ajudarem umas às outras e em relação ao espaço da folha ficou ao critério de cada grupo decidirem como pretendiam fazer. As crianças mais velhas ajudaram os mais novos agarrando-lhes a mão para desenhar, questionaram o que queriam desenhar e sugeriram dividir a folha.



Figuras 5 e 6 - Crianças a desenhar a pares

Considero importante o facto desta experiência educativa envolver as crianças a tomarem decisões, a construírem e descobrirem o seu processo de aprendizagem de forma ativa, ou seja, não ter sido uma experiência educativa estruturada. Para o meu futuro profissional penso que é importante criar momentos que possibilitem experiências educativas deste género, como por exemplo, irem por a mesa, ajudar a calçar os sapatos e ajudar a ligar as luzes, entre outros. Estas experiências educativas realizadas ao longo desta dez semanas contribuíram muito para o meu processo de aprendizagem e formação enquanto futura educadora. Penso que é crucial, porque futuramente irei ter em conta todas as experiências educativas realizadas, os comportamentos das crianças, os seus interesse, necessidades, dificuldades e facilidades, porque tendo em conta estas observações poderei, no futuro, criar momentos que privilegiem o papel ativo das crianças no processo de desenvolvimento e aprendizagem, assim como na construção e mobilização de novos saberes, introduzindo brinquedos novos na sala, proporcionando experiência educativas no parque exterior e partindo das suas vivências.

Em suma, aprendi que através de todas as experiências educativas existe uma relação entre todas as áreas do saber, tendo o educador o papel de orientador e mediador das proposta das experiências educativas que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças envolvendo novos conhecimentos. Para posteriormente, adequar a minha ação educativa e as minhas estratégias de forma a tentar responder às necessidades das crianças. Para além disso, acho que deveria de mudar a minha atitude em relação às atividades livre e envolver-me mais nas brincadeira com as crianças para poder descobrir, explorar e conhecer o mundo na perspetiva das crianças.

Referências Bibliográficas

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

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica/ Núcleo de Educação Pré-escolar.

Anexo IX - Reflexão do dia 9 dezembro de 2014 em contexto de Jardim-de-Infância

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, na semana de 1 a 4 de dezembro de 2014 desloquei-me à instituição Colégio Infantil para realizar a minha quarta semana de intervenção em contexto de Jardim-de-Infância com crianças de 3 a 5 anos de idade. Assim, foi-me proposto a elaboração de uma reflexão sobre os aspectos que considero relevantes para o meu processo de aprendizagem. Na presente reflexão irei abordar alguns aspetos que no decorrer da semana considerei pertinentes enquanto aluna observante e atuante. Alguns aspectos patentes são: o comportamento das crianças quando vestiram os adereços para a peça de natal, o impacto das famílias quando participam nas experiências educativas, o impacto do quadro do comportamento na sala de atividades, o saber esperar pela sua vez para realizar uma experiência educativa e, ainda, a importância da rotina para o bem estar da criança.

Esta semana, 1 a 4 de dezembro de 2014, foi a última semana que se realizaram os ensaios para a festa de natal, deste modo nos ensaios foi-se criando um ambiente harmonioso, que foi entusiasmando as crianças, porque o dia da festa estava a aproximar-se. Para além disso, no dia 2 de dezembro de 2014 as crianças realizaram os ensaios com os adereços vestidos e observei que estavam felizes e eram espontâneas. O facto de ter sido proporcionado às crianças este momento, foi um indutor para, boa disposição, alegria e para as crianças mostrarem aos adultos qual era a sua personagem e o que iam levar vestido. Para além disso, as crianças contactaram com novos materiais e conheceram novas palavras. Aprendi e considero que vestir os adereços tenha sido uma boa estratégia para envolver as crianças no processo de preparação da peça de natal, para interiorizarem qual iria ser a sua personagem e para aumentarem o seu léxico, ou seja, esta experiência educativa permitiu o desenvolvimento de várias competências.

Ao longo desta semana observei que alguns pais deslocaram-se à instituição Colégio Infantil e às piscinas "Belo Horizonte" para participarem e observarem os seus filhos nas experiências educativas que são proporcionadas. Foi importante e valorizei muito estes momentos, por outras palavras considero o envolvimento das famílias um fator fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Na perspetiva de Marques (1991, p.19) "o envolvimento dos pais é uma variável importante na eficácia das escolhas e na melhoria da qualidade do ensino." Considero após estas experiências que o envolvimento dos pais, da comunidade e mesmo o meio envolvente um fator crucial para o crescimento e para o contacto com novas experiências, assim sendo "a criança depende estreitamente do meio social e sobretudo do meio familiar" (Mauco, 1975, p.225).

Contudo, questiono-me tendo em conta algumas características das crianças, Será que esta alteração da rotina tem algum impacto para as crianças? Será que não ficam envergonhados com a presença dos pais? Realizam as experiências educativas apenas se os pais as realizarem? Acho que são questões pertinentes para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e também questões que podem ser observadas ao longo das próximas semanas através dos comportamentos das crianças.

Na sala de atividade das crianças dos 3 aos 5 anos existe um quadro do comportamento constituído por um sol (portou-se bem), uma nuvem cinzenta (portou-se mais ou menos) e uma nuvem com trovoada (portou-se mal) e ainda



Figura 1 - Quadro do comportamento da sala de atividades das crianças de 3 a 5 anos

molhas com os nomes das crianças. Por vezes, é realizado o preenchimento do quadro do comportamento das crianças. Este quadro tem como intuito registar o comportamento das crianças face às situações vivenciadas ao longo do dia.

No meu entender esta experiência educativa desenvolve várias competências às crianças, porque é uma experiência realizada em grande grupo onde todas as crianças têm que saber ouvir os colegas e esperar pela sua vez de falar. Quando é realizado o preenchimento do quadro do comportamento as crianças que manifestaram um comportamento menos correto nesse dia desenvolvem a competência de reconhecerem se o seu comportamento foi bom, mais ou menos ou mau, de saberem explicar aos colegas e aos adultos o porquê de terem tido um comportamento menos correto, de identificarem onde colocam a molha com o seu nome consoante o comportamento que tiveram e ainda de aceitarem que naquele dia não ficaram no sol (bom comportamento).

No dia 3 de dezembro de 2014 no período da tarde realizei o preenchimento do quadro do comportamento com as crianças porque entendi que face a determinadas situações ocorridas ao longo do dia era necessário um diálogo com algumas crianças. Foi uma experiência nova e desafiadora realizar este diálogo com as crianças, colocando questões como: Portaste-te bem ou mal? Mereces ficar onde? e porque?, e ainda de ter que explicar o que era correto e errado às crianças. Ainda observei que este registo é importante para as crianças porque num dos momentos do diálogo uma criança referiu: "Só responde o menino que a Elodie diz", ou seja, esta experiência educativa faz sentido para as crianças. Ainda queria referir que na minha opinião não é necessário realizar este registo todos os dias, porque as crianças poderão agir consoante o preenchimento do quadro, mas que é importante que as crianças tenham consciência que este registo existe e que por vezes é necessário um diálogo sobre os comportamentos.

Para além disso, é fundamental enquanto educador ter em atenção a forma como é realizado este diálogo, ou seja, a linguagem que é utilizada para abordar estes aspetos e as características de cada criança. Por outras palavras às crianças que no momento do registo necessitam de perceber quais as suas atitudes e outras que é necessário chamar a atenção apenas no momento que o comportamento não foi adequado e no momento do registo referir somente onde devem de colocar a molha naquele dia. Em suma, considero que esta experiência educativa poderá transmitir valores, regras e desenvolver competências das várias Áreas de conteúdo promovendo o processo de desenvolvimento e aprendizagem holístico.

No dia 4 de dezembro de 2014 realizámos uma experiência educativa que consistiu na elaboração de presentes de natal para colocar como decoração na árvore de natal da instituição. Esta foi uma experiência realizada individualmente, ou seja, cada estagiária realizou a pintura de um presente (rolo de papel higiénico) individualmente com uma criança. Considero que, a forma como foi realizada a experiência importante, porque algumas crianças estão constantemente a dizer: "eu quero fazer"; " eu ainda não fiz". Assim, penso que foi uma boa estratégia para as crianças aprenderem a esperar pela sua vez, a respeitarem a vez dos colegas e de perceberem que não podem ser sempre os primeiros a realizar a experiência educativa. Esta foi uma experiência educativa que no momento permitiu abordar a temática da reutilização que anteriormente na planificação não tinha sido pensada. No entanto, no momento surgiu a oportunidade e tentei explorar a temática porque na altura fazia sentido para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Contudo, considero que podia ter explorado com outra profundidade, mas que me sensibilizou para a utilização de materiais reutilizáveis para as próximas intervenções com o intuito de aprofundar esta temática com as crianças.

A realização desta experiência educativa tinha a duração de dois dias, no entanto foi realizada apenas num dia. Assim, no dia 4 de dezembro de 2014 não realizámos nenhuma proposta educativa com o grupo de crianças. Assim, após os ensaios decidimos que as crianças iriam realizar um dos momentos de rotina que não era concretizado por eles algum tempo. Este momento consistiu na marcação das presenças, em cantar a canção dos "Bons dias" e em contar novidades. Depois disto, as crianças brincaram livremente nas áreas de interesse e as estagiárias puderam envolver-se e interagir com eles nas brincadeiras. Desta forma, neste dia o grupo de crianças encontrava-se calmo, o ambiente na sala de atividade e na refeição foi harmonioso porque as crianças necessitavam do seu espaço para brincar e de ter um dia em que a rotina fosse significativa para eles.

Observei e aprendi que alterar a rotina diária das crianças poderá criar algum desequilíbrio emocional e no comportamento, porque ficam mais agitados, não têm o seu espaço e tempo para brincar e não entendem o porquê de a rotina ser alterada senão for explicada. Por isso, considero que o educador deverá ter um papel importante porque deverá equilibrar os momentos de rotina das crianças, mas também deverá por vezes proporcionar momentos diferentes, ou seja, em que a rotina não seja cumprida a rigor para que as crianças explorem outras situações do dia a dia.

Em suma, considero que as minhas intervenções têm sido importantes e significativas para o meu processo de aprendizagem, porque possibilitam-me aprender a interagir, a comunicar ao envolvimento das experiências educativas e da rotina e ainda a utilizar estratégias para melhor a forma como proporciono um ambiente de desenvolvimento e aprendizagem às crianças.

Referências Bibliográficas

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

Marques, R. (1991). *A escola e os pais - Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Mauco, G. (1975). *A educação afetiva e caracterial da criança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Anexo X - Planificação diária da intervenção em contexto Jardim-de-Infância - 10 de novembro de 2014

Planificação da Intervenção do dia 10 de novembro de 2014

Educadora Cooperante: [REDACTED]

Professora Supervisora: [REDACTED]

Alunas Intervenientes: Elodie Agostinho

[REDACTED]

Instituição: Jardim-de-Infância;

Sala: Sala dos Gatinhos;

Grupo: 18 crianças;

Idade: dos 3 aos 5 anos.

Data: 10-11-2014

Contextualização das experiências educativas:

No dia 11 de novembro comemora-se o dia de São Martinho. Este dia (10 de novembro de 2014) ser a véspera do dia de São Martinho. Assim, para a nossa primeira intervenção foi-nos proposto pela educadora cooperante abordar a temática do dia de São Martinho. Deste modo, iremos realizar um diálogo com o grupo de crianças introduzindo esta temática, mostrando a imagem de um castanheiro e posteriormente iremos mostrar castanhas.

Depois disto, iremos propor às crianças a visualização de um vídeo intitulado “A história da Maria Castanha” para depois realizarem a sua própria castanha de forma a personalizá-la, utilizando a técnica da rasgagem e da colagem.

No período da tarde, propomos a audição de uma canção intitulada “Castanhas”. E depois de escutarem a canção, as crianças irão continuar a elaborar a experiência educativa, nomeadamente a construção da sua própria castanha, proposta para o período da manhã.

Tempo	Intencionalidade Educativa	Competências	Descrição da Atividade	Recursos	Avaliação
8h00	Todas as crianças da instituição são recebidas por uma educadora e auxiliares de ação educativa, na sala polivalente, onde brincam livremente até à hora de entrada na sala de atividades.				
10h00	Acolhimento em grande grupo na sala de atividades				
	Quando a educadora e as estagiárias chegam, as crianças encontram-se na sala de atividades onde é realizado o acolhimento através da marcação de presenças, onde cantam a canção do “Bom dia” e contam as novidades do dia anterior.				
10h30	<p><u>Área de Formação Pessoal e Social e Área de Conhecimento do Mundo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias pretendem desenvolver atitudes e valores de cooperação entre o grupo de crianças; - As estagiárias pretendem promover o envolvimento e o diálogo entre as crianças; - As estagiárias pretendem fomentar a socialização e o convívio nas crianças. <p><u>Área de Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação:</u></p> <p><u>Domínio da Expressão Plástica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias pretendem desenvolver nas crianças a capacidade de explorar diferentes técnicas (rasgagem e colagem) e materiais de expressão plástica (papel de lustre, cola e lã); - As estagiárias pretendem que as crianças estabeleçam semelhanças e diferenças entre materiais (textura, cor e resistência); - As estagiárias pretendem fomentar a imaginação e criatividade das crianças através da colagem; <p><u>Domínio da Expressão Motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias pretendem que as crianças desenvolvam o controlo da motricidade fina, através dos diferentes materiais; <p><u>Domínio da Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias pretendem que as crianças desenvolvam a capacidade de responder às questões colocadas; - As estagiárias pretendem que as crianças desenvolvam hábitos de escuta e a concentração; - As estagiárias pretendem criar um clima de comunicação, no qual as crianças participem; <p><u>Domínio da Matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias pretendem que as crianças desenvolvam a noção de sequência; 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança respeita a vez e o espaço do outro; - A criança visualiza o vídeo; - A criança participa no diálogo; - A criança responde as questões colocadas; - A criança escuta as estagiárias e o vídeo; - A criança conhece novos materiais; - A criança explora diferentes técnicas (rasgagem e colagem); - A criança rasga o papel de lustre; - A criança cola o papel de lustre; - A criança constrói a castanha a seu gosto (escolhe as cores); - A criança cria uma sequência com as imagens das castanhas; 	<p>Depois das crianças realizarem a marcação das presenças, de cantarem a canção do “Bom dia” e de contarem as novidades, as estagiárias dialogarão com as crianças sobre a temática de São Martinho. Este diálogo terá como objetivo a contextualização da festividade através da lenda de São Martinho, mostrando castanhas às crianças. De seguida, as estagiárias irão propor às crianças a visualização de um vídeo intitulado “A história da Maria Castanha”. As estagiárias irão levar imagens retiradas do vídeo para colocar em cima do quadro preto para a criança com NEE (Necessidades educativas especiais) poder visualizar e focar o seu olhar nos momentos da história. Enquanto uma das estagiárias irá mostrar a história através dessas imagens à criança com NEE, a outra estagiária irá mostrar o vídeo através de suporte digital ao grupo de crianças.</p> <p>No final da visualização, as estagiárias irão colocar questões às crianças em grande grupo, tais como: “Quem é que estava a brincar no parque?”, “Como é que os meninos e as meninas brincavam no parque?”, “Como estava o tempo?”, “Como é que chamava a menina que apareceu no parque?”, “Como é que a menina era?”, “Porque é que a menina caiu?”, “O que é que caiu no chão?”, “Quem é que apanhou as castanhas do chão?”, “Onde estão os pais da Maria Castanha?”, “Porque é que a Maria Castanha foi ao parque?”, “Ela encontrou amigos?”.</p> <p>Depois da hora do conto, as crianças em pequeno grupo alternadamente deslocar-se-ão à mesa de atividades. As estagiárias irão distribuir a cada criança um desenho de uma castanha numa folha A4, papel de lustre e lã para construir a sua “Maria Castanha”. As crianças irão escolher o papel de lustre, rasgá-lo e colá-lo na folha A4 preenchendo a castanha. Algumas das crianças irão precisar da ajuda das estagiárias para cortar ou rasgar, enquanto outras crianças serão orientadas porque são mais autónomas.</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; 2 - Estagiárias; - 18 Crianças; - 1 Auxiliar de ação educativa. <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “O Livro das Datas” de Luísa Soares; - Vídeo “A história da Maria Castanha”; - Imagens do vídeo; - Imagens de castanhas; - Computador; - 18 Papéis A4 com um desenho de uma castanha; - Cola; - Pincel; - Lã; - Papel de Lustre; - Tintas; - Quadro de luz; - Quadro preto; 	<p><u>Quem avalia:</u></p> <p>Estagiárias, educadora e a auxiliar de ação educativa.</p> <p><u>Quem é avaliado:</u></p> <p>Criança A.</p> <p><u>O que avaliar:</u></p> <p>Como é que a criança participa no diálogo? De que forma responde às questões? Como é que a criança manipula o papel de lustre, a lã e a cola (rasgagem e colagem)? A capacidade de respeitar a vez e o espaço do outro. Como é que a criança elabora uma sequência?</p> <p><u>Como se avalia:</u></p> <p>Através do instrumento educativo em forma de grelhas de avaliação, sendo uma diária e outra semanal.</p> <p><u>Quando há a recolha de dados:</u> Em todo o momento da experiência educativa.</p>

			Depois, as crianças irão escolher a lâ para colar como se fosse cabelo. Enquanto umas crianças realizam a experiência educativa, as outras brincam livremente nas áreas de interesse. A criança com NEE irá realizar a experiência educativa sobre um quadro de luz para focalizar a sua visão, com a ajuda de uma das estagiárias, que irá segurar na mão da criança molhando o dedo da criança em tinta colocando-o no papel, para assim, a criança preencher a sua castanha através da carimbagem.			
11h30	Arrumação da sala					
11h45	Higiene					
12h00	Hora de almoço					
12h45	Higiene					
13h00	Hora da sesta					
15h30	Higiene					
16h00	Hora do lanche					
17h00	<u>Domínio da Expressão Musical:</u> - As estagiárias pretendem promover nas crianças a escuta ativa através da audição de uma canção; - As estagiárias pretendem sensibilizar as crianças para a relação entre a canção e as palavras (ritmo); - As estagiárias pretendem desenvolver nas crianças o sentido estético na escuta dos sons; - As estagiárias pretendem desenvolver a capacidade das crianças de memorização e de concentração; - As estagiárias pretendem que as crianças reproduzam sons, através da audição de uma canção; - As estagiárias pretendem que as crianças comentem a música que ouvem;	- A criança participa na canção;	Depois da hora do lanche, as crianças deslocar-se-ão para a sala de atividades e sentam-se na respetiva almofada, onde as estagiárias irão mostrar às crianças a música intitulada “Castanhas”. De seguida, as crianças em pequeno grupo sentar-se-ão na mesa de atividades onde irão continuar a experiência educativa proposta no período da manhã, enquanto as outras crianças irão brincar livremente nas áreas de interesse.	<u>Humanos:</u> - Educadora; - 2 Estagiárias; - 18 Crianças; - 1 Auxiliar de ação educativa. <u>Material:</u> - CD com a música “Castanhas”; - Leitor de CD’s;		
18h00	Atividades livres na sala polivalente					

Referências Bibliográficas

Caravela, N. *Uma canção por semana*. (9ª edição). Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica/ Núcleo de Educação Pré-escolar;

Soares, L. (2011). *O Livro das Datas* (4ª edição). Porto: Civilização Editora.

Sites Consultados

Youtube (2010). *A história da Maria Castanha*. Consultado a 5 de novembro 2014. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=YiLFc9SCuyk>

Planificação da Intervenção da semana de 12 a 15 de janeiro de 2015

Educadora Cooperante: [REDACTED]

Professora Supervisora: [REDACTED]

Alunas atuantes: Elodie Agostinho (quarta e quinta-feira)

[REDACTED] (segunda e terça-feira)

Alunas Intervenientes: Elodie Agostinho

[REDACTED]

Instituição: Jardim-de-Infância;

Sala: Sala dos Gatinhos;

Grupo: 18 crianças;

Idade: dos 3 aos 5 anos.

Data: De 12 a 15 de janeiro de 2015

Contextualização das experiências educativas:

Esta semana é a nossa última semana de intervenção na Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância e foi-nos dado liberdade para escolher a temática das experiências educativas.

Assim, esta semana decidimos explorar com as crianças a história intitulada “A que sabe a lua?” de Michael Grejnien. Deste modo, iremos propor às crianças uma dramatização utilizando fantoches.

Para além disto, esta semana ainda iremos realizar um pictograma sobre o animal presente na história preferido de cada criança, realizar movimentos e sons dos animais através de sombras chinesas e ainda, pintar a pares em papel de manteiga um animal à escolha de cada criança.

Através destas experiências educativas pretendemos proporcionar às crianças momentos que desenvolvam competências comunicativas e motoras (desenvolvimentos cognitivo e físico-motor) através do diálogo com as crianças, da realização da dramatização e da realização do movimento e dos sons dos animais.

Intencionalidade Educativa	Competências	Experiência Educativa	Recursos	Recolha de Dados
<p><u>Desenvolvimento Cognitivo:</u> As estagiárias pretendem proporcionar às crianças experiências educativas que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvam hábitos de escuta e de concentração; - Promovam o envolvimento e o diálogo entre as crianças; - Estabeleçam semelhanças e diferenças entre materiais e técnicas através das sombras chinesas e dos fantoches; - Promovam o contacto com a contagem dos animais, a realização de conjuntos e a sequência (ordem) dos animais; - Dar a conhecer as características físicas (sons e movimentos) dos animais de forma a identificá-los; - Estimulem a noção de altura; <p><u>Desenvolvimento Psicossocial:</u> As estagiárias pretendem proporcionar às crianças experiências educativas que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvam atitudes e valores (respeitar a vez e o espaço do outro) de cooperação entre o grupo de crianças; - Fomentem a socialização e o convívio nas crianças. 	<p><u>Área de Formação Pessoal e Social e Área de Conhecimento do Mundo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança respeita a vez e o espaço do outro durante a realização das experiências educativas; <p><u>Área de Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação Domínio da Linguagem Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança participa no diálogo durante a realização da experiência educativa; - A criança identifica os animais através do som e dos movimentos das sombras chinesas; - A criança estabelece semelhanças e diferenças entre os animais através das características diferentes dos mesmos (som e movimento); <p><u>Domínio da Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança realiza a contagem dos animais no pictograma (noção de quantidade); - A criança realiza a sequência (ordem que os animais aparecem na história); - A criança estabelece semelhanças e diferenças entre a altura dos colegas; - A criança realiza conjuntos de animais; <p><u>Domínio da Expressão Plástica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança explora as sombras chinesas, os fantoches e o material de expressão plástica (tintas e papel manteiga); <p><u>Domínio da Expressão Motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança manipula as tintas e o papel manteiga; - A criança movimenta-se na exploração das sombras chinesas e na dramatização dos sons e movimentos dos animais; - A criança manipula os fantoches; 	<ul style="list-style-type: none"> • As estagiárias irão realizar uma dramatização da história intitulada “A que sabe a lua?” de Michael Grejnien. Esta dramatização será realizada com um fantocheiro que terá uma lua, um lago, uma montanha e um peixe. Ainda serão utilizados nove fantoches que representarão os animais presentes na história. Esta dramatização será realizada por uma das estagiárias, enquanto a outra estará a contar a história à criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Posto isto, a estagiária realizará um diálogo com as crianças em grande grupo sobre a dramatização e a ordem que iam aparecendo os animais. Depois da dramatização e das personagens estarem todas colocadas no fantocheiro segundo a ordem da história, as estagiárias irão baralhar a ordem de forma a que as crianças coloquem-nas na ordem correta. Posto isto, as estagiárias irão trazer papel de cenário para registar a altura de cada criança, de forma a comparar as suas alturas. Depois disto, as crianças poderão explorar e brincar livremente com o fantocheiro e os fantoches. <p>Esta experiência educativa será adaptada para a criança com NEE, ou seja, enquanto uma das estagiárias conta a história com os fantoches, a outra estagiária irá utilizar o quadro preto para realizar a sequência das imagens, de forma a colocar as imagens plastificadas alusivas às personagens segundo a ordem da história.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As estagiárias irão propor às crianças a realização de um pictograma sobre qual o animal preferido da sala dos “gatinhos” tendo em conta a dramatização da história “A que sabe a lua?”. Posto isto, as crianças organizar-se-ão no tapete em semicírculo, onde estará uma cartolina contendo um pictograma por preencher. As estagiárias recordarão os animais da história e cada criança irá escolher o seu animal preferido e individualmente irá colocá-lo no pictograma. De seguida, as estagiárias dialogarão com as crianças de forma a que elas identifiquem o animal preferido da sala através da contagem. Esta experiência educativa será adaptada para a criança com NEE, ou seja, as estagiárias irão perguntar ao grupo de crianças: “Qual é que acham que é o animal preferido da criança com NEE?”. Para posteriormente ser colocado por uma das crianças no pictograma o cartão da criança com NEE. 	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - 2 Estagiárias; - 18 Crianças; - 1 Auxiliar de ação educativa. <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - História “A que sabe a lua?” de Michael Grejnien; - 9 Fantoches com as personagens da história; - Fantocheiro com uma lua, um peixe, uma montanha e um lago; - Velcro; - Pincéis; - Tintas; - Candeeiro; - Lençol - Papel de cenário; - Cartolina com pictograma; - Imagens dos animais para o pictograma; - Quadro preto; - Imagens plastificadas com os animais da história; - Gravação dos sons dos animais; - Papel manteiga; - Quatro fichas dos conjuntos; - Ficha para a criança com NEE; 	<p><u>Quem avalia:</u> Estagiárias e a Educadora;</p> <p><u>Quem é avaliado:</u> Criança B.</p> <p><u>O que avaliar:</u> Como é que a criança participa no diálogo? Como é que a criança respeita a vez e o espaço do outro? Como é que identifica os animais? Como é que a criança realiza a contagem dos animais (o animal preferido da sala)? Como é que a criança identifica conjuntos de animais?</p> <p><u>Como se avalia:</u> Através da grelha de avaliação semanal.</p> <p><u>Quando há a recolha de dados:</u> Em todo o momento da experiência educativa.</p>

<p><u>Desenvolvimento Cognitivo e Físico-motor:</u> As estagiárias pretendem proporcionar às crianças experiências educativas que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promovam a exploração da técnica das sombras chinesas e dos fantoches e a exploração de materiais de expressão plástica (tintas e papel manteiga); - Desenvolvam o controlo da motricidade fina, através da manipulação dos diferentes materiais (tintas e papel manteiga) e dos fantoches; - Desenvolvam o controlo da motricidade grossa, através da realização das sombras chinesas e da realização dos movimentos dos animais; - Fomentem a imaginação e criatividade das crianças através da dramatização; - Estimulem o jogo do faz-de-conta; 	<p><u>Domínio da expressão dramática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança representa vários animais através do jogo dramático; - A criança desenvolve a imaginação através da dramatização das sombras chinesas e dos fantoches; - A criança manipula fantoches em brincadeira livre; 	<p>De seguida, as crianças irão realizar uma ficha de conjuntos sobre os animais. O grupo de crianças será dividido em cinco grupos, tendo assim cinco fichas de conjuntos. Estas serão adaptadas conforme o seu nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta experiência educativa será adaptada para a criança com NEE, ou seja, a ficha para a criança em questão terá uma imagem de um animal por colorir. A criança irá colorir a imagem sobre o quadro de luz. A estagiária irá segurar na mão da criança com NEE e no pincel de forma a movimentar a mão da criança e a colorir o desenho do animal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As estagiárias irão propor às crianças uma pequena dramatização, ou seja, a imitação dos movimentos e dos sons dos animais presentes na história “A que sabe a lua?”. Posto isto, utilizando um lençol e uma lanterna irão criar-se sombras chinesas. Uma das crianças irá realizar movimentos e sons dos animais de modo a que o grupo identifique esse animal, movimentando o seu corpo. Todas as crianças irão realizar à vez a imitação de um animal através das sombras chinesas. Posto isto, as estagiárias irão mostrar às crianças uma gravação que conterà os sons que os animais produzem e as crianças ao ouvi-los terão de identificar a que animal corresponde aquele som. • As estagiárias irão propor às crianças a pintura de um animal numa folha de papel manteiga. Posto isto, as crianças deslocar-se-ão para a mesa de trabalho a pares, onde as estagiárias irão entregar uma folha de papel manteiga às duas crianças. De seguida, as crianças a pares, irão pintar com tintas e pincel um animal presente na história à sua escolha na mesma folha de papel de manteiga. Esta experiência educativa será adaptada para a criança com NEE (Necessidades Educativas Especiais), ou seja, a estagiária irá segurar na mão da criança com o pincel para que ela movimente a mão e pinte no papel manteiga. 		
--	---	--	--	--

Referências Bibliográficas

Grejniec, M. (2014). *A que sabe a lua?* Matosinhos: Kalandraka.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica/ Núcleo de Educação Pré-escolar;

Anexo XII - Reflexão do dia 1 dezembro de 2014 em contexto de Jardim-de-Infância

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, na semana de 24 a 27 de novembro o grupo deslocou-se à instituição Colégio Infantil para realizar a sua terceira semana de intervenção em contexto de Jardim-de-Infância com crianças de 3 a 5 anos de idade. Assim, foi-me proposto a elaboração de uma reflexão sobre os aspectos que considero relevantes enquanto interveniente observadora e atuante. Ao longo desta reflexão irei abordar alguns aspectos que durante a semana achei relevantes para o meu processo de aprendizagem. Alguns aspectos patentes são: a importância da realização da planificação como instrumento educativo, o comportamento das crianças nas atividades extracurriculares e a relação dos ensaios para a festa de natal com a alteração da rotina diária das crianças.

Na semana passada a instituição Colégio Infantil tinha começado a realização dos ensaios para a festa de natal, deste modo esta semana iriam continuar com a mesma experiência educativa. Por outras palavras este evento permitiu-me refletir sobre a minha intencionalidade educativa. Assim, tendo em conta que nas semanas anteriores realizávamos planificações diárias achei pertinente para esta semana começar a elaborar planificações semanais.

A elaboração de uma planificação semanal foi uma novidade, porque nunca tinha elaborado um instrumento de trabalho semanal e não sabia como o poderia tornar útil para a minha prática. Todavia, em diálogo com a Professora Supervisora e a Educadora Cooperante percebi que não é necessário evidenciar todos os dias da semana, nem repetir a minha intencionalidade educativa, porque uma planificação semanal pode ter a mesma intencionalidade educativa para diferentes experiências educativas. Deste modo, aprendi que ao elaborar uma planificação semanal tenho flexibilidade na gestão do tempo das experiências educativas e que posso planificar uma experiência educativa que tenha a duração de uma semana. Assim, este instrumento tornou-se uma "ferramenta" útil, pois entendi que uma planificação é um instrumento educativo que pode ser consultado por toda a comunidade educativa, mas que tem que fazer sentido essencialmente para o educador.

Esta semana continuámos com os ensaios para a festa de natal, que começam no período da manhã antes das crianças irem para a sala de atividades realizarem experiências educativas orientadas ou brincarem livremente nas áreas de interesse. Os ensaios alteraram a rotina diária das crianças e dos adultos. Deste modo, questiono-me tendo em conta algumas características das crianças, Será que esta alteração tem algum impacto para as crianças? Será que entendem a necessidade desta alteração? Acho que são questões pertinentes para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Assim, ao longo desta semana com os ensaios de natal o grupo não tem realizado a marcação das presenças e do tempo, não tem cantado a canção dos " Bons dias", nem tem ouvido histórias. Quando os ensaios terminam e as crianças chegam à sala para dialogar com as estagiárias, sinto que as crianças têm a necessidade de realizar a marcação das presenças porque questionam o adulto dizendo: "Não marcámos as presenças?".

Aprendi que o facto de alterarmos a rotina diárias das crianças tem impacto no equilíbrio do desenvolvimento e na sequência das ações (o que acontece agora e depois), mas estas alterações são importantes, porque permitem uma adaptação da criança ao meio de modo a proporcionar oportunidades para que as crianças consigam expandir interesses e tenham um papel ativo na planificação com os adultos. Segundo Hohmann e Weikart

(2006, p. 227) "a rotina diária proporciona uma alternativa à estrutura rígida, por um lado, e ao casual e fortuito, por outro. Nem se trata de uma sequência imutável de acontecimentos sobre os quais os adultos tomam as decisões, nem uma série de atividades diárias que acontecem ao acaso, sem estrutura", a rotina poderá proporcionar, "experiências previsíveis na sua sequência mas variadas no seu conteúdo e moldadas pelas sugestões das crianças".

Deste modo, ao longo desta semana percebi que com os ensaios e as experiências educativas que proporcionamos às crianças é muito importante criar momentos de brincadeira livre porque as crianças têm e demonstram necessidade de brincar. Assim, na quinta feira dia 27 de novembro de 2014 proporcionamos às crianças um momento de brincadeira livre no parque exterior e observei que as crianças estavam felizes e eram espontâneas. Foi importante e valorizei muito este momento e os outros momentos de brincadeira livre que foram proporcionados, porque permitiu às crianças terem o seu espaço de criação, de liberdade de expressão e imaginação, de interação a pares e de desenvolvimento holístico, mas também ao adulto de não ter apenas o papel de cuidar e de mediador, mas que se envolvesse com as crianças neste processo de desenvolvimento e aprendizagem. Na perspectiva de Cordeiro (2014 p. 329) "brincar é assim a sua principal função e será através da brincadeira espontânea ou do jogo mais estruturado, só ou com outros meninos, que aprenderá a utilizar uma linguagem e comunicação cada vez mais simbólicas, organizadas e amplas (...) São várias as vantagens de brincar, para além do gozo puro e simples e do prazer físico, psicológico e emocional".

No dia 25 de novembro de 2014 no período da tarde o grupo de crianças tem uma atividade orientada pela Lis Tiger Club, mais propriamente têm Judo. Foram realizados vários jogos com algumas das crianças da sala dos gatinho e achei bastante pertinente um dos jogos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O jogo consistiu em formar três equipas de três elementos, estando cada grupo posicionado em fila junto a um arco. A professora tinha um saco com bolas e cada elemento do grupo tinha que ir individualmente buscar uma bola, colocando-a no arco da equipa. Depois disto acontecer o outro elemento do grupo poderia ir buscar outra bola. Esta ação repetia-se sucessivamente até não existirem mais bolas no saco. No meu entender esta experiência educativa desenvolveu várias competências das crianças, porque os grupos formados foram heterogêneos em relação à idade o que permitiu às crianças mais velhas ajudarem os mais novas na compreensão das regras do jogo, e ao ajudarem os mais novos observei a forma como as crianças entenderam as regras da experiência educativa e a forma como explicaram aos colegas.

Este jogo também permitiu que as crianças interagissem com a equipa que a professora da Lis Tiger Club formou e não com os amigos que mais costumam brincar, ou seja, permitiu a relação e interação entre crianças e a cooperação entre a equipa. Para além disso, permitiu desenvolver as capacidades de aceitar regras, de saber ganhar e perder no jogo e desenvolver a motricidade grosso e fina e a linguagem. Aprendi que com um jogo consigo proporcionar um momento de bem-estar às crianças. Mas, também se consegue transmitir valores, regras e desenvolver as capacidades das várias Áreas de conteúdo promovendo o processo de desenvolvimento e aprendizagem holístico.

No dia 26 de novembro de 2014 realizámos uma experiência educativa que consistiu na elaboração de árvores de natal com o intuito de realizar a decoração da sala de atividade. Inicialmente as crianças através da técnica da carimbagem, carimbaram três pratos de papel com tinta verde que posteriormente iriam ser colados com cola

quente pelas estagiárias. Decidi que a colagem dos pratos seria com cola quente porque achei que era a melhor forma de colar os pratos. Esta estratégia implica cuidados de segurança porque esta tarefa tem que ser realizada por um adulto, no entanto fiz questão de explicar às crianças a forma como os pratos iriam ser colados e de chamar criança a criança para verem e sentirem na dobragem dos pratos a cola quente.

Esta estratégia não estava previamente planificada, porém no momento achei que foi significativo explicar às crianças que material iríamos utilizar, o porque de não poderem ser elas a colar os pratos e de sentirem a cola quente. Ao pensar nesta experiência educativa nunca pensei explorar as propriedades de quente/ frio, no entanto no momento surgiu a oportunidade e explorei uma temática que não estava no meu pensamento, ou seja, surgiu no momento (pensamento espontâneo) mas, que na altura fazia sentido para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Este momento foi proveitoso para as crianças porque fizeram parte do processo de construção da árvore (colagem), e não foi apenas realizado pelo adulto.

Estar perante o grupo de crianças foi e será um desafio, pois levou-me a interagir, a comunicar e ao envolvimento das experiências educativas e da rotina. Assim, considero que as minhas intervenções têm sido gratificantes e significativas porque possibilita-me aprender a adaptar-me aos obstáculos e às alterações do que é planificado, de utilizar estratégias para melhor a forma como proporciono um ambiente de desenvolvimento e aprendizagem às crianças. Queria salientar que as reuniões com a Professora Supervisora e a Educadora Cooperante têm sido importantes para melhor a minha atitude de modo a refletir, a avaliar e a criticar o meu processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

Cordeiro, M. (2014). *O livro da criança dos 1 aos 5 anos*. 7.ª Edição. Lisboa: Esfera dos livros.

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

Anexo XIII - Avaliação diária da intervenção em contexto de Jardim-de-Infância - 10 de novembro de 2014

Avaliação das crianças pelas estagiárias

A participação nesta experiência educativa exige às crianças competências comunicativas e motoras, a nível dos desenvolvimentos cognitivo e físico-motor, através da visualização de um vídeo e da exploração da técnica da rasgagem e colagem do papel de lustre. No entanto, pretendemos proporcionar o desenvolvimento psicossocial através da cooperação e socialização entre o grupo e ainda desenvolver a autonomia.

Neste sentido, a avaliação formativa será realizada através da observação direta e de uma grelha de avaliação (qualitativa), segundo a Escala de Likert (1 a 5).

Para o dia 10 de novembro pretendemos avaliar a criança A que é do género feminino. Escolhemos avaliar a criança A porque mostrou-se ser uma criança participativa durante os diálogos, é bem-disposta, alegre e empenhada nas experiências educativas que lhe são propostas. Esta criança será avaliada até ao final da prática pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância, ou seja, até dia 15/01/2015. A grelha é construída segundo indicadores de desempenho tendo em conta o desenvolvimento humano e os cinco pontos da Escala de Likert.

Quem avalia: Estagiárias Elodie Agostinho e

Quem vai ser avaliado: Criança A.

Onde avalia: Sala de atividades;

Quando avalia: 10 de novembro 2014;

O que avalia: Grelha de avaliação;

Grelha de Avaliação

Frequência com que o comportamento é observado - Escala de Likert	Sigla
1- Consegue	C
2- Consegue com dificuldade	CCD
3- Consegue com ajuda	CCA
4- Consegue com incentivo	CCI
5- Não consegue	NC

Grelha de avaliação diária

Domínios	Parâmetros/ Critérios	C	CCD	CCA	CCI	NC	Momentos de Aprendizagem
Cognitivo e físico-motor	Como é que a criança manipula o papel de lustre, a lã e a cola (rasgagem e colagem)?	x					Durante a experiência educativa, a criança A conseguiu manipular a tesoura cortando o papel de lustre e ainda manipulou o pincel espalhando a cola na folha sem ajuda das estagiárias.
Cognitivo	Como é que a criança elabora uma sequência?	Ao longo da experiência educativa, não realizámos nenhum momento onde as crianças pudessem criar uma sequência através de imagens, deste modo não foi possível avaliar este parâmetro.					

Referências Bibliográficas

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica/ Núcleo de Educação Pré-escolar;

Sites Consultados

Eduardo Rangel Brandão, M.Sc. *Escalas de Avaliação*. SlideShare. Consultado a 06 de outubro 2014, pelas 20:42 horas. Disponível em :<http://pt.slideshare.net/eduardobrandao/eduardo-brandao-tecnicaspesquisaescalasavaliacao>

Anexo XIV - Avaliação semanal da intervenção em contexto de Jardim-de-Infância - 12 a 15 de janeiro de 2015

Avaliação semanal das crianças pelas estagiárias

Decidimos elaborar uma avaliação semanal porque alguns parâmetros escolhidos serão idênticos em todas as planificações diárias. Sendo assim, elaborámos este documento de avaliação semanal para verificar se o comportamento da criança permanece igual ou se existe alguma evolução através dos mesmos parâmetros ao longo da semana.

A participação destas experiências educativas exige às crianças competências comunicativas e motoras, a nível dos desenvolvimentos cognitivo e físico-motor, através do diálogo com as crianças, da dramatização, da exploração das sombras chinesas e da exploração de novos materiais. No entanto, pretendemos proporcionar o desenvolvimento psicossocial através da cooperação e socialização entre o grupo e ainda desenvolver a autonomia.

Neste sentido, a avaliação formativa será realizada através da observação direta e de uma grelha de avaliação (qualitativa), segundo a Escala de Likert (1 a 5). A grelha é construída segundo indicadores de desempenho tendo em conta o desenvolvimento humano e os cinco pontos da Escala de Likert.

Quem avalia: Estagiárias Elodie Agostinho e [REDACTED]

Quem vai ser avaliado: Criança B

Onde avalia: Sala de atividades;

Quando avalia: De 12 a 15 de janeiro 2015;

Frequência com que o comportamento é observado - Escala de Likert
1- Consegue
2- Consegue com dificuldade
3- Consegue com ajuda
4- Consegue com incentivo
5- Não consegue

Grelha de avaliação semanal

Momentos de Aprendizagem					
	Data	12/01/2015	13/01/2015	14/01/2015	15/01/2015
Domínios	Parâmetros				
Criança		Criança B	Criança B	Criança B	Criança B
Cognitivo	Como é que a criança participa no diálogo?	A estagiária apontando para o fantocheiro perguntou à criança: "Como é que se chama isto?" E a criança B respondeu: "Tocheiro". E a estagiária disse: "É isso, está bem, mas repete comigo...é um fantocheiro." E a criança repetiu sem dificuldade dizendo: "fantocheiro".	A estagiária perguntou à criança B: "Qual é o teu animal preferido da história "A que sabe a lua?"?" E a criança respondeu: "É a girafa" e foi tirar um cartão com a imagem referente a uma girafa e coloca-a no pictograma do animal preferido da sala dos gatinhos.	A criança B participou de forma autónoma no diálogo quando a estagiária disse: "O peixe não produz som, que possamos ouvir", mas a criança B disse: "Faz, faz.... ele faz gluglugu..."	A estagiária perguntou: "Como está o tempo hoje?" E a criança B respondeu: "Está sol e nuvens." E a estagiária questionou: "Achas? Olha lá outra vez através da janela." A criança olhou através da janela e disse: "Estão nuvens."
	Como é que identifica os animais?	No tapete em grande grupo, a estagiária mostrou os fantoches. A criança B ao ver os fantoches, identificou o peixe apontando com o dedo dizendo que era o seu preferido.	A criança B identificou os nove animais presentes na história, dizendo os respetivos nomes, há medida que eram colocados no pictograma.	Ao ouvir a gravação áudio do som de um leão, a criança B identificou-o dizendo: "É um leão". Eram 9 sons e apenas conseguiu identificar o som do leão e do macaco.	Este parâmetro de avaliação corresponde à experiência educativa que foi realizada noutro dia.
	Como é que a criança realiza a contagem dos animais (o animal)	Este parâmetro de avaliação corresponde à experiência educativa que irá ser realizada noutro dia.	A estagiária pediu à criança para contar as tartarugas e os peixes presentes no pictograma dos animais preferidos. A criança B	Este parâmetro de avaliação corresponde à experiência educativa que foi realizada noutro dia.	Este parâmetro de avaliação corresponde à experiência educativa que foi realizada noutro dia.

	preferido da sala)?		conseguiu conta-los, mas teve dificuldade em identificar a coluna que continha mais animais.		
	Como é que a criança identifica conjuntos de animais?	Este parâmetro de avaliação corresponde à experiência educativa que irá ser realizada noutro dia.	A criança B identificou os conjuntos dos animais presentes na ficha dizendo: “Este é o conjunto dos ratos”.	Este parâmetro de avaliação corresponde à experiência educativa que foi realizada noutro dia.	Este parâmetro de avaliação corresponde à experiência educativa que foi realizada noutro dia.
Psicossocial	Como é que a criança respeita a vez e o espaço do outro?	Durante a realização da experiência educativa acerca das alturas das crianças, a criança B respeitou a sua vez de ir ver e registar a sua altura, e não foi das primeiras crianças a realizar a experiência. Em relação ao espaço, a criança respeitou os colegas, porque não ocupou o espaço nem lugar de ninguém.	Durante a realização da experiência educativa acerca do pictograma dos animais preferidos da sala, a criança B não respeitou a sua vez estando constantemente a pedir para ser ele a escolher o seu animal preferido e ir marcar no pictograma. E não respeitou o espaço dos colegas, porque empurrou colegas.	Durante a realização da experiência educativa acerca das sombras chinesas, a criança B respeitou a vez, porque foi uma das primeiras a realizá-la. Durante a realização da experiência educativa da imitação do movimento e sons dos animais no chão da sala, a criança B não respeitou o espaço dos outros, porque queria ir sempre à frente dos outros empurrando-os.	Durante a realização da experiência educativa acerca dos desenhos a pares na mesma folha, a criança B não respeitou a sua vez de ir realizar a experiência estando constantemente a pedir à estagiária para ir realizá-la. Mas, respeitou o espaço do colega e da folha porque, não se apropriou do material do colega desenhando apenas na sua metade da folha.

Observações:

Ao longo desta semana, a criança B participou sempre de forma autónoma no diálogo, colocando o dedo no ar para responder às questões, ou respondendo em grande grupo. Na maioria das experiências educativas a criança B não respeitou o espaço e a vez das outras crianças. Por outras palavras, quando a criança não era das primeiras a realizar as experiências educativas, estava constantemente a pedir à estagiária, para ser a sua vez para ir realizá-las, empurrando e magoando as outras criança. Havendo apenas dois dias em que a criança respeitou a sua vez de realizar a experiência por ter sido das primeiras a realizá-la. Posto isto, podemos concluir que na maioria das experiências educativas desta semana proporcionadas à criança B, quando não era a primeira a realizá-la não conseguia respeitar a vez e o espaço do outro.

No decorrer das experiências educativas realizadas ao longo desta semana, a criança B foi capaz de identificar todos os animais presentes na história “A que sabe a lua?” através dos fantoches, dos animais no pictograma do animal preferido da sala e ainda através das gravações de áudio. Relativamente as gravações áudio a criança manifestou dificuldade em identificar todos os animais, mas consegui identificar dois deles.

No decorrer da experiência educativa da realização do pictograma sobre o animal preferido da sala dos gatinhos, a criança B não teve dificuldades na identificação dos conjuntos de animais presentes no pictograma, mas teve dificuldade em identificar a coluna que continha mas animais.

Fotografias dos momentos de aprendizagem: Esta experiência educativa consistiu na realização de uma ficha de conjuntos. A criança foi ajudada por uma das estagiárias na realização da ficha a identificar os conjuntos e a contorná-los.



Referências Bibliográficas

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica/ Núcleo de Educação Pré-escolar;

Sites Consultados

Eduardo Rangel Brandão, M.Sc. *Escalas de Avaliação*. SlideShare. Consultado a 06 de outubro 2014. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/eduardobrandao/eduardo-brandao-tecnicaspesquisaescalasavaliacao>

Anexo XV - Nota de campo dos brinquedos da caixa da Madalena

Nota de Campo - 13 a 26 de janeiro de 2015

Hora da observação: 17:00 às 17:45 horas

Contextualização: As seguintes figuras são referentes aos brinquedos/objetos adaptados para as crianças da sala utilizarem para brincarem com a Madalena nos momentos de brincadeira livre. Estes foram recomendados pelo Centro de Apoio à Intervenção Precoce na Deficiência Visual (CAIDPDV). Todos estes objetos estão na caixa da Madalena encontra-se de fácil acesso para as crianças, no entanto os "Switches" estão numa prateleira, porque não cabem na caixa, mas que é dado às crianças sempre que pedirem para brincar com a Madalena. Os brinquedos, da figura 4 e 5, também não se encontram na caixa porque são de grandes dimensões, sendo assim também estão numa prateleira perto dos "Switches" que é dado às crianças quando solicitarem. A "little room", figura 3, está numa sala de arrumos, que apenas é levada para a sala de atividades ocasionalmente devido ao espaço que ocupa, mas pode ser utilizada pelas crianças para brincar com a Madalena. O materiais referentes da figura 1 à 5 não se encontram ao acesso das crianças, isto é, terão de pedir à educadora titular da sala para os utilizar, contudo todos os outros brinquedos, da figura 6 à 30, estão presentes na caixa da Madalena, que se encontram de fácil acesso às crianças, podendo brincar com tudo o que desejarem.



Figura 1 e 2- "Switches" Minnie e "Switches" Homem Aranha

Os "Switches" são bons instrumentos para trabalhar o controlo motor e a comunicação promovendo a noção de causa-efeito, porque os "switches" são compostos por bonecos elétricos contendo pilhas que estão ligados a um botão largo e sensível ao toque. Tem por objetivo que a criança com NEE toque nesse botão de forma a criar uma consequência, por exemplo: o movimento do boneco. Neste momento o "Switches" tem como boneco uma minnie, mas anteriormente era um homem aranha (figura 2). É possível trocar o boneco quando desejarem.



Figura 3- "Little room"

A "little room" (tenda) é um espaço parcialmente fechado onde estão pendurados objetos acessíveis à criança. Este estímulo/resposta permite desenvolver as capacidades sonoras, táteis e visuais modificando o seu comportamento (causa-efeito). Permite ainda a procura intencional de objetos levando a criança a adquirir a noção de permanência do objeto, bem como a desenvolver a sua capacidade de exploração e escolha. Este material não está permanentemente na sala de atividade, mas por vezes quando se encontra as crianças brincam com a Criança com NEE dentro da "little room".



Figura 4 - Brinquedo com teclado musical

Este brinquedo é de grande dimensões, que para se poder utilizar tem que estar pousado numa mesa para a criança com NEE com a ajuda das outras criança possa brincar. Tem por objetivo promover a comunicação e a noção de causa-efeito, porque é composto por teclas elétricas contendo pilhas que estão ligados a vários botões largos e sensíveis ao toque, que faz com que se produzam sons, luzes e movimentos circulares.



Figura 5 - Brinquedo com animais musicais

Este brinquedo é de grande dimensões, que tem por objetivo promover a comunicação e a noção de causa-efeito, porque é composto por teclas elétricas, contendo pilhas que estão ligados a vários botões com representação de animais, que quando a criança com NEE com a ajuda das outras criança toca no botão da representação do animal, é emitido o som da representação do animal que a criança tocou.



Figura 6 - Guizo Tambor

O guizo tambor é um instrumento musical de madeira, que quando é friccionado com as duas mãos ao mesmo tempo por uma criança, as esferas que estão no instrumento, com o movimento tocam no círculo oco que produz som. Este brinquedo tem por objetivo o estímulo visual devido ao à figura que contém o brinquedo, e também tem por objetivo um estímulo auditivo.



Figura 7 - Boneco de peluche

O boneco de peluche vermelho, tem esta cor para chamar a atenção da criança com NEE, porque é uma cor forte e que permite um contraste, tendo por objetivo um estímulo visual. Para além disso, tem muitos pelos longos com uma textura macia (fofa), que quando é movimentado pelas crianças, o brinquedo produz sons agudos. O facto de o peluche ter uma textura macia, tem como intuito o estímulo do tacto e o controlo motor.



Figura 8 - Varinha musical

A varinha musical, é um brinquedo que produz som e luz. Este é um brinquedo grande, que tem por objetivo desenvolver a comunicação promovendo a noção de causa-efeito. Para a varinha musical funcionar a criança que brincará com a criança com NEE, terá que "bater" (movimento forte com a mão) no brinquedo. O som que é produzido repete-se durante três vezes e depois para voltar a funcionar terá que se repetir o mesmo movimento. Ao mesmo tempo que o brinquedo emite som, também produz a cor vermelha. Esta é uma cor forte e contrastante, que capta a atenção e foca a visão da criança.



Figura 9 - Livro "Adivinha o som..."

Este livro aborda uma história, em que em cada página há uma tecla, que se uma criança lhe tocar com o dedo, a tecla emite o som da representação do animal que a história retrata. As crianças, ajudam a criança com NEE a colocar o dedo na tecla para produzir som, e depois, as crianças colocam o livro perto do ouvido da criança com NEE, para que esta possa ouvir o som produzido. Este brinquedo tem por objetivo promover o controlo motor.



Figura 10 e 11 - Livro "Primeiro livro para tocar e sentir"; Interior do livro "Primeiro livro para tocar e sentir".

Este livro aborda uma história, em que em cada página há imagens com texturas (figura 11), que se se tocar com o dedo a criança com NEE irá sentir as diferentes texturas, ou seja, lisa, rugosa, macia, entre outras. As crianças, ajudam a criança com NEE a colocar o dedo nas texturas para que possa sentir o que as imagens transmitem e como são as texturas de alguns dos objetos e animais. Depois de as crianças ajudarem a criança com NEE a sentir a textura, colocam o livro perto dos olhos para que possa ver as imagens. Este brinquedo tem por objetivo promover o controlo motor e visual.



Figura 12 - Livro "Outono".

Este livro aborda uma história sobre o outono, em que em cada página há diferentes imagens coloridas. Este brinquedo permite desenvolver o controlo visual. As crianças colocam o livro perto da criança com NEE, para lhe contarem a história e mostrarem as imagens dizendo do que se retrata.



Figura 13 - Representação de uma casa com texturas

Este é um brinquedo composto numa folha A4 preta, onde está representada uma casa, um sol, uma nuvem e um jardim com diferentes materiais de expressão plástica, ou seja, feltro, cartolina, cordel, espátulas e papel brilhante colorido. Este é um brinquedo que estimula o controlo motor e visual, porque tem várias texturas e porque as cores coloridas utilizadas contrastam com a cor preta. A criança mostra esta folha à criança com NEE para que possa ver as cores e ajudam-na a tocar nas imagens para que possa sentir as diferentes texturas.



Figura 14 - Brinquedo tipo puzzle

Este é um brinquedo tipo puzzle, porque é composto por nove cubos rotativos que quando rodados podem representar várias imagens. Para além disso, é um brinquedo que produz som, quando se toca nas peças do puzzle. Permite desenvolver a motricidade fina. As crianças colocam o brinquedo perto da criança com NEE, e ajudam-na agarrando o seu dedo a rodar as peças do puzzle ao mesmo tempo que o brinquedo está a produzir som.



Figura 15 - Tecidos coloridos

Estes materiais são tecidos coloridos não opacos, ou seja, que sendo colocados no rosto da criança com NEE, ela consegue ver através dos tecidos as outras crianças perto dela (a 50cm). Estes tecidos são-lhe colocados no rosto com o objetivo de desenvolver a permanência do objetivo e ainda de estimular a visão. Para além disso, são colocados da mão da criança com NEE para que possa sentir a textura do tecido, e ainda, as crianças fazer movimentos com o tecido realizando vento, que promove desenvolvimento do tacto.



Figura 16 - Jogo de encaixe com figuras geométricas

Este brinquedo é um jogo de encaixe, com seis figuras geométricas coloridas, que tem como intuito desenvolver o controlo motor e visual. As crianças agarram na mão da criança com NEE, de forma a que ela agarre com a ajuda das outras crianças a peça através do punho, para que as peças sejam colocadas no seu respectivo encaixe consoante a forma. As crianças dizem o nome e a cor da figura geométrica. Depois de todas as figuras estarem colocadas no tabuleiro as crianças questionam a criança com NEE, "onde está a figura x, y, z..."; e ela através do olhar indica a figura que as crianças mencionaram.



Figura 17 - Jogo de encaixe com representações de animais

Este brinquedo é um jogo de encaixe, com quatro representações de animais, que tem como intuito desenvolver o controlo motor e visual. As crianças agarram na mão da criança com NEE, de forma a que ela agarre com a ajuda das outras crianças a peça através do punho, para que as peças sejam colocadas no seu respectivo encaixe consoante a forma que o animal está representado. As crianças dizem o nome dos animais representados nas peças. Depois de todas as peças estarem colocadas no tabuleiro as crianças questionam a criança com NEE, "onde esta o animal x, y, z..."; e ela através do olhar indica a figura que as crianças mencionaram.



Figura 18 - Guizo 1

Este brinquedo é um instrumento musical, denominado guizo composto por quatro peças e uma agarra. Que tem por intuito desenvolver o motricidade grossa. As crianças brincam com a criança com NEE, movimentando elas o guizo. Mas, também colocam o guizo na mão da criança com NEE a ajudam-na a movimentar o braço para que o guizo produza som.



Figura 19 - Maraca

Este brinquedo é um instrumento musical, denominado maraca, tendo a forma de um cilindro, tendo a cor preta e branca. Tem por intuito desenvolver o motricidade grossa e a visão. As crianças brincam com a criança com NEE, movimentando elas a maraca. Mas, também colocam a maraca na mão da criança com NEE a ajudam-na a movimentar o braço para que a maraca produza som. O facto de a cor ser branca e preta permite contraste e que a criança consiga focar o instrumento desenvolvendo a visão, quando é ou não movimentado.



Figura 20 - Bonecos de plástico

Estes três brinquedos são de plástico, representado três animais diferentes, tendo cada um a sua cor e são de dimensão pequena, porque cabem e é possível agarrar numa só mão. As crianças agarram nos bonecos e brincam com eles à frente dos olhos da crianças com NEE mostrando-lhe a representação do animal e dizendo o nome da representação (porco, vaca, burro). Para além disso, as crianças também colocam os bonecos na mão da criança com NEE, para que os possa agarrar e sentir. Estes brinquedo têm por objetivo promover o controlo motor.



Figura 21 - Papel celofane

Este material é denominado de papel celofane, sendo este colorido e com representações de animais e objetos. Tem como intuito promover o controlo motor e auditivo. As crianças brincam com o papel celofane à frente dos olhos da criança com NEE, mostrando-lhe as cores, os animais e os objetos que o papel contém, e ainda, mexem no papel para que faça barulhos. Também agarram na mão da criança com NEE, para que ela toque no papel e faça, com a ajuda das outras crianças, barulhos no papel.



Figura 22 - Sacos de gel coloridos

Estes três sacos de gel coloridos, são compostos por um gel líquido que permite a sua maneabilidade dentro do saco. Tem por objetivo estimular o controlo motor e o tacto. As crianças colocam estes sacos na testa e na mão da criança com NEE, para que sinta que há objetos mais frios que outros e que é maneável. Quando colocam na mão criança com NEE mexem os dedos dela para que toque e manipule o saco.



Esta bola é um brinquedo esférico, colorida e peludo (fofo). Tem por objetivo estimular a comunicação e o tacto. As criança agarraram na bola e mostram à criança com NEE as cores da bola, e ainda, agarram na mão dela para que agarre e sinta a textura peluda da bola.

Figura 23 - Bola colorida e peluda



Esta bola é um brinquedo esférico, maneável, cor-de-rosa e com saliências. Tem por objetivo estimular a comunicação e o tacto. As criança agarraram na bola e mostram à criança com NEE a cor da bola, dizendo "cor-de-rosa", e ainda, agarram na mão dela para que ela agarre na bola e sinta a textura, neste caso as saliências e que é maneável.

Figura 24 - Bola maneável e com saliências



Esta bola é um brinquedo esférico, duro, amarelo e com uma textura rugosa. Tem por objetivo estimular a comunicação e o tacto. As crianças agarraram na bola e mostram à criança com NEE a bola, dizendo "amarelo", e ainda, agarram na mão dela para que ela agarre na bola e sinta a textura rugosa, neste caso os grãos que constituem a bola.

Figura 25 - Bola com grãos



Este brinquedo é um instrumento musical, denominado guizo composto por um peças e uma agarra. Que tem por intuito desenvolver o motricidade grossa. As crianças brincam com a criança com NEE, movimentando elas o guizo. Mas, também colocam o guizo na mão da criança com NEE a ajudam-na a movimentar o braço para que o guizo produza som.

Figura 26 - Guizo 2



Figura 27 e 28 - Cartolina A4 com círculos cor-de-rosa e círculos azuis

O material, figura 27 e 28, dizem respeito a duas cartolinas A4 pretas com círculos cor-de-rosa e azuis. Este material tem por objetivo desenvolver a visão, porque as cores fazem contraste com a cor preta e permite que a criança com NEE foque os círculos. As crianças que brincam com a criança com NEE colocam a cartolina preta à frente dos olhos dela para que ela olhe para os círculos.



Figura 29 e 30 - Cartolina preta com tiras largas vermelhas e cartolina branca com tiras largas pretas

O material, figura 29 e 30, dizem respeito a duas cartolinas A4, sendo uma delas preta com tiras largas vermelhas e a outra branco com tiras largas pretas. Este material tem por objetivo desenvolver a visão, porque as cores fazem contraste com a cor preta e branca e permite que a criança com NEE foque as tiras. As crianças que brincam com a criança com NEE colocam a cartolina preta e branca à frente dos olhos dela para que ela olhe para as tiras.

Quadro 1 - Crianças que durante a recolha de dados interagiram com a Madalena

Dias de observação Crianças	11. ^a Semana			12. ^a Semana				13. ^a Semana				14. ^a Semana				Total
	9/12/2014	10/12/2014	11/12/2014	15/12/2015	16/12/2015	17/12/2015	18/12/2015	5/01/2015	6/01/2015	7/01/2015	8/01/2015	12/01/2015	13/01/2015	14/01/2015	15/01/2015	
Íris	x	x	-	-	-	-	-	x	-	x	-	-	x	x	x	7
Miguel	x	x	-	-	-	-	-	x	-	x	-	-	-	-	-	4
Eduarda	-	x	-	-	-	-	-	x	-	x	x	-	x	x	x	7
Guilherme	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Pedro	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	3
Lara	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	2
Liliana	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Benedita	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	2
Margarida	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	1
Letícia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	1
Total	4	7	0	0	0	0	0	3	0	3	2	0	4	3	3	29

Através da análise deste quadro podemos verificar que ao longo do período de recolha de dados foram estabelecidas vinte e nove interações entre os pares e a Madalena, destacando-se o dia 10 de dezembro de 2014 com 7 evidências de interação, seguido do dia 13 de janeiro de 2015 com 4 evidências de interação, sendo estes os dias que houve mais crianças a interagir com a Madalena. Para além disso, podemos constatar que quatro crianças interagiram apenas um dia com a Madalena, sendo estas as crianças que menos interagiram com a mesma. Seguem-se duas crianças, a Benedita e a Lara, que interagiram durante dois dias, e ainda, o Pedro que interagiu em três dias com a Madalena. Por fim, o Miguel, a Eduarda e a Íris foram as três crianças que mais interagiram com a Madalena, uma vez que, o Miguel interagiu durante quatro dias e a Eduarda e a Íris interagiram ambas durante sete dias. Portanto podemos concluir que, as três crianças do estudo que mais interagiram com a Madalena, durante o período de recolha de dados, foram o Miguel, a Eduarda e a Íris.

Anexo - XVII - Excerto da caracterização realizada no contexto educativo de Jardim-de-Infância

"O agregado familiar do grupo de crianças tem idades compreendidas entre os 28 e os 43 anos, é considerado homogéneo porque encontra-se num nível socioeconómico médio/alto, pois a situação profissional enquadra-se ao nível do sector secundário e terciário variando entre: engenheiros, técnico tributário, inspetor das finanças, assistentes sociais, empresários e professores. Neste grupo de criança a maioria das situações familiares são estáveis, boas e calmas, no entanto, algumas famílias têm pouca estabilidade por vários motivos: desemprego, divórcio e família monoparental. O envolvimento dos pais nos trabalhos e projetos realizados é um dos principais objetivos da instituição e do Projeto Educativo, assim, são convidados a participarem e envolverem-se na comunidade educativa. Desta forma, existe uma forte relação entre a comunidade educativa e a família porque esta relação é feita diariamente quando os pais vêm buscar os filhos, nas reuniões ao longo do ano, nos lanches partilhados, no passeio da família, no piquenique no final do ano, em exposições dos trabalhos das crianças e quando os pais se disponibilizam para vir contar uma história. E para além disso, quando são realizadas épocas festivas, tais como a Festa de Natal, Dia do Pai e da Mãe, Dia dos Avós e o Dia Mundial da Criança, permitem o contacto e a participação da família/escola, de forma a criar laços importantes para o desenvolvimento da criança e um espaço de confiança. O envolvimento dos pais é um dos objetivos pedagógicos da instituição, assim, são convidados a participarem e a envolverem-se nas várias atividades com as crianças. Segundo Assis & Fuerte (2014:144) *A participação dos pais é uma variável moderada da qualidade da creche, não apenas, como receptores de informação ou participação nas atividades promovidas pela escola, mas também na sua implicação na tomada de decisão e no planeamento autónomo de atividades (...).*"



Requerimento

Nós, Elodie Agostinho e [REDACTED], somos alunas do IPL de Leiria, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Vimos por este meio pedir autorização para fotografar e realizar filmagens (vídeos) às atividades realizadas durante o nosso estágio profissional, em que os seus filhos participarão. As fotografias e as filmagens destinam-se apenas a serem usadas no relatório de estágio.

Gratos pela sua atenção e disponibilidade,

_____ (assinatura)

(Por favor recorte e entregue o destacável)

Eu, _____ encarregado/a de educação do/a aluno/a autorizo / não autorizo o/a meu/minha educando/aa ser fotografado e filmado durante as atividades realizadas pelas alunas no estágio das aulas da Escola Superior de Educação do IPL de Leiria.

Data: / /

_____ (assinatura)

Anexo XIX - Notas de campo e registos videográficos dos momento de brincadeira livre

B1 - Momento de brincadeira livre - 9 de dezembro de 2014

Transcrição videográfica 1 - Observação não participante

Hora da observação: 11:00 às 11:30 horas

Crianças que interagem: Íris, Miguel, Pedro e o Guilherme

Contextualização: A Madalena estava perto da área da biblioteca, ou seja, de costas; à sua direita estava o tapete (área da manta); do lado esquerdo a mesa de atividades, onde estavam os adultos. Neste momento estavam quatro crianças em seu redor a brincar com ela.

Registo videográfico

A Íris estava a mostrar imagens de um livro com texturas à Madalena. A Íris agarrava no dedo da Madalena para ela sentir as texturas do livro. A Madalena fez força com a cabeça para olhar para o livro e sorriu quando tocou com o seu dedo nas texturas.

Depois passado algum tempo o Miguel aproximou-se perto da Madalena e ela olhou. Quando dançou e cantou, ela abanou a cabeça de um lado para o outro e olhou para o Miguel. O Miguel aproximou-se da Madalena tocou-lhe na cara acariciando-a, ficando a olhar para ela.

Depois o Pedro também se aproximou da Madalena e disse à Íris: *o que estás a fazer?*

As duas crianças, Pedro e Miguel, ficaram a olhar para a Íris a contar a história, e quando a Íris carregou no botão do livro que produzia som estas duas crianças, cantavam e dançavam.

Depois passado algum tempo o Pedro disse: *eu também quero brincar com a Madalena.*

E questionava os colegas: *também posso brincar com a Madalena?*

O Miguel disse: *Também quero, vá lá posso?*

A Íris disse: *Um menino de cada vez.* Assim, a Íris continuou a contar a história e a agarrar no dedo da Madalena para ela sentir as diferentes texturas do livro.

No entanto, o Miguel estava a tentar tirar uma peça que está na cadeira da Madalena que lhe agarra a cabeça.

E Íris vê e diz: *Pára de tirar isso Miguel. Não mexe. Pára de mexer.*

Quando a Íris e o Pedro estavam a decidir com que brincar com a Madalena, o Miguel cantava. E a Madalena olhava para ele, abrindo a boca e produzindo sons.

Depois quando conversavam os 3 a Madalena abriu a boca e procurava de onde vinha o som, olhando para quem estava a falar.

Como não chegaram a um consenso, o Miguel começou a cantar para a Madalena aproximando-se e tocando na cara dela, com as mãos e os lábios, dando beijinhos. Neste momento a Madalena estava a olhar para o Miguel e não para o livro. A Madalena sorriu e produziu sons.

Aparece o Guilherme, com uma caixa musical (maraca), movimentando-a de um lado para o outro. A Madalena, sorriu, pestanejou, abriu e fechou a boca e olhou para o Guilherme. Nesse momento a Madalena parou de olhar para o Miguel e olhou para a caixa musical (maraca), que está a produzir som. Mas, o Miguel continua a dançar e a cantar e a Madalena voltou a olhar na sua direção.

E a Íris disse: *uma coisa de cada vez.*

As quatro crianças estavam a conversar para decidirem com que brinquedo iriam brincar com a Madalena. A Íris disse: *A Madalena não é nenhum boneco.*

O Miguel foi buscar uma caixa musical e abana-a. Mas a Íris e o Pedro dizem: *não!! com isso não.*

E o Miguel disse: *Mas eu quero brincar com a Madalena.*

- *Mas os outros meninos também querem brincar* - disse o Pedro.

Enquanto, decidem o que brincar com a Madalena estavam todos a conversar e não interagiram com ela. Nesse momento ela produziu sons. Contudo, o Miguel volou a ir buscar a caixa musical (maraca) e abanou-a à frente da Madalena. Assim, ela voltou a olhar na direção do Miguel sorrindo. As duas crianças começam a discutir e afastaram-se da Madalena. Afastaram-se com a caixa musical (maraca) que acabou por se estragar nesse momento.

Assim, o Miguel foi ter com uma das estagiárias, e o Pedro foi buscar a varinha musical que produz som e luz vermelha. No entanto, o Pedro brincou sozinho com a varinha musical, não interagindo com a Madalena. Apenas brincou ao seu lado utilizando a varinha musical.

Depois de as crianças se afastarem a Madalena produz sons altos sistematicamente, abrindo a boca e olhando de uma lado para o outro.

O Pedro estava perto da Madalena e brincar com a varinha musical e a Madalena ouviu o som que a varinha musical produz.

O Pedro depois deixou a varinha musical nos joelhos da Madalena, foi brincar para uma das áreas e não brincou, nem interagiu com a Madalena.

Quando o Pedro estava a brincar ao lado da Madalena com a varinha musical, a Madalena fazia força com a cabeça para baixo, procurando de onde vinha o som. Assim, a Madalena nesse momento produziu sons, sorriu e olhou na direção do Pedro. No entanto, o Pedro não interagiu com ela. A Íris, o Guilherme e o Miguel afastaram-se da Madalena.

O Guilherme voltou perto da Madalena, e brincou com ela utilizando a varinha musical. Mas, o Guilherme voltou junto da

Madalena e brincou com ela utilizando a varinha musical. A Madalena nesse momento sorriu, produziu sons, olhou para a luz vermelha e acompanhou o movimento do colega com os olhos que tocava com a mão na varinha musical para que esta produzisse som e luz.

No entanto, a Íris também voltou para continuar a contar a história e disse zangada e cansada ao Guilherme: *eu disse que a Madalena não é um boneco!* Mas, depois a Íris voltou também junto da Madalena para lhe continuar a mostrar o livro. Deste modo, ficaram os dois a conversar e a ver o livro e a Madalena ficou sozinha.

E o Guilherme e a Íris ficaram a ver o livro e a Madalena ficou sozinha e produziu sons sistematicamente, abrindo a boca.

B2 - Momento de brincadeira livre - 10 de dezembro de 2014

Nota de campo 1 - Observação não participante

Hora da observação: 11:00 às 11:30 horas

Criança que interagiu: Íris

Contextualização: A Madalena estava perto da área da biblioteca, ou seja, de costas; à sua direita estava o tapete (área da manta); do lado esquerdo a mesa de atividades, onde estavam os adultos. Neste momento estava uma criança em seu redor a brincar com ela.

Nota de Campo

O cão faz ão ão; o gato faz miau au au;" A Íris estava a contar uma história à Madalena a partir de um jogo de encaixe com representações de animais. O jogo de encaixe estava colocado nas pernas da Madalena. E a Íris mostrava uma representação de um animal de cada vez à Madalena, mas posicionando cada peça perto dos seus olhos. De seguida, agarrava na mão dela para a ajudar a encaixar a peça no local correto. A Íris estava a brincar com este jogo até a Madalena encaixar as seis peças.

Quando a Íris falava com a Madalena, ela direcionava o olhar procurando de onde vinha o som (voz da Íris). Quando a Íris mostrava cada uma das peças do jogo de encaixe a Madalena abriu muito a boca. Depois agarrava a peça do jogo de encaixe com a ajuda da Íris. Depois de as peças estarem colocadas a Madalena fez força com a cabeça sistematicamente para conseguir olhar para o jogo de encaixe com as representações dos animais que estava nos seus joelhos. Para além de fazer força com a cabeça direcionava o seu olhar para baixo (para os joelhos, onde estava o jogo).

Nota de campo 2 - Observação não participante

Hora da observação: 11:00 às 11:30 horas

Criança que interagiu: Eduarda

Contextualização: A Madalena estava perto da área da biblioteca, ou seja, de costas; à sua direita estava o tapete (área da manta); do lado esquerdo a mesa de atividades, onde estavam os adultos. Neste momento estava uma criança em seu redor a brincar com ela.

Nota de Campo

A Eduarda estava a dar beijinhos à Madalena. A Eduarda aproximou-se da Madalena para lhe dar muitos beijinhos seguidos, aproximadamente 1 minuto, ela abriu a boca. A Eduarda tocou, dando beijinhos, na cara da Madalena, e ela sorriu e produziu sons altos sistematicamente. A reação da Madalena foi sempre a mesma até a Eduarda parar de dar beijinhos. De seguida a Eduarda foi buscar um brinquedo tipo puzzle, agarrou na mão da Madalena, mais propriamente num dos seus dedos, e, fez com que a Madalena toca-se nas peças do puzzle, para que as mesmas rodassem. A Madalena, abria a boca e sorria.



Fotografia 1 - Eduarda a brincar com a Madalena no momento de brincadeira livre com um brinquedo tipo puzzle.

Nota de campo 3 - Observação não participante

Hora da observação: 11:00 às 11:30 horas

Criança que interagiu: Miguel

Contextualização: A Madalena estava perto da área da biblioteca, ou seja, de costas; à sua direita estava o tapete (área da manta); do lado esquerdo a mesa de atividades, onde estavam os adultos. Neste momento estava uma criança em seu redor a brincar com ela.

Nota de Campo

O Miguel estava a brincar com sacos de gel coloridos, agarrando na mão da Madalena para que sentisse o gel. Depois o Miguel colocou os sacos de gel na mão da Madalena movimentando os seus braços para cima e para baixo com alguma força, de modo que quando movimenta-se os braços para baixo, ela tocasse nos joelhos com as mãos.

Quando o Miguel agarrou na mão da Madalena para ela tocar no gel, ela abriu a boca. Depois quando o Miguel movimentou os braços da Madalena para baixo e para cima com alguma força, a Madalena pestanejou, sorriu e produziu som.

Transcrição videográfica 2 - Observação não participante

Hora da observação: 11:00 às 11:30 horas

Crianças que interagiram: Íris, Lara, Liliana, Benedita e a Eduarda

Contextualização: A Madalena estava perto da área da biblioteca, ou seja, de costas; à sua direita estava o tapete (área da manta); do lado esquerdo a mesa de atividades, onde estavam os adultos. Neste momento estavam quatro crianças em seu redor a brincar com ela.

Registo videográfico

A Íris estava a mostrar próximo dos olhos da Madalena papel celofane, e "bateu" com as mãos papel celofane fazendo vários sons. A Madalena sorriu quando ouviu o som do papel celofane e

A Íris dirigiu-se à caixa novamente para ir buscar outro brinquedo, e nesse momento a Madalena produziu sons de longa duração e altos. Nesse momento apareceu a Lara perto da Madalena e deu-lhe um beijinho. A Íris regressou junto da Madalena, onde se deparou com a Lara e ambas negociaram de como irão brincar com o jogo de encaixe com as representações dos animais, que a Íris escolheu para brincar com a Madalena. O jogo é composto por quatro peças, a Íris tinha as peças todas na mão e ia mostrando e colocando as peças à frente dos olhos da Madalena dizendo o nome do animal que estava na peça e ainda, ia imitando o seu som, e dizendo: *este é o cão ão ão ão*; e de seguida dava a peça à Lara, que agarrava na mão da Madalena e ajudava-a a colocá-la no seu respetivo lugar.

A Íris depois dizia: *o gato, miau, miau, miau, miau, miau.*

A Lara agarrava na mão da Madalena para que ela agarra-se na peça e com a sua ajuda colocasse a peça com a representação do gato no tabuleiro.

Íris: *o peixe faz glu, glu, glu.*

E a Lara agarrava na mão da Madalena para que ela agarra-se na peça e com a sua ajuda colocasse a peça com a representação do peixe no tabuleiro.

Íris: *o pássaro, piu piu, piu.*

E a Lara voltou a agarrar na mão da Madalena para que ela agarrasse na peça e com a sua ajuda colocasse a peça com a representação do pássaro no tabuleiro.

A Madalena olhava para a Íris e para a Lara movimentando a cabeça de um lado para o outro e ainda olhava fixamente para cada uma delas, quando falavam para ela. Para além disso, quando a Lara e a Íris imitavam os sons dos animais a Madalena sorriu, abriu a boca e pestanejou, quando a Íris movimentava as peças do jogo à frente dos seus olhos.

A Lara saiu da sala porque foi-se embora da instituição. Mas, aproxima-se a Liliana que ficou a olhar para a Íris a brincar com a Madalena.

Assim, a Íris continuou a mostrar o jogo de encaixe à Madalena, ou seja, as peças estavam encaixadas e ela inclinava o tabuleiro de modo a que a Madalena visse as peças com as representações dos animais. A Íris apontava para cada um dos animais e imitava o som que os animais produzem. A Madalena olhava para as peças que a Íris iam apontando e nesse momento produzia sons.

A Íris saiu de perto da Madalena e foi à casa de banho, mas a Liliana ficou ao lado da Madalena a brincar com o jogo de encaixe, ou seja, agarrava na mão da Madalena e ajudava-a a colocar as peças nos respetivos encaixes. A Madalena fez força com a cabeça para ver as peças de encaixe e movimentava os olhos consoante a Liliana mexia nas peças.

A Íris regressou perto da Madalena e ela sorriu. A Madalena fez força com a cabeça, de forma que desencaixou a cabeça da peça que a segura, então a Íris segurou e colocou a cabeça da Madalena bem posicionada na sua cadeira adaptada.

De seguida a Liliana e a Íris decidiram arrumar o jogo de encaixe na caixa da Madalena e ir buscar o jogo de encaixe com as representações das figuras geométricas. A Liliana retirou as peças de encaixe do tabuleiro e a Íris saiu de perto da Madalena para a mesa de atividades para realizar uma experiência educativa com as estagiárias. A Madalena nesse momento fez força com a cabeça para a frente para ver o tabuleiro e as peças de encaixe com as figuras geométricas. A Liliana agarrava na mão da Madalena e ajudava-a a agarrar na peça de encaixe com a figura geométrica denominada triângulo e a colocá-la no tabuleiro. A Madalena continuou a fazer força com a cabeça para olhar para a peça com a forma de um triângulo, e ainda, abriu a fechou a boca.

Apareceu a Eduarda, que deu um beijinho na cara da Madalena, agarrou-lhe na mão, voltou a dar-lhe um beijinho na cara, tocou-lhe com o seu dedo no nariz três vezes seguidas e voltou novamente a dar-lhe um beijinho. A Madalena sorriu e pestanejou quando a Eduarda lhe tocou no nariz com o dedo. A Eduarda voltou a ir brincar para a área da casinha, onde estava a brincar. A cabeça da Madalena descaiu para a frente, ou seja, existe uma peça que está na sua cadeira para agarrar a sua cabeça. Mas, a cabeça da Madalena saiu dessa posição. Então, a Liliana colocou a cabeça da Madalena na posição correta, levantando-a e encaixando-a na peça. A Madalena sorriu e produziu sons sucessivos durante 10 segundos. Depois da Íris ter terminado a experiência educativa regressou perto da Madalena e continuou a brincar com a Madalena e a Liliana, utilizando o jogo de encaixe com as peças das representações das figuras geométricas.

A Madalena "babou-se" quando abriu a boca e a Íris foi buscar papel higiénico para lhe limpar a boca e a cara. Depois fechou-lhe a boca com a ajuda da sua mão para que ela engolisse a saliva.

Apareceu a Benedita e disse: - *Posso brincar com a Madalena?*

A Íris respondeu: - *Sim.*

Continuaram a brincar com o jogo de encaixe com as figuras geométricas. Uma vez foi a Benedita que agarrar na mão da Madalena e a ajudar a colocar as peças de encaixe no tabuleiro e depois era a vez da Íris de brincar com a Madalena. Realizaram esta troca três vezes até preencherem o tabuleiro com todas as peças (6 peças). A Madalena, sorriu, abriu a boca e pestanejou. Depois de terem terminado o jogo a Íris foi brincar para uma área de interesse. A Benedita foi à caixa

da Madalena buscar papel celofane cor-de-laranja. A Benedita mexeu no papel celofane fazendo barulho à frente dos olhos da Madalena. A Madalena, realizou vários sorrisos sucessivos durante 2 minutos, abrindo muito a boca, os seus olhos estavam muito abertos e produziu sons sucessivos durante 3 minutos. Depois a Benedita colocou o papel celofane na cabeça da Madalena mexendo no papel que produz sons. E nesse instante a Madalena produziu sons altos e voltou a sorrir.

B3 - Momento de brincadeira livre - 11 de dezembro de 2014 - Não houve interação entre a Madalena e os seus pares.

B4 - Momento de brincadeira livre - 15 de dezembro de 2014 - Não houve interação entre a Madalena e os seus pares .

B5 - Momento de brincadeira livre - 16 de dezembro de 2014 - Não houve interação entre a Madalena e os seus pares .

B6 - Momento de brincadeira livre - 17 de dezembro de 2014 - Não houve interação entre a Madalena e os seus pares .

B7 - Momento de brincadeira livre - 18 de dezembro de 2014 - Não houve interação entre a Madalena e os seus pares .

B8 - Momento de brincadeira livre - 5 de janeiro de 2015

Nota de campo 4 - Observação não participante

Hora da observação: 11:00 às 11:30 horas

Criança que interagiu: Íris

Contextualização: A Madalena estava perto da área da biblioteca, ou seja, de costas; à sua direita estava o tapete (área da manta); do lado esquerdo a mesa de atividades, onde estavam os adultos. Neste momento estava uma criança em seu redor a brincar com ela.

Nota de Campo

A Íris estava ao lado da Madalena a cantar: " E pêra e pêras e pêras e maçãs; castanhas amoras e romãs", ao mesmo tempo que abanava um guizo 1. A Madalena sorriu, abriu a boca e pestanejou muitas vezes seguidas. Quando a Íris parava de cantar e dançar a Madalena produziu sons baixos.

Nota de campo 5 - Observação não participante

Hora da observação: 11:00 às 11:30 horas

Crianças que interagiram: Miguel

Contextualização: A Madalena estava perto da área da biblioteca, ou seja, de costas; à sua direita estava o tapete (área da manta); do lado esquerdo a mesa de atividades, onde estavam os adultos. Neste momento estava uma criança em seu redor a brincar com ela.

Nota de Campo

O Miguel estava a brincar com a Madalena colocando-lhe sacos de gel coloridos na testa. Quando os colocou na testa a Madalena fechou os olhos. Depois retirou os sacos da testa e colocou-os na mão da Madalena, de forma a ela os agarrar. De seguida, com os sacos na mão da Madalena, o Miguel movimentou os braços da Madalena para cima e para baixo de forma a que ela tocasse nos joelhos. A Madalena sorriu e pestanejou durante todo o momento que movimentou os braços.

Transcrição videográfica 3 - Observação não participante

Hora da observação: 11:00 às 11:30 horas

Crianças que interagiram: Íris e a Eduarda

Contextualização: A Madalena estava perto da área da biblioteca, ou seja, de costas; à sua direita estava o tapete (área da manta); do lado esquerdo a mesa de atividades, onde estavam os adultos. Neste momento estavam duas crianças em seu redor a brincar com ela.

Registo videográfico

A Madalena estava a movimentar os braços para cima e para baixo e ao mesmo tempo que ia abrindo a boca. Apareceu a Íris que foi buscar à caixa da Madalena um instrumento musical, ou seja, um guizo 1. A Íris movimentou o guizo 1 à frente dos olhos da Madalena, e ela sorriu, produziu sons altos durante 2 minutos e pestanejou sucessivamente e rápido. Depois foi buscar um livro e começou a contar-lhe uma história, apontando com o seu dedo, próximo dos olhos da Madalena, para as personagens da história. A Madalena direcionava o seu olhar para as imagens que a Íris apontava. De seguida, a Íris agarrou na mão da Madalena para que ela tocasse no livro com a mão. Depois disso, a Íris virava o livro para a área da manta como se tivessem lá crianças e continuava a contar a história. Depois voltava o livro na direção da Madalena e continuava a contar-lhe a história. A Madalena quando viu as imagens do livro sorriu e abriu a boca, mas quando não via o livro produzia sons, como se estivesse a reclamar por não ver o livro. Depois de a Íris ter contado a história, fechou o livro e abanou-o fazendo vento para a cara da Madalena. A Madalena sorriu muito, abrindo a boca e pestanejou sucessivamente e rápido. Depois a Íris foi buscar um lenço cor-de-rosa, e nesse momento a Madalena reclamava produzindo várias vocalizações curtas. Mas, quando a Íris colocou o lenço na cabeça da Madalena, ela sorriu. Apareceu a Eduarda, e deu-lhe um beijinho.



Fotografia 2- Eduarda a brincar com a Madalena no momento de brincadeira livre dando-lhe beijinhos.

Logo de seguida foi à caixa da Madalena buscar um instrumento musical, ou seja, um guizo 1. Depois colocou na mão da Madalena o guizo 1 e movimentou o braço dela para cima e para baixo para que ao movimentar o braço o guizo 1 produzisse som. A Madalena movimentava os olhos para cima e para baixo e sorriu.

Como a Íris tinha na mão um lenço cor-de-rosa, depois a Eduarda foi buscar um lenço verde e azul e as duas crianças embrulharam os lenços para imitar uma esponja e fizeram-lhe "festas" na testa. A Madalena sorriu e produziu sons. Depois a Eduarda foi-se embora brincar para uma área de interesse.

B9- Momento de brincadeira livre - 6 de janeiro de 2015 - Não houve interação entre a Madalena e os seus pares.

B10 - Momento de brincadeira livre - 7 de janeiro de 2015

Transcrição videográfica 4 - Observação não participante

Hora da observação: 11:00 às 11:30 horas

Criança que interagiu: Miguel

Contextualização: A Madalena estava perto da área da biblioteca, ou seja, de costas; à sua direita estava o tapete (área da manta); do lado esquerdo a mesa de atividades, onde estavam os adultos. Neste momento estava uma criança em seu redor a brincar com ela.

Registo videográfico

O Miguel estava a brincar com Madalena com sacos de gel coloridos, colocando-o na testa dela. A Madalena abriu a boca e sorriu. O Miguel colocou os três sacos em cima da testa da Madalena e fez pressão com uma mão. A Madalena produziu sons. O Miguel retirou os três sacos da testa da Madalena e colocou-os nos seus joelhos, de seguida agarrou na mão direita da Madalena e movimentou-a para cima e para baixo de forma a que com a mão dela tocasse nos joelhos e sentisse os sacos de gel. A Madalena sorriu muito e sucessivamente e produziu sons altos. O Miguel deu um beijinho à Madalena. A Madalena abriu a boca e sorriu. A Madalena deu um sobressalto movimentando os dois braços ao mesmo tempo. E o Miguel disse: *Estas a saltar? então também vou saltar.* Assim, o Miguel saltou perto da Madalena e, ela olhava para ele e sorria. O Miguel voltou a colocar os três sacos na testa da Madalena e fez pressão com as duas mãos. A Madalena abriu a boca, sorriu e produziu sons.



Depois o Miguel deu um beijinho à Madalena e ela de imediato sorriu. De seguida, o Miguel foi buscar papel celofane cor-de-laranja e colocou-o por cima da cara da Madalena, ela sorriu logo, abrindo muito a boca, produziu sons altos e fez força com a cabeça para a frente. Seguidamente, retirou os sacos de gel e o papel celofane da cara e testa da Madalena e fez-lhe festas na cara, e ainda, retirou da cara dela cabelos soltos. A Madalena olhava para o Miguel inclinado a cabeça para o lado em que ele se encontrava.

Fotografia 3 e 4 - Miguel a brincar com a Madalena no momento de brincadeira livre com um saco de gel vermelho.

Transcrição videográfica 5 - Observação não participante

Hora da observação: 11:00 às 11:30 horas

Criança que interagiu: Íris e Eduarda

Contextualização: A Madalena estava perto da área da biblioteca, ou seja, de costas; à sua direita estava o tapete (área da manta); do lado esquerdo a mesa de atividades, onde estavam os adultos. Neste momento estava uma criança em seu redor a brincar com ela.

Registo videográfico

A Íris estava a brincar com a Madalena com o saco de gel vermelho, colocando-o na mão direita da Madalena. A Madalena produziu sons e fez força com a cabeça para a frente. De seguida colocou o saco de gel na cara da Madalena e ela pestanejou, produziu sons altos e fez força com a cabeça para a frente. A Íris disse: *Madalena não faz isso, eu já disse que é melhor não.* E a Madalena sorriu, olhando para ela. De seguida, colocou um saco da gel na testa da Madalena, colocou outro na parte lateral da sua cadeira e outro na outra parte e depois colocou cada uma das mãos da Madalena por cima desses sacos. E disse para os amigos da sala: *Olhem para a Madalena, olhem como ela está?* Ninguém lhe respondeu, assim retirou os sacos de gel e arrumou-os na caixa da Madalena. A Madalena ficou 11 minutos sozinha e movimentou os braços para cima e para baixo,

fez força com a cabeça para a frente, produziu sons e movimentou os olhos olhando de um lado para o outro. Apareceu a Eduarda e deu-lhe um beijinho, mas de seguida voltou a brincar. A Madalena sorriu quando a Eduarda lhe deu um Beijinho. Depois passado 2 minutos apareceu a Liliana que deu uma "festa" e um beijinho à Madalena, e ela sorriu. Mas, de seguida voltou a ir brincar. A Madalena voltou a ficar sozinha e durante esse momento produziu sons altos e fez força com a cabeça

Transcrição videográfica 6 - Observação não participante

Hora da observação: 11:00 às 11:30 horas

Criança que interagiu: Miguel

Contextualização: A Madalena estava perto da área da biblioteca, ou seja, de costas; à sua direita estava o tapete (área da manta); do lado esquerdo a mesa de atividades, onde estavam os adultos. Neste momento estava uma criança em seu redor a brincar com ela.

Registo videográfico



A Madalena tinha no seu colo um saco com três bonecos de plástico, uma vaca, um burro e um porco. O Miguel foi mostrando e aproximando três bonecos de plástico (vaca, burro e porco), um a um, junto do rosto da Madalena e imitando o som que os mesmos produzem. A Madalena, abria a boca e olhava para os bonecos que representavam os animais e realizava vocalizações altas.

Fotografia 5 - Miguel a brincar com a Madalena no momento de brincadeira livre com um saco de gel vermelho.

B11 - Momento de brincadeira livre - 8 de janeiro de 2015

Transcrição videográfica 7 - Observação não participante

Hora da observação: 11:00 às 11:30 horas

Criança que interagiu: Eduarda e a Margarida

Contextualização: A Madalena estava perto da área da biblioteca, ou seja, de costas; à sua direita estava o tapete (área da manta); do lado esquerdo a mesa de atividades, onde estavam os adultos. Neste momento estavam duas crianças em seu redor a brincar com ela.

Registo videográfico

A Eduarda aproximou uma bola de papel celofane à frente dos olhos da Madalena. A Madalena abriu a boca. A Eduarda fez movimentos circulares na cara da Madalena com o boneco de peluche vermelho. E a Madalena sorriu. A Madalena ficou sozinha durante 1 minutos. Enquanto esteve sozinha produziu sons, abriu a boca, mexeu os braços para cima e para baixo, mexeu a língua colocando-a fora da boca e pestanejou.

A Margarida aproximou-se e colocou um prato de plástico na boca da Madalena, e a Eduarda disse: *Não ponhas isto assim na boca da Madalena, está bem? Só assim a fingir.* E a Margarida a seguir colocou o prato à frente da boca da Madalena, mas um pouco afastado de modo que o prato de plástico não tocasse na boca da Madalena. A Madalena continuou a produzir sons, pestanejou e movimentou a boca.

A Margarida e a Eduarda ausentaram-se e a Madalena ficou sozinha durante 2 minutos e enquanto esteve sozinha produziu sons, mexeu os braços, mordeu a língua, fazendo movimentos com a boca, e pestanejou.

A Eduarda voltou para perto da Madalena e colocou dois lenços coloridos na cara da Madalena, e a Madalena sobressaltou. A Eduarda com os lenços coloridos foi passando-os repetidas vezes na cara da Madalena, e ela mexeu as mãos e fez força com a cabeça, olhou para os lenços e sorriu.

A Eduarda deixou o lenço cor-de-rosa sobre a cara da Madalena e deixa-a sozinha. A Madalena nesse momento pestanejou, colocou a língua de fora e produziu sons. Quando a Eduarda regressou retirou o lenço cor-de-rosa e colocou o lenço verde na cara da Madalena. A Madalena sorriu, pestanejou, mexeu a mão abrindo-a e produziu sons.

Depois a Eduarda vai buscar papel celofane azul e colocou-o na cara da Madalena, e ela sorriu e produziu sons.

A Madalena ficou sozinha novamente com o papel celofane azul sobre a cara e nesse momento movimentou as suas mãos perto do papel, mas sem lhe tocar, e ainda, continuou a produzir sons e mexeu a cabeça de um lado para o outro. A Eduarda apareceu mas ausentou-se logo de seguida e a Madalena ficou sozinha durante 2 minutos. Nesse momento a Eduarda arrumou os tecidos coloridos, mas deixou o papel celofane azul em cima do peito da Madalena. A Madalena ao mexer os braços tocou no papel celofane e ouviu barulhos e sorriu. De seguida, a Eduarda voltou a passar os lenços coloridos na cara da Madalena produzindo vento. E a Madalena produziu sons, sorriu, pestanejou e abriu a boca.

Depois a Eduarda deu beijinhos à Madalena e foi brincar para uma área. A Madalena ficou sozinha e produziu sons, olhou para o teto abrindo a boca.

B12- Momento de brincadeira livre - 12 de janeiro de 2015 - Não houve interação entre a Madalena e os seus pares.

B13 - Momento de brincadeira livre - 13 de janeiro de 2015

Transcrição videográfica 8 - Observação não participante

Hora da observação: 17:34 às 18:02 horas

Criança que interagiu: Íris e a Eduarda

Contextualização: A Madalena estava perto da área da biblioteca, ou seja, de costas; à sua direita estava o tapete (área da manta); do lado esquerdo a mesa de atividades, onde estavam os adultos. Neste momento estavam duas crianças em seu redor a brincar com ela.

Registo videográfico



A Íris estava com um livro a contar uma história à Madalena, o livro estava à frente dos seus olhos da Íris, e ela estava a apontar para as imagens do livro. A Madalena olhava para as imagens que a Íris mostrava, abria a boca e sorria. Depois de a Íris ter mostrado as imagens todas deste livro foi buscar outro livro e voltou a mostrar imagens. A Madalena movimentava os olhos de um lado para o outro para ver as imagens que a Íris apontava e produzia sons. A Íris foi brincar para a área dos desenhos e a Madalena ficou sozinha durante 3 minutos.

Fotografia 6 - Íris a brincar com a Madalena no momento de brincadeira livre com um livro.

Depois a Íris voltou para perto da Madalena aproximou-se dela. Depois a Íris fez-lhe "festas" na cara com o nariz. A Madalena sorriu e produziu sons. De seguida continuou a contar-lhe a história. A Madalena olhava de um lado para o outro, ou seja, para uma página e depois para a outra do livro, abria a boca, produzia sons e sorria. Quando a Íris contava a história dizia: *Procura a bailarina Madalena. Procura, onde é que ela está?* E a Madalena, direcionou o seu olhar para o local onde estava a bailarina no livro. A Íris voltou à área da biblioteca deixar o livro que estava a brincar com a Madalena e foi buscar outro. Quando chegou perto da Madalena abriu o livro e disse: *Olha Madalena é a chuva, olha.* E a Madalena, direcionou o olhar para o livro e para o local que a Íris estava a mostrar, ou seja, uma nuvem com chuva. Para além disso, a Madalena abriu a boca, produziu sons e sorriu. Depois a Íris agarrou na mão da Madalena para que ela tocasse no livro e disse: *Olha tanta chuva Madalena, tanta chuva. A chuva faz ping, ping ping.* E a Madalena sorriu, abriu a boca e movimentou os olhos. De repente, apareceu a Lara que faz "festas" na testa da Madalena e ela sorriu, pestanejou e movimentou os braços para cima e para baixo junto do seu peito. Mas, depois a Lara foi brincar para uma área de interesse, e a Íris ausentou-se durante 2 minutos. Após esses minutos regressou com um livro perto da Madalena, e abanou-o à frente dos seus olhos fazendo vento. A Madalena nesse instante sorriu e pestanejou. A Íris ausentou-se 6 minutos e a Madalena nesse instante produziu muitos sons sucessivos e altos, fez força com a cabeça para a frente e movimentou os olhos de um lado para o outro. Passado esses 6 minutos apareceu a Íris que deu um beijinho à Madalena, e nesse instante a Madalena sorriu, mas a Íris voltou a ausentar-se. A Íris ausentou-se 4 minutos e a Madalena nesse instante produziu muitos sons sucessivos e altos. Passado 3 minutos apareceu a Eduarda que deu um beijinho à Madalena, e ela sorriu. Mas, de imediato voltou a ausentar-se novamente para ir brincar.

Transcrição videográfica 9 - Observação não participante

Hora da observação: 18:08 às 18:30 horas

Criança que interagiu: Eduarda, Lara e o Pedro

Contextualização: A Madalena estava perto da área da biblioteca, ou seja, de costas; à sua direita estava o tapete (área da manta); do lado esquerdo a mesa de atividades, onde estavam os adultos. Neste momento estavam três crianças em seu redor a brincar com ela.

Registo videográfico

A Eduarda abraçou à Madalena e ela sorriu e produziu sons. A Eduarda tinha um lenço cor-de-rosa na mão e movimentou-o na cara da Madalena e ela abriu a boca e sorriu. Realizou esse movimento três vezes. Depois disso, foi buscar mais dois lenços coloridos e colocou os três lenços na cabeça e no peito da Madalena, e ela ficou a olhar de um lado para o outro. Depois retirou os lenços e deu um beijinho e um abraço à Madalena, e ela sorriu. Apareceu a Lara com o jogo de encaixe com a representação das figuras geométricas para brincar com a Madalena e a Eduarda. A Lara colocou o tabuleiro de madeira nos joelhos da Madalena e ambas ajudaram a Madalena a colocar as peças no respetivo lugar à vez nas formas que constam no tabuleiro, ou seja, primeiro a Lara ajudou a Madalena a agarrar numa das peças e a colocá-la no seu respetivo encaixe e depois foi a Eduarda a que agarrou na mão da Madalena para a ajudar a colocar uma peça do jogo de encaixe das figuras geométricas no seu respetivo lugar. Ambas brincaram com a Madalena até terem colocado as seis peças. A Madalena produziu sons, abriu a boca e olhava para a Eduarda e para a Lara quando eram elas a ajudá-la a colocar as peças de encaixe no tabuleiro. Depois de terem terminado este jogo, a Eduarda foi buscar o outro jogo de encaixe com as representações dos animais e colocou o tabuleiro nos joelhos da Madalena e retirou todas as peças de encaixe e deu-as à Lara. Mas, de seguida disse para a Lara: *Dá-me o cão.* E a Lara deu-lhe a peça com a representação do animal cão, e a Eduarda agarrou na mão da Madalena para que ela agarra-se na peça e ajudou-a a colocá-la no tabuleiro. E de seguida disse à Lara: *Agora dá-me o gato.* E a Lara deu-lhe a peça com a representação do gato. Assim, de imediato a Eduarda ajudou a Madalena a agarrar na peça e a colocá-la no tabuleiro. E depois a Eduarda disse: *Agora o pássaro.* E a Lara deu-lhe a peça com a representação do pássaro. E a Eduarda ajudou a Madalena a agarrar na peça com a representação do pássaro e a colocá-la no tabuleiro. E a Eduarda de seguida disse: *Agora o peixe.* E a

Lara deu-lhe a peça com a representação do peixe. E a Eduarda ajudou a Madalena a agarrar na peça com a representação do peixe e a colocá-la no tabuleiro. A Eduarda ajudou a Madalena a agarrar nas peças do jogo que representavam o cão, o gato, o peixe e o pássaro para ela as colocar no tabuleiro. A Madalena ao longo deste tempo, olhava para a Lara e depois para a Eduarda que realizava movimentos, sorriu e produziu sons. Depois de terem terminado o jogo ambas as crianças colocaram o jogo de encaixe no saco e arrumaram-no na caixa da Madalena.

Depois a Lara fui buscar à caixa da Madalena uma folha A4 preta com a representação de uma casa realizada com várias texturas. Depois agarrou nos dedos da Madalena para que ela tocasse nas diferentes texturas, e dizia: *Madalena olha. A Madalena fazia força com a cabeça para a frente e sorria.*

Apareceu o Pedro, com um saco de gel cor-de-laranja e colocou na testa da Madalena e disse: *é gelo.* A Madalena sorriu e produziu sons. Mas, a Eduarda tinha a varinha musical próximo dos olhos da Madalena e estava a tentar pô-la a funcionar, para que tocando nela com alguma força, a mesma produziu-se sons e uma luz vermelha. A Madalena quando viu a luz sorriu e abriu a boca. Para além disso, o seu olhar estava fixo para a luz vermelha. Nesse momento o Pedro foi buscar um brinquedo à caixa da Madalena, ou seja, um brinquedo tipo puzzle, mas ficou perto da Madalena a brincar sozinho com esse brinquedo, e não com a Madalena. A Lara estava a olhar para a Eduarda e para a Madalena a brincarem. Passado 2 minutos a Eduarda emprestou à Lara a varinha musical para ela brincar com a Madalena. E a Madalena continuou a produzir sons, a sorrir e a abrir a boca. Quando a Eduarda observava a Lara a brincar com a Madalena, viu o Pedro a brincar com o brinquedo tipo puzzle da Madalena e disse: *Não é para brincar com as coisas da Madalena Pedro.* Mas, o Pedro continuou a brincar. Mas, depois passado 3 minutos foi arrumar o brinquedo tipo puzzle na caixa e foi brincar para uma área de interesse. A Lara foi brincar para uma área ao mesmo tempo que o Pedro foi brincar.

A Eduarda continuou a brincar com a Madalena, mas com um livro que contém texturas. A Eduarda abriu o livro e colocou-o próximo dos olhos da Madalena e ainda agarrou no dedo dela para que pudesse sentir as texturas do livro. A Madalena abriu a boca, produziu sons e movimentava os olhos para ver as imagens do livro que a Eduarda estava a apontar.

A Eduarda ausentou-se durante 2 minutos porque estava à procura de um livro com sons para a Madalena. Nesse momento a Madalena produziu vários sons altos e sucessivos. Depois de o ter encontrado o livro, a Eduarda foi para junto da Madalena com o livro dos sons. A Eduarda carregou nas teclas do livro com sons e colocava-o perto do ouvido direito da Madalena para ela poder ouvir o som produzido. A Madalena produziu sons, abriu a boca e sorriu. A Eduarda folheou o livro próximo dos olhos da Madalena para que a Madalena pudesse ver e ouvir as imagens e os sons do livro. Nesse momento a Madalena, sorria, abria a boca e produzia sons. Para além disso, quando a Eduarda folheava o livro a Madalena olhava para as imagens do livro movimentando os olhos de um lado para o outro.

B14 - Momento de brincadeira livre - 14 de janeiro de 2015

Transcrição videográfica 10 - Observação não participante

Hora da observação: 11:00 às 11:30 horas

Criança que interagiu: Íris e Eduarda

Contextualização: A Madalena estava perto da área da biblioteca, ou seja, de costas; à sua direita estava o tapete (área da manta); do lado esquerdo a mesa de atividades, onde estavam os adultos. Neste momento estava duas criança em seu redor a brincar com ela.

Registo videográfico

A Íris estava a mostrar perto dos olhos da Madalena fantoches, e disse: *A Madalena gosta mais da zebra.* E a Íris abanava a zebra junto da Madalena, e ela sorriu. A Íris abanou a mão da Madalena à frente da cara dela de modo a que ela veja o fantoche. E a Madalena produziu sons. A Íris colocou o fantoche na sua mão e abanou-o junto da cara da Madalena. A Madalena mexeu os braços, pestanejou e sorriu. A Íris colocou de novo o fantoche zebra na mão da Madalena e começou a cantar: *a,b,c,d,e,f,g*, abanando-o, e ainda, foi buscar o fantoche tartaruga e começou a contar uma história com os dois fantoches. A Madalena olhava os fantoches.

Transcrição videográfica 11 - Observação não participante

Hora da observação: 17:49 às 18:12 horas

Criança que interagiu: Íris, Eduarda e a Benedita

Contextualização: A Madalena estava perto da área da biblioteca, ou seja, de costas; à sua direita estava o tapete (área da manta); do lado esquerdo a mesa de atividades, onde estavam os adultos. Neste momento estava três criança em seu redor a brincar com ela.

Registo videográfico

A Íris colocou o saco de gel azul nas pernas da Madalena, agarrou nas suas mãos e pousou-as sobre o saco, e a Madalena pestanejou. A Íris agarrou nas mãos da Madalena e ajudou-a a tocar no saco de gel, movimentando os braços da Madalena para cima e para baixo, e a Madalena sorriu. Depois a Íris tornou a colocar as mãos da Madalena em cima do saco de gel. A Madalena sorriu, pestanejou e abriu a boca. A Madalena ficou sozinha 25 segundos e enquanto isso abriu a boca, mexeu a cabeça e olhou em seu redor.

A Madalena ficou sozinha durante 1 minuto e apenas olhou em seu redor. A Íris arrumou o saco de gel azul e colocou o saco de gel vermelho em cima das pernas da Madalena. A Íris agarrou nas mãos da Madalena e abanou-as fazendo com que ela mexesse

no saco de gel, e a Madalena pestanejou e sorriu. A Íris teve uma conversa com a Madalena quando estava a colocar o saco de gel vermelho na cara da Madalena e ela sorriu. A Madalena ficou sem interação por parte das crianças durante 1 minuto.

A Eduarda apareceu junto da Madalena deu-lhe beijinhos, abraços e mimos, e a Madalena sorriu muito. Mas a Eduarda volta a ir brincar.

A Íris fez diversos movimentos com o saco de gel vermelho colocando-o na cara da Madalena. A Madalena sorriu. A Íris permanece junto da Madalena mas sem estar em interação com ela durante 2 minutos, por fim colocou o saco de gel vermelho dobrado no olho da Madalena. A Madalena abriu a boca e pestanejava.

Apareceu a Benedita, que retirou o saco de gel vermelho que estava no olho da Madalena e colocou-o nos joelhos da Madalena. A Íris, que permaneceu junto da Madalena continuou a brincar com ela, ou seja, colocou o saco de gel laranja no outro olho da Madalena. A Madalena produziu sons, sorriu, pestanejou e abriu a boca. As duas crianças deixaram de estar junto da Madalena.

A Madalena ficou durante 30 segundos sozinha, e tentou levantar a cabeça, mexeu os braços e sorriu.

Apareceu a Íris, que tinha ido buscar os fantoches e quando chegou perto da Madalena colocou-os todos em cima das pernas dela. De seguida a Íris com o dedoche peixe fez uma "festa" na testa da Madalena. A Madalena demonstrou uma cara muito feliz, porque sorriu muitas vezes e sucessivamente. A Íris ficou a movimentar o dedoche peixe à frente dos olhos da Madalena.

A Íris perguntou à Madalena: *estás-te a rir Madalena?* E a Íris agarrou na mão da Madalena, para que a mesma tocasse no dedoche peixe, e ela sorriu. A Íris colocou o dedoche peixe no dedo da Madalena e movimentou o dedo e a mão dela. A Madalena pestanejou e abriu a boca.



Fotografia 7 - Íris a brincar com a Madalena no momento de brincadeira livre com um dedoche.

A Íris foi buscar o fantoche tartaruga e esfrega-o na cara da Madalena, e ela pestanejou. A Íris foi arrumar o fantoche e deixou a Madalena sozinha durante 1 minutos e nesse momento a Madalena mexeu os braços, pestanejou, e produziu sons. A Íris voltou a ir buscar o fantoche tartaruga e colocou-o na mão da Madalena, mas depois retira-o foi-se embora. A Madalena apenas pestanejou. A Madalena fica 30 segundos sozinha.

A Íris aproximou-se perto da Madalena e mostrou-lhe o fantoche rato. A Madalena sorriu.

A Madalena ficou sozinha durante 2 minutos, e durante esse tempo mexeu a boca, deitou a língua fora, mexeu os braços e pestanejou. A Íris movimentou o fantoche zebra à frente dos olhos da Madalena. A Benedita apareceu novamente para brincar com a Madalena com o fantoche rato e disse para a Íris: *vamos brincar com os dois*. A Íris e a Benedita ficam ambas junto da Madalena a mexerem nos fantoches e a falar entre elas. A Benedita deu um beijinho na cara da Madalena e foi brincar para uma área. A Íris fez mimos na cara da Madalena. A Madalena fechou os olhos.

B15 - Momento de brincadeira livre - 15 de janeiro de 2015

Transcrição videográfica 12 - Observação não participante

Hora da observação: 11:00 até as 11:30 horas

Criança que interagiu: Íris, Eduarda e a Letícia

Contextualização: A Madalena estava perto da área da biblioteca, ou seja, de costas; à sua direita estava o tapete (área da manta); do lado esquerdo a mesa de atividades, onde estavam os adultos. Neste momento estavam três criança em seu redor a brincar com ela.

Registo videográfico

A Íris retirou peças do jogo de encaixe com representação de figuras geométricas de um saco. Com essas mesmas peças, dizendo o nome da Madalena, fez movimentos circulares, perto dos olhos da Madalena, com as peças do jogo de encaixe, de forma que ela pudesse ver as peças. A Madalena sorriu. A Íris agarrou na mão da Madalena, ajudando-a a agarrar na peça do jogo para fazer os movimentos circulares. Nesse momento a Madalena abriu a boca e pestanejou. A Íris fez "festas" na testa dela e penteou-lhe o cabelo com as mãos, e a Madalena pestanejou. A Íris deu outro beijinho na cara da Madalena, e apertou-lhe as bochechas com as mãos. A Madalena fechou os olhos. A Íris mexeu-lhe nas bochechas e massajou-lhe o pescoço. A Madalena elevou os braços ligeiramente e pestanejou. Não existiu interação durante 33 segundos, enquanto a Íris foi arrumar o jogo de encaixe. A Íris regressou e encostou a sua mão na testa da Madalena e deu-lhe um beijinhos, e a Madalena pestanejou. Não existiu interação durante 26 segundos, enquanto a Íris foi buscar um livro. A Íris regressou e mostrou à Madalena as imagens de um livro. A Madalena olhou para o livro. A Íris colocou o livro à frente da cara da Madalena. A Madalena pestanejou e sorriu. A Íris foi brincar para uma área e a Madalena ficou sozinha. A Madalena esteve sozinha 4 minutos e nesses momentos pestanejou, mexeu os braços, abriu a boca e sobressaltou-se. A Eduarda apareceu e agarrou na mão da Madalena, deu-lhe beijinhos sucessivos na cara e na mão, e ainda, a abraçou durante algum tempo. A Madalena fechou os olhos e sorriu. A Madalena ficou sozinha durante 15 segundos. A Letícia apareceu junto da Madalena e deu um beijinhos na bochecha da Madalena, e a Madalena pestanejou. A Madalena ficou sozinha durante 1 minuto. A Eduarda voltou a aparecer junto da Madalena e deu beijinhos na bochecha da Madalena. A Eduarda tentou colocar a peça da cadeira adaptada na cabeça da Madalena, e nesse momento a Madalena pestanejou. A Eduarda voltou a dar beijinhos sucessivos à Madalena, e ela pestanejou.

Data: _____

Quem regista: Elodie Agostinho

Tema: Interação entre pares em contexto de Jardim-de-Infância.

Objetivos gerais:

- Compreender a conceção das crianças entrevistadas acerca da sua interação com a Madalena (a criança com necessidades educativas especiais);
- Identificar as brincadeiras e os objetos usados entre a criança com necessidades educativas especiais e os seus pares, sob o ponto de vista das crianças entrevistadas;

Blocos temáticos

Bloco A - Bloco introdutório

Com o presente bloco, pretendo a legitimação da entrevista e motivar as crianças entrevistadas para participar na entrevista, informar sobre a temática do trabalho, os objetivos, sensibilizar para a importância da realização destas questões e, solicitar a colaboração e a autorização para gravar a entrevista.

Bloco temático B – Razões e motivações das crianças acerca da sua interação com a Madalena, e os objetos mediadores

Neste bloco pretendo conhecer as razões e motivações, que levam as crianças entrevistadas a interagir/brincar com a Madalena nos momentos do acolhimento e de brincadeira livre. Pretendo ainda ouvir as crianças entrevistadas relativamente aos objetos que usam conjuntamente com a Madalena.

Bloco temático C – Olhar das crianças sobre a interação da Madalena com os seus pares

Neste bloco pretendo compreender as formas de comunicação que as crianças entrevistadas reconhecem como manifestação de comunicação/interação da Madalena e, ainda, as perceções das mesmas sobre as aprendizagens que a Madalena faz com essa interação.

Bloco temático D - Agradecimento

Com este bloco pretendo agradecer a colaboração e disponibilidade das crianças entrevistadas, reforçando que a sua ajuda foi importante para a realização deste trabalho.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões a colocar	Ações a desenvolver
Bloco A - Bloco introdutório	- Informar as crianças entrevistadas sobre o trabalho a desenvolver e pedir-lhes a sua autorização para gravar a entrevista;	"Estou a realizar um trabalho para a minha escola e precisava da tua ajuda. Precisava que respondesses a umas perguntas sobre os momentos em que brincas com a Madalena. Reparei que gostas muito de brincar com ela. "Achas que me podes ajudar? Posso gravar a nossa conversa?"	- Conversar com a criança olhando para ela; - Respeitar as decisões da criança enquanto entrevistada; - Dar tempo à criança para responder.
Bloco B - Razões e motivações das crianças acerca da sua interação com a Madalena, e os objetos mediadores	- Perceber as razões das interações que as crianças entrevistadas estabelecem com a Madalena; - Questionar acerca das interações estabelecidas entre a Madalena e as crianças entrevistadas. - Identificar os momentos do dia escolhidos pelas crianças entrevistadas para as interações com a Madalena; - Verificar quais os objetos que as crianças identificam como mediadores da interação com a Madalena;	1. Gostas de brincar e de estar com a Madalena? Porquê? 2. O que fazes com a Madalena? (esperar que a criança responda. Se necessário sugerir alguns exemplos: cantas-lhe canções?; contas-lhe uma história? ...) 3. Quando estás/brincas com a Madalena? (esperar que a criança responda. Se necessário sugerir alguns exemplos: de manhã? de tarde?). Apresentar duas fotografias da criança entrevistada em interação com a Madalena (uma no momento de acolhimento e outra no momento de brincadeira livre). 4. Tenho aqui umas fotografias tuas com a Madalena. Queres ver? Podes contar-me o que estavam a fazer juntas? 5. Com que brinquedos tu e a Madalena costumam brincar, destes que estão na caixa? 5.1. Há outros brinquedos que gostasses de usar com a Maria?	- Registrar o nome e a idade da criança; - Sempre que sentir necessidade dar exemplos à criança que a ajudem a responder, mas procurar não induzir respostas; - Mostrar uma fotografia da criança a brincar com a Madalena; - Apresentar a caixa dos objetos da Madalena à criança. Deixar que ela mexa e converse sobre esse material. - Identificar se o entrevistado realiza movimentos corporais, ou seja, comportamentos não verbais. (Exemplo: olha para a janela, mexe as mãos, entre outros).

<p>Bloco C - Olhar das crianças sobre a interação da Madalena com os seus pares</p>	<p>- Identificar, a perspetiva das crianças, sobre as formas de interação que Madalena usa para interagir com os seus pares;</p> <p>- Perceber a perspetiva das crianças sobre as aprendizagens que a Madalena realiza nesses momentos;</p>	<p>6. Como é que a Madalena comunica contigo? Ela chama-te para brincar? Como?</p> <p>7. Como sabes o que ela quer fazer? Como sabes que ela está a gostar de brincar contigo?</p> <p>8. Achas que a Madalena aprende alguma coisa quando brincas com ela? Se sim o quê?</p> <p>9. Achas importante a Madalena estar nesta escola e ter amigos? Porquê?</p> <p>10. Queres dizer mais alguma coisa sobre a Madalena e aquilo que fazes com ela?</p>	<p>- Identificar se o entrevistado realiza movimentos corporais, ou seja, comportamentos não verbais. (Exemplo: olha para a janela, mexe as mãos, entre outros).</p>
<p>Bloco D - Agradecimento</p>	<p>- Agradecer às crianças entrevistadas a colaboração, informando que foi importante a sua ajuda.</p>	<p>“A tua ajuda foi importante para o meu trabalho da escola. Obrigada pela colaboração e por poder ter gravado a nossa conversa”.</p>	

Anexo XXI - Guião do inquérito por questionário às famílias

Tema: Interação entre pares em contexto de Jardim-de-Infância

Objetivo (s) geral (ais):

- Conhecer a conceção do agregado familiar das crianças da sala da Madalena sobre as interações dos(as) seus(as) filhos(as) com a mesma;
- Perceber se alguns elementos do agregado familiar das crianças incentivam a interação dos(as) seus(as) filhos(as) com a Madalena.

Questionário “Interação entre pares”

Caro Encarregado de Educação,

Eu, Elodie Agostinho, mestranda do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, frequento o Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estou a desenvolver um projeto de investigação. Para este projeto, em torno da temática "Interação entre pares em contexto de Jardim de Infância", o vosso contributo é muito importante para que possa compreender quais as vossas ideias sobre este assunto. Deste modo, venho por este meio solicitar a vossa colaboração respondendo a este questionário. Agradeço desde já a sua colaboração e disponibilidade, garantindo o anonimato das vossas respostas.

A estagiária,

Elodie Agostinho

1. Responda escrevendo e colocando uma cruz (X) na opção que corresponde à sua situação.

1.1. A sua idade: _____

1.2. O seu género: Feminino _____ Masculino: _____

1.3. Idade do (a) seu (a) filho (a): _____

1.4. Género do (a) seu (a) filho (a): Feminino _____ Masculino: _____

2. Responda a estas questões colocando **uma cruz** (X) na opção que considerar pertinente, e explicite as suas ideias.

2.1. O (A) seu (a) filho (a) costuma falar em casa da interação que estabelece com a Madalena?

Sim _____ Não _____

2.1.1. Se sim, o que costuma dizer?

2.2. Considera que o (a) seu (a) filho(a) interage/brinca com a Madalena?

Sim _____ Não _____

2.2.1 Se sim, de que forma?

2.2.2 Se não, porque acha que tal não acontece?

2.3. Incentiva o (a) seu (a) filho (a) a brincar com a Madalana?

Sim _____ Não _____

2.3.1. Se sim, de que forma o incentiva?

2.3.2 Se não, porque não o faz?

2.4. Já presenciou alguma situação de interação do (a) seu (a) filho (a) com a Malena?

Sim _____ Não _____

2.4.1 Se sim, como é que ambas as crianças interagiram?

2.5. Quais os objetos / brinquedos com que o (a) seu (a) filho(a) brinca com a Madalena?

2.6. Considera que existem aprendizagens quando as crianças brincam com a Madalena?

Sim _____ Não _____

2.6.1. Que aprendizagens considera que tanto a Madalena como o (a) seu (a) filho (a) desenvolvem quando interagem ?

3. Responda à seguinte questão dando a sua opinião sobre o assunto.

3.1. Qual a sua opinião acerca da interação que ocorre entre a Madalena e as crianças do grupo?

Grata pela sua atenção e disponibilidade.

Elodie Agostinho.

Anexo XXII - Fotografias mostradas às crianças durante as entrevistas



Figura 1 - Miguel a brincar com a Madalena no momento de brincadeira livre com um saco de gel vermelho (fotografia 3)



Figura 2 - Miguel a brincar com a Madalena no momento de brincadeira livre com um boneco de plástico (vaca) (fotografia 4)



Figura 3 - Eduarda a brincar com a Madalena no momento de brincadeira livre com um brinquedo tipo puzzle (fotografia 1)



Figura 4 - Eduarda a brincar com a Madalena no momento de brincadeira livre dando-lhe beijinhos (fotografia 2)



Figura 5 - Íris a brincar com a Madalena no momento de brincadeira livre com um livro (fotografia 5)



Figura 6 - Íris a brincar com a Madalena no momento de brincadeira livre com um dedochê (fotografia 6)

Anexo XXIII - Transcrições das entrevistas realizadas às crianças

A). Transcrição da entrevista ao Miguel

Nome: Miguel

Idade: 3 anos

Data: 26/01/2015

Hora: 10h:45m

Duração: 10m 33s

Local da entrevista: Sala das dormidas

Elodie: Olá Miguel, estás bom?

Miguel: Sim.

Elodie: Olha Miguel a Elodie está a fazer um trabalho para a escola. E precisava da tua ajuda, tu queres ajudar-me?

Miguel: (Acena com a cabeça mostrando que sim).

Elodie: Sim?

Miguel: (Volta a acenar com a cabeça mostrando que sim).

Elodie: Então a Elodie vai fazer-te algumas perguntas, quando tu brincas com a Madalena. E tu vais ajudar-me a responder?

Miguel: (Volta a acenar com a cabeça mostrando que sim).

Elodie: Sim?

Miguel: Sim.

Elodie: Boa.

Elodie: E eu posso gravar a nossa conversa?

Miguel: Sim.

Elodie: Para depois a Elodie se lembrar?

Miguel: Sim.

Elodie: Obrigada.

Elodie: Olha, tu gostas de brincar e de estar com a Madalena?

Miguel: Sim.

Elodie: Porquê?

Miguel: Eu gosto tanto da Madalena.

Elodie: Gostas muito da Madalena?

Miguel: Sim. (Acena a cabeça mostrando que sim).

Elodie: E porque que gostas muito dela?

Miguel: Porque eu gosto de brincar.

Elodie: Ela é especial?

Miguel: É.

Elodie: E quando tu estas com a Madalena o que é que tu fazes com ela?

Miguel: aaahhhh....brincar.

Elodie: E brincam a quê?

Miguel: Com os brinquedos dela.

Elodie: Hhmm com os brinquedos dela. E o que tu costumavas fazer? Contas-lhe uma história? Cantas canções? O que fazes com os brinquedos dela?

Miguel: Cantar a canção.

Elodie: Cantar canções? Boa!!

Miguel: (Acena com a cabeça mostrando que sim).

Elodie: E mais?

Miguel: (Silêncio durante 10 segundos).

Miguel: (O Miguel olha para a Elodie e para a mesa, tem os cotovelos em cima da mesa com as mãos encostadas à cara).

Elodie: Cantas canções? E o que fazes mais com os brinquedos dela?

Miguel: Aaahhhh

Miguel: (Põe as mãos à boca).

Elodie: Tu sabes?

Miguel: (Acena com a cabeça mostrando que sim).

Elodie: Diz. Contas histórias?

Miguel: Sim.

Elodie: E o que fazes mais com os brinquedos?

Miguel: Assim...

Miguel: (Levanta o braço, fecha a mão e acena-a para cima e para baixo - como se estivesse a imitar o movimento que realiza com um instrumento musical - guizo 1).

Elodie: E qual é o brinquedo sabes qual é que é? Podes tirar da caixa da Madalena.

Miguel: (Levanta-se e procura na caixa o guizo 1 que utiliza para brincar com a Madalena).

Elodie: E com esse brinquedo que brincas com a Madalena?

Miguel: Sim.

Elodie: Porquê? Tu gostas desse?

Miguel: Porque a Ângela deu para a Madalena.

Elodie: E quando tu estas a brincar com a Madalena. Quando é que tu brincas com ela? É de manhã é de tarde?

Miguel: À tarde.

Elodie: Então e se a Madalena não vem à escola? Tu brincas com quem?

Miguel: Aahhh... Com o Santiago.

Elodie: E com que é que tu achas que a Madalena brinca mais?

Miguel: O Santiago e o Pedro.

Elodie: Então o brinquedo que tu costumavas brincar mais com a Madalena é só o guizo 1?

Miguel: É.

Elodie: Não gostas de brincar com mais nenhum?

Miguel: Sim.

Elodie: Quais? Mostra à Elodie.

Miguel: (Levanta-se e procura outros brinquedos que utiliza para brincar com a Madalena).

Miguel: É com estes todos.

Miguel: (Aponta para todos os brinquedos da caixa).

Elodie: Com estes todos?

Miguel: Sim.

Elodie: E há outros brinquedos da sala que tu gostavas de brincar com ela?

Miguel: Sim.

Elodie: Quais é que são?

Miguel: (Olha em seu redor).

Elodie: Estes são os brinquedos da Madalena, os que estão na caixa. Mas, há outros brinquedos na tua sala, onde tu brincas?

Miguel: (Silêncio durante 15 segundos).

Elodie: Quais é que são os brinquedos que tu gostavas de brincar com ela que estão na sala?

Miguel: (Encolhe os ombros).

Elodie: Então quando a Madalena fala contigo?

Miguel: Sim.

Elodie: Como é que é? Como é que ela faz para te chamar para brincar?

Miguel: Aaahhh

Miguel: (Mexe as mãos).
Elodie: Ela chama-te para brincar?
Miguel: Sim.
Elodie: Como?
Miguel: (Silêncio durante 30 segundos).
Miguel: (Continúa a mexer nas mãos e olha para a mesa).
Elodie: Como é que sabes o que é que a Madalena quer fazer?
Miguel: Brincar.
Elodie: E como é que sabes que ela está a gostar de brincar contigo?
Miguel: Aaaaahhhh
Miguel: (Esfrega os olhos com as mãos).
Elodie: A Madalena gosta de brincar contigo?
Miguel: Sim.
Elodie: Porquê? O que ela faz?
Miguel: Brincar com os brinquedos.
Elodie: Mas porquê? Ela sorri?
Miguel: Sim.
Elodie: Ela abre e fecha os olhos?
Miguel: Sim.
Elodie: E tu achas que a Madalena aprende alguma coisa quando tu brincas com ela?
Miguel: Sim.
Elodie: E o que é que ela aprende?
Miguel: (Silêncio durante 30 segundos).
Miguel: (Cruza os braços).
Elodie: Sabes o que ela aprende?
Miguel: Não.
Elodie: Achas importante a Madalena estar na escola?
Miguel: Sim.
Elodie: E ter amigos é importante?
Miguel: Sim.
Elodie: Porquê?
Miguel: Porque o Pedro quer brincar com ela e depois sou eu.
Elodie: Olha a Elodie trouxe umas fotografias (fotografias 3 e 5) do Miguel a brincar com a Madalena. Foi a Elodie que tirou as fotografias.
Miguel: (Olha para as fotografias - fotografias 3 e 5).
Elodie: Podes contar à Elodie o que estavas a fazer com a Madalena?
Miguel: Sim.
Elodie: Então conta.
Miguel: (Aponta para a fotografia 3).
Miguel: Estava a brincar com isto.
Elodie: O que é isso?
Miguel: Aaahhhh
Elodie: São sacos de gel?
Miguel: Sim.
Elodie: E estavas a brincar com a Madalena com mais o quê?
Miguel: Com a vaquinha (fotografia 5).
Elodie: Queres dizer mais alguma coisa sobre a Madalena? E o que fazes com ela?
Miguel: Sim.
Elodie: O quê?
Miguel: Eu gosto de brincar com ela.
Elodie: Gostas muito ou pouco de brincar com ela?
Miguel: Muito.

Elodie: Obrigada pela tua ajuda Miguel, foi muito importante para o meu trabalho da escola, e por ter gravado a nossa conversa.

B). Transcrição da entrevista à Eduarda

Nome: Eduarda

Idade: 5 anos

Data: 26/01/2015

Hora: 10h:50m

Duração: 11m

Local da entrevista: Sala das dormidas

Elodie: Olá Eduarda, estás boa?

Eduarda: Sim. (sorri, olha para a mesa e mexe as mãos).

Elodie: Olha, a Elodie está a fazer um trabalho para a escola, e precisava da tua ajuda. Tu queres-me ajudar?

Eduarda: (acena com a cabeça dizendo que sim).

Elodie: Queres? Muito ou pouco?

Eduarda: (encolhe os ombros, e abre as mãos e trinca a língua).

Elodie: Não sabes se me queres ajudar?

Eduarda: (abre as mãos e trinca a língua).

Elodie: Olha, eu precisava de te fazer umas perguntas de quando tu brincas com a Madalena, pode ser?

Eduarda: Sim (responde e continúa a mexer e a olhar para as mãos).

Elodie: Porque eu vi que tu gostas muito de brincar com ela, gostas?

Eduarda: (acena de imediato com a cabeça dizendo que sim).

Elodie: E queres-me ajudar no trabalho da escola?

Eduarda: (acena com a cabeça dizendo que sim).

Elodie: Queres?

Eduarda: (acena com a cabeça dizendo que sim).

Elodie: E posso gravar a nossa conversa para a Elodie se lembrar depois do que tu disseste?

Eduarda: (acena com a cabeça dizendo que sim).

Elodie: Obrigada.

Elodie: Então, tu gostas de brincar e de estar com a Madalena?

Eduarda: (acena com a cabeça dizendo que sim).

Elodie: Porquê?

Eduarda: (está 4 segundos em silêncio, continúa com as mãos juntas e morde os lábios).

Elodie: Porque é que gostas de brincar com a Madalena?

Eduarda: Porque gosto. (responde afastando os braços e encolhendo os ombros).
(A partir deste momento a Eduarda deixou de ter as mãos juntas e quietas).

Elodie: Porque gostas? Só isso?

Eduarda: Não. Porque gosto da Madalena.

Elodie: Porque gostas muito da Madalena?

Eduarda: (acena com a cabeça dizendo que sim).

Elodie: Eu também gosto muito da Madalena. E o que é que tu fazes com ela? O que fazes com a Madalena?

Eduarda: Brinco com ela. (olha para os brinquedos que estão no chão).

Elodie: E brincam a quê?

Eduarda: Com os brinquedos dela.
Elodie: Sim, o que costumava fazer com os brinquedos dela?
Eduarda: Brincar com ela.
Elodie: Sim, mas brincam a quê? Contas-lhe uma história... fazes o quê?
Eduarda: Mostro, mostro coisas a ela.
Elodie: Que coisas?
Eduarda: (olha para os brinquedos que estão no chão) Livros.
Elodie: Livros... e mais?
Eduarda: Brinquedos.
Elodie: Quais brinquedos?
Eduarda: (olha para os brinquedos que estão no chão).
Elodie: Queres mostrar à Elodie?
Eduarda: (acena com a cabeça dizendo que sim).
Elodie: Então mostra lá quais são os brinquedos que costumava brincar com ela. Podes mexer.
Eduarda: (vai buscar os brinquedos à caixa e mostra qual é o brinquedo que costuma brincar com a Madalena).
Elodie: É esse? E mais?
Eduarda: (vai buscar mais brinquedos).
Elodie: O que é isso?
Eduarda: É um lenço.
Elodie: Hmm, um lenço. O que fazes com ela com isso? Onde metes isso?
Eduarda: Ponho nas mãos da Madalena.
Elodie: Pões o lenço nas mãos da Madalena e mais?
Eduarda: E mais nada.
Elodie: Então brincas com o lenço. Brincas com mais o quê? O lenço...
Eduarda: Com este jogo de encaixe. (vai buscar à caixa o jogo de encaixe com as representações dos animais).
Elodie: Com esse jogo de encaixe com a representação dos animais?
Eduarda: Mas acho que as peças estão para aqui.
Elodie: Pois. Devem estar perdidas.
Eduarda: Estão aqui.
Elodie: Costumas brincar com esse jogo.
Eduarda: (dá o jogo para a mão da Elodie).
Elodie: Quando tu brincas com este jogo com a Madalena, o que lhe costumava dizer?
Eduarda: Que isto é um cão. (pega numa peça do jogo).
Elodie: E mais?
Eduarda: (fica entretida com o jogo durante 10 segundos).
Elodie: E depois? O que fazes? Isto é um cão. E depois o quê fazes com ela?
Eduarda: Eu ajudo ela a pôr.
Elodie: A pôr o quê?
Eduarda: O cão no sítio.
Elodie: Ah! E ajudas como?
Eduarda: Pego na mão da Madalena.
Elodie: Ah, e ajudas a Madalena a pôr o cão no sítio dele?
Eduarda: Sim.

Elodie: Que bom! És uma grande amiga. Muito bem. E mais? Com que brinquedos costumava brincar mais com ela?
Eduarda: (vai buscar a maraca à caixa).
Elodie: Com esse também? E o que tu fazes com esse?
Eduarda: A Madalena agarra e eu ajudo.
Elodie: Ah, a Madalena agarra e tu ajudas. Boa Eduarda. Há mais algum brinquedo que costumava brincar com ela?
Eduarda: Sim. (vai buscar a varinha musical à caixa).
Elodie: E com esse fazes o quê?
Eduarda: Eu agarro e bato, e a Madalena vê.
Elodie: Explica lá melhor.
Eduarda: Eu agarro e bato, depois dá luz e a Madalena vê.
Elodie: Ah, então faz lá para a Elodie ver. Tu agarras a Madalena vê e tu bates como?
Eduarda: (a Eduarda demonstra) Assim.
Elodie: Depois dá música, não?
Eduarda: Dá luz (a criança fica a brincar).
Elodie: Muito bem. Há mais algum brinquedo?
Eduarda: São estas coisas. (mostra os sacos com gel).
Elodie: E como é que essas coisas se chamam?
Eduarda: Gel.
Elodie: Gel. Onde é que colocas isso? Onde pões isso na Madalena?
Eduarda: Ponho nas mãos da Madalena.
Elodie: Nas mãos e mais onde?
Eduarda: Mais nenhum lado.
Elodie: Mais nenhum lado...só nas mãos. Está bem. Boa Eduarda. Obrigada. Então e na sala, há muitos brinquedos, não há?
Eduarda: E também este. (mostra o boneco de peluche vermelho).
Elodie: Também brincas com esse.
Eduarda: Este é o preferido da Madalena (mostra o boneco de peluche vermelho).
Elodie: Esse é o preferido da Madalena?
Eduarda: Sim.
Elodie: Porquê?
Eduarda: Porque é muito fofinho. Ela gosta muito de vermelho.
Elodie: Ah, é muito fofinho e ela gosta muito de vermelho. E como é que tu sabes que é o preferido dela? Quem é que te disse?
Eduarda: A Camila.
Elodie: Ah. Na sala há muitos brinquedos, não há?
Eduarda: Há.
Elodie: Então se pudesses escolher um brinquedo da sala, qual é que tu escolhias para brincar com a Madalena?
Eduarda: De onde?
Elodie: Da sala. Não é destes. É da sala. Gostavas de brincar com algum brinquedo com ela?
Eduarda: Sim.
Elodie: O qual?
Eduarda: O do desenho.
Elodie: Gostavas de fazer desenhos com ela?
Eduarda: (acena com a cabeça a dizer que sim).
Elodie: Então mas podes fazer, não podes?

Eduarda: Não sei.
Elodie: Não sabes? Um dia nós fazemos, pode ser?
Eduarda: Sim.
Elodie: Olha, a Elodie trouxe aqui umas fotografias (fotografia 1 e 2) da Eduarda a brincar com a Madalena. Queres ver?
Eduarda: (acena com a cabeça dizendo que sim)
Elodie: Vê as fotografias. Podes contar-me o que é que estavas a fazer com ela?
Eduarda: (fica 10 segundos a olhar para as fotografias).
Elodie: Aqui, o que estavas a fazer com a Madalena? (fotografia 1).
Eduarda: Estava a brincar com ela.
Elodie: Estavas a brincar com ela? Com este brinquedo?
Eduarda: Sim.
Elodie: Também gostas de brincar com o brinquedo tipo-puzzle?
Eduarda: Sim. Ele está aqui. (a Eduarda foi buscar à caixa o brinquedo que estava na fotografia, ou seja, o brinquedo tipo-puzzle).
Elodie: Hmm. E o que é que lhe estavas a dizer?
Eduarda: Nada. (encolhendo os ombros).
Elodie: Estavas a fazer o quê então?
Eduarda: Estava a fazer um jogo com ela.
Elodie: Ahh. Como?
Eduarda: E faz barulho. (encosta o brinquedo tipo-puzzle ao ouvido para demonstrar).
Elodie: Então estavas a tocar nas pecinhas para fazer som?
Eduarda: Sim. Nós fazemos assim e dá música.
Elodie: Ah. Pões onde?
Eduarda: No ouvido.
Elodie: E faz o quê?
Eduarda: Música.
Elodie: E pões no ouvido da Madalena ou no teu?
Eduarda: No da Madalena.
Elodie: No da Madalena...Boa. E aqui o que estavas a fazer? (fotografia 2).
Eduarda: Estava a dar um beijinho à Madalena.
Elodie: Estavas a dar beijinhos à Madalena... e tu gostas de dar beijinhos à Madalena?
Eduarda: Sim.
Elodie: Porquê?
Eduarda: Porque gosto dela.
Elodie: Porque gostas dela... boa. Então, como é que a Madalena fala contigo? Comunica contigo? Como é que tu sabes que ela fala contigo?
Eduarda: (encolhe os ombros) Não sei.
Elodie: E ela chama-te para brincar?
Eduarda: (abana a cabeça dizendo que não).
Elodie: Não?
Eduarda: Não.
Elodie: Então como é que tu fazes para ir brincar com ela?
Eduarda: Quando quero ir brincar com ela eu vou brincar.
Elodie: Ahh. Então e como é que sabes o que é que ela quer fazer? Ao que é que ela quer brincar?
Eduarda: (encolhe os ombros) Não sei.
Elodie: E tu sabes se ela gosta ou não de brincar contigo?

Eduarda: Não.
Elodie: Não sabes?
Eduarda: (abana a cabeça dizendo que não).
Elodie: E tu achas que ela gosta de brincar contigo?
Eduarda: (acena com a cabeça dizendo que sim).
Elodie: Sim ou não?
Eduarda: Sim.
Elodie: Sim. E porque é que a Madalena gosta de brincar contigo?
Eduarda: (pensa durante 4 segundos) Porque ela gosta de brincar com as coisas. (retira o saco de gel da caixa).
Elodie: Com os brinquedos dela?
Eduarda: Sim.
Elodie: Ahh. E tu achas que a Madalena aprende alguma coisa quando tu brincas com ela?
Eduarda: (encolhe os ombros) Não sei.
Elodie: E achas importante a Madalena estar na escola?
Eduarda: Sim.
Elodie: E ter amigos?
Eduarda: Sim.
Elodie: Porquê?
Eduarda: Para ela brincar com eles.
Elodie: Para ela brincar com eles... e tu queres-me dizer mais alguma coisa sobre a Madalena? Quando estás com ela?
Eduarda: Não.
Elodie: Não?
Eduarda: Mas eu sei qual é o brinquedo que a Madalena não gosta.
Elodie: Qual é que é? Diz à Elodie.
Eduarda: É este. (mostra o guizo tambor retirando-o da caixa).
Elodie: Ela não gosta desse? Porquê?
Eduarda: Porque, não sei. Mas, foi a Camila que disse.
Elodie: Ahh. Tu costumavas cantar para ela?
Eduarda: (abana a cabeça dizendo que não).
Elodie: Não. Se calhar faz um barulho que a Madalena não gosta.
Eduarda: Sim.
Eduarda: Olha, a Íris também gosta de brincar com a Madalena.
Elodie: Porquê?
Eduarda: São muito amigas e gostam de brincar.
Elodie: Olha Eduarda, obrigada pela tua ajuda e por teres respondido às perguntas para o meu trabalho. Foi muito importante. Obrigada.

C). Transcrição da entrevista à Íris

Nome: Íris

Idade: 4 anos

Data: 26/01/2015

Hora: 11h:10m

Duração: 16m 03s

Local da entrevista: Sala das dormidas

Elodie: Olá Íris, estás boa?

Íris: Sim.

Elodie: Olha, a Elodie está a fazer um trabalho para a escola. E precisava da tua ajuda, tu queres ajudar-me?

Íris: Sim.

Elodie: Eu vou fazer-te umas perguntas de quando tu brincas com a Madalena. Está bem?

Íris: (acena com a cabeça dizendo que sim)

Elodie: Porque eu vi que tu gostas muito de brincar com ela. É verdade?

Íris: Gosto sim.

Elodie: Sim? Eu posso gravar a nossa conversa?

Íris: (acena com a cabeça dizendo que sim).

Elodie: Para eu depois me lembrar.

Íris: (acena com a cabeça dizendo que sim).

Elodie: Obrigada. Tu gostas de brincar com a Madalena? De estar com ela?

Íris: (acena com a cabeça dizendo que sim)

Elodie: Gostas? Porquê?

Íris: Aaa, porque ela anda numa cadeira.

Elodie: E mais?

Íris: Porque... (fica a pensar durante 10 segundos)

Elodie: Diz à Elodie, e mais? Ela anda numa cadeira...

Íris: Ela é simpática.

Elodie: É simpática?

Íris: (acena com a cabeça dizendo que sim).

Elodie: Eu também acho que ela é muito simpática. E mais?

Íris: Hmm (fica em silêncio durante 14 segundos, a fazer movimentos suaves com o corpo e a morder os lábios). Porque ela gosta.

Elodie: Ela gosta que tu brinques com ela?

Íris: (acena com a cabeça dizendo que sim)

Elodie: Ok. E quando tu estás a brincar com ela, o que é que tu fazes com a Madalena? O que costumavas fazer?

Íris: Mostro-lhe livros.

Elodie: Mostras livros. E mais?

Íris: Faço luz.

Elodie: Fazes luz?

Íris: (acena com a cabeça dizendo que sim, e olha para a caixa com brinquedos).

Elodie: Como?

Íris: Com os brinquedos dela.

Elodie: Como é que tu fazes? Mostra lá à Elodie.

Íris: (retira a varinha musical da caixa e demonstra como brinca com ele) Tens de bater aqui, depois a varinha musical faz luz e barulho e ela vê.

Elodie: Ah. E é isso que costumavas fazer com ela?

Íris: Sim.

Elodie: Hmm. Obrigada. E quando tu estás a brincar com a Madalena, quando é que é? Em que momento é que tu costumavas brincar com ela?

Íris: Quando não me apetece brincar em algumas áreas eu vou brincar com ela.

Elodie: E isso é muitas ou poucas vezes?

Íris: Muitas.

Elodie: Muitas. Porquê?

Íris: Porque eu gosto da Madalena.

Elodie: E não gostas de brincar nas áreas?

Íris: (acena com a cabeça dizendo que sim)

Também gosto.

Elodie: Mas gostas mais de brincar com a Madalena, ou menos do que as áreas?

Íris: Mais de brincar com a Madalena.

Elodie: Ok. Olha a Elodie trouxe aqui umas fotografias (fotografias 6 e 7) da Íris a brincar com a Madalena. Queres ver?

Íris: Sim. (Observa as fotografias).

Elodie: Podes ver. Queres contar-me o que estavas a fazer nas fotografias?

Íris: Sim.

Elodie: Então, aqui (a Elodie aponta para a fotografia 6) o que estavas a fazer?

Íris: Com o dedoche.

Elodie: Mas aqui não está nenhum dedoche, ou está? (aponta para a 1.ª fotografia) Onde é que tu vês o dedoche?

Íris: Aqui. (indica a fotografia 7).

Elodie: Ah, aqui. E o que estavas a fazer com o dedoche?

Íris: Estava a mostrar à Madalena.

Elodie: Estavas a contar alguma história?

Íris: Não.

Elodie: Só estavas a mostrar?

Íris: (acena com a cabeça dizendo que sim).

Elodie: E achas que ela gostou?

Íris: (acena com a cabeça dizendo que sim).

Elodie: Porquê?

Íris: Porque ela gosta dos fantoches.

Elodie: Porque é que ela gosta dos fantoches?

Íris: Porque são fofinhos e quentes.

Elodie: E a cara da Madalena, achas que ela está contente ou triste?

Íris: E a cara dela fica contente.

Elodie: Muito ou pouco?

Íris: Muito.

Elodie: Ah. E nesta fotografia (a Elodie aponta novamente para a fotografia 6) o que é que estavas a fazer?

Íris: Estava a contar uma história.

Elodie: Hmm. E contaste-lhe a história?

Íris: Não.

Elodie: E estavas a mostrar-lhe o quê?

Íris: Uma bailarina.

Elodie: Ah, uma bailarina. E a Madalena o que fez? Tu mostraste e o que é que a Madalena fez?

Íris: Riu.

Elodie: A Madalena riu. E mais?

Íris: Aaaa (ficou a pensar durante 8 segundos) ficou feliz.

Elodie: Ficou feliz. Achas que ela ficou mais de alguma maneira?

Íris: Não.

Elodie: Quando tu brincas com a Madalena, com os brinquedos desta caixa. Costumas brincar com que brinquedos?

Íris: (a criança observa os brinquedos da caixa).

Elodie: Podes tirar Íris.

Íris: (a criança dirige-se à caixa e tira um brinquedo) Com isto.

Elodie: Sim, como é que isso se chama?

Íris: Gelo.

Elodie: Os sacos de gel. E mais?

Íris: (a criança retira da caixa o jogo de encaixe com as representações dos animais) Com este jogo de encaixe.

Elodie: (a Elodie coloca o jogo em cima da mesa) Ok. E mais?

Íris: (a criança retira a caixa musical - maraca) Com isto.

Elodie: (a Elodie coloca o brinquedo em cima da mesa) Com isto.

Íris: (a criança retira o guizo 1 da caixa) Com isto.

Elodie: (a Elodie coloca o guizo 1 em cima da mesa) Com isto.

Íris: (a criança retira da caixa um brinquedo em plástico simbolizando uma vaca) Com isto.

Elodie: (a Elodie coloca o brinquedo em cima da mesa) Com isto. Ok.

Elodie: Então diz-me uma coisa, o que costumavas fazer com este brinquedo? (mostrando o brinquedo de plástico com a representação da vaca).

Íris: Aaa, costume mostrar à Madalena e às vezes também meto na mão dela.

Elodie: E o que é que tu dizes à Madalena quando metes na mão dela?

Íris: Digo que animal é que é.

Elodie: Que animal é?

Íris: Uma vaca.

Elodie: Metes na mão dela e dizes o quê?

Íris: Digo que é uma vaca e depois começo a rodar para ela ver.

Elodie: Ah. E fazes mais alguma coisa?

Íris: Não.

Elodie: Boa. (retira o brinquedo de plástico simbolizando uma vaca) E com o jogo de encaixe com as representações dos animais o que costumavas fazer?

Íris: Costume dizer a fotografia, pôr na mão dela e depois pôr na figura.

Elodie: Ok. (retira o tabuleiro e mostra o guizo 1) E com o guizo 1?

Íris: Primeiro mostro à Madalena, depois ponho na mão dela e abano a mão da Madalena.

Elodie: E a caixa musical - maraca?.

Íris: Aaa, quando a Madalena às vezes não consegue agarrar eu faço a ela. Ponho no ouvido dela para ela ouvir.

Elodie: E como é que a Madalena fica?

Íris: Feliz.

Elodie: Como é que fica a cara dela?

Íris: Está contente.

Elodie: E mais? O que é que ela faz mais?

Íris: Ri-se.

Elodie: E mais?

Íris: Hmm, mais nada.

Elodie: E com os sacos de gel o que é que tu fazes? (mostra os sacos de gel).

Íris: Quando ponho na mão dela ela fica a sentir.

Elodie: Fica a sentir o quê?

Íris: O gelo.

Elodie: Ah, e mais? Metes em mais algum sítio sem ser na mão?

Íris: Também meto na cara.

Elodie: Na cara?

Íris: (acena com a cabeça dizendo que sim)

Elodie: E o que a Madalena faz?

Íris: Fica feliz.

Elodie: Fica?

Íris: (acena com a cabeça dizendo que sim).

Elodie: Como é que ela fica feliz? O que é que ela faz para ficar feliz?

Íris: Põe a cara feliz.

Elodie: E como é que ela põe a cara feliz?

Íris: Ficando.

Elodie: Ela sorri?

Íris: Sim.

Elodie: E mais?

Íris: E mais nada.

Elodie: Ela abre os olhos?

Íris: (acena com a cabeça dizendo que sim) Sim.

Elodie: Ela mexe as mãos?

Íris: Às vezes não, outras vezes sim.

Elodie: E ela fala contigo?

Íris: (acena com a cabeça dizendo que sim).

Elodie: Como é que ela fala contigo?

Íris: Aaa (fica pensativa durante 8 segundos).

Elodie: Ela fala contigo?

Íris: (acena com a cabeça dizendo que sim)

Elodie: Fala. Boa. O que é que ela faz para falar contigo? Como é que ela faz?

Íris: Hmm (fica a pensar durante 7 segundos). Começa a falar.

Elodie: Ela faz barulhos?

Íris: Sim.

Elodie: Como é que ela faz barulhos? Sabes fazer?

Íris: (abana a cabeça dizendo que não).

Elodie: Faz muitos ou poucos barulhos?

Íris: Muitos.

Elodie: E é assim que ela fala contigo?

Íris: Sim.

Elodie: Então, se tu pudesses escolher algum brinquedo da sala, sem ser estes que estão na caixa, para brincar com a Madalena qual é que tu escolhias?

Íris: Hmm. (fica pensativa durante 15 segundos) Escolhia... um livro para fazer vento.

Elodie: Um livro para fazer vento. Porquê?

Íris: Ela gosta de vento.

Elodie: Gosta?

Íris: (abana a cabeça dizendo que sim).

Elodie: Como é que tu sabes que ela gosta de vento?

Íris: Porque ela às vezes quando eu faço vento ela começa a rir.

Elodie: E mais? Ela ri, e mais o quê?

Íris: E fica feliz.

Elodie: E ela não faz assim? (demonstra uma acção que a Madalena por vezes realiza - fechar os olhos).

Íris: Às vezes faz, pisca os olhos.

Elodie: Ela às vezes pisca os olhos?

Íris: (abana a cabeça dizendo que sim).

Elodie: Ah. E com a boca, o que é que ela faz com a boca?

Íris: Ri.

Elodie: E mais? Ela não abre a boca?

Íris: Não. Só se ri.

Elodie: Ok. Como é que a Madalena fala contigo?

Íris: Hmm. (fica em silêncio durante 5 segundos) Começa a falar e depois fala.
Elodie: Ela fala contigo?
Íris: Sim.
Elodie: Ela começa a falar. Como é que ela faz para falar?
Íris: Aaaa...
Elodie: Ela chama-te para ires brincar com ela?
Íris: Não.
Elodie: Não? Então como é que ela fala contigo?
Íris: Ela só fala quando eu estou lá.
Elodie: Ao pé dela?
Íris: Sim.
Elodie: E quando estás ao pé dela, como é que ela fala contigo?
Íris: Hmm...
Elodie: Como é que ela faz com a boca?
Íris: (a criança demonstra).
Elodie: Ela abre e fecha a boca?
Íris: Primeiro abre e depois começa a falar.
Elodie: Ah. E como é que é o falar dela? É como o nosso?
Íris: Não. É parecido.
Elodie: É parecido. Ela faz o quê? Uns barulhos?
Íris: Sim.
Elodie: E como é que tu sabes o que é que ela quer fazer contigo?
Íris: Aaa, eu vou lá buscar um brinquedo e depois brinco.
Elodie: E como é que tu sabes se ela está a gostar de brincar contigo?
Íris: Porque eu vejo quando ela começa a rir.
Elodie: Ah, quando ela começa a rir é porque ela está a gostar?
Íris: Sim.
Elodie: E achas que a Madalena aprende alguma coisa quando tu brincas com ela?
Íris: Sim.
Elodie: O que é que ela aprende?
Íris: Hmm. Aprende às vezes a brincar com os brinquedos dela.
Elodie: Aprende a brincar com os brinquedos dela, e mais? O que é que ela aprende quando tu mostras os brinquedos?
Íris: Aprende os brinquedos que fazem barulho e aprende a brincar e a fazer barulho com eles.
Elodie: E mais?
Íris: Hmm... (fica em silêncio durante 10 segundos).
Elodie: Faz barulho com eles. Aprende o barulho, e aprende mais o quê?
Íris: (olha para a caixa dos brinquedos) Aprende a pôr as peças no sítio.
Elodie: Aprende a pôr as peças no sítio e aprende mais o quê?
Íris: A agarrar a vaca.
Elodie: A agarrar no brinquedo que simboliza uma vaca. E tu fazes o som?
Íris: Não.

Elodie: Não? E com o gel, tu brincas com o gel. O que é que tu achas que ela aprende?
Íris: Hmm. Aprende a pôr o gelo na mão.
Elodie: E com a varinha mágica?
Íris: Aprende a fazer barulho com a varinha musical.
Elodie: E aqui quando tu dizes que ela coloca as peças no lugar, ela aprende a pôr as peças no lugar e mais o quê? Como é que isto se chama? (aponta para o brinquedo em questão).
Íris: (olha para o brinquedo que a Elodie tem na mão) Um losango, círculo.
Elodie: São as figuras geométricas. Tu dizes o nome das figuras geométricas?
Íris: Sim.
Elodie: E as cores, dizes?
Íris: As cores às vezes sim, outras vezes não.
Elodie: Ah, ok. E tu achas que é importante a Madalena estar na escola?
Íris: Sim.
Elodie: Sim. E ter amigos?
Íris: Sim.
Elodie: Porquê?
Íris: Porque é bom ter amigos. Assim, dão miminhos
Elodie: E mais?
Íris: E assim também brincam com ela.
Elodie: Ok. Sabes qual é o brinquedo preferido da Madalena?
Íris: Não.
Elodie: E o que ela não gosta, sabes?
Íris: (criança olha para a caixa dos brinquedos). Sei.
Elodie: Qual é que é? Queres mostrar à Elodie?
Íris: Sim.
Elodie: Mostra se faz favor.
Íris: (criança retira da caixa o guizo tambor) É este.
Elodie: Porquê?
Íris: Não sei porquê.
Elodie: Mas é este que ela não gosta?
Íris: É.
Elodie: Ela não fica feliz quando se brinca com o guizo tambor? Porquê?
Íris: Não.
Elodie: Ah. Porquê? Como é que fica a cara dela?
Íris: Fica triste, põe a cara triste.
Elodie: Fica triste. Ok. Tu queres dizer-me mais alguma coisa sobre a Madalena?
Íris: Não.
Elodie: E o que fazes com ela?
Íris: Não.
Elodie: Não te lembras de mais nada?
Íris: Não.
Elodie: Ok. Obrigada pela tua ajuda Íris, foi muito importante para o trabalho da Elodie. Para eu depois escrever tudo o que tivemos a conversar e por termos gravado a nossa conversa.

Anexo XXIV - Respostas do inquérito por questionário realizado às famílias

<p>1. 1.1. A sua idade: 1.2. O seu género: Feminino Masculino: 1.3. Idade do (a) seu (a) filho (a): 1.4. Género do (a) seu (a) filho (a):</p>
<p>Q1 1.1. 35 anos 1.2. Feminino 1.3. 34 meses 1.4. Masculino</p>
<p>Q2 1.1. 28 anos 1.2. Feminino 1.3. 3 anos 1.4. Feminino</p>
<p>Q3 1.1. 41 anos 1.2. Feminino 1.3. 3 anos 1.4. Masculino</p>
<p>Q4 1.1. 40 anos 1.2. Feminino 1.3. 3 anos 1.4. Masculino</p>
<p>Q5 1.1. 36 anos 1.2. Feminino 1.3. 3 anos 1.4. Masculino</p>
<p>Q6 1.1. 37 anos 1.2. Feminino 1.3. 3 anos 1.4. Feminino</p>
<p>Q7 1.1. 43 anos 1.2. Feminino 1.3. 4 anos 1.4. Masculino</p>
<p>Q8 1.1. 41 anos 1.2. Feminino 1.3. 4 anos 1.4. Masculino</p>
<p>Q9 1.1. 43 anos 1.2. Masculino 1.3. 4 anos 1.4. Feminino</p>
<p>Q10 1.1. 40 anos 1.2. Feminino 1.3. 4 anos 1.4. Masculino</p>
<p>Q11 1.1. 40 anos</p>

<p>1.2. Feminino 1.3. 5 anos 1.4. Feminino</p>
<p>Q12 1.1. 34 anos 1.2. Feminino 1.3. 5 anos 1.4. Feminino</p>

<p>2. 2.1. O (A) seu (a) filho (a) costuma falar em casa da interação que estabelece com a Madalena?</p>
<p>Q1 - Não</p>
<p>Q2 - Sim</p>
<p>Q3 - Sim</p>
<p>Q4 - Não</p>
<p>Q5 - Sim</p>
<p>Q6 - Sim</p>
<p>Q7 - Sim</p>
<p>Q8 - Sim</p>
<p>Q9 - Sim</p>
<p>Q10 - Sim</p>
<p>Q11 - Sim</p>
<p>Q12 - Sim</p>

<p>2. 2.1.1. Se sim, o que costuma dizer?</p>
<p>Q1 - Disse que não na questão 2.1.</p>
<p>Q2 - "Diz que brinca com a Madalena, que dá mimiños. Quando fala das actividades que faz, inclui sempre a Madalena".</p>
<p>Q3 - "Falamos do assunto quando lhe pergunto, se ela foi ou não à escola...etc".</p>
<p>Q4 - Disse que não na questão 2.1.</p>
<p>Q5 - "Que dá mimiños quando está doente, quando está muito tempo ausente pergunta se sabemos dela".</p>
<p>Q6 - "Diz que gosta muito da Madalena e que ela é uma menina meiguinha e bonita".</p>
<p>Q7 - "Agora já que fala nela (como também não fala com alguns coleguinhas). Agora fala</p>

sobretudo dos meninos com quem brincou naquele dia. A Madalena é sempre a mana do Santiago e fala dela quando diz quem foi à escola ou quem não foi; da mesma forma que fala dos outros coleguinhas. <i>Mamã, a Madalena e ... não foram à escola. Estão doentes</i> ".
Q8 - "Fala sobre as actividades que faz em conjunto com ela, como por ex. quando aprendem palavras, cores etc em língua gestual".
Q9 - "Fala do tempo que esteve com ela e das brincadeiras".
Q10 - "Que brinca com a Madalena. Que a Madalena sorriu".
Q11 - "Que dá muitos beijinhos à Madalena. Que a Madalena gosta de festas. Se teve um dia menos bom, diz que a Madalena estava doente...".
Q12 - "Refere que tem uma amiga especial, preocupa-se com ela quando está doente".

<u>2.2. Considera que o (a) seu (a) filho(a) interage/brinca com a Madalena?</u>
Q1 - Sim
Q2 - Sim
Q3 - Sim
Q4 - Não
Q5 - Sim
Q6 - Sim
Q7 - Sim
Q8 - Sim
Q9 - Sim
Q10 - Sim
Q11 - Sim
Q12 - Sim

<u>2.2.1 Se sim, de que forma?</u>
Q1 - "Dá-lhe mimos".
Q2 - "Carinhosa".
Q3 - "Encarando a Madalena com muita naturalidade e mimando-a".
Q4 - Disse que não na questão 2.2.
Q5 - "Dando mimos e corrigindo as posições da Madalena, tal como faz a educadora".
Q6 - "Preocupando-se em saber se ela está bem e sorridente e ajudando nas brincadeiras com os bonecos adaptados a ela".
Q7 - "Não sei se brinca, mas já o vi a fazer-lhe uma festa ou um beijinho".
Q8 - "Brinca com os objetos/ brinquedos adaptados que a Educadora e a Prof. ^a Ed.

Especial disponibiliza à Madalena. Ele interage com ela e com os brinquedos. Como se estivesse a ensinar".
Q9 - "Propondo brincadeiras e presta-lhe atenção".
Q10 - "Faz mimos e brinca ajudando a carregar no seu brinquedo <i>não o entendo em que brinquedo</i> ".
Q11 - "De todas as possíveis. Faz festas, dá beijinhos, fala com ela, mostra-lhe cores que sabe que lhe chamam a atenção".
Q12 - "Ajuda nas brincadeiras".

<u>2.2.2 Se não, porque acha que tal não acontece?</u>
Q4 - "Porque ele não faz qualquer referência a forma como interage com a Madalena".

<u>2.3. Incentiva o (a) seu (a) filho (a) a brincar com a Madalena?</u>
Q1 - Sim
Q2 - Sim
Q3 - Sim
Q4 - Sim
Q5 - Sim
Q6 - Sim
Q7 - Sim
Q8 - Sim
Q9 - Sim
Q10 - Sim
Q11 - Sim
Q12 - Sim

<u>2.3.1. Se sim, de que forma o incentiva?</u>
Q1 - "Digo-lhe que é uma menina especial e que precisa de muitos mimos".
Q2 - "Incentivamos sempre no geral com todas as crianças com especial atenção à Madalena".
Q3 - "Falamos da Madalena como de outra criança".
Q4 - "Quando faço referência à Madalena, incentivo-o a ela falar com ela e a que ela cante com ela".
Q5 - "Dizendo sempre que a Madalena gosta muito de brincar e como tal tem de fazer como faz com outra criança".
Q6 - "Sem dúvida que sim. Tento que ela interaja na medida do possível e demonstre carinho, amizade e afeição para que a Madalena se sinta sempre integrada".
Q7 - "A contar-lhe uma história ou a mostrar-lhe um desenho, a fazer-lhe um carinho".

Q8 - "Falo com ele sobre ela e quando o vou buscar interajo com a Madalena para ele também o fazer".
Q9 - "Dizendo que é importante dar-lhe atenção".
Q10 - "Que deve brincar com todos os meninos, independente da sua capacidade, raça ou sexo. Todos os meninos devem brincar para serem felizes e amigos".
Q11 - "Dizendo-lhe que há meninos/as diferentes que não podem fazer tudo o que ela pode, mas pode brincar com ela de forma diferente e que ela parece gostar".
Q12 - "Que entenda que existem crianças especiais e é importante respeitar as diferenças".

<u>2.4. Já presenciou alguma situação de interação do (a) seu (a) filho (a) com a Madalena?</u>
Q1 - Sim
Q2 - Sim
Q3 - Sim
Q4 - Não
Q5 - Sim
Q6 - Sim
Q7 - Sim
Q8 - Não
Q9 - Sim
Q10 - Sim
Q11 - Sim
Q12 - Sim

<u>2.4.1 Se sim, como é que ambas as crianças interagiram?</u>
Q1 - "Bem, nota-se que ficam felizes".
Q2 - "Somos pais no Colégio Infantil à pouco tempo, não sabemos ainda avaliar, pela parte da nossa filha carinho nas despedidas, beijinhos, mas acreditamos que todo este afecto seja muito importante".
Q3 - "Ele a fazer-lhe festas nas pernas, sem qualquer motivo ... ou a dar-lhe um beijo".
Q4 - Disse que não na questão 2.4.
Q5 - "Muito bem".
Q6 - "Quando vou buscar a minha filha ao final do dia ela faz sempre a questão de se despedir com um beijinho e um carinho. É delicioso ver o sorriso da Madalena".
Q7 - "Já foi no anos passado, foi despedir-se dela com um beijinho".
Q8 - "Muitos afetos (beijinhos, carinhos) e as crianças imitam c/ ela, os jogos que veem a Educadora fazer".

Q9 - Disse que não na questão 2.4.
Q10 - "Bem, dado que a escola dá essas diretrizes de boa integração, E outro fator, a Madalena está desde bebé nessa sala e cresceu com muitos meninos que frequentam a mesma sala".
Q11 - "Muito bem. A Madalena gosta muito de Eduarda e o sentimento é recíproco, às vezes temos que lhe pedir para parar de dar beijos à Madalena!".
Q12 - "Com carinho".

<u>2.5 Quais os objetos / brinquedos com que o (a) seu (a) filho(a) brinca com a Madalena?</u>
Q1 - "Não sei".
Q2 - "Sabemos que a Madalena tem brinquedo especiais, e que a nossa filha brinca com ela, mas não sabemos com quais brinquedos especificamente".
Q3 - "Não sei".
Q4 - Não respondeu.
Q5 - "Não faço ideia pois não estou no Colégio Infantil e não pergunto".
Q6 - "Que eu me tenha apercebido uma Minnie com comando e quando a Camila desenha com a Madalena noto que os meninos gostam de observar as reações da Madalena e, novamente, vez como ela sorri...".
Q7 - "Não sei".
Q8 - "Ele referiu a <i>Estrela</i> : que tem sons...as bolas verdes e rosas com <i>piquinhas</i> ".
Q9 - Não respondeu.
Q10 - "Não entendo que brinquedos me fala, diz que tem uma alavanca e um botão".
Q11 - "Acho que devem ser brinquedos com luz e cor que despertem a atenção da Madalena".
Q12 - "Não respondeu".

<u>2.6. Considera que existem aprendizagens quando as crianças brincam com a Madalena?</u>
Q1 - Sim
Q2 - Sim
Q3 - Sim
Q4 - Sim
Q5 - Sim
Q6 - Sim
Q7 - Sim
Q8 - Sim
Q9 - Sim
Q10 - Sim
Q11 - Sim
Q12 - Sim

<u>2.6.1. Que aprendizagens considera que tanto a Madalena como o (a) seu (a) filho (a) desenvolvem quando interagem ?</u>
Q1 - "Que mesmo sendo meninos diferentes, conseguem brincar entre eles por estímulos".
Q2 - "Aceitar e aprender as diferenças e dificuldades, carinho protecção...".
Q3 - "As aprendizagens ligadas à socialização mais importante que existem; o respeito pela diferença, a complementaridade social de cada um de nós, a solidariedade integrando tudo com muita naturalidade".
Q4 - "O meu filho quando interage com a Madalena, poderá aprender a lidar com crianças que apresentam dificuldades na sua aprendizagem, aprende a respeitar os outros."
Q5 - "A aprendizagem maior para o meu filho é saber tratar as crianças como a Madalena de mesma forma que trata todos os outros. Esta é uma aprendizagem principal e a mais importante. Na rua já olha um alguém com indiferença".
Q6 - "Acima de tudo apreendem a não discriminar. Julgo que esse será o maior ensinamento. A Madalena é diferente mas igual a todos os outros".
Q7 - "O respeito e a comunicação não verbal".
Q8 - "Denota-se que a Madalena reage aos estímulos, sons, movimentos dos colegas/amigos da sala, pois emite sons, sorrisos.. eu diria que é feliz porque é muito acarinhada por todos".
Q9 - "Aprendem que nem todos somos iguais, mas que todos precisamos de atenção".
Q10 - "A expressão, emoção, sensibilidade".
Q11 - "Aprendem que há meninos/as diferentes e que nem todos conseguem brincar da mesma forma e às mesmas brincadeiras, mas que são crianças também e que têm capacidades diferentes, portanto brincadeiras diferentes e formas diferentes de mostrar que gostam ou não".
Q12 - "Respeitar, cuidar, amizade".

<u>3.</u>
<u>3.1. Qual a sua opinião acerca da interação que ocorre entre a Madalena e as crianças do grupo?</u>
Q1 - "Fantástica. As crianças adoram a Madalena e nota-se que ela reage quando eles brincam com ela".
Q2 - "Pensamos não ter ainda informação suficiente para responder, conseguimos <i>avaliar</i> pela nossa filha em relação às outras crianças não sabemos. Somos <i>pais recentes no Colégio Infantil</i> , estamos também nós a aprender...".
Q3 - "Tal como referi na resposta anterior acho que para o grupo a diversidade enriquece o mesmo. Aspeto que os ensinará para sempre,

acredito que serão pessoas menos propensas a excluir outros no futuro".
Q4 - "O que me parece é que a Madalena com as dificuldades motoras e com as dificuldades de fala que apresenta, não consegue a interação normal com as outras crianças, embora a presença dela e das outras crianças no mesmo espaço possa beneficiar ambos os lados, pois permite uma aprendizagem por parte das outras crianças no sentido de aprenderem a lidar com crianças com dificuldades motoras e permite a adaptação a novas situações e permite também à Madalena desenvolver algumas capacidades quando brinca c/ outras crianças."
Q5 - "É muito importante pela razão que expôs anteriormente. Na rua quando encontra alguém como a Madalena, não fica a olhar nem a fazer perguntas. Não é embaraçoso para a outra criança nem para a pessoa que a acompanha".
Q6 - "Julgo que a forma que a Madalena tem de interagir e mostrar o quanto gosta de atenção e carinho é o sorriso rasgado que ela dá aos meninos sempre que estes estão junto dela. Se, por ventura, ela interage de alguma outra forma não sei dizer porque é muito pouco o tempo que tenho para conseguir saber se a Madalena terá outra maneira de brincar ou chamar os meninos para junto dela".
Q7 - "Sempre achei fantástica a naturalidade com que agem, e o carinho que demonstram, dando-lhe beijinhos e abraçando-a. A interação com a Madalena ajuda-os a perceber que todos somos diferentes, que temos capacidades diferentes, mas todos podemos conviver e entre ajudar-nos".
Q8 - "A interação é muito importante, muito positiva, genuína e cheia de amor/ carinho por todos os intervenientes. Todos a aceitam, ajudam, estimulam e brincam com ela".
Q9 - Não respondeu.
Q10 - "É muito gratificante para as crianças terem a Madalena com eles, porque aprendem que nem todos têm a capacidade de fazer <i>tudo</i> , de se mexerem, agir...Aprendem a ser solidários ajudando a contribuir o bem estar e ambiente para a Madalena se sentir bem. Porque nós somos Todos diferentes mas TODOS IGUAIS . A humildade ajuda-nos a sermos mais humanos".
Q11 - "Creio que eles interagem bem uns com os outros, todos sabem que a Madalena é uma menina diferente, mas todos gostam dela e gostam de a mimar, muito, acho, por causa das educadoras que incentivam essa interação e que explicam as diferenças que existem entre eles".
Q12 - "É importante que quer a Madalena quer a minha filha entendam a respeitem as diferenças entre os adultos e crianças. É essencial no bom crescimento de ambas".

Anexo XXV - Análise de conteúdo das interações estabelecidas entre pares e a Madalena sem mediação

Interações estabelecidas entre o Miguel e a Madalena

Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Interação sem mediação	Aproximação física	"aproximou-se perto da Madalena." (M1 - V1 - 9/12/2014) "aproximou-se da Madalena." (M2 - V1 - 9/12/2014)	M = 2
	Toque	"tocou-lhe na cara acariciando-a." (M3 - V1 - 9/12/2014) "tocando na cara dela, com as mãos e os lábios, dando beijinhos." (M4 - V1 - 9/12/2014) "o Miguel [...] deu um beijinho à Madalena." (M5 - V4 - 7/01-/2015) "o Miguel deu um beijinho à Madalena." (M6 - V4 - 7/01/2015) "fez-lhe festas na cara, e ainda, retirou da cara dela cabelos soltos." (M7 - V4 -7/12/2015)	M = 5
	Discurso verbal	"cantou." (M8 - V1 - 9/12/2014) "o Miguel cantava." (M9 - V1 - 9/12/2014) "o Miguel começou a cantar para a Madalena." (M10- V1 - 9/12/2014) "o Miguel continua a [...] cantar." (M11 - V1 - 9/12/2014) "O Miguel disse: Estas a saltar? então também vou saltar." (M12 - V4 - 7/01/2015)	M = 5
	Gestos	"dançou." (M13 - V1 - 9/12/2014) "o Miguel continua a dançar." (M14 - V1 - 9/12/2014) "O Miguel saltou perto da Madalena." (M15 - V4 - 7/01/2015)	M = 3
Total - M = 15			

Interações estabelecidas entre a Eduarda e a Madalena

Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Interação sem mediação	Aproximação física	"A Eduarda aproximou-se da Madalena." (E1 - NC2 - 10/12/2014)	E = 1
	Toque	"A Eduarda estava a dar beijinhos à Madalena." (E2 - NC2 - 10/12/2014) " [...] a Eduarda tocou, dando beijinhos, na cara da Madalena." (E3 - NC2- 10/12/2014) "deu um beijinho na cara da Madalena, agarrou-lhe na mão, voltou a dar-lhe um beijinho na cara, tocou-lhe com o seu dedo no nariz da Madalena três vezes seguidas e voltou novamente a dar-lhe um beijinho." (E4 - V2 - 10/12/2014) "a Eduarda deu-lhe um beijinho." (E5 - V3 - 5/01/2015) "a Eduarda deu-lhe um beijinho." (E6 - V5 - 7/01/2015) "a Eduarda [...] deu um beijinho à Madalena." (E7 - V8 - 13/01/2015) "A Eduarda abraçou a Madalena." (E8 - V9 - 13/01/2015) "deu um beijinho e um abraço à Madalena" (E9 - V9 - 13/01/2015) "A Eduarda [...] deu-lhe muitos beijinhos, abraços e mimos." (E10 - V11 - 14/01/2015) "A Eduarda [...] agarrou na mão da Madalena, deu-lhe beijinhos sucessivos na cara e na mão, e ainda, abraçou durante algum tempo." (E11 - V12 - 15/01/2015) "A Eduarda voltou a dar beijinhos sucessivos à Madalena." (E12 - V12 - 15/01/2015)	E = 12
	Discurso verbal		E = 0
	Gestos		E = 0
Total - E = 13			

Interações estabelecidas entre a Eduarda e a Madalena

Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Interação sem mediação	Aproximação física	"A Íris aproximou-se da Madalena. " (I1 - V2 - 10/12/2014) "a Íris voltou para perto da Madalena aproximando-se dela." (I2 - V8 - 13/01/2015)	I = 2
	Toque	"a Íris fez-lhe "festas" na cara com o nariz." (I3 - V8 - 13/01/2015) "deu um beijinho à Madalena." (I4 -V8 - 13/01/2015) "a Íris fez mimos na cara da Madalena. (I5 - V11 - 14/01/2015) "A Íris [...] fez "festas" na testa e [...] penteou-lhe o cabelo com as mãos." (I6 - V12 - 15/01/2015) "A Íris deu um beijinho na cara da Madalena e apertou-lhe as bochechas com as mãos". (I7 - V12 - 15/01/2015) "mexeu-lhe nas bochechas e massajou-lhe o pescoço." (I8 - V12 - 15/01/2015) "encostou a sua mão na testa da Madalena e deu-lhe um beijinho." (I9 - V12 - 15/01/2015)	I = 8
	Discurso verbal	"A Íris estava ao lado da Madalena a cantar: " E pêra e pêras e pêras e maçãs; castanhas amoras e romãs" [...]. (I10 - NC4 - 5/01/2015) "A Íris disse: Madalena não faz isso, eu já disse que é melhor não." (I11 - V5 -7/01/2015)	I = 2
	Gestos		I = 0
Total - I = 12			

Anexo XXVI - Análise de conteúdo das interações estabelecidas entre pares e a Madalena com mediação de objetos

Interações estabelecidas entre o Miguel e a Madalena

Categoria	Subcategoria	Evidências	Objeto/Total
Interação com mediação	Aproximação física	"O Miguel foi mostrando e aproximando três bonecos de plástico (vaca, burro e porco), um a um, junto do rosto da Madalena e imitando o som que os mesmos produzem." (M1 - V6 - 7/01/2015)	M = 1 Bonecos de plástico (vaca, burro, porco) - 1 vez
	Toque	"agarrando na mão da Madalena para que sentisse o gel." (M2 - NC3 - 10/12/2014) "colocou os sacos na mão da Madalena movimentando os seus braços para cima e para baixo." (M3 - NC3 - 10/12/2014) "colocando-lhe sacos de gel na testa [...] colocou-os na mão da Madalena, de forma a ela os agarrar." (M4 - NC5 - 5/01/2015) "com os sacos de gel na mão da Madalena, o Miguel movimentou os braços da Madalena para cima e para baixo, de forma a que ela tocasse nos joelhos." (M5 - NC5 - 5/01/2015) "com sacos de gel coloridos, colocando-os na testa dela." (M6 - V4 - 7/01/2015) "colocou os três sacos de gel em cima da testa da Madalena e fez pressão com a mão." (M7 - V4 - 7/01/2015) "O Miguel retirou os três sacos da testa da Madalena e colocou-os nos seus joelhos, de seguida agarrou na mão direita da Madalena e movimentou-a para cima e para baixo de forma a que com a mão dela tocasse nos joelhos e sentisse os sacos de gel." (M8 - V4 - 7/01/2015) "voltou a colocar os três sacos na testa da Madalena e fez pressão com as duas mãos." (M9 - V4 - 7/01/2015) "o Miguel foi buscar papel celofane cor-de-laranja e colocou-o por cima da cara da Madalena." (M10 - V4 - 7/01/2015)	M = 9 Sacos de gel -8 vezes Papel celofane - 1 vez
	Discurso verbal		M = 0
	Gestos	"O Miguel foi buscar uma caixa musical e abana-a próximo da Madalena." (M11 - V1 - 9/12/2014) "caixa musical (maraca) [...] abanou-a à frente dos olhos da Madalena." (M12 - V1 - 9/12/2014)	M = 2 Caixa Musical (maraca) - 2 vezes
			Total - M = 12 Sacos de gel -8 vezes Papel celofane - 1 vez Caixa Musical (maraca) - 2 vezes Bonecos de plástico (vaca, burro, porco) - 1 vez

Interações estabelecidas entre a Eduarda e a Madalena

Categoria	Subcategoria	Evidências	Objeto/Total
Interação com mediação	Aproximação física	"a Eduarda aproximou uma bola de papel celofane com padrões à frente dos olhos da Madalena." (E1 - V7 - 8/01/2015) "a Eduarda tinha a varinha musical próximo dos olhos da Madalena para que [...] produziu-se sons e uma luz vermelha." (E2 - V9 - 13/01/2015) "A Eduarda abriu o livro e colocou-o próximo dos olhos da Madalena." (E3 - V9 - 13/01/2015) "A Eduarda carregou nas teclas do livro com sons e colocava-o perto do ouvido direito da Madalena." (E4 - V9 - 13/01/2015) "A Eduarda folheou o livro próximo dos olhos da Madalena para que pudesse ver e ouvir as imagens e sons do livro." (E5 - V9 - 13/01/2015)	E = 5 Papel celofane - 1 vez Varinha musical - 1 vez Livro com sons - 3 vezes
	Toque	"a Eduarda foi buscar um brinquedo tipo-puzzle, agarrou na mão da Madalena, mais propriamente num dos seus dedos, e, fez com que a Madalena toca-se nas peças do puzzle para que as mesmas rodassem." (E6 - NC2 - 10/12/2014) "colocou na mão da Madalena um guizo 1 e movimentou o braço dela para cima e para baixo para que ao movimentar o braço o guizo produzisse som." (E7 - V3 - 5/01/2015) "lenço verde e azul [...] imitar uma esponja [...] movimentos circulares na testa."	E= 15 Brinquedo tipo-puzzle - 1 vez Guizo 1 - 1 vez Lenços - 7 vezes Boneco de peluche vermelho - 1 vez

	<p>(E8 - V3 - 5/01/2015)</p> <p>"A Eduarda fez movimentos circulares na cara da Madalena com o boneco de peluche vermelho." (E9 - V7 - 8/01/2015)</p> <p>"colocou dois lenços coloridos na cara da Madalena." (E10 - V7 - 8/01/2015)</p> <p>"A Eduarda com os lenços coloridos foi passando-os repetidas vezes na cara da Madalena." (E11 - V7 - 8/01/2015)</p> <p>"retirou o lenço cor-de-rosa e colocou o lenço verde na cara da Madalena." (E12 - V7 - 8/01/2015)</p> <p>"a Eduarda foi buscar papel celofane azul e colocou-o na cara da Madalena." (E13 - V7 - 8/01/2015)</p> <p>"a Eduarda voltou a passar os lenços coloridos na cara da Madalena produzindo vento." (E14 - V7 - 8/01/2015)</p> <p>"A Eduarda tinha um lenço cor-de-rosa na mão e movimentou-o na cara da Madalena." (E15 - V9 - 13/01/2015)</p> <p>"colocou os três lenços na cabeça e no peito da Madalena." (E16 - V9 - 13/01/2015)</p> <p>"a Eduarda [...] agarrou na mão da Madalena para a ajudar a colocar uma peça do jogo de encaixe das figuras geométricas no seu respetivo lugar." (E17 - V9 - 13/01/2015)</p> <p>"colocou o tabuleiro nos joelhos da Madalena e retirou todas as peças de encaixe [...] a Eduarda agarrou na mão da Madalena para que ela agarra-se nas peças e ajudou-a a colocá-las no tabuleiro." (E18- V9 - 13/01/2015)</p> <p>"A Eduarda ajudou a Madalena a agarrar nas peças do jogo que representavam o cão, o gato, o peixe e o pássaro para ela as colocar no tabuleiro." (E19 - V9 - 13/01/2015)</p> <p>"agarrou no dedo dela para que pudesse sentir as texturas do livro." (E20 - V9 - 13/01/2015)</p>	<p>Papel celofane - 1 vez</p> <p>Jogo de encaixe com as representações das figuras geométricas - 2 vezes</p> <p>Jogo de encaixe com as representações dos animais - 1 vez</p> <p>Livro com texturas - 1 vez</p>
Discurso verbal		E = 0
Gestos		E = 0
		<p>Total - E = 20</p> <p>Brinquedo tipo-puzzle - 1 vez</p> <p>Guizo 1 - 1 vez</p> <p>Lenços - 7 vezes</p> <p>Boneco de peluche vermelho - 1 vez</p> <p>Papel celofane - 2 vezes</p> <p>Jogo de encaixe com as representações das figuras geométricas - 2 vezes</p> <p>Jogo de encaixe com as representações dos animais - 1 vez</p> <p>Livro com texturas - 1 vez</p> <p>Varinha musical - 1 vez</p> <p>Livro com sons - 3 vezes</p>

Interações estabelecidas entre a Íris e a Madalena

Categoria	Subcategoria	Evidências	Objeto/Total
Interação com mediação	Aproximação física	<p>"A Íris estava mostrar um livro com texturas." (I1 - V1 - 9/12/2014)</p> <p>"mostrava uma representação de um animal de cada vez." (I2 - NC1 - 10/12/2014)</p> <p>"A Íris estava a mostrar próximo dos olhos da Madalena papel celofane". (I3 - V2 - 10/12/2014)</p> <p>"A Íris estava a mostrar perto dos olhos da Madalena fantoches [...]" (I4 - V10 - 14/01/2015)</p> <p>"mostrou à Madalena as imagens de um livro." (I5 - V12 - 15/01/2015)</p> <p>"A Íris colocou o livro à frente da cara da Madalena." (I6 - V12 - 15/01/2015)</p> <p>"mostrou à Madalena o dedochinho peixe." (I7 - V12 - 15/01/2015)</p>	<p>M = 7</p> <p>Livro com texturas - 3 vezes</p> <p>Jogo de encaixe com as representações dos animais - 1 vez</p> <p>Papel celofane - 1 vez</p> <p>Fantoches - 2 vezes</p>
	Toque	<p>"A Íris agarrava no dedo da Madalena para ela sentir as texturas do livro." (I8 - V1 - 9/12/2014)</p> <p>"agarrava na mão dela para a ajudar a encaixar a peça." (I9 - NC1 - 10/12/2014)</p> <p>"agarrou na mão da Madalena para que ela tocasse no livro com a mão." (I10 - V3 - 5/01/2015)</p>	<p>M = 21</p> <p>Livro com texturas - 3 vezes</p> <p>Jogo de encaixe com as representações dos animais - 1 vez</p>

	<p>"A Íris colocou o lenço na cabeça da Madalena." (I11 - V3 - 5/01/2015)</p> <p>"saco de gel vermelho colocando-o na mão direita da Madalena [...] depois colocou o saco na cara [...] De seguida colocou um saco de gel na testa da Madalena." (I12 - V5 - 7/01/2015)</p> <p>"Íris agarrou na mão da Madalena para que ela tocasse no livro." (I13 - V8 - 13/01/2015)</p> <p>"A Íris agarrou na mão da Madalena e colocou o fantoche zebra na sua mão. A Íris abanou a mão da Madalena à frente da cara dela." (I14 - V10 - 14/01/2015)</p> <p>"A Íris colocou o saco de gel azul nas pernas da Madalena, agarrou nas suas mãos e pousou-as sobre o saco." (I15 - V11 - 14/01/2015)</p> <p>"A Íris agarrou nas mãos da Madalena e ajudou-a a tocar no saco de gel, movimentando os braços da Madalena para cima e para baixo." (I16 - V11 - 14/01/2015)</p> <p>"a Íris tornou a colocar as mãos da Madalena em cima do saco de gel." (I17 - V11 - 14/01/2015)</p> <p>"colocou o saco de gel vermelho em cima das pernas da Madalena [...] agarrou nas mãos da Madalena e abanou-as fazendo com que ela mexesse no saco de gel." (I18 - V11 - 14/01/2015)</p> <p>"fez diversos movimentos com o saco de gel vermelho colocando-o na cara da Madalena." (I19 - V11 - 14/01/2015)</p> <p>"colocou o saco de gel vermelho no olha da Madalena." (I20 - V11 - 14/01/2015)</p> <p>"colocou o saco de gel laranja no outro olho da Madalena." (I21 - V11 - 14/01/2015)</p> <p>"fantoche [...] colocou-os todos em cima das pernas da Madalena." (I22 - V11 - 14/01/2015)</p> <p>"a Íris com o dedochinho peixe fez uma "festa" na testa da Madalena." (I23 - V11 - 14/01/2015)</p> <p>"Íris agarrou na mão da Madalena, para que a mesma tocasse no dedochinho peixe." (I24 - V11 - 14/01/2015)</p> <p>"A Íris colocou o dedochinho peixe no dedo da Madalena e movimentou o dedo e a mão dela." (I25 - V11 - 14/01/2015)</p> <p>"fantoche tartaruga [...] esfregou-o na cara da Madalena." (I26 - V11 - 14/01/2015)</p> <p>"A Íris esfregou várias vezes o fantoche zebra na cara da Madalena." (I27 - V11 - 14/01/2015)</p> <p>"agarrou na mão da Madalena, ajudando-a a agarrar na peça do jogo para fazer os movimentos circulares." (I28 - V12 - 15/01/2015)</p>	<p>Lenços - 1 vez</p> <p>Sacos de gel - 8 vezes</p> <p>Fantoches - 7 vezes</p> <p>Jogo de encaixe com as representações das figuras geométricas - 1 vez</p>
Discurso verbal	<p>O cão faz ão ão; o gato faz miau au au;" (I29 - NC1 - 10/12/2014)</p> <p>"este é o cão ão ão ão [...] o gato, miau, miau, miau, miau [...] o peixe faz glu, glu, glu [...] o pássaro, piu piu, piu." (I30 - V2 - 10/12/2014)</p> <p>"[...] imitava o som que os animais produzem." (I31 - V2 - 10/12/2014)</p> <p>"começou a contar uma história." (I32 - V3 - 5/01/2015)</p> <p>"A Íris estava com um livro a contar uma história." (I33 - V8 - 13/01/2015)</p> <p>"continuou a contar-lhe histórias." (I34 - V8 - 13/01/2015)</p> <p>"a Íris contava a história e dizia: Procura a bailarina Madalena, onde é que ela está?" (I35 - V8 - 13/01/2015)</p> <p>"abriu o livro e disse: olha é a chuva [...] Depois voltou a dizer: chuva, chuva, chuva." (I36 - V8 - 13/01/2015)</p> <p>"disse: Olha tanta chuva Madalena, tanta chuva. A chuva faz ping, ping ping." (I37 - V8 - 13/01/2015)</p> <p>"começou a contar uma história com dois fantoches." (I38 - V10 - 14/01/2015)</p>	<p>M = 10</p> <p>Jogo de encaixe com as representações dos animais - 3 vezes</p> <p>Livro com texturas - 6 vezes</p> <p>Fantoches - 1 vez</p>
Gestos	<p>"A Íris apontava para cada um dos animais." (I39 - V2 - 10/12/2014)</p> <p>"abanava um guizo 1." (I40 - NC4 - 5/01/2015)</p> <p>"A Íris movimentou o guizo 1 à frente dos olhos da Madalena." (I41 - V3 - 5/01/2015)</p> <p>"[...] apontava com o seu dedo, próximo dos olhos da Madalena, para as personagens da história." (I42 - V3 - 5/01/2015)</p> <p>"fechou o livro e abanou-o fazendo vento para a cara da Madalena." (I43 - V3 - 5/01/2015)</p> <p>"estava a apontar para as imagens do livro." (I44 - V8 - 13/01/2015)</p>	<p>I = 12</p> <p>Livro com texturas - 4 vezes</p> <p>Jogo de encaixe com as representações dos animais - 1 vez</p> <p>Guizo 1 - 2 vezes</p> <p>Fantoches - 4 vezes</p> <p>Jogo de encaixe com as</p>

		<p>"abanou-o à frente dos seus olhos fazendo vento." (I45 - V8 - 13/01/2015)</p> <p>" abanava a zebra junto da Madalena." (I46 - V10 - 14/01/2015)</p> <p>"A Íris colocou o fantoche na sua mão e abanou-o junto da cara da Madalena." (I47 - V10 - 14/01/2015)</p> <p>"A Íris ficou a movimentar o dedochinho peixe à frente dos olhos da Madalena." (I48 - V11 - 14/01/2015)</p> <p>"A Íris movimentou o fantoche zebra à frente dos olhos da Madalena." (I15 - V49 - 14/01/2015)</p> <p>"fez movimentos circulares, perto dos olhos da Madalena, com as peças do jogo de encaixe." (I50 - V12 - 15/01/2015)</p>	<p>representações das figuras geométricas - 1 vez</p>
			<p>Total - I = 50</p> <p>Jogo de encaixe com as representações dos animais - 6 vezes</p> <p>Jogo de encaixe com as representações das figuras geométricas - 2 vezes</p> <p>Fantoches - 14 vezes</p> <p>Livro com texturas - 16 vezes</p> <p>Lenços - 1 vez</p> <p>Sacos de gel - 8 vezes</p> <p>Papel celofane - 1 vez</p> <p>Guizo 1 - 2 vezes</p>

Anexo XXVII - Análise de conteúdo das interações estabelecidas entre a Madalena e os seus pares Madalena sem mediação

Interações estabelecidas entre a Madalena e o Miguel

Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Interação sem mediação	Olhar	"ela olhou." (Ma1 - V1 - 9/12/2014) "olhava para ele." (Ma2 - V1 - 9/12/2014) "a Madalena estava a olha para o Miguel." (Ma3 - V1 - 9/12/2014) "voltou a olhar na sua direção." (Ma4 - V1 - 9/12/2014) "olhava para ele." (Ma5 - V4 - 7/01/2015) "A Madalena olhava para o Miguel." (Ma6 - V4 - 7/01/2015).	Ma = 6
	Vocalizações (linguagem não verbal)	"produzindo sons." (Ma7 - V1 - 9/12/2014) "a Madalena [...] produziu sons." (Ma8 - V1 - 9/12/2014)	Ma = 2
	Expressões faciais (sorriso, pestanejar, abrir a boca, abrir e fechar dos olhos)	"abrindo a boca." (Ma9 - V1 - 9/12/2014) "A Madalena sorriu." (Ma10 - V1 - 9/12/2014) "A Madalena abriu a boca e sorriu." (Ma11 - V4 - 7/01/2015) "ela [...] sorria." (Ma12 - V4 - 7/01/2015) "ela [...] sorriu." (Ma13 - V4 - 7/01/2015)	Ma = 5 Sorriso - 4 vezes ¹⁷ Abrir a boca - 2 vezes Pestanejou - 0 vezes Fechou os olhos - 0 vezes
	Gestos	"abanou a cabeça de um lado para o outro." (Ma14 - V1 - 9/12/2014) "A Madalena deu um sobressalto movimentando os dois braços ao mesmo tempo." (Ma15 - V4 - 7/01/2015) "[...] inclinando a cabeça para o lado em que se encontrava." (Ma16 - V4 - 7/01/2015)	Ma = 3
Total - Ma = 16			

Interações estabelecidas entre a Madalena e a Eduarda

Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Interação sem mediação	Olhar		Ma = 0
	Vocalizações (linguagem não verbal)	"produziu sons altos sistematicamente." (Ma1 - NC2 - 10/12/2014) "[...] produziu sons." (Ma2 - V9 - 13/01/2015)	Ma = 2
	Expressões faciais (sorriso, pestanejar, abrir a boca, abrir e fechar dos olhos)	"sorriu." (Ma3 - NC2 - 10/12/2014) "ela abriu a boca." (Ma4 - NC2 - 10/12/2014) "A Madalena sorriu e pestanejou." (Ma5 - V2 - 10/12/2014) "A Madalena sorriu." (Ma6 - V5 - 7/01/2015) "ela sorriu." (Ma7 - V8 - 13/01/2015) "ela sorriu." (Ma8 - V9 - 13/01/2015) "ela sorriu." (Ma9 - V9 - 13/01/2015) "A Madalena fechou os olhos e sorriu." (Ma10 - V12 - 15/01/2015) "[...] ela pestanejou." (Ma11 - V12 - 15/01/2015)	Ma = 9 Sorriso - 7 vezes Abrir a boca - 1 vez Pestanejou - 2 vezes Fechou os olhos - 1 vez
	Gestos		Ma = 0
Total - Ma = 11			

Interações estabelecidas entre a Madalena e a Íris

Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Interação sem mediação	Olhar	"[...] olhando para ela." (Ma1 - V5 - 7/01/2015)	Ma = 1
	Vocalizações (linguagem não verbal)	"[...] produziu sons." (Ma2 - V8 - 13/01/2015)	Ma = 1
	Expressões faciais (sorriso, pestanejar, abrir a boca, abrir e fechar dos olhos)	"ela sorriu." (Ma3 - V2 - 10/12/2014) "a Madalena sorriu." (Ma4 - V5 - 7/01/2015) "a Madalena sorriu." (Ma5 - V8 - 13/01/2015) "a Madalena sorriu." (Ma6 - V8 - 13/01/2015) "a Madalena fechou os olhos." (Ma7 - V11 - 14/01/2015) "a Madalena pestanejou." (Ma8 - V12 - 15/01/2015) "a Madalena fechou os olhos." (Ma9 - V12 - 15/01/2015) "a Madalena pestanejou." (Ma10 - V12 - 15/01/2015)	Ma = 8 Sorriso - 4 vezes Abrir a boca - 0 vezes Pestanejou - 2 vezes Fechou os olhos - 2 vezes
	Gestos	"A Madalena elevou os braços ligeiramente." (Ma11 - V12 - 15/01/2015)	Ma = 1

¹⁷ Significa o número de vezes que o sorriso, o pestanejar, o abrir a boca e o fechar os olhos é apresentado em cada evidência, o que quer dizer que, numa evidência poderá existir mais do que uma forma de comunicação, sendo todas elas contabilizadas. O que por sua vez não irá corresponder ao total de interações das crianças.

Anexo XXVIII - Análise de conteúdo das interações estabelecidas entre a Madalena e os seus pares Madalena com mediação de objetos

Interações estabelecidas entre a Madalena e o Miguel

Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Interação com mediação	Olhar	"olhar na direção do Miguel." (Ma1 - V1 - 9/12/2014) "[...] olhava para os bonecos que representavam os animais [...]" (Ma2 - V6 - 7/01/2015)	Ma = 2 Caixa musical (maraca) - 1 vez Bonecos de plástico (vaca, burro, porco) - 1 vez
	Vocalizações (linguagem não verbal)	"[...] produziu som." (Ma3 - NC3 - 10/12/2014) "A Madalena produziu sons." (Ma4 - V4 - 7/01/2015) "produziu sons altos." (Ma5 - V4 - 7/01/2015) "produziu sons." (Ma6 - V4 - 7/01/2015) "produziu sons altos." (Ma7 - V4 - 7/01/2015) "[...] realizava vocalizações altas." (Ma8 - V6 - 7/01/2015)	Ma = 6 Sacos de gel - 4 vez Papel celofane - 1 vez Bonecos de plástico (vaca, burro, porco) - 1 vez
	Expressões faciais (sorriso, pestanejar, abrir a boca, abrir e fechar dos olhos)	" [...] sorrindo." (Ma9- V1 - 9/12/2014) "ela abriu a boca." (Ma10 - NC3 - 10/12/2014) "a Madalena pestanejou, sorriu [...]". (Ma11 - NC3 - 10/12/2014) "fechou os olhos." (Ma12 - NC5 - 5/01/2015) "A Madalena sorriu e pestanejou." (Ma13 - NC5 - 5/01/2015) "A Madalena abriu a boca e sorriu." (Ma14 - V4 - 7/01/2015) "A Madalena sorriu muito e sucessivamente." (Ma15 - V4 - 7/01/2015) "A Madalena abriu a boca, sorriu [...]" (Ma16 - V4 - 7/01/2015) "ela sorriu logo, abrindo muito a boca." (Ma17 - V4 - 7/01/2015) "A Madalena abria a boca [...]" (Ma18 - V6 - 7/01/2015)	Ma = 10 Caixa musical (maraca) - 1 vez Sacos de gel - 7 vez Papel celofane - 1 vez Bonecos de plástico (vaca, burro, porco) - 1 vez Sorriso - 7 vezes Abrir a boca - 5 vezes Pestanejou - 2 vezes Fechou os olhos - 1 vez
	Gestos	"[...] fez força com a cabeça para a frente." (Ma19 - V4 - 7/01/2015)	Ma = 1 Papel celofane - 1 vez
			Total - Ma = 19 Caixa musical (maraca) - 2 vezes Bonecos de plástico (vaca, burro, porco) - 3 vezes Papel celofane - 3 vezes Sacos de gel - 11 vezes

Interações estabelecidas entre a Madalena e a Eduarda

Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Interação com mediação	Olhar	"movimenta os olhos para cima e para baixo." (Ma1 - V3 - 5/01/2015) "olhou para os lenços." (Ma2 - V7 - 8/01/2015) "ela ficou a olhar de um lado para o outro." (Ma3 - V9 - 13/01/2015) "olhava para a Eduarda." (Ma4 - V9 - 13/01/2015) "A Madalena [...] olhava para [...] a Eduarda que realizava movimentos [...]".(Ma5 - V9 - 13/01/2015) "o seu olhar estava fixo para a luz vermelha." (Ma6 - V9 - 13/01/2015) "[...] movimentava os olhos para ver as imagens do livro." (Ma7 - V9 - 13/01/2015) "a Madalena olhava para as imagens do livro, movimentando os olhos de um lado para o outro." (Ma8 - V9 - 13/01/2015)	Ma = 8 Guizo 1 - 1 vez Lenços - 2 vezes Livro dos sons - 1 vez Varinha musical - 1 vez Jogo de encaixe com as representações dos animais - 1 vez Jogo de encaixe com as representações das figuras geométricas - 1 vez Livro com texturas - 1 vez
	Vocalizações (linguagem não verbal)	"[...] produziu sons." (Ma9 - V3 - 5/01/2015) "[...] produziu sons." (Ma10 - V7 - 8/01/2015) "[...] produziu sons." (Ma11 - V7 - 8/01/2015) "A Madalena produziu sons [...]" (Ma12 - V7 - 8/01/2015) "A Madalena produziu sons [...]" (Ma13 - V9 - 13/01/2015) "[...] produziu sons." (Ma14 - V9 - 13/01/2015) "[...] produziu sons [...]" (Ma15 - V9 - 13/01/2015) "A Madalena produziu sons [...]" (Ma16 - V9 - 13/01/2015) "[...] produzia sons." (Ma17 - V9 - 13/01/2015)	Ma = 9 Lenços - 3 vezes Papel celofane - 1 vez Livro dos sons - 2 vezes Jogo de encaixe com as representações dos animais - 1 vez Jogo de encaixe com as representações das figuras geométricas - 1 vez Livro com texturas - 1 vez

Expressões faciais (sorriso, pestanejar, abrir a boca, abrir e fechar dos olhos)	"A Madalena abria a boca e sorria." (Ma18 - NC2 - 10/12/2014) "A Madalena sorriu." (Ma19 - V3 - 5/01/2015) "A Madalena abriu a boca." (Ma20 - V7 - 8/01/2015) "a Madalena sorriu." (Ma21 - V7 - 8/01/2015) "[...] sorriu." (Ma22 - V7 - 8/01/2015) "A Madalena sorriu, pestanejou [...]" (Ma23 - V7 - 8/01/2015) "ela sorriu [...]" (Ma24 - V7 - 8/01/2015) "[...] sorriu, pestanejou e abriu a boca." (Ma25 - V7 - 8/01/2015) "ela abriu a boca e sorriu." (Ma26 - V9 - 13/01/2015) " [...] abriu a boca [...]" (Ma27 - V9 - 13/01/2015) " [...] sorriu [...]" (Ma28 - V9 - 13/01/2015) "A Madalena quando viu a luz sorriu e abriu a boca." (Ma29 - V9 - 13/01/2015) "A Madalena abriu a boca [...]" (Ma30 - V9 - 13/01/2015) "abriu a boca e sorriu." (Ma31 - V9 - 13/01/2015) "a Madalena sorria, abria a boca [...]". (Ma32 - V9 - 13/01/2015)	Ma = 15 Brinquedo tipo-puzzle - 1 vez Lenços - 5 vezes Papel celofane - 2 vezes Boneco de peluche vermelho - 1 vez Livro dos sons - 2 vezes Varinha musical - 1 vez Jogo de encaixe com as representações dos animais - 1 vez Jogo de encaixe com as representações das figuras geométricas - 1 vez Livro com texturas - 1 vez
	Gestos	"a Madalena sobressaltou." (Ma33 - V7 - 8/01/2015) "ela mexeu as mãos e fez força com a cabeça." (Ma34 - V7 - 8/01/2015) "[...] mexeu a mão abrindo-a." (Ma35 - V7 - 8/01/2015)
Total - Ma = 35 Guizo 1 - 1 vez Lenços - 13 vezes Livro dos sons - 8 vezes Varinha musical - 1 vez Jogo de encaixe com as representações dos animais - 3 vezes Jogo de encaixe com as representações das figuras geométricas - 3 vezes Papel celofane - 3 vezes Brinquedo tipo-puzzle - 1 vez Boneco de peluche vermelho - 1 vez Varinha musical - 1 vez		

Interações estabelecidas entre a Madalena e a Íris

Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Interação com mediação	Olhar	"[...] olhar para o livro [...]" (I1 - V1 - 9/12/2014) "direcionava o olhar procurando de onde vinha o som." (I2 - NC1 - 10/12/2014) "direcionava o seu olhar para baixo (joelhos - onde se encontrava o jogo) (I3 - NC1 - 10/12/2014) "olhar para o jogo de encaixe com as representações dos animais, que estava nos seus joelhos." (I4 - NC1 - 10/12/2014) "A Madalena olhava [...]" (I5 - V2 - 10/12/2014) "A Madalena olhava para as peças." (I6 - V2 - 10/12/2014) "direcionava o seu olhar para as imagens [...]" (I7 - V3 - 5/01/2015) "olhava para as imagens." (I8 - V8 - 13/01/2015) "movimentava os olhos de um lado para o outro para ver as imagens." (I9 - V8 - 13/01/2015) "A Madalena olhava de um lado para o outros [...]" (I10 - V8 - 13/01/2015) "A Madalena direcionava o seu olhar para o local onde estava a bailarina no livro." (I11 - V8 - 13/01/2015) "a Madalena direcionou o olhar para o livro." (I12 - V8 - 13/01/2015) "[...] movimentou os olhos." (I13 - V8 - 13/01/2015) "olhava os fantoches." (I14 - V10 - 14/01/2015) "A Madalena olhou para o livro." (I15 - V12 - 15/01/2015)	Ma = 15 Jogo de encaixe com as representações dos animais - 5 vezes Livro com texturas - 9 vezes Fantoches - 1 vez
	Vocalizações (linguagem não verbal)	" [...] produzia sons." (I16 - V2 - 10/12/2014) "[...] produziu sons altos." (I17 - V3 - 5/01/2015) "A Madalena produziu sons [...]" (I18 - V5 - 7/01/2015) "produziu sons altos [...]" (I19 - V5 - 7/01/2015) "[...] produzia sons." (I20 - V8 - 13/01/2015)	Ma = 8 Jogo de encaixe com as representações dos animais - 1 vez Guizo 1 - 1 vez

	"[...] produziu sons [...]" (I21 - V8 - 13/01/2015) "produziu sons." (I22 - V10 - 14/01/2015) "A Madalena produziu sons." (I23 - V11 - 14/01/2015)	Sacos de gel - 3 vezes Livro com texturas - 2 vezes Fantoques - 1 vez
Expressões faciais (sorriso, pestanejar, abrir a boca, abrir e fechar dos olhos)	"[...] sorriu quando tocou com o dedo nas texturas." (I24 - V1 - 9/12/2014) "abriu muito a boca." (I25 - NC1 - 10/12/2014) "A Madalena sorriu." (I26 - V2 - 10/12/2014) "a Madalena sorriu, abriu a boca e pestanejou." (I27 - V2 - 10/12/2014) "A Madalena sorriu, abriu a boca e pestanejou muitas vezes seguidas." (I28 - NC4 - 5/01/2015) "ela sorriu [...] pestanejou sucessivamente e rápido." (I29 - V3 - 5/01/2015) "sorriu e abriu a boca [...]" (I30 - V3 - 5/01/2015) "A Madalena sorriu muito, abrindo a boca e pestanejou sucessivamente e rápido." (I31 - V3 - 5/01/2015) "[...] ela sorriu." (I32 - V3 - 5/01/2015) "ela pestanejou [...]" (I33 - V5 - 7/01/2015) "abria a boca e sorria." (I34 - V8 - 13/01/2015) "[...] abria a boca [...] sorria." (I35 - V8 - 13/01/2015) "abriu a boca [...] sorriu." (I36 - V8 - 13/01/2015) "a Madalena sorriu, abriu a boca [...]" (I37 - V8 - 13/01/2015) "sorriu e pestanejou." (I38 - V8 - 13/01/2015) "ela sorriu." (I39 - V10 - 14/01/2015) "pestanejou e sorriu." (I40 - V10 - 14/01/2015) "a Madalena pestanejou." (I41 - V11 - 14/01/2015) " a Madalena sorriu." (I42 - V11 - 14/01/2015) "A Madalena sorriu, pestanejou e abriu a boca." (I43 - V11 - 14/01/2015) "a Madalena pestanejou e sorriu." (I44 - V11 - 14/01/2015) "sorriu." (I45 - V11 - 14/01/2015) "A Madalena abriu a boca e pestanejava." (I46 - V11 - 14/01/2015) "[...] sorriu, pestanejou e abriu a boca." (I47 - V11 - 14/01/2015) "ela sorriu." (I48 - V11 - 14/01/2015) "A Madalena demonstrou uma cara muito feliz, porque sorriu muitas vezes e sucessivamente." (I49 - V11 - 14/01/2015) "ela sorriu." (I50 - V11 - 14/01/2015) "ela pestanejou e abriu a boca." (I51 - V11 - 14/01/2015) "ela pestanejou." (I52 - V11 - 14/01/2015) "A Madalena sorriu." (I53 - V12 - 15/01/2015) " a Madalena abriu a boca e pestanejou." (I54 - V12 - 15/01/2015) " pestanejou e sorriu." (I55 - V12 - 15/01/2015)	Ma = 32 Jogo de encaixe com as representações dos animais - 2 vezes Guizo 1 - 2 vezes Livro com texturas - 9 vezes Lenços - 1 vez Papel celofane - 1 vez Sacos de gel - 9 vezes Fantoques - 6 vezes Jogo de encaixe com a representação das figuras geométricas - 2 vezes
Gestos	"A Madalena fez força com a cabeça." (I56 - V1 - 9/12/2014) "fez força com a cabeça sistematicamente." (I57 - NC1 - 10/12/2014) "movimentava a cabeça de uma lado para o outro." (I58 - V2 - 10/12/2014) "[...] fez força com a cabeça para a frente." (I59 - V5 - 7/01/2015) "[...] fez força com a cabeça para a frente." (I60 - V5 - 7/01/2015) "A Madalena mexeu os braços [...]" (I61 - V10 - 14/01/2015)	Ma = 6 Livro com texturas - 1 vez Jogo de encaixe com as representações dos animais - 2 vezes Sacos de gel - 2 vezes Fantoques - 1 vez

Interação entre Madalena - Pares com mediação					
	Crianças	Miguel	Eduarda	Íris	Total
Interação através das expressões faciais					
Sorriso		7	12	26	45
Abrir a Boca		5	8	15	28
Pestanejar		2	2	16	20
Fechar os olhos		1	0	0	1

Interação entre Madalena - Pares sem mediação					
	Crianças	Miguel	Eduarda	Íris	Total
Interação através das expressões faciais					
Sorriso		4	7	8	19
Abrir a Boca		2	1	0	3
Pestanejar		0	2	2	4
Fechar os olhos		0	2	2	4

Total - Ma = 61
Jogo de encaixe com as representações dos animais - 10 vezes
Guizo 1 - 3 vezes
Livro com texturas - 21 vezes
Lenços - 1 vez
Papel celofane - 1 vez
Sacos de gel - 14 vezes
Fantoques - 9 vezes
Jogo de encaixe com a representação das figuras geométricas - 2 vezes

Anexo XXIX - Análise de conteúdo das entrevistas realizadas às crianças

Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Perceção das crianças acerca das interações estabelecidas com a Madalena	Conhecimento sobre a Madalena	"Este é o preferido da Madalena (mostra o boneco de peluche vermelho) [...] Porque é muito fofinho. Ela gosta muito de vermelho." (E1) Elodie - "[...] E porque é que a Madalena gosta de brincar contigo? Eduarda - Porque ela gosta de brincar com as coisas (retira o saco de gel da caixa).-2 (E2) Elodie - "E como é que tu sabes se ela está a gostar de brincar contigo? Íris - Porque eu vejo quando ela começa a rir." (I1) "[...] ela gosta de fantoches [...] Porque são fofinhos e quentes [...] E a cara dela fica contente". (I2) Elodie - "[...] se tu pudesses escolher algum brinquedo da sala, sem ser estes que estão na caixa, para brincar com a Madalena qual é que tu escolhias? Íris - [...] Escolhia... um livro para fazer vento. Elodie - [...] Porquê? Íris - Ela gosta de vento. [...] Elodie : Como é que tu sabes que ela gosta de vento? Íris : Porque ela às vezes quando eu faço vento ela começa a rir. [...] Íris : E fica feliz. [...] Às vezes pisca os olhos." (I3) Íris - "(criança retira da caixa o guizo tambor) é este. Elodie - Ela não fica feliz quando se brinca com o guizo tambor? Porquê? [...] Íris - Fica triste, põe uma cara triste." (I4)	M = 0 E = 2 I = 4 Total - 6
	Razões da interação	"Eu gosto tanto da Madalena." (M1) "Porque eu gosto de brincar." (M2) "Eu gosto de brincar com ela." (M3) "Estava a dar um beijinho à Madalena [...] Porque gosto da Madalena. " (E3) "Brincar com ela [...] porque gosto dela." (E4) "Quando quero ir brincar com ela eu vou brincar." (E5) " Eduarda - [...] a Íris também gosta de brincar com a Madalena. Elodie - Porquê? Eduarda - São amigas e gostam de brincar." (E6) "Ela é simpática." (I5) "Porque é bom ter amigos. Assim, dão mimos [...] E assim também brincam com ela." (I6)	M = 3 E = 4 I = 2 Total - 9
	Aprendizagens realizadas na interação	"Aprende às vezes a brincar com os brinquedos dela." (I7) "Aprende os brinquedos que fazem barulho e aprende a brincar e a fazer barulho com eles." (I8) "Aprende a pôr as peças no sítio." (I9) "A agarrar a vaca." (I10) "Aprende a pôr o gelo na mão." (I11) "Aprende a fazer barulho com a varinha musical." (I12) "Às cores às vezes sim, outras não." (I13)	M = 0 E = 0 I = 7 Total - 7
	Tipos de interação e objetos mediadores da interação	"Cantar canções." (M4) " Eduarda - Brinco com ela. [...] Elodie - E brincam a quê? Eduarda - Com os brinquedos dela." (E7) " Eduarda - Mostro, mostro coisas a ela. Elodie - Que coisas?; Eduarda - Livros." (E8) "É um lenço [...] ponho nas mãos da Madalena." (E9) " Eduarda - Com este jogo de encaixe (jogo de encaixe com as representações dos animais) [...] Elodie - [...] Quando tu brincas com este jogo com a Madalena, o que lhe costumas dizer? Eduarda - Que isto é um cão. [...] Elodie - [...] E depois o que fazes com ela? Eduarda - Ajudo ela a pôr. Elodie - A pôr o quê? Eduarda - O cão no sítio. Elodie - [...] E ajudas como? Eduarda - Pego na mão da Madalena". (E10) " Eduarda - (vai buscar a maraca à caixa) [...] A Madalena agarra e eu ajudo." (E11) " Eduarda - [...] (vai buscar a varinha musical à caixa) [...] Eu agarro e bato, e a Madalena vê [...] Eu agarro e bato, depois dá luz e a Madalena vê." (E12) " Eduarda - estas coisas (mostra os sacos de gel) [...] ponho nas mãos da Madalena". (E13) " Eduarda - Estava a fazer um jogo com ela [...] E faz barulho (encosta o brinquedo tipo-puzzle ao ouvido para demonstrar). Elodie - Então estavas a tocar nas pecinhas para fazer som? Eduarda - Sim. Nós fazemos assim e dá música. Elodie - Ah. E pões onde? Eduarda - No ouvido [...] Elodie - E pões no ouvido da Madalena ou no teu? Eduarda - No da Madalena. (E14) "Mostro-lhe livros." (I14) Íris - Faço luz [...] Elodie - Como? Íris - Com os brinquedos dela [...] (retira a varinha musical da caixa e demonstra [...]) Tens de bater aqui e depois a varinha faz luz e barulho, e ela vê." (I15) "Com o dedochinho [...] Estava a mostrar à Madalena." (I16) Íris - Estava a contar uma história [...] Elodie - E estavas-lhe a mostrar o quê? Íris - Uma	M = 1 E = 8 I = 5 Total - 14

	<p>bailarina. Elodie - [...] E a Madalena o que fez? [...] Íris - Riu [...] ficou feliz. (I17)</p> <p>Elodie: [...] o que costumava fazer com este brinquedo? (mostrando o brinquedo de plástico com a representação da vaca) Íris: [...] costume mostrar à Madalena e às vezes também meto na mão dela. Elodie: E o que é que tu dizes à Madalena quando metes na mão dela? Íris: Digo que animal é que é [...] Íris: Digo que é uma vaca e depois começo a rodar para ela ver [...] Elodie: [...] E com o jogo de encaixe com as representações dos animais o que costumava fazer? Íris: Costumo dizer a fotografia, pôr na mão dela e depois pôr na figura. Elodie: [...] E com guizo 1? Íris: Primeiro mostro à Madalena, depois ponho na mão dela e abano a mão da Madalena. Elodie: E com a caixa musical - maraca? Íris: [...] quando a Madalena às vezes não consegue agarrar eu faço a ela. Ponho no ouvido dela para ela ouvir. Elodie: E como é que a Madalena fica? Íris: Feliz [...] Está contente. [...] Ri-se. [...] Elodie: E com os sacos de gel o que é que tu fazes? Íris: Quando ponho na mão dela ela fica a sentir. [...] Também meto na cara. [...] Elodie: E o que faz a Madalena? Íris: Fica feliz. [...] Põe a cara feliz. (I18)</p>	
		<p>Total M = 4 E = 14 I = 18</p>

Anexo XXX - Análise estatística das respostas fechadas do inquérito por questionário realizados às famílias

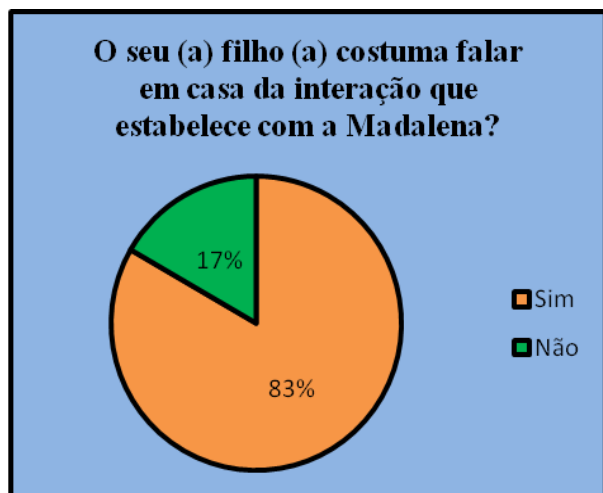


Gráfico 1 - O (a) seu (a) filho (a) costuma falar da Madalena em casa

Pudemos constatar através deste gráfico circular que a maioria dos agregados familiares afirmou que o (a) seu (a) filho (a) em casa costuma falar da interação que estabelece na escola com a Madalena, mas 17% respondeu que o (a) seu (a) filho (a) não costuma falar em casa da interação que estabeleceu com a Madalena.



Gráfico 2 - O (a) seu (a) filho (a) brinca com a Madalena

Com este gráfico circular, pudemos verificar através das respostas dadas, que a maioria dos agregados familiares (92%) indica que o (a) seu (a) filho (a) costuma interagir/brincar com a Madalena, e 8% respondeu que o (a) seu (a) filho (a) não costumam estabelecer interação/brincar com Madalena.

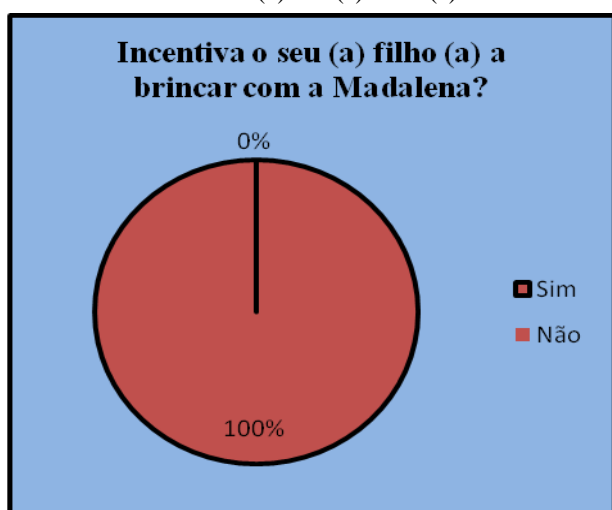


Gráfico 3 - Incentiva o (a) seu (a) filho (a) brincar com a Madalena

Através deste gráfico circular podemos observar que 100% dos agregados familiares responderam que incentivavam o (a) seu (a) filho (a) a interagir/brincar com a Madalena na escola.

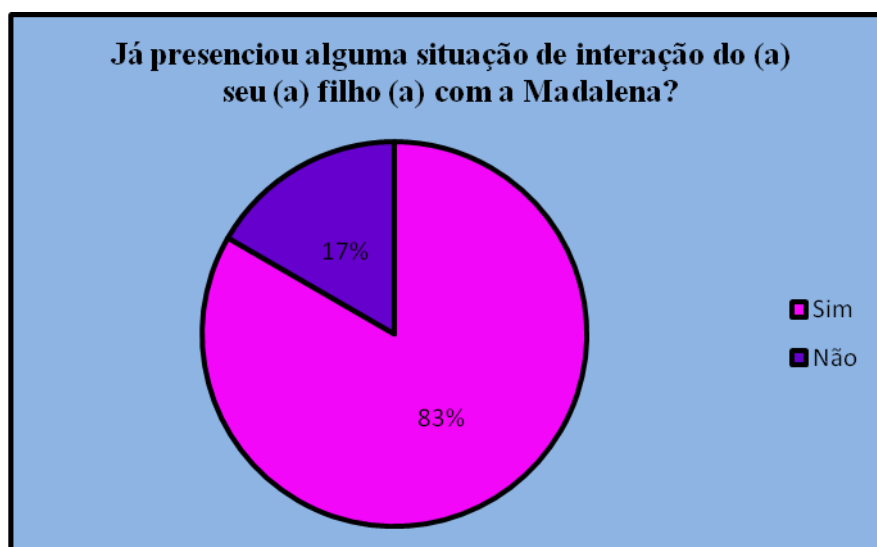


Gráfico 4 - Presença dos agregados familiares a alguma situação de interação do (a) seu (a) filho (a) com a Madalena

Pudemos constatar através deste gráfico circular que a maioria dos agregados familiares (83%) respondeu que já presenciou a alguma situação de interação entre o (a) seu (a) filho (a) e a Madalena, no entanto 17% dos agregados familiares responderam que nunca presenciaram a alguma situação de interação entre o (a) seu (a) filho (a) e a Madalena.

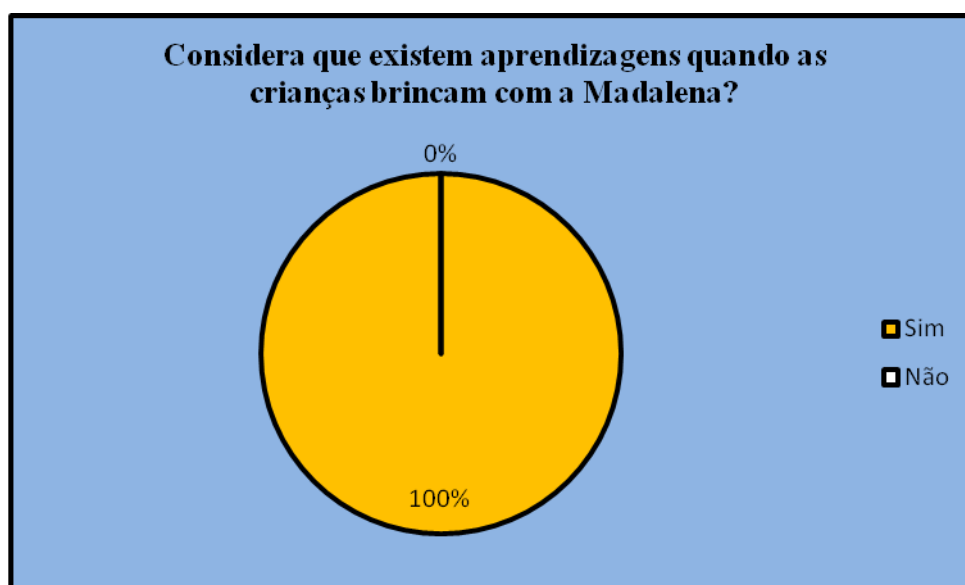


Gráfico 5 - Existem aprendizagens entre as crianças e a Madalena

Com este gráfico circular podemos verificar que 100% dos agregados familiares responderam que consideram que existem aprendizagens quando o (a) seu (a) filho (a) brinca com a Madalena na instituição.

Anexo XXXI - Análise de conteúdo das respostas abertas do inquérito por questionário realizado às famílias

Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Perceção das famílias	Potencialidades da interação entre os seus filhos e a Madalena	<p>"Que mesmo sendo meninos diferentes, conseguem brincar entre eles por estímulos." (Q1 - 2.6.1) (R1)</p> <p>"Aceitar e aprender as diferenças e dificuldades, carinho protecção..." (Q2 - 2.6.1.) (R2)</p> <p>"As aprendizagens ligadas à socialização mais importante que existem; o respeito pela diferença, a complementaridade social de cada um de nós, a solidariedade integrando tudo com muita naturalidade." (Q3 - 2.6.1.) (R3)</p> <p>"O meu filho quando interage com a Madalena, poderá aprender a lidar com crianças que apresentam dificuldades na sua aprendizagem, aprende a respeitar os outros." (Q4 - 2.6.1.) (R4)</p> <p>"A aprendizagem maior para o meu filho é saber tratar as crianças como a Madalena de mesma forma que trata todos os outros. Esta é uma aprendizagem principal e a mais importante. Na rua já olha um alguém com indiferença." (Q5 - 2.6.1.) (R5)</p> <p>"Acima de tudo apreendem a não discriminar. Julgo que esse será o maior ensinamento. A Madalena é diferente mas igual a todos os outros." (Q6 - 2.6.1.) (R6)</p> <p>"O respeito e a comunicação não verbal." (Q7 - 2.6.1.) (R7)</p> <p>"Aprendem que nem todos somos iguais, mas que todos precisamos de atenção." (Q9 - 2.6.1.) (R8)</p> <p>"A expressão, emoção, sensibilidade." (Q10 - 2.6.1.) (R9)</p> <p>"Aprendem que há meninos/as diferentes e que nem todos conseguem brincar da mesma forma e às mesmas brincadeiras, mas que são crianças também e que têm capacidades diferentes, portanto brincadeiras diferentes e formas diferentes de mostrar que gostam ou não." (Q11 - 2.6.1.) (R10)</p> <p>"Respeitar, cuidar, amizade." (Q12 - 2.6.1.) (R11)</p> <p>"[...] acho que para o grupo a diversidade enriquece o mesmo. Aspeto que os ensinará para sempre, acredito que serão pessoas menos propensas a excluir outros no futuro." (Q3 - 3.1.) (R12)</p> <p>"O que me parece é que a Madalena com as dificuldades motoras e com as dificuldades de fala que apresenta, não consegue a interação normal com as outras crianças, embora a presença dela e das outras crianças no mesmo espaço possa beneficiar ambos os lados, pois permite uma aprendizagem por parte das outras crianças no sentido de aprenderem a lidar com crianças com dificuldades motoras e permite a adaptação a novas situações e permite também à Madalena desenvolver algumas capacidades quando brinca c/ outras crianças." (Q4 - 3.1.) (R13)</p> <p>"[...] Na rua quando encontra alguém como a Madalena, não fica a olhar nem a fazer perguntas. Não é embaraçoso para a outra criança nem para a pessoa que a acompanha." (Q5 - 3.1.) (R14)</p> <p>"[...] A interação com a Madalena ajuda-os a perceber que todos somos diferentes, que temos capacidades diferentes, mas todos podemos conviver e entre ajudar-nos." (Q7 - 3.1.) (R15)</p> <p>"É muito gratificante para as crianças terem a Madalena com eles, porque aprendem que nem todos têm a capacidade de fazer <i>tudo</i>, de se mexerem, agir...Aprendem a ser solidários ajudando a contribuir o bem estar e ambiente para a Madalena se sentir bem. Porque nós somos Todos diferentes mas <u>TODOS IGUAIS</u>. A humildade ajuda-nos a sermos mais humanos." (Q10 - 3.1.) (R16)</p> <p>"É importante que quer a Madalena quer a minha filha entendam a respeitem as diferenças entre os adultos e crianças. É essencial no bom crescimento de ambas." (Q12 - 3.1.) (R17)</p>	R = 17
Tipos de interação	Sem mediação	<p>"Dá-lhe mimosinhos." (Q1 - 2.2.1.) (R18)</p> <p>"Carinhosa." (Q2 - 2.2.1.) (R19)</p> <p>"Encarando a Madalena com muita naturalidade e mimando-a." (Q3 - 2.2.1.) (R20)</p> <p>"Dando mimosinhos e corrigindo as posições da Madalena [...]." (Q5 - 2.2.1.) (R21)</p> <p>"Preocupando-se em saber se ela está bem e sorridente [...]." (Q6 - 2.2.1.) (R22)</p> <p>"[...] já o vi a fazer-lhe uma festa ou um beijinho." (Q7 - 2.2.1.) (R23)</p> <p>"[...] presta-lhe atenção." (Q9 - 2.2.1.) (R24)</p> <p>"Faz mimosinhos [...]." (Q10 - 2.2.1.) (R25)</p> <p>"[...] Faz festas, dá beijinhos, fala com ela [...]." (Q11 - 2.2.1.) (R26)</p> <p>"[...] que dá mimosinhos." (Q2 - 2.1.1.) (R27)</p> <p>"Que dá mimosinhos quando está doente, quando está muito tempo ausente pergunta se sabemos dela." (Q5 - 2.1.1.) (R28)</p> <p>"Diz que gosta muito da Madalena e que ela é uma menina meiguinha e bonita." (Q6 - 2.1.1.) (R29)</p>	R = 24

		<p>"Que dá muitos beijinhos à Madalena. Que a Madalena gosta de festas. Se teve um dia menos bom, diz que a Madalena estava doente..." (Q11 - 2.1.1.) (R30)</p> <p>"[...] pela parte da nossa filha carinho nas despedidas [...]" (Q2 - 2.4.1.) (R31)</p> <p>"[...] a fazer-lhe festas nas pernas, [...] ou a dar-lhe um beijo." (Q3 - 2.4.1.) (R32)</p> <p>"[...] a minha filha ao final do dia ela faz sempre a questão de se despedir com um beijinho e um carinho. É delicioso ver o sorriso da Madalena." (Q6 - 2.4.1.) (R33)</p> <p>"[...] foi despedir-se dela com um beijinho." (Q7 - 2.4.1.) (R34)</p> <p>"Muitos afetos (beijinhos, carinhos) [...]" (Q8 - 2.4.1.) (R35)</p> <p>"Com carinho." (Q12 - 2.4.1) (R36)</p> <p>"Denota-se que a Madalena reage aos estímulos, sons, movimentos dos colegas/amigos da sala, pois emite sons, sorrisos.. eu diria que é feliz porque é muito acarinhada por todos." (Q8 - 2.6.1.) (R37)</p> <p>"Julgo que a forma que a Madalena tem de interagir e mostrar o quanto gosta de atenção e carinho é o sorriso rasgado que ela dá aos meninos sempre que estes estão junto dela." (Q6 - 3.1.) (R38)</p> <p>"[...] Sempre achei fantástica a naturalidade com que agem, e o carinho que demonstram, dando-lhe beijinhos e abraçando-a." (Q7 - 3.1.) (R39)</p> <p>"A interação é muito importante, muito positiva, genuína e cheia de amor/ carinho por todos os intervenientes. Todos a aceitam, ajudam, estimulam e brincam com ela." (Q8 - 3.1.) (R40)</p> <p>"Creio que eles interagem bem uns com os outros, todos sabem que a Madalena é uma menina diferente, mas todos gostam dela e gostam de a mimar [...]" (Q11 - 3.1.) (R41)</p>	
	Com mediação	<p>"[...] ajudando nas brincadeiras com os bonecos adaptados a ela". (Q6 - 2.2.1.) (R42)</p> <p>"Brinca com os objetos/ brinquedos adaptados que a Educadora e a Prof.ª Ed. Especial disponibiliza à Madalena. Ele interage com ela e com os brinquedos. Como se estivesse a ensinar". (Q8 - 2.2.1.) (R43)</p> <p>"[...] brinca ajudando a carregar no seu brinquedo." (Q10 - 2.2.1.) (R44)</p> <p>"[...] mostra-lhe cores que sabe que lhe chamam a atenção". (Q11 - 2.2.1) (R45)</p> <p>"Ajuda nas brincadeiras". (Q12 - 2.2.1.) (R46)</p> <p>"Diz que brinca com a Madalena [...] Quando fala das actividades que faz, inclui sempre a Madalena." (Q2 - 2.1.1.) (R47)</p> <p>"Fala sobre as actividades que faz em conjunto com ela, como por ex. quando aprendem palavras, cores [...] em língua gestual." (Q8 - 2.1.1.) (R48)</p> <p>"Que brinca com a Madalena. Que a Madalena sorriu." (Q10 - 2.1.1.) (R49)</p> <p>"Sabemos que a Madalena tem brinquedo especiais, e que a nossa filha brinca com ela [...]" (Q2 - 2.5.) (R50)</p> <p>"Que eu me tenha apercebido uma Minnie com comando [...]" (Q6 - 2.5.) (R51)</p> <p>"Acho que devem ser brinquedos com luz e cor que despertem a atenção da Madalena." (Q11 - 2.5.) (R52)</p>	R = 11
	Papel das famílias no incentivo da relação dos seus filhos com a Madalena	<p>"Digo-lhe que é uma menina especial e que precisa de muitos mimiinhos." (Q1 - 2.3.1.) (R53)</p> <p>"Incentivamos sempre no geral com todas as crianças com especial atenção à Madalena." (Q2 - 2.3.1.) (R54)</p> <p>"Quando faço referência à Madalena, incentivo-o a ela falar com ela e a que ela cante com ela." (Q4 - 2.3.1.) (R55)</p> <p>"Dizendo sempre que a Madalena gosta muito de brincar e como tal tem de fazer como faz com outra criança." (Q5 - 2.3.1.) (R56)</p> <p>"[...] Tento que ela interaja na medida do possível e demonstre carinho, amizade e afeição para que a Madalena se sinta sempre integrada." (Q6 - 2.3.1.) (R57)</p> <p>"A contar-lhe uma história ou a mostrar-lhe um desenho, a fazer-lhe um carinho." (Q7 - 2.3.1.) (R58)</p> <p>"Falo com ele sobre ela e quando o vou buscar interajo com a Madalena para ele também o fazer." (Q8 - 2.3.1.) (R59)</p> <p>"Dizendo que é importante dar-lhe atenção." (Q9 - 2.3.1.) (R60)</p> <p>"Que deve brincar com todos os meninos, independente da sua capacidade, raça ou sexo. Todos os meninos devem brincar para serem felizes e amigos." (Q10 - 2.3.1) (R61)</p> <p>"Dizendo-lhe que há meninos/as diferentes que não podem fazer tudo o que ela pode, mas pode brincar com ela de forma diferente e que ela parece gostar." (Q11 - 2.3.1.) (R62)</p> <p>"Que entenda que existem crianças especiais e é importante respeitar as diferenças." (Q12 - 2.3.1.) (R63)</p>	R = 11
Total = 63 evidências			