

Da Creche ao Jardim de Infância: um percurso de aprendizagens

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Marisa Rodrigues Moreira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria José Gamboa

Leiria, setembro de 2014

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Ser educadora de infância era um sonho desde criança. Ao longo deste percurso foram várias as pessoas que me acompanharam e me apoiaram.

Quero agradecer às crianças, pela inspiração e pela partilha de muitos momentos. Muito obrigada!

Agradeço à Professora Doutora Maria José Gamboa, pela sua disponibilidade e pela sua orientação que se tornou muito importante ao longo deste caminho. Muito obrigada!

À educadora Sofia e à auxiliar Carla pela receptividade e pela confiança que depositaram em mim. À educadora Aida e à assistente operacional Isabel pela constante partilha de conhecimentos e pela amizade. Muito obrigada!

À minha família, pelo inestimável apoio que cada um, à sua maneira, me prestou durante este período da minha vida, fazendo tudo para que nada me faltasse. O meu sincero obrigada!

À minha amiga Cristiana, que mais que parceira, se tornou numa verdadeira companheira em todos os momentos, caminhando comigo neste percurso das nossas vidas. Muito obrigada!

À Ana Sofia, à Catarina e às manas Cátia e Filipa, um muito obrigada pela partilha de momentos inesquecíveis que me fizeram sorrir mesmo nos momentos mais difíceis. Muito obrigada!

RESUMO

Este relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e descreve as experiências vividas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada nos contextos de creche e jardim de infância e encontra-se organizado em duas partes.

A parte I deste relatório é composta pela dimensão reflexiva em contexto de creche, onde exponho e reflito de forma crítica sobre algumas aprendizagens e experiências vividas neste contexto. Descrevo ainda o ensaio investigativo realizado com três crianças de creche, que visou o conhecimento das interações que surgiam a partir do livro, nos momentos de brincadeira livre. Este ensaio investigativo teve como pergunta de partida “Como é que crianças entre os 18 e os 27 meses interagem com o livro em momentos de brincadeira livre?”. Assim, no intuito de responder a esta questão formulei os seguintes objetivos: observar se as crianças escolhem os livros para brincar no momento da brincadeira livre; descrever a forma como as crianças interagem com os livros, enquanto brinquedos, o tipo de interações, identificando os intervenientes e problematizar as potencialidades livro-brinquedo em contexto de creche. Com a concretização deste estudo identifiquei as diferentes interações das crianças com os livros, ocorrendo estas individualmente, em pares e com o adulto.

Na parte II apresento a dimensão reflexiva em contexto de jardim de infância, espelho das experiências e aprendizagens vivenciadas neste contexto, analisando-as de uma forma crítica e reflexiva. Nesta parte descrevo ainda o projeto desenvolvido com as crianças acerca do seu peso e da sua altura, de acordo com a metodologia de trabalho de projeto. Este trabalho baseou-se na seguinte questão “As crianças mais altas são as crianças mais pesadas?”. Para dar resposta a esta pergunta foram dinamizadas diversas propostas educativas.

Palavras chave: Altura, Interação, Livro, Metodologia de Trabalho de Projeto, Peso.

ABSTRACT

This report comes up in the ambit of Master's post-graduate course in Preschool Education and it describes the experiences lived along Supervised Teaching Training Practice in the context of nursery school and kindergarten, and it is organized in two parts.

The Part I of this report consists of the reflexive dimension in the nursery school context, in which I exposed and reflected critically about some learning forms and experiences lived in this context. I also describe the investigative essay with three children, in order to know the interactions with the book, in moments of free play. This investigative essay is based on the following question "How do children between 18 and 27 months interact with the book in moments of free play?" In order to answer this question I formulated the following objectives: to observe if children choose the books to play at moments of free play; to describe how children interact with the books, using them as toys; the kind of interactions, identifying the participants and to discuss the book-toy potential in the context of nursery school. With this study I identified the different interactions of children with books, which occur individually, in pairs and with the adult.

In Part II I present the reflective dimension in the context of kindergarten, which shows the experiences and learning forms experienced in this context, and I analyzed them in a critical and reflective way. This part also describes the project developed with the children about their weight and their height, according to the methodology of project work. This work was based on the question "Are the tallest children the heaviest ones?" To answer this question, several educational proposals were put in practice.

Keywords: Height, Interaction, Book, Methodology Project Work, Weight.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Fotografias	vii
Índice de Quadros.....	ix
Índice de Anexos.....	x
Introdução.....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche.....	3
<i>Capítulo 1 – Dimensão Reflexiva.....</i>	<i>3</i>
Introdução à dimensão reflexiva	3
1. Apresentação do contexto educativo: creche.....	3
2. Propostas educativas em contexto de creche.....	10
3. Desenvolvimento pessoal e aprendizagens realizadas ao longo da prática de ensino supervisionada em creche.....	13
Conclusão da dimensão reflexiva	18
<i>Capítulo 2 – A criança e o livro: ensaio investigativo.....</i>	<i>19</i>
Introdução ao ensaio investigativo.....	19
1. Enquadramento teórico.....	20
2. Metodologia.....	30
3. Apresentação e discussão de resultados.....	34
Conclusão do ensaio investigativo.....	46
Parte II – Prática de Ensino Supervisionada em contexto de jardim de infância.....	49
<i>Capítulo 1 – Dimensão Reflexiva.....</i>	<i>49</i>

Introdução à dimensão reflexiva.....	49
1. Apresentação do contexto educativo: jardim de infância.....	49
2. Propostas educativas em contexto de jardim de infância.....	53
3. Desafio com as crianças.....	56
4. Desenvolvimento pessoal e aprendizagens realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em jardim de infância.....	58
Conclusão da dimensão reflexiva.....	65
<i>Capítulo 2 – Projeto: Pesando e medindo as crianças.....</i>	<i>66</i>
Introdução ao projeto.....	66
1. Metodologia de Trabalho de Projeto.....	66
2. À descoberta do peso e da altura.....	69
3. Projeto “As crianças mais altas são as crianças mais pesadas?”.....	71
4. Fase I – Planeamento e Arranque	73
5. Fase II – Desenvolvimento do Projeto.....	74
6. Fase III – Reflexões e Conclusões.....	84
Conclusão do projeto.....	88
Conclusão geral do relatório.....	89
Referências Bibliográficas.....	91
Anexos.....	1

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Criança A com o livro e as peças de lego, sentada no banco de espuma.....	35
Fotografia 2 – Criança G a agarrar o livro com a mão esquerda e o telemóvel com a mão direita, colocando-o perto do ouvido e da boca.....	38
Fotografia 3 – Criança L de joelhos, com uma mão sobre a capa do livro e a outra sobre o restante livro.....	41
Fotografia 4 – Criança L e criança A sentadas frente a frente a olhar para o livro. A criança L tem as pernas esticadas para à frente e a criança A tem as pernas sobrepostas. A criança L tem o livro virado para ela.....	42
Fotografias 5-7 – Crianças a atar os atacadores.....	56
Fotografia 8 – Crianças a atar os atacadores no sapato de cartão.....	57
Fotografia 9 – Criança na Área da Biblioteca com a boneca e um livro.....	57
Fotografias 10-12 – Crianças a contar o número de peças de lego, construindo torres.....	77
Fotografia 13 – Crianças a construir a sua torre consoante o seu peso (quilos).....	77
Fotografia 14 – Criança a comparar duas torres.....	78
Fotografias 15 e 16 – Crianças a construir a representação gráfica (peso).....	79
Fotografias 17 e 18 – Representação gráfica (peso).....	79
Fotografias 19 e 20 – Crianças a colar o número de bolas de crepe de acordo com o seu peso.....	79
Fotografia 21 – Representação dos valores obtidos a partir da pesagem.....	80
Fotografias 22-24 – Registos pictóricos individuais das crianças.....	80
Fotografia 25 – Registo gráfico das alturas denominado “A nossa altura”.....	81

Fotografias 26 e 27 – Crianças em frente à sua barra.....	81
Fotografia 28 – <i>Mucali</i>	82
Fotografia 29 – Registos pictóricos do <i>Mucali</i> e de outras personagens criadas pelas crianças.....	82
Fotografia 30 – Envolvência de uma mãe, onde partilhou ideias sobre o tema “Como crescer saudável”.....	83
Fotografias 31-33 – Momento de seriação segundo o critério altura.....	84
Fotografia 34 – Registo do momento de seriação (altura e peso).....	84

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Propostas Educativas realizadas com as crianças no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto, na fase II.....74

Quadro II – Propostas Educativas realizadas com as crianças no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto, na fase III.....85

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Quadro 1 “Rotina da Sala Lilás”	2
Anexo 2 – Planificação do dia vinte e dois de outubro de 2013.....	11
Anexo 3 – Planificação do dia dezasseis de dezembro de 2013.....	18
Anexo 4 – Reflexão 2: Reflexão da Primeira semana – Fase de Observação.....	24
Anexo 5 – Reflexão 6: Reflexão da terceira semana de intervenção – 4, 5 e 6 de novembro de 2013.....	27
Anexo 6 – Reflexão 10: Reflexão da sétima de semana de intervenção – 2, 3 e 4 de dezembro de 2013.....	31
Anexo 7 – Primeiro dia de observação (Dia 10 de dezembro de 2013).....	36
Anexo 8 – Segundo dia de observação (Dia 11 de dezembro de 2013).....	41
Anexo 9 – Terceiro dia de observação (Dia 16 de dezembro de 2013).....	45
Anexo 10 – Quarto dia de observação (Dia 17 de dezembro de 2013).....	49
Anexo 11 – Quinto dia de observação (Dia 18 de dezembro de 2013).....	51
Anexo 12 – Sexto dia de observação (Dia 6 de janeiro de 2014).....	53
Anexo 13 – Sétimo dia de observação (Dia 7 de janeiro de 2014).....	57
Anexo 14 – Oitavo dia de observação (Dia 8 de janeiro de 2014).....	60
Anexo 15 – Nono dia de observação (Dia 13 de janeiro de 2014).....	64
Anexo 16 – Décimo dia de observação (Dia 14 de janeiro de 2014).....	68
Anexo 17 – Planificação do dia vinte e quatro de março de 2014.....	70
Anexo 18 – Planificação do dia vinte e seis de março de 2014.....	78

Anexo 19 – Reflexão 4: Reflexão da segunda de semana de intervenção – 24, 25 e 26 de março de 2014.....84

Anexo 20 – Reflexão 5: Reflexão da terceira de semana de intervenção – 31 de março, 1 e 2 de abril de 2014.....89

INTRODUÇÃO

No âmbito de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi elaborado este relatório que reporta para as experiências vivenciadas no ano letivo 2013/2014, em dois contextos educativos distintos: creche e jardim de infância. Neste sentido, este relatório encontra-se organizado em duas partes, sendo a primeira correspondente ao contexto de creche (primeiro semestre) e a segunda ao contexto de jardim de infância (segundo semestre).

Na primeira parte deste relatório constam dois capítulos, referentes à dimensão reflexiva em contexto de creche e ao ensaio investigativo. A dimensão reflexiva integra a apresentação do contexto educativo, dando a conhecer de uma forma mais aprofundada o contexto da Prática; duas propostas educativas representativas do trabalho realizado ao longo do meu percurso neste contexto, onde realço o papel da criança; e ainda reflito sobre as minhas aprendizagens e vivências realizadas neste semestre, abordando brevemente o papel do educador de infância, neste contexto. No capítulo dois descrevo o ensaio investigativo, realizado em contexto de creche, concretizado com três crianças da Sala Lilás que se intitula “A criança e o livro”. Deste modo, apresento um enquadramento teórico referente a este tema, a metodologia, bem como a apresentação e discussão de resultados, consequência da análise dos dados obtidos no decorrer do período de observação.

A segunda parte deste relatório é composta por dois capítulos, nomeadamente a dimensão reflexiva em contexto de jardim de infância e a descrição do projeto desenvolvido com as crianças. A dimensão reflexiva inclui a apresentação do contexto educativo; duas propostas educativas que marcaram o meu percurso neste contexto; o desafio que coloquei a mim mesma neste semestre, com o objetivo de auxiliar as crianças numa dificuldade apresentada naquele período; e ainda algumas das experiências mais significativas, complementando-as com o papel do educador de infância neste contexto. No capítulo dois, apresento ainda o projeto desenvolvido, no jardim de infância, com as crianças, no intuito de dar resposta à seguinte questão “As crianças mais altas são as crianças mais pesadas?”. Assim, este capítulo integra um breve enquadramento teórico sobre metodologia de trabalho de projeto; uma breve

revisão da literatura dentro da temática do projeto; a descrição do mesmo, repartida em três fases e a reflexão construída em torno das aprendizagens realizadas pelas crianças.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

Na parte I do presente relatório constam dois capítulos, a dimensão reflexiva (capítulo 1) e ensaio investigativo (capítulo 2). Nestes capítulos abordo algumas experiências e aprendizagens no contexto de creche e descrevo o ensaio investigativo realizado no primeiro semestre.

CAPÍTULO 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA

INTRODUÇÃO À DIMENSÃO REFLEXIVA

A dimensão reflexiva do relatório de Prática de Ensino Supervisionada, contexto de creche é composta por três partes. Com o intuito de proporcionar um conhecimento mais alargado do contexto onde realizei a minha Prática, numa primeira parte, apresento o contexto educativo, bem como a caracterização da sala de atividades e do grupo de crianças. Na segunda parte, descrevo e reflito acerca de duas propostas educativas, selecionadas por mim, que considero significativas para a minha aprendizagem. Numa terceira parte, procuro demonstrar algumas evidências das minhas aprendizagens e do meu desenvolvimento pessoal enquanto educadora ao longo deste meu percurso, refletindo ainda sobre o papel do educador de infância em contexto de creche.

1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO: CRECHE

A minha Prática de Ensino Supervisionada, contexto de creche realizou-se na Instituição “Bambi – Creche e Jardim de Infância” desde do dia vinte e quatro de setembro de 2013 a quinze de janeiro de 2014. O “Bambi – Creche e Jardim de Infância” é uma Instituição privada que ocupa todo o rés-do-chão de um prédio, onde funcionam as valências de creche e jardim-de-infância. A Instituição dispõe de um Berçário (dos quatro aos doze meses) e de duas salas, nomeadamente a Sala Lilás (dos doze aos vinte e quatro meses) e a Sala Amarela (dos vinte e quatro aos trinta e seis meses). Segundo Didonet (2001, p.11) a criança é

(...) em primeiro lugar, uma criança, uma pessoa única e irrepetível, que nenhuma clonagem conseguirá uniformizar. (...) Por isso, uma instituição educacional para crianças pequenas tem, antes de tudo, a missão de acolher, de ser o lugar do encontro e de estar aberta para o novo, o original, o criativo.

De acordo com Portugal (2011, p.5)

Na creche, importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades: necessidades físicas (...) necessidade de afecto (...) necessidade de segurança (...) necessidade de reconhecimento e de afirmação (...) necessidade de se sentir competente (...) necessidade de significados e de valores (...).

Após garantida a satisfação das necessidades da criança, é necessário ter também em consideração a existência de condições que assegurem o seu bem-estar emocional, bem como a sua disponibilidade e o seu envolvimento nas diversas situações e atividades (Portugal, 2011). Ainda de acordo com esta autora (1998, p.124) “ (...) a creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo.” Assim, a creche apresenta os seguintes objetivos: proporcionar à criança condições para o seu desenvolvimento integral, numa atmosfera afetiva, positiva e de segurança física; facultar momentos onde exista a articulação com outros serviços da comunidade e cooperar com a família, no intuito de partilhar responsabilidades e cuidados ao longo de todo o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança (Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 167 — 31 de Agosto de 2011, Artigo 4.º, p. 4338). A creche tem ainda como objetivos auxiliar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; garantir a individualidade da criança tendo em conta as suas necessidades e detetar previamente quaisquer situações de risco ou falta de adaptação por parte da criança ao contexto, sendo que deve encaminhar de forma adequada tal situação (*ibidem*). Neste sentido,

Falar sobre creche é, antes de tudo, falar sobre a criança. Ela é a razão, o conteúdo e a metodologia da creche. Trata-se de ir ao encontro desse ser humano pleno de realidade e esperança, herdeiro de sonhos e concretização de projetos (Didonet, 2001, p.24).

A creche, enquanto contexto educativo, deve proporcionar à criança ambientes que permitam o seu desenvolvimento global, colocando a tónica na criança, enquanto ser capaz, competente e ativo.

1.1. Caracterização da Sala Lilás

A sala de atividades deve ser um espaço que proporcione à criança a construção dos seus conhecimentos, com a finalidade de garantir a formação e o desenvolvimento equilibrado e harmonioso da mesma. De acordo com Portugal (2011, p.12) “A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas.”

Realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada, contexto de creche na Sala Lilás. A iluminação da Sala Lilás provinha de luz natural que resultava da existência de duas janelas viradas para o exterior, que forneciam ventilação natural. A Sala Lilás e o Berçário tinham em comum o fraldário, que não tinha iluminação natural.

A sala encontrava-se organizada por áreas, tais como a “Área da Biblioteca”, a “Área da Música”, o “Cantinho da Conversa”, a “Mesa dos Jogos” e o “Cantinho da Diversão”. A “Área da Biblioteca” era composta por uma prateleira que se destinava à arrumação de livros, sendo que estes não se encontravam ao alcance das crianças. O “Cantinho da Conversa” estava delimitado por um tapete verde e ainda por três bancos de esponja coloridos. Neste espaço ocorriam diferentes atividades que fomentavam o desenvolvimento harmonioso da criança. Na “Mesa dos Jogos” realizavam-se diferentes atividades propostas pela educadora. Esta área era composta por uma mesa e duas cadeiras e no “Cantinho da Diversão” encontrava-se um elefante de baloiço, uma casinha (brinquedo) e um saco de rede com bolas, pendurado numa das grades sobre o parapeito da janela. As salas de atividades devem ser “ (...) organizadas de modo flexível e adequado às necessidades lúdicas das crianças (...). Devem estar equipadas com mobiliário e materiais didáticos adequados à faixa etária” (Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 167 — 31 de Agosto de 2011, anexo – ponto 4, p. 4342). Esta sala tinha vários brinquedos como por exemplo bolas, legos, argolas de borracha, comboio, boneca, entre outros. Estes não se encontravam à disposição das crianças e por isso era necessário a ajuda de um adulto. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p.17), os “ (...) brinquedos (...) deverão ser cuidadosamente escolhidos, de forma a serem responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver.” A utilização destes brinquedos ocorria maioritariamente em momentos de brincadeira livre, visto que esta assume um papel essencial no quotidiano da criança, pois “É o brincar que também lhe facilitará a aquisição de conhecimentos, o equilíbrio das extensões e a catarse de emoções e sentimentos difíceis” (Cordeiro, 2012, p. 329). A brincadeira é fulcral para o desenvolvimento dos diferentes domínios e para o processo de aprendizagem da criança. Esta permite o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, facilita as diferentes interações, tais como interações entre pares, entre a criança e o adulto, entre a criança e o espaço, e entre a criança e os objetos.

Deste modo, a sala de atividades apresentava grandes potencialidades para as dinâmicas que foram construídas ao longo da minha Prática, devido à existência de recursos responsivos; ao espaço existente que permitia às crianças o movimento e à existência de diferentes áreas distintas, como por exemplo o espaço amplo destinado à brincadeira.

1.2. Caracterização do grupo de crianças

À data de conclusão da Prática de Ensino Supervisionada, contexto de creche, o grupo de crianças da Sala Lilás era constituído por onze crianças, com idades compreendidas entre os dezasseis e os vinte e oito meses, sendo sete crianças do género masculino e quatro do género feminino. Deste grupo de crianças, seis frequentaram o Berçário e as restantes cinco estiveram aos cuidados da família.

Relativamente ao desenvolvimento motor, todas as crianças já tinham adquirido a marcha, à exceção de uma, sendo que esta se deslocava pela sala apoiando-se nos móveis ou paredes, ou segura pela mão de um adulto, bem como gatinhando. De acordo com Cordeiro (2008), a aquisição da marcha é influenciada por vários fatores, nomeadamente a necessidade e o interesse que a criança sente pelo andar, a maturação dos seus sistemas ósteo-muscular e neurológico, a segurança do meio que a envolve e por fim a motivação e o estímulo que recebe das pessoas que estão à sua volta.

No que diz respeito à motricidade fina, as crianças seguravam e manipulavam diferentes objetos. Na hora das refeições, as crianças mais velhas demonstravam alguma autonomia, comendo sozinhas, estando esse comportamento associado à sua capacidade de segurar uma colher, um copo ou uma garrafa. No entanto, as crianças mais novas necessitavam de auxílio para se alimentarem.

Quanto ao desenvolvimento psicossocial, as crianças mais velhas demonstravam capacidade de identificar objetos que lhes eram familiares, revelando preferência por certos objetos ou pessoas. As crianças mais novas apresentavam dificuldade em se reconhecerem nas fotografias, bem como aos seus amigos. De acordo com Smith, Cowie e Blades (1998, p. 184) “Entre os 15 e os 18 meses as crianças passam a utilizar designações verbais como «bebé» ou o seu próprio nome para diferenciarem as suas fotografias das de outras crianças.”, revelando deste modo a autoconsciência. Contudo, as crianças mais novas necessitavam de auxílio por parte da educadora para se

identificarem nas fotografias, sendo que posteriormente algumas apontavam para a sua fotografia, verbalizando “bebé” e questionando “Quem é?”.

Este grupo de crianças demonstrava uma interação positiva com os agentes educativos da sala, manifestando uma boa relação entre eles, contudo, por vezes ocorriam diferentes conflitos entre as crianças, devido à dificuldade em partilhar objetos.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, as crianças da Sala Lilás manifestavam uma crescente capacidade de comunicação que se verificava na compreensão de pequenos pedidos. É ainda de referir, que o grupo, no geral, demonstrava compreensão do conceito “mais” a nível da matemática, visível no momento em que as crianças pediam mais uma bolacha; quando queriam repetir no momento das refeições; colocar mais tinta nas atividades de expressão plástica e quando brincavam no escorrega, dizendo por vezes o vocábulo “mais”.

No âmbito da linguagem verbal, a maioria das crianças encontrava-se na fase da holófrase, isto é, as crianças dizem uma palavra isolada, sendo que essa assume o significado de uma frase (Sim-Sim, 1998). Algumas crianças pareciam encontrar-se numa fase de transição entre o período holofráscico e o período telegráfico (*ibidem*). No período telegráfico, as crianças combinam duas palavras, respeitando a ordem de uma frase (*ibidem*). “As combinações de palavras expressam essencialmente ações (ex.: *bebé papa*), relações de localização (ex.: *cão rua*), de posse (ex.: *é meu*), de não existência (ex.: *não há*) e de recorrência (ex.: *mais popó*)” (*ibidem*, p.157)”. Segundo Rigolet (2006, p. 77)

(...) o educador deve *fornecer* à criança *muitos vocábulos novos e concretos*, referentes às suas vivências, ciente de que, embora não os ouça produzidos pela criança, esta está seguramente a assimilá-los, compondo progressivamente um vasto reportório linguístico pertencente ao campo semântico.

Deste modo, é importante estimular a criança no sentido que esta adquira novo vocabulário, sendo isso desenvolvido através da interação verbal, do conto de histórias em diferentes formatos, de canções, da interação entre as crianças e os agentes educativos, não só no momento da atividade mas ao longo do seu dia.

1.3. Rotinas

Desde o início da Prática de Ensino Supervisionada, contexto de creche, tanto eu como a minha parceira, sentimos a necessidade de conhecer e perceber quais as rotinas que

faziam parte do quotidiano deste grupo de crianças. Assim, foi possível observar que as rotinas seguiam os horários previstos todos os dias, sendo estes flexíveis. O dia-a-dia do grupo de crianças decorria em função de uma rotina previamente elaborada e planeada, de acordo com as suas necessidades básicas e com os diferentes níveis de desenvolvimento e de aprendizagem.

Ao seguirem os indícios e as iniciativas das crianças (...) educadores, em conjunto com os pais, estabelecem horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interação, de molde a que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida, embora suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais” (Post & Hohmann, 2011, p.15).

Deste modo, a rotina deve ser flexível, adequada e adaptada a cada criança, no intuito de respeitar a sua individualidade e as suas características e necessidades específicas. A rotina diária por ser previsível, constante e estável, proporciona à criança segurança e progressivamente autonomia e independência em relação ao adulto. A criança sabe o que a espera e antecede o que vai acontecer e segundo Oliveira-Formosinho (2007, p.70) “A previsibilidade da sequência dos tempos da rotina contribui para a segurança e independência da criança.” De acordo com Portugal (2011, p.9) “Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais.” Todas as rotinas devem promover o bem-estar da criança e transmitir-lhe confiança, de modo a que se sinta apoiada e protegida pelas pessoas que a rodeiam e conseqüentemente preparada para ultrapassar os desafios que surgem. Desta forma, torna-se cada vez mais autónoma, ativa e independente na realização de tarefas e mais exploradora.

A rotina diária permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças. (...) A rotina diária e o ambiente educacional (...) são um organizador duplo da acção do educador (...) porque criam condições estruturais para a criança ser independente, activa, autónoma, facilitando, assim, ao educador uma utilização cooperativa do poder (Oliveira-Formosinho, 2007, p.70).

Deste modo, considero fulcral que tenhamos descrito e refletido sobre as rotinas daquele grupo de crianças (anexo 1, quadro 1), visto que segundo Zabalza (1998, p.52)

As rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas (...) esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.

Alguns momentos que faziam parte da rotina deste grupo de crianças eram partilhados com as crianças da Sala Amarela, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e

os trinta e seis meses. Estes momentos de rotina promoviam a autonomia, a responsabilidade e a partilha entre as crianças, visto que as crianças da Sala Amarela tendiam por vezes a cuidar dos seus colegas da Sala Lilás, atitude que também era visível entre as crianças da mesma sala de atividades.

Era rotina, na Sala Lilás, a partilha de informações sobre o dia da criança com o encarregado de educação. Segundo Parente (2011, p.6)

A partilha de informações recolhidas entre os profissionais e os pais ajuda a tomar decisões sobre a continuidade do processo de cuidar e educar a criança, nomeadamente ao nível das interações que desenvolvem com as crianças, ao nível das rotinas e ao nível do ambiente educativo.

A educadora cooperante ao longo do dia registava as informações mais essenciais inerentes ao quotidiano da criança, para posteriormente as partilhar com o adulto que a ia buscar. Estas “alianças” com as famílias são fundamentais para a qualidade dos serviços de creche (Portugal, 2011). O educador deve ser capaz de “ (...) estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias” (*ibidem*, p.7).

Na Sala Lilás, era rotina das dez às onze horas a realização de atividades orientadas, no âmbito de diferentes domínios estabelecidos previamente pela educadora cooperante, sendo que o horário destas atividades era flexível. Assim, à segunda-feira era “Dia de Estimulação à Leitura” e segundo Rigolet (2009, pp. 112 e 113),

(...) devemos ler *com* as crianças e não somente *para elas*. **Ler** uma história adquire sempre (...) dimensões insuspeitadas e insuspeitáveis, que nos ultrapassam por completo. Isto significa que, assim considerado, **o acto de leitura é de grande responsabilidade**, tornando-se no **nosso aliado educativo...** (...) **Quando a motivação é espontânea, de ambas as partes** – leitor/ouvintes –, **o momento torna-se mágico**, cada membro do grupo sentindo um prazer sincero, experimentando a magia da ludicidade, o ambiente caloroso e descontraído, enfim, este **fluir de afectos** que, para nós, **deveria representar o objectivo primeiro e último de qualquer acto de leitura**.

À terça-feira era “Dia de Expressão Plástica”. Neste tempo, as crianças tinham oportunidade de contactar com diferentes materiais e dar asas à sua criatividade. À quarta-feira era “Dia de Conhecimento do Mundo”. Neste dia, as crianças vivenciavam diferentes momentos, que tinham como finalidade proporcionar experiências que lhes permitissem conhecerem-se a si próprias, assim como o mundo que as rodeia. De acordo com Post e Hohmann (2011, p.23), “Os bebés e as crianças mais novas recolhem informação a partir de todas as suas acções (...). (...) Através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento.”

Ainda nesta linha de pensamento, Santos (2006, p.23) afirma que “Durante os primeiros dois anos de vida a criança aprende a identificar e interpretar a informação que lhe chega através dos órgãos dos sentidos.” Piaget (1952, 1966) afirma que a criança até aos vinte e quatro meses encontra-se no estágio sensório-motor, pelo facto de recolher a informação sobre o mundo que a rodeia através dos seus sentidos e aprende através da ação física (Post & Hohmann, 2011). Assim, é crucial que o educador proporcione experiências sensoriais e motoras à criança.

2. PROPOSTAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE CRECHE

Ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada, contexto de creche, eu e a minha parceira planificámos diversas propostas educativas, que passo a descrever e a refletir. Nestas planificações procurei considerar os aspetos que referi quer na caracterização dos recursos do contexto educativo onde realizei a minha Prática, quer na caracterização das crianças com quem estive durante este tempo. Selecionei apenas duas propostas educativas que moldaram a minha aprendizagem e que ocorreram nas minhas semanas de intervenção. Estas atividades foram significativas para mim e marcaram o meu percurso, ajudando-me a crescer tanto pessoalmente como enquanto futura profissional. Considero ainda que estas propostas envolveram todo o grupo de crianças e que lhe proporcionaram diferentes vivências e experiências.

2.1. Proposta educativa vinte e dois de outubro de 2013

Uma das propostas educativas que mais me marcou, talvez por ter sido numa das minhas primeiras intervenções, intitula-se “A árvore de outono da sala Lilás” (anexo 2). Esta proposta surgiu no âmbito da exploração de alguns aspetos relativos ao outono, após o grupo de crianças, na semana anterior, se ter deslocado até ao exterior da Instituição para observar as árvores e as folhas, apanhando as folhas que se encontravam no chão para um saco. A proposta educativa ocorreu à terça-feira, sendo este o “Dia de Expressão Plástica”. Depois do contacto das crianças com as folhas e com as árvores, e da conseqüente exploração das folhas na sala de atividades, as crianças personalizaram o molde de uma árvore, em cartão, através da estampagem dos seus pés, no período da manhã e das suas mãos, no período da tarde. Post e Hohmann (2011, p.25) valorizam

A premente necessidade que as crianças muito jovens têm de agir e aprender assume a forma de um contacto directo que utiliza as ferramentas que estão ao seu alcance imediato – olhos, nariz, ouvidos, boca, mãos e pés. (...) De facto, não conseguem resistir a tocar ou

explorar qualquer coisa ou qualquer pessoa por que se sintam atraídas em termos sensório-motores.

Com a finalidade das crianças se sentirem mais confortáveis descalças, sugeri-lhes que se descalçassem com o nosso auxílio e circulassem pela sala, de forma a vivenciar novas sensações através dos seus pés. Anteriormente, eu e a minha parceira descalçámo-nos, no intuito de incentivar as crianças, mostrando-lhes que é agradável andar descalço. As crianças não demonstraram desconforto, nem desagrado em andar descalças, sendo isto visível através das suas expressões faciais e pelo facto das crianças, no final, não quererem calçar-se.

Ao longo destas atividades, as crianças mostraram-se entusiasmadas e motivadas ao pintarem os pés e as mãos do colega e no papel de quem era pintado. Esse entusiasmo e motivação foram visíveis através das suas expressões faciais e dos seus comportamentos, mas também pelo facto das crianças quererem repetir todo o processo. Post e Hohmann (2011, p.23) afirmam que “ (...) os bebés e as crianças mais novas aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a acção.”

Durante toda a proposta educativa foi visível a cooperação e a socialização entre as crianças, e relativamente a nós. Existiram bastantes momentos de riso e uma cumplicidade visível entre todo o grupo, visto que muitas crianças mostravam curiosidade em observar os seus colegas a realizar as atividades. No desenrolar das mesmas, verifiquei que algumas crianças demonstravam interesse em pintar-se a si próprias, então dei-lhes oportunidade para o fazerem livremente.

Decidimos que as crianças após terminarem a atividade, no período da manhã, transitavam do espaço onde esta ocorria para o restante espaço da sala, através do corredor existente na sala de atividades. Esta decisão teve como principal intuito proporcionar uma forma lúdica às crianças de terminarem a atividade e ainda desenvolverem a motricidade grossa bem como a coordenação motora, assumindo a forma de brincadeira.

Esta proposta educativa teve grande significado para mim, visto que foi nela que percebi o significado da seguinte citação de Kishimoto (2010, p.4) “Bebês e crianças pequenas utilizam as experiências sensoriais, expressivas e corporais para conhecer a si mesmo e o Mundo.” No decorrer desta proposta educativa, as crianças experienciaram novas

sensações, visto ter existido o toque, não só da própria criança, como do amigo e ainda o do pincel com tintas em duas partes do corpo das crianças, nomeadamente os pés e as mãos. Algumas crianças nomeavam essas partes do seu corpo aquando da proposta educativa e mostravam-se entusiasmadas por poderem tocar nos seus colegas e por serem tocadas.

2.2. Proposta educativa dezasseis de dezembro de 2013

Outra proposta educativa que me marcou intitula-se “O Pai Natal está a chegar” que surgiu devido à aproximação da época natalícia (anexo 3). Esta proposta ocorreu à segunda-feira, o “Dia de Estimulação à Leitura”.

Depois de as crianças já terem contactado previamente com alguns elementos do Natal (pinheiro, imagem do Pai Natal, bolas, estrelas, entre outros), tanto em semanas anteriores de intervenção, como na festa de Natal da Instituição, elaborámos um livro, com o objetivo de englobar todas as experiências que foram vivenciadas pelas crianças ao longo das semanas anteriores. O contacto da criança com o livro é fundamental e segundo Silva (2005, p.43) “Se a criança desde cedo tiver contacto com os livros, mais depressa desenvolve capacidades linguísticas, com um código elaborado e um vocabulário extenso.”

Ao longo da conceção do livro, recorremos a diversos materiais para que as crianças contactassem com diferentes texturas, cores, formas e tamanhos. No decorrer da execução deste livro, colocámos sempre a tónica na necessidade do grupo de crianças explorar e contactar com diferentes materiais, sendo que as suas aprendizagens resultam da recolha de conhecimentos através dos seus sentidos e das ações motoras. Assim, tínhamos como objetivo que as crianças sentissem prazer ao manipular e ao explorar o livro, sendo este também desafiante para as mesmas. O livro foi descoberto pelo grupo de crianças na sala de atividades e para isso, as crianças circularam pela sala, com o objetivo de encontrarem algo novo. Após a sua descoberta, o livro foi explorado na manta pelas crianças. No decorrer da exploração, as crianças mostraram entusiasmo, curiosidade, alegria, sendo isto visível através das suas expressões faciais e dos seus comportamentos, bem como através de momentos de riso. As crianças respeitaram a sua vez e partilharam alguns elementos do livro entre si, mostrando que o grupo estava envolvido no momento, implicando-se na descoberta de cada particularidade do livro.

As crianças tinham a iniciativa de folhear o livro e ainda nomeavam o que observavam, por exemplo “Pai Natal”; “bota”; “bebé” e “mãe”. Segundo Post e Hohmann (2011, p. 11)

Como aprendizes activos, os bebés e as crianças observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção. Escolhem objectos e pessoas para brincar e explorar, iniciam acções que os interessam particularmente e respondem a vários acontecimentos que ocorrem no seu mundo. Através da combinação única de gestos, expressões faciais, barulhos e (casualmente) palavras, comunicam os seus sentimentos e ideias.

Depois da exploração em conjunto, dei oportunidade a cada criança para explorar o livro, na manta, livremente. Durante essa exploração, as crianças folheavam o livro, algumas vezes, com o meu auxílio, explorando-o de forma aleatória e manipulavam os diferentes elementos presentes no livro várias vezes. As crianças nos dois momentos de exploração interagiram não só com o livro, mas também comigo, nomeadamente através da linguagem não-verbal (aproximação, o sorriso, expressões faciais e postura), da linguagem verbal (nomeando alguns vocábulos como “bota”, “Pai Natal”, “pinheiro”, “estrela”, “bola”, “menino”, “menina”, “bebé”, “mãe”, “pai”, entre outros) e mostrando-me os elementos do livro, pedindo, por vezes, ajuda para os manipular. A observação que realizei destes comportamentos permitiram-me sustentar propostas futuras que fossem ao encontro do desenvolvimento destas crianças.

3. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E APRENDIZAGENS REALIZADAS AO LONGO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CRECHE

A “viagem” que realizei ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada, contexto de creche foi repleta de expectativas, aprendizagens, alegrias, anseios, dificuldades, receios, resultando numa experiência inesquecível.

Ser educador de infância não é apenas cuidar da criança, mas também responder de forma satisfatória às suas necessidades, respeitar o seu ritmo, envolvê-la nas coisas que lhe dizem respeito e respeitá-la enquanto uma pessoa de valor, ajudando-a a lidar com os seus sentimentos (Portugal, 2000). Assim, cabe ao educador de infância conhecer o contexto e observar o grupo de crianças, visto que segundo Parente (2011, p.6) “A observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona

com os outros, etc.” Cada criança tem as suas características e necessidades específicas, o que a torna única e assim sendo “Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (*ibidem*, p.5).

É muito importante que as crianças tenham oportunidade de interagir com outras, construam relações de confiança com o educador, sendo que este deve ter atenção às necessidades das crianças não só físicas como também psicológicas. Para além disso, é importante mencionar que as crianças devem ter liberdade para explorarem o que as rodeia, de forma espontânea, utilizando todos os seus sentidos e que necessitam de um ambiente seguro, agradável e adequado ao seu desenvolvimento a nível global. Assim, na creche deve existir uma junção de educação e cuidados, com a finalidade de proporcionar às crianças experiências essenciais que promovam a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento (anexo 4 – Reflexão 2).

Portugal (2011, p.7) sustenta estas ideias afirmando que

Bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem; oportunidades para interacção com outras crianças; liberdade para explorar e descobrir o mundo, a experiência de um ambiente seguro e saudável.

Ao tomar conhecimento da Instituição onde iria realizar a minha Prática no primeiro semestre, fiquei com grandes expectativas, num primeiro momento sobre a faixa etária com a qual eu e a minha parceira íamos contactar, sobre o grupo de crianças, a equipa educativa e as instalações da Instituição. Num segundo momento, a forma como adequar as propostas educativas a cada criança, respeitando sempre a sua individualidade. Simultaneamente tinha também alguns receios, que se baseavam no facto de ser a primeira vez que iria estar com o grupo de crianças e não saber qual seria a sua reação à minha presença, pois era uma pessoa estranha que entrava no seu espaço. No entanto, todos estes receios se dissiparam no primeiro contacto que tive com o grupo, sentindo-me integrada no mesmo e no seu contexto, surgindo desde logo interações entre todos nós. Por outro lado, inicialmente, também estava receosa relativamente à reação dos familiares das crianças à minha presença e às atividades propostas. Contudo, ao longo de todo o semestre fui bem recebida pelos familiares das crianças, apesar de não ter existido uma ligação muito direta entre nós. Quando interagíamos com alguns pais, estes mostravam-se interessados nas atividades elaboradas pelas suas crianças, dando uma opinião positiva acerca das mesmas. O educador de infância deve estabelecer uma relação respeitosa com a família da criança, visto que a criança é um ser que pertence a uma família que a influencia. Deve existir um trabalho mútuo entre ambos, focando-se sempre no bem-estar da criança, no seu desenvolvimento harmonioso e na continuidade da sua educação.

De acordo com Simões (2004, p.12)

O trabalho com os pais/família/encarregados de educação é crucial num ambiente que se quer harmonioso e de desenvolvimento global da criança. A criança tem uma família que lhe transmite valores, atitudes, comportamentos...que devem ser respeitados porque reflectem uma cultura que é a da criança (meio cultural familiar).

Assim, o trabalho realizado por este profissional, na área da educação, deve ser um complemento ao da família bem como vice-versa, visto terem ambos o mesmo objetivo que consiste na continuidade do cuidar e do educar (Parente, 2011).

No decorrer das duas primeiras semanas na Instituição, o foco de atenção recaiu na observação e na recolha de dados relativos ao meio envolvente, à Instituição e ao grupo de crianças. Mas também incidiu na interação com o grupo de crianças de forma a conhecê-lo melhor, visto que, de acordo com Portugal (1998, p.181) “Tanto a criança como o educador necessitam de tempo para se adaptarem um ao outro e aprenderem a descodificar os sinais e comportamentos do outro.” O educador de infância deve ter um conhecimento integral do grupo de crianças com o qual contacta. Portugal (2000, p.86) defende que

O bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimento sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural.

Esta bagagem de conhecimentos foi essencial para uma melhor adequação das propostas educativas, permitindo-me conhecer o grupo, pois cada criança possui características específicas, é um ser único e individual. Cada criança “ (...) é um ser único e insubstituível (...) porque tem uma configuração e uma matriz genética diferente de qualquer outro (...)” (Cordeiro, 2008, p.15) e porque não há duas crianças iguais “ (...) em crescimento, temperamento e nas suas características de desenvolvimento” (*ibidem*).

O educador de infância deve assumir o papel de quem observa, pergunta e reflete, pois uma das atitudes básicas de um educador de infância é ser responsivo (Portugal, 2011). Este profissional deve ainda orientar, apoiar e avaliar as propostas que planificou, em função das finalidades educativas, refletindo sobre estas. Esta reflexão será fulcral para futuras planificações e para conhecer os diferentes níveis de desenvolvimento em que a criança se encontra, procurando ferramentas e mecanismos de modo a estimulá-la. O educador de infância deve ter em conta o conhecimento prévio que a criança possui, adaptando as suas propostas e atuações a este conhecimento.

Neste seguimento, Simões (2004, p.9) afirma que

(...) o educador deve planificar partindo do que a criança já sabe, conhece... - de forma a ir um bocadinho mais além nos seus conhecimentos sem lhe colocar um objetivo inacessível que a desmotive (é importante saber o que a criança, na sua área de aprendizagem sensível, consegue apreender para que não se desmotive nem se sinta frustrada).

Relativamente às minhas planificações, intervenções e reflexões a minha evolução foi evidente, resultando de um longo trabalho tanto individual como colaborativo com a minha parceira. Sinto que progredi, focando-me no papel ativo da criança, visto que a criança é o sujeito ativo das suas aprendizagens e construtora dos seus conhecimentos. Assim, nós tentámos proporcionar diferentes momentos ao grupo de crianças, adequando as nossas propostas educativas à faixa etária, mas também aos gostos, interesses, dificuldades e necessidades das crianças. Existiram muitos momentos de exploração, descoberta, de brincadeira, de interação e de afeto. Por vezes, proporcionávamos às crianças diferentes momentos que tinham como objetivo a exploração do mesmo elemento, para que as crianças que não tinham sentido a curiosidade de explorar na primeira vez tivessem oportunidade de explorar, como referi na reflexão da terceira semana de intervenção

O facto de as crianças contactarem novamente com as castanhas, permitiu que as que anteriormente não estiveram atentas àquele momento, explorassem-nas agora. Considero importante a exploração das castanhas, neste caso, mais que uma vez, pois o processo de aprendizagem é contínuo, não sendo estanque (anexo 5 – Reflexão 6).

Inicialmente no desenrolar das atividades individuais focava-me muito na criança que estava a realizar a atividade, esquecendo um pouco o restante grupo. Contudo, após ter tido essa noção, sempre que existiam atividades individuais, centrava a minha atenção não só na criança como também no restante grupo.

Ao longo de todo este percurso em contexto de creche, vivenciei novas experiências que me ajudaram a consolidar e a conhecer de forma mais aprofundada vários aspetos inerentes tanto à creche, como a crianças de tenra idade. Senti que tinha de acompanhar toda esta experiência com a revisão de alguma literatura relacionada com este contexto educativo, de modo, a definir e construir o meu papel enquanto educadora em contexto de creche. O educador deve estar em constante formação, sendo que esta deve ser adequada, que lhe permita refletir sobre o que lê e desenvolver o espírito crítico sobre a sua intervenção, bem como sobre a literatura em que se baseia. Segundo Simões (2004, p.8) “O Educador em permanente formação ao longo da vida é o sujeito activo da sua própria aprendizagem.” Ter passado da teoria à prática consistiu numa experiência

assustadora, mas também gratificante, que me levou a um crescimento crítico sobre o que leio, mas principalmente sobre a minha intervenção. Tomei consciência da importância de estar constantemente em formação, lendo, estudando e partilhando com a minha parceira e com os professores, procurando proporcionar às crianças o maior conforto, segurança, bem-estar, dando-lhes afeto, carinho, valorizando sempre a interação entre mim, como educadora, e a criança, nos diversos momentos do dia. Citando Brazelton e Greenspan (2004, pp. 28 e 29), também referidos na reflexão da sétima semana de intervenção (anexo 6 – Reflexão 10) “A aprendizagem mais importante nos primeiros anos é a que é proporcionada pela interação humana.”

No decorrer da Prática, o grupo de crianças da Sala Lilás recebeu quatro crianças que frequentavam o Berçário, três num primeiro momento e uma num segundo momento, sendo que a última ainda não tinha adquirido a marcha. A entrada destas crianças deu-se nas minhas semanas de intervenção, implicando a adequação imediata das nossas propostas educativas planificadas a crianças mais novas, constituindo-se num desafio. Eu e a minha parceira sentimos a necessidade de pensar e refletir mais profundamente sobre as atividades que propúnhamos e a forma como as aplicávamos. Inicialmente, algumas das crianças mais velhas começaram a imitar certos comportamentos das crianças mais novas, no entanto, com o passar do tempo, algumas dessas crianças cuidavam dos seus colegas mais novos e mostravam-lhes que já tinham consciência das rotinas da sala de atividades.

No desenrolar de todo este semestre tivemos a oportunidade de participar de forma ativa nos diferentes momentos do dia-a-dia do grupo de crianças, sendo que um deles era o momento de higiene que se integrava na rotina diária. Pelo facto de nunca ter tido oportunidade de participar neste momento, estava um pouco ansiosa em não conseguir proporcionar à criança um momento agradável e de interação. De acordo com Magda Gerber (1979) citada por Portugal (2000, p.92) a muda da fralda é **“tempo de qualidade em que se visa alguma coisa”** e como referi na minha reflexão da primeira semana de observação, esta experiência traduziu-se

(...) numa aprendizagem (...). Considero este momento não só uma mera ação, mas um momento de carinho, atenção e ternura, onde a criança e o educador estão ambos envolvidos. Durante a muda de fraldas, estabelecem-se interações mais próximas entre o educador e a criança por ser um momento mais íntimo, diferentes das que acontecem em grupo (anexo 4 – Reflexão 2).

Este momento da rotina consistiu noutra desafio, que me fez crescer enquanto pessoa e futura profissional, pelo facto de ser a primeira vez que participei num momento de higiene. O nunca ter realizado algo deste género, suscitou em mim um grande interesse e ainda a preocupação de saber proporcionar a cada criança, individualmente, um momento de partilha de afeto, de cuidado e de interação.

A minha relação com as crianças progrediu de forma natural e harmoniosa ao longo de toda a Prática. Criaram-se laços afetivos baseados na confiança, o que tornou a nossa ligação forte e duradoura. Todos os momentos que partilhei com o grupo de crianças foram de aprendizagem, de alegria, de desafio, pois todos os dias aprendi algo com aquelas crianças. Antes de intervir, tinha o receio de não conseguir estabelecer regras e limites às crianças, pelo facto de durante a fase de observação eu ter assumido de forma mais profunda o papel de “amiga”. Porém, ao longo das intervenções este medo desapareceu. De acordo com Brazelton e Greenspan (2004, p.188) “Toda a aprendizagem, mesmo dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam.” Portugal (1998, p.198) defende ainda que o educador de infância

Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível.

No decorrer das minhas intervenções questionava-me “Será que estou a fazer bem?” e “O que posso melhorar?”. Sempre fui crítica com as minhas atitudes e com as minhas atuações, o que me levava a querer evoluir e melhorar. Eram muitas as perguntas e dúvidas que pairavam sobre mim. No entanto, ao longo das minhas intervenções, fui perdendo o medo de arriscar, entregando-me por completo ao grupo de crianças e às atividades que estava a realizar em conjunto com o mesmo. O prazer, o entusiasmo e a alegria por estar com as crianças revelaram-se ao longo de todo este percurso.

CONCLUSÃO DA DIMENSÃO REFLEXIVA

A Prática de Ensino Supervisionada, contexto de creche consistiu numa experiência desafiante e enriquecedora, que me fez crescer enquanto pessoa e futura profissional.

O facto de ter estado dentro de uma sala de atividades, perante um grupo de crianças, orientando atividades adequadas às diferentes faixas etárias, consistiu num grande desafio que foi gratificante superar. Inicialmente, não percebi de imediato a importância do ciclo planificação, ação/observação, avaliação/reflexão, no entanto, ao longo das intervenções fui constatando a importância deste ciclo que fui tentando pôr em prática. Os momentos mais gratificantes deste percurso envolveram a alegria, o entusiasmo, o carinho e as brincadeiras que existiram entre mim e cada criança daquele grupo.

Todo o meu trajeto pela licenciatura e a literatura que revi foram importantes reforços de lançamento para uma melhor interação com o grupo de crianças e atuação. Porém, durante a minha Prática, senti que há coisas que não estão previstas nos livros. Aprender a ser uma boa educadora surge maioritariamente com a experiência no terreno e com o tempo, adquirindo bases e estruturas para ultrapassar os desafios que podem surgir. Sinto que a minha experiência foi o pilar para a construção do meu papel enquanto educadora naquele contexto. Contudo, os meses de atuação não foram suficientes para conhecer todos os aspetos inerentes à creche, mas consistiram numa experiência positiva para o meu futuro, enquanto profissional na área da educação.

Toda esta experiência fez-me consciencializar sobre a importância de estar em constante formação e inovação, no intuito de fundamentar as minhas escolhas, a minha intervenção bem como inovar as estratégias a utilizar, de acordo com os níveis de desenvolvimento e características do grupo com o qual estiver em contacto.

CAPÍTULO 2 – A CRIANÇA E O LIVRO: ENSAIO INVESTIGATIVO

INTRODUÇÃO AO ENSAIO INVESTIGATIVO

O ensaio investigativo foi concretizado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, contexto de creche, com três crianças da Sala Lilás, da Instituição “Bambi – Creche e Jardim de Infância”.

Durante a Prática, tive a oportunidade de introduzir livros, no momento de brincadeira livre, juntando-os aos brinquedos da Sala Lilás. O facto de as crianças não terem acesso a livros, suscitou em mim a curiosidade e o interesse em perceber como é que crianças, com idades compreendidas entre os 18 e os 27 meses, interagem com os livros no

momento de brincadeira livre, dando assim início a um estudo qualitativo de carácter descritivo simples.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Rotina diária na creche

1.1.1. Momento de brincadeira livre

Em creche, a organização do tempo

(...) se deverá centrar na criança, sendo a organização das atividades diárias em torno de um horário e de rotinas concebida como uma forma de promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças (Araújo, 2013, p.42).

Post e Hohmann (2011) enfatizam a ideia que os horários e as rotinas devem ser constantes, no intuito da criança antever o que vai acontecer. No entanto, os horários devem ser flexíveis, devendo ser adequados à criança, enquanto ser individual (*ibidem*). Estes autores acrescentam ainda que a existência de rotinas estáveis e horários previsíveis proporcionam oportunidades à criança para se desenvolver. A autora Portugal (2011) afirma ainda que os momentos de rotina constituem-se como oportunidades de interação e de aprendizagem.

Um dos momentos que se inclui na rotina é o momento de brincadeira livre. De acordo com Mata (2010, p.31) “O brincar é uma das formas de comportamento mais comuns e características da infância. Grande quantidade de tempo e energia são utilizadas pelas crianças em actividades de jogo e brincadeira (...)” Os momentos de brincadeira livre tornam-se em momentos de aprendizagem (Figueiredo, 2010), onde a criança para além do prazer

(...) aprenderá a utilizar uma linguagem e comunicação cada vez mais simbólicas, organizadas e amplas. É o brincar que também lhe facilitará a aquisição de conhecimentos, o equilíbrio de tensões e a catarse de emoções e sentimentos difíceis (Cordeiro, 2012, p.329).

A autora Dias (2005, p.124) afirma que

Qualquer objecto exterior sobre o qual a criança pode agir gratuitamente constitui alvo da sua brincadeira. Porque é utilizado, porque suporta uma actividade de repetição ou uma actividade que lhe oferece prazer, a brincadeira converte-se em jogo e solta a imaginação, a criatividade, a concentração e a atenção. Distrai e favorece a linguagem e o interesse pelo desafio. Enriquece o mundo interior e oferece experiências para partilhar, comunicar com os outros.

Queiroz, Maciel e Branco (2006, p.169) referem que “Para a maioria dos grupos sociais, a brincadeira é consagrada como actividade essencial ao desenvolvimento infantil.” Deste modo, a brincadeira é vista como uma atividade que promove o desenvolvimento

holístico da criança, que “ (...) incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo” (Branco, 2005; DeVries, 2003; DeVries & Zan, 1998; Tobin, Wu & Davidson, 1989; Vygotsky, 1984, 1987; mencionados por Queiroz, Maciel & Branco (2006, p.170). Queiroz, Maciel e Branco (2006, p.170) acrescentam ainda que

Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. (...) Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo.

Parten (1932) referida por autores como Smith, Cowie e Blades (1998) e ainda por Bonome-Pontoglio e Marturano (2010) refere quatro categorias da brincadeira, nomeadamente solitária, paralela, associativa e por fim cooperativa. Na brincadeira solitária a criança brinca sozinha, não criando nenhuma interação social relacionada com a brincadeira, acabando por não se mostrar interessada em se aproximar de outros, sendo que pode brincar com o seu corpo ou com um objeto (*ibidem*). A brincadeira paralela ocorre quando a criança brinca próxima de outras crianças, lado a lado, com os mesmos materiais, ou seja, brinquedos idênticos ou sobre o mesmo tópico, não existindo nenhuma interação entre elas (*ibidem*). A brincadeira associativa surge quando as crianças brincam juntas, onde interagem entre si e emprestam os materiais, brincando de forma idêntica sobre o mesmo assunto, contudo não existe partilha de tarefas nem organização (*ibidem*). Relativamente à brincadeira cooperativa, esta surge quando as crianças brincam sobre o mesmo assunto, existindo partilha de tarefas e de papéis, cooperação ou competição, interagindo assim de modo complementar (*ibidem*).

1.2. A importância do brincar

Piaget (1951) mencionado por Smith (2006, p.25) refere que entre os seis e os vinte e quatro meses surge particularmente o brincar prático que envolve o “ (...) brincar sensorio-motor e exploratório do jovem bebê (...)”. Entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses, aparece o brincar simbólico que inclui o “(...) brincar de faz-de-conta, de fantasia e sociodramático (...)” (*ibidem*).

Kishimoto (2010, p.4) afirma assim, que

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário.

Ainda segundo o mesmo autor (2010, p.4)

O brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque gera inúmeras possibilidades como a criança tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o Mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar.

Quando a criança brinca, está em contacto com o meio ambiente em que se encontra inserida, adquirindo constantemente novos saberes (Diekmeyer, 1998). A criança ao explorar o meio ambiente que a rodeia potencia o movimento e a mudança de sensações (Garvey, 1992; Roque & Rodrigues, 2005). Quando “descobre um padrão de acção” sente necessidade de o praticar e o repetir, com a finalidade de o testar, como forma de conhecer as suas consequências, mas também por lhe ser algo gratificante (*ibidem*). Deste modo, quando a criança brinca está a aprender, pois como refere Diekmeyer (1998, p.81) “Cada alteração do comportamento provocada pela experiência é aprendizagem.” Citando Gomes, a criança (2010, p.45) “Ao brincar, explora e reflecte sobre a realidade e a cultura na qual está inserida e, à medida que a interioriza, questiona e assimila as suas regras e os diferentes papéis sociais.” A criança ao brincar, “ (...) desenvolve ininterruptamente as suas capacidades físicas e psíquicas” (Diekmeyer, 1998, p.78). Neste sentido, desenvolve-se holisticamente, visto que o brincar fomenta o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, bem como o desenvolvimento da imitação, memória, atenção, imaginação e ainda estimula a autoconfiança, a curiosidade e a autonomia (Gomes, 2010). Diekmeyer (1998) acrescenta ainda que a brincadeira promove a aquisição dos conceitos concentração e duração e a capacidade de se empenhar, que serão fundamentais à criança ao longo da sua vida. Ainda na mesma linha de pensamento, referindo Kishimoto (2010), a brincadeira traduz-se em múltiplas oportunidades da criança expressar a sua identidade e a sua individualidade, conhecer-se a si própria, os outros que a rodeiam e o meio em que está inserida, tomar decisões e repetir situações agradáveis. O autor acima referido, menciona ainda que a criança ao brincar tem possibilidade de partilhar experiências com outros, de explorar a cultura, os objetos e as pessoas que se encontram à sua volta, de modo a compreendê-los. O brincar é uma atividade que promove a utilização do corpo, dos movimentos, dos sentidos e das diversas linguagens, e que permite à criança procurar diversas soluções para os problemas que podem surgir.

De acordo com Esteves (2010 a, p.38),

Brincar permite desenvolver um sem número de aspectos que vão desde a componente motora, passando pela vertente cognitiva (exemplo: estimular a criatividade, raciocínio...) e afectiva (exemplo: desenvolver a autoestima) à social (experimentar diferentes papéis e interacções sociais).

Deste modo, o brincar possibilita o desenvolvimento global da criança, visto que lhe permite “ (...) aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser” (Gomes, 2010, p.46) e ainda a fortalecer os laços afetivos com os outros (*ibidem*). Diekmeyer (1998, p.80) acrescenta ainda que a criança quando brinca com outros “ (...) aprende a dar e a receber, a inserir-se e a adaptar-se. E o seu comportamento social, o desenvolvimento do seu mundo de sensações, vão sendo marcados por essas experiências.” Neste sentido, “Mais do que uma ferramenta, o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança” (Gomes, 2010, p.45).

Segundo Garvey (1992), o conceito brinquedo designa objetos criados pelos indivíduos, sendo que estes objetos proporcionam uma ligação da criança com o meio que a envolve. Deste modo, o brinquedo propicia oportunidades à criança para representar e exprimir a sua individualidade, constituindo-se assim uma ferramenta que fomenta a interação social com outros indivíduos. Assim, o brinquedo proporciona interação criança-meio; criança-criança e criança-adulto. Segundo a mesma autora e ainda segundo Roque e Rodrigues (2005), quando o objeto é desconhecido, este frequentemente suscita o interesse por parte da criança em contactar com o mesmo e a explorá-lo, no intuito de o compreender, criando-se “ (...) uma sequência muitas vezes repetida que poderá eventualmente conduzir a uma concepção mais madura das propriedades do mundo físico (forma, textura, tamanho)” (Garvey, 1992, pp.65 e 66). O brinquedo consiste numa possibilidade de desenvolvimento, visto que transpõe o real para a “realidade infantil”, sendo que os problemas que podem surgir durante a exploração deste promovem o desenvolvimento da criança, através da procura de soluções para as situações, bem como alternativas para estas (Gomes, 2010).

1.3. O livro como brinquedo

Geralmente, é no seio familiar que a criança contacta pela primeira vez com os livros. A criança ouve os seus familiares a contar ou a ler histórias, suscitando-lhe assim o interesse e a curiosidade pelos livros e pela leitura (Santos, 2010).

Segundo Esteves (2010 b, p.67)

(...) se as crianças estiverem acostumadas a conviver com livros e observarem os adultos de referência a utilizá-los, tal comportamento irá despertar o interesse por este objecto. Manipular um livro como se este fosse algo precioso e mágico desperta a curiosidade e a imaginação (...).

Silva (1991, p.37) referiu que “O encontro com o livro implica para a criança um brincar permanente com o seu imaginário.” O livro pode levar a criança a viajar até onde a sua imaginação a levar. Antes da criança perceber o que é um livro ou a sua história, a criança “ (...) vive-o pela relação, pela afectividade” (*ibidem*, p.36). O livro é um meio de partilhar momentos de ternura, de afetividade, que fomenta relações entre dois seres que partilham o mesmo momento, vivendo a mesma aventura. Assim e segundo Veloso (2010, p.6) o contacto precoce com o livro

(...) é muito saudável e um verdadeiro investimento dar livros aos bebés; ao aprenderem a folheá-los, a olhá-los, a manipulá-los, ao sentirem a presença e apoio dos mediadores, ao chamarem a si aqueles objectos «estranhos» onde se escondem histórias e ilustrações, as crianças estão a realizar uma socialização fundamental para o seu desenvolvimento.

Desta forma, inicialmente o livro é visto pela criança como um objeto. Segundo Taquelim (2010, p.18) “O livro (...) mistura-se com o brinquedo e torna-se um objecto de encontro (...)” entre a criança e o adulto que a acompanha neste momento de descoberta. Reforçando a ideia da autora anterior, Veloso (2010, p.5) afirma que devem ser criadas condições para que as crianças contactem com o livro

(...) e o sintam como um objecto afectivo, sempre disponível para ser descoberto e para clarificar o seu olhar sobre o Mundo. O amor pelos livros nasce antes de a criança entrar no ensino formal; a educação do gosto, porque é experiencial, vai-se apurando e a imaginação da criança encontra neles um alimento insubstituível. Eles ajudam sem dúvida, a crescer bem.

Deste modo, e citando Salgado (2010, p.43) “ (...) é importante a familiarização precoce, incorporando-o como um objecto do quotidiano, estimulando o hábito da sua utilização e o treino do seu manuseamento (pegar, abrir, folhear, apontar) (...)” Ainda segundo o autor supramencionado, o livro

(...) permite a aprendizagem de formas de representação, de repetição, de reforço e ampliação do real e de outras formas de linguagem. Estimula a imaginação, a fantasia, a associação de ideias, a atenção e a capacidade de concentração. Ajuda a lidar com emoções e medos (...) aponta comportamentos, normas e sistemas de valores (...) faz interagir positivamente e aproxima o adulto e a criança, ajuda a criar um clima de segurança e ternura, é um momento relaxante que pode fazer parte do ritual de transição para o sono e marca, para o resto da vida, o gosto de ler e aprender.

A presença do livro na vida da criança faz-se pela proximidade física com este objeto mas também, pela voz do mediador que segurando o livro o dá a conhecer e o transforma num objeto simbólico e potenciador de desenvolvimento. Efetivamente, a escuta da

leitura de histórias em voz alta constitui-se uma forma eficiente para despertar o gosto pelos livros na criança (Santos, 2010). Sutton, Sofka, Bojczyk, e Curenton (2007); e Whitehurst et al. (1988), mencionados por Cruz, Ribeiro, Viana e Azevedo (2012, pp.16 e 17) vão ao encontro desta linha de pensamento afirmando que

Ouvir ler contribui para aprender vocabulário novo e formas diferentes de dizer as coisas, induz relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, promove o conhecimento das convenções da linguagem escrita e dos conceitos sobre o impresso, bem como do conhecimento geral sobre o mundo. Ouvir ler pela voz dos outros é das estratégias mais poderosas para fazer nascer a motivação para aprender a ler e a escrever.

De acordo com Sisto (s.d., p.1) “ (...) contar histórias para as crianças permite conquistas, no mínimo, nos planos psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético.” Este autor acrescenta ainda que quando as crianças contactam com histórias desenvolvem a criatividade e a imaginação. Mattos (2013, p.4) afirma que

Pensar a leitura na creche implica em compreendê-la como lugar de relações, de brincadeiras, de produção de sentido, de conhecimento de si e do outro, de constituição de subjetividade, de ampliação das experiências e, também, de imersão na cultura escrita.

Quando a criança ouve histórias em voz alta e quando se estabelecem diálogos acerca dos livros, a criança desenvolve, desta forma, a imaginação e a inteligência (Plano Nacional de Leitura, 2007). O contacto, a exploração e a leitura de livros desenvolve a linguagem e o aumento dos vocábulos da criança (*ibidem*). O conteúdo dos livros tanto enriquece o conhecimento que a criança possui do mundo, como conhece-se a si melhor e aos outros, compreendendo melhor a posição do outro (*ibidem*). É ainda de mencionar que a leitura auxilia a criança a ser mais autoconfiante e a conseguir tomar decisões (*ibidem*). Quando se lê em conjunto, quando se partilha um livro, socializamos, convivemos, retirando, deste modo, prazer de momentos de convívio (*ibidem*). Neste sentido, o livro pode ser visto como algo que promove a socialização.

De acordo com Gomes (2006, p.5)

Aliado à prática conversacional com a criança e ao hábito de lhe contar histórias diariamente desde os primeiros anos de vida, o livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia.

Veloso (2010, p.6) defende que “O contacto físico com o livro é de extrema importância, como todos sabemos, mas ganha uma carga afectiva muito peculiar nos primeiros anos de vida, quando é visto como um companheiro que não se quer deixar (...)” De acordo com Faria (2010, p.20) “ (...) o prazer pelos livros e, conseqüentemente, o prazer pela leitura, é contruído através do contacto directo com o

livro como objecto portador de prazer, de surpresa, de admiração e descoberta.”

Feldmann e Moro (2012, pp.8 e 9) afirmam que

(...) Rizzoli se refere à contação de histórias e também ao contacto das crianças com o livro desde os primeiros anos de vida – mesmo que, em certas idades, esse contacto se dê com o «livro-objeto» ou somente com as ilustrações. Essas experiências com o livro se dão de maneira diferenciada nas distintas faixas etárias.

Ramos (2005, p.127) sustenta que “O livro infantil diversifica-se e enriquece-se numa evolução muito rápida, ganha simultaneamente a dimensão de brinquedo e de obra de arte de grande elaboração estilística, potencia diversas e novas utilizações (...).”

Marques (1991) afirma que tanto os pais como os educadores devem apontar para as imagens e nomear o que observam, questionando a criança posteriormente, de modo, a que futuramente a criança comece a apontar para as figuras, formulando questões, originando assim uma sequência de interações desafiantes e estimulantes. Efetivamente, a criança entre os doze e os vinte e quatro meses é capaz de agarrar e transportar um livro de um espaço para outro, senta-se sozinha com o livro; agarra-o na posição correta; observa-o; aponta com o dedo para as suas imagens e entrega o livro ao adulto quando deseja que este o leia (Plano Nacional de Leitura, 2007). A criança já responde a pequenas questões apontando para as imagens do livro; vira as folhas, inicialmente várias folhas de cada vez e posteriormente uma a uma; nomeia imagens que reconhece e aparenta que lê para algum objeto (*ibidem*).

Neste encontro com o livro, o educador de infância deve assumir o papel de mediador entre o objeto e a criança, proporcionando-lhe um ambiente enriquecedor e diversificado, deixando livros ao acesso da criança (Faria, 2010). No entanto, o educador de infância também deve saber dar vida a esse ambiente através da observação das ilustrações, do conto de histórias em grupo, em pequenos grupos ou apenas quando uma criança solicita, ou seja, “Experimentar, dar sentido ao lido, ao observado e ao vivido. Através do afecto” (*ibidem*, p.21). O gosto que um educador de infância possui pelos livros, transmite-se às crianças e isso perpetua nas mesmas (*ibidem*). Portanto e de acordo com Feldmann e Moro (2012, p.9) “ (...) se queremos formar leitores com um olhar aguçado e curioso em relação aos livros, devemos encaminhá-los para isso já na primeira infância.” Segundo os mesmos autores (p.8), quando o educador de infância conta histórias, promove nas crianças o interesse pelos livros,

Desta forma, quando chegar o momento de a criança aprender a ler e a escrever, isso representará algo significativo e necessário para ela. O objectivo de tudo isso é fazer que a criança aprenda a amar os livros, para que desenvolva a curiosidade em descobrir os

livros e para que se crie nela, também, uma motivação para querer aprender a ler, para conhecer; para que, no futuro, tenha a capacidade de se introduzir nesse processo de leitura, que tenha o desejo de entrar em contacto com esse mundo escrito e que tenha também criatividade necessária para entrar em contagem com as informações.

Neste sentido, Santos (2010) afirma que é essencial que as crianças possuam oportunidades para contactarem com livros, no intuito de poderem desfrutar daquilo que os mesmos proporcionam.

1.4. Interações no momento de brincadeira livre que podem surgir a partir do livro

A interação da criança com os objetos varia consoante a idade e segundo Santos (1997, p.46)

O olhar, pegar, levar à boca, sentir, explorar e manipular, mais ou menos desordenado e aparentemente repetitivo do fim do primeiro ano vai, progressiva e rapidamente, dando lugar a comportamentos cada vez mais variados, controlados e inventivos.

Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012, p.383) reforçam essa ideia, acrescentando que “Repetidamente, as crianças têm a atenção e o interesse direcionados ao objeto que a outra criança manipula.” Entre os doze e os trinta e seis meses, a criança lida com algumas contrariedades e conseqüentemente surge na criança a necessidade de defender o que lhe pertence (Santos, 1997). Neste momento parece tornar-se egoísta e por vezes agressiva, sendo-lhe muito difícil partilhar o brinquedo ou objeto que possui (*ibidem*). Citando ainda a mesma autora (p.46)

O que as crianças fazem com os objectos que estão ao seu alcance revela uma evolução que vai da exploração e investigação sensorial à invenção, passando pela imitação cada vez mais rigorosa do que observam.

O olhar constitui uma forma de interação. A criança olha continuamente para sujeitos e objetos próximos, como para coisas e acontecimentos mais distantes e ainda para o seu próprio corpo (Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2012). Este tipo de interação consiste num possível “rastreamento” não só da própria criança, como dos que a rodeiam e ainda do meio onde está inserida (*ibidem*). Fruto desse olhar podem surgir outras formas de interação, nomeadamente

(...) (vocalizações, movimentos de aproximação ou afastamento do parceiro), emoções (expressão de alegria, susto ou apreensão ao se deparar com o outro a olhá-lo) ou ações semelhantes àquela que o outro realiza (como colocar ou tirar objetos de uma caixa (*ibidem*, p.380).

Segundo Elmor (2009), referido por Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012), o olhar é a forma de comunicação mais utilizada pelas crianças nas suas relações. Neste sentido,

Belini e Fernandes (2007) também mencionadas por Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012, p.381) afirmam que “ (...) o olhar vai além da visão, atingindo a esfera relacional.” Smith, Cowie e Blades (1998, p.146) suportam a ideia que o

(...) nível de interação bastante reduzido entre pares deve-se provavelmente ao facto de as crianças de tenra idade não terem ainda desenvolvido suficientemente as competências de interação social, tais como saber quais são os comportamentos adequados em determinadas situações, quais os comportamentos a esperar em troca, e saber esperar pela sua vez.

Contudo, de acordo com os autores supramencionados, a criança com a faixa etária inferior a vinte e quatro meses detem competências que podem proporcionar a existência de interações com crianças com a mesma idade, sendo uma delas a imitação, que possui um valor social, e ainda auxilia e sustenta a comunicação e as brincadeiras entre as crianças.

A criança, ao longo do seu primeiro ano de vida, demonstra uma grande diversidade de comportamentos sociais (Ladd & Coleman, 2002). Entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses, as crianças

(...) adquirem a capacidade de coordenar as acções sociais com os seus parceiros (imitando, por exemplo, as acções não verbais de um dos seus pares), o que por sua vez, lhes permite envolver-se em actividades lúdicas mais sofisticadas e recíprocas” (*ibidem*, p.121).

Nas interações criança-adulto, a criança deve ser apoiada e cuidada com respeito (Post & Hohmann, 2011). Assim, a mesma pode desenvolver iniciativa, coragem, curiosidade, conhecer-se a si mesma, os outros e o mundo que a rodeia (*ibidem*). Ao sentir-se segura, a criança realiza explorações sensorio-motoras que lhe permitem compreender a sociedade em que está inserida (*ibidem*).

Os processos interativos surgem através “ (...) dos gestos, do olhar, da postura corporal, do choro, dos sorrisos, das vocalizações e das emoções. Nos entrelaçados processos, um e outro se envolve e transforma as (re) acções do outro” (Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2012, p.387). Nestes processos, cabe ao educador, não só escutar as vozes do olhar das crianças, como estar atento aos seus gestos de forma a poder pensar modos de construção de ambientes educativos que estimulem esse encontro da criança com o livro. Nesse sentido, uma das preocupações do educador será a de pensar em critérios de seleção dos livros.

1.5. Critérios de seleção de livros para crianças na creche

Rigolet (2009, p.9) afirma que

Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia. Seja ele qual for, o livro será sempre fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismos...

É importante que exista uma diversidade de livros, quanto à sua forma, às suas temáticas, ao seu tamanho, textura e ilustração (*ibidem*). Silva (1991, p.36) enriquece esta ideia afirmando que

Para começar, e tal como a criança inicialmente o considera, pensemos no livro como objecto; o seu tamanho deve ser adequado às idades a que se destina para tornar mais fácil o seu manuseamento; o seu aspecto visual deve ser apelativo, o material de boa qualidade, de forma a torná-lo resistente às descobertas e experiências da criança, principalmente numa primeira fase da infância, em que a criança conhece através da boca.

Riscado (2010, p.13) afirma que “O bom livro para crianças constitui excelente roteiro de viagem através de mundos fascinantes. Tudo nele tem sentido e veicula sentidos.”

Marques (1991, p.43) defende que “O contacto com os livros deve ser incentivado a partir do momento em que o bebé mostra capacidade para os segurar nas mãos e folhear.” Os livros mais adequados para a criança até aos vinte e quatro meses, devem ser de tecido ou de cartão com figuras coloridas (*ibidem*). Assim, os livros devem ter imagens ou fotografias de crianças, de brinquedos e de situações familiares para a criança, devem ser coloridos e conter poucas palavras em cada página (Plano Nacional de Leitura, 2007). Os livros devem ser de pano, plastificados ou de cartão grosso, serem laváveis e resistentes e devem ainda ser interativos (*ibidem*).

Para crianças com estas idades, o álbum surge como um excelente lugar de formação. Para além das características apresentadas, importa referir a necessidade de diversificar estes álbuns, oferecendo à criança uma maior possibilidade de encontro com os livros. De acordo com Mata e Marques (2010), posso afirmar que o contacto com a cultura escrita através do livro, escolhido e pensado pelo educador e pela criança, confirma a importância do desenvolvimento do processo de aprendizagem da linguagem escrita, que deve ocorrer em contextos do quotidiano. Para tal, devem existir ambientes com grande variedade, riqueza e estimuladores de literacia (Mata, 2007). Os contextos de educação de infância (creche e jardim de infância) são assim lugares fundamentais para este encontro com o livro. Ao tomarmos consciência destas características, devemos atuar no intuito de fomentar a aprendizagem da linguagem escrita (*ibidem*). O contacto

precoce com a linguagem escrita é fundamental, sendo a leitura de histórias uma atividade desenvolvida tanto em contextos educativos como familiares. Como afirma a autora acima referida (p.20)

Nos momentos de leitura de histórias as crianças apercebem-se de muitas características da linguagem escrita, por exemplo a sua vertente funcional e algumas características do sistema da escrita, e começam também a desenvolver atitudes positivas face à leitura, ao verem os que a rodeiam a utilizarem a linguagem escrita com objectivos claros e a retirarem prazer e a associarem valor a essas actividades.

Neste sentido, a leitura de histórias é uma atividade significativa, porque pode fomentar diversas interações. Estas interações são importantes pelo facto de poderem auxiliar e possibilitar, de uma forma lúdica, o desenvolvimento precoce de algumas competências e aquisições da literacia, mas ainda “ (...) uma componente motivacional positiva face à leitura e escrita” (Mata, 2004, p.96). Segundo Fernandes (2005, p.9)

O contacto com o material impresso permite ainda perceber que tudo o que se fala pode ser escrito e o que está escrito pode ser lido. O regular contacto com materiais impressos que associam texto e imagens (nos livros por exemplo), a criança descobre que o que se lê é o texto e que o processo de extracção de sentido da imagem obedece a regras distintas.

O livro deve ter um valor cultural e literário, mas também um valor lúdico, que proporciona a socialização entre as crianças, mas também entre elas e os adultos, e o desenvolvimento de características sob a perspectiva de literacia emergente.

2. *METODOLOGIA*

O ensaio investigativo que apresento é um estudo qualitativo de carácter descritivo simples. É um estudo qualitativo pois pressupõe “ (...) o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente” (Almeida & Freire, 2007, p. 110).

O Método Qualitativo trabalha com valores, com crenças, com hábitos e com atitudes. Este tipo de investigação caracteriza-se por ser um método indutivo e descritivo. Inicialmente a primeira preocupação do investigador é a descrição e somente, posteriormente, a análise de dados.

O ensaio investigativo é um estudo descritivo simples, pois ao longo do mesmo descrevi o que aconteceu em relação à minha amostra (Fortin, 1999). A minha descrição procurou ser rigorosa e resultou em dados recolhidos que interpretei (Carmo & Ferreira, 1998).

2.1. Problemática, pergunta de partida e objetivos da investigação

Reconhecida a importância cultural, social e formativa inerente ao livro e à cultura escrita que este encerra, escolhi realizar o ensaio investigativo centrado na observação da interação das crianças com os livros no momento de brincadeira livre. Como referem os autores anteriormente apresentados, a criança deve criar laços afetivos com um livro, sendo que nestas idades o livro deve ser encarado como algo lúdico, como um brinquedo. Segundo Taquelim (2010, p. 18) “No seu longo processo de formação enquanto leitora, a criança vai também necessitar de se relacionar com as formas de representação do Mundo pela escrita. O livro agora mistura-se com o brinquedo (...).”

O ensaio investigativo baseou-se na seguinte pergunta de partida: “Como é que crianças entre os 18 e os 27 meses interagem com o livro em momentos de brincadeira livre?”. Com a finalidade de responder à minha pergunta de partida, formulei os seguintes objetivos 1) Observar se as crianças escolhem os livros para brincar no momento da brincadeira livre; 2) Descrever a forma como as crianças interagem com os livros enquanto brinquedos; 3) Descrever tipos de interações, identificando os intervenientes e 4) Problematizar as potencialidades do livro-brinquedo em contexto de creche.

2.2. Contexto da investigação e população de estudo

Para a realização do estudo, recorri a uma amostra de três crianças do grupo de crianças da Sala Lilás (população), ou seja, a criança L, a criança A e a criança G¹, da Sala Lilás, da Instituição “Bambi – Creche e Jardim de Infância”. Destas três crianças, duas são do sexo masculino e uma do sexo feminino. Em dezembro de 2013, a criança L tinha 27 meses, a criança A tinha 26 meses e a criança G tinha 18 meses.

Não estudei a população na sua totalidade, devido à dimensão do grupo de crianças e ainda por ser difícil aplicar todos os procedimentos da minha investigação a todos os elementos, sendo por isso necessário a seleção de uma amostra (Sousa, 2009).

A escolha destas três crianças foi por conveniência, uma vez que são as duas crianças mais velhas da sala e a mais velha do último grupo de três crianças que transitou do

¹ Com o objetivo de respeitar a confidencialidade das crianças, estas são representadas pelas letras iniciais do seu primeiro nome.

berçário sensivelmente a meio da Prática. Para além disso, estas crianças encontravam-se disponíveis (Carmo & Ferreira, 1998). É uma amostra por conveniência, pois escolhi as crianças a que tinha acesso (Gil, 1999).

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

Para a concretização deste ensaio investigativo recorri à observação naturalista, participante, direta e indireta.

Optei pela observação durante o ensaio investigativo, pois esta consiste numa técnica de recolha de dados, com a finalidade de conseguir informações e dados acerca do estudo, utilizando os meus sentidos, permitindo-me analisar as informações recolhidas posteriormente (Lakatos & Marconi, 1985). A observação possibilitou “ (...) efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2009, p. 109).

Recorri à observação naturalista, pois a fonte direta de dados foi o contexto próprio das crianças, isto é, a Sala Lilás (Carmo & Ferreira, 1998).

Foi uma observação participante, visto ser eu própria o instrumento principal de observação e de ter estado envolvida no quotidiano daquele grupo de crianças. A observação participante caracteriza-se pelo facto de o investigador ser um “ator social”, que vive as mesmas situações dos indivíduos que está a observar e que “ (...) deseja compreender um meio social que, *à partida, lhe é estranho ou exterior* e que *lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem*” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990, p. 155). O investigador torna-se tão próximo do grupo, que se incorpora no mesmo, participando nas atividades deste (Lakatos & Marconi, 1985; Moreira, 2007). Assim, e ainda de acordo com Sousa (2009, p. 113) este tipo de observação “ (...) consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro.” A minha observação foi participante, pois interagi com as crianças e elas comigo, neste período de observação, integrando-me neste grupo de crianças como seu membro (Gil, 1999).

Deste modo, a observação neste estudo é também direta, pelo facto de ter sido eu própria a observadora e estar em contacto com as crianças, na sua sala (Moreira, 2007).

Foi uma observação, onde recorri aos meus sentidos e pude proceder à recolha de informações e dados, captando situações, no momento em que estas ocorreram, sem recurso a documentos acessórios ou de testemunhos. Para além disso, foi uma observação indireta, pois apesar de ter sido eu a tirar fotografias, só posteriormente as pude analisar, sendo que as fotografias “ (...) dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183).

Desta forma, no desenrolar da fase de recolha de dados, fiz registo fotográfico e retirei notas de campo, que “ (...) para além da função de recolha de dados, ajudam a criá-los e a analisá-los (encaminhando e reorientando a investigação) (...) ” (Moreira, 2007, p. 192). Recorri a notas de campos, com a finalidade de registar as informações, as situações, os dados e os acontecimentos que surgiram no momento de observação. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as notas de campo são “ (...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...)”.

Os dados obtidos, durante a fase de recolha de dados, foram posteriormente, analisados recorrendo à análise de conteúdo, com a finalidade de retirar as informações mais importantes para a concretização do ensaio investigativo. Deste modo, tive de identificar “categorias e unidades de análise”, com base nas informações recolhidas relativamente aos objetivos do meu estudo (Sousa, 2009).

2.4. Procedimentos

A concretização deste estudo passou por várias fases, desde a definição da temática, da problemática, da pergunta de partida e dos objetivos do estudo, à metodologia de investigação utilizada, bem como à análise e discussão dos dados. Escolhi ainda os participantes do ensaio investigativo, bem como as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados. Por último, organizei os dados necessários para a realização da sua análise e discussão de dados, culminando o estudo com uma conclusão.

Este estudo decorreu durante quatro semanas de observação (semana de dez e onze e semana de dezasseis a dezoito de dezembro de 2013; semana de seis a oito e semana de treze e catorze de janeiro de 2014), correspondendo a dez dias de observação. Na primeira semana de observação coloquei um livro, junto dos brinquedos da Sala Lilás, no momento de brincadeira livre. Nas restantes semanas, coloquei ao todo três livros

junto dos brinquedos, escolhidos em função dos critérios atrás referidos, no momento de brincadeira livre. Durante a fase de recolha de dados, observei três crianças, no momento de brincadeira livre, durante dez minutos no período da manhã (das 10h30m às 10h40m) e outros dez no período da tarde (das 16h40m às 16h50m), sendo estas horas possíveis de serem alteradas aquando da observação, devido ao prolongamento de alguns momentos de rotina.

A minha observação visou seguir os seguintes itens: i) A interação entre a criança e o livro; ii) A interação da criança com o livro entre pares; iii) A interação da criança com o livro e com o adulto; integrando-se estes itens na categoria “A relação com o livro”. Relativamente à primeira subcategoria “A interação entre a criança e o livro”, o objetivo consistiu na observação da exploração das crianças com os livros no momento de brincadeira. Na subcategoria “A interação da criança com o livro entre pares”, o intuito recaiu na observação do modo como as crianças se relacionavam entre si a partir do livro. A última subcategoria “A interação da criança com o livro e com o adulto” baseou-se na observação da reação das crianças com o livro junto de um adulto.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ao longo do período de observação foi notório o aumento de **interação entre as crianças e os livros**.

A *criança A* durante a fase de observação *manuseou* os livros, sendo que no primeiro dia, mais concretamente no período da manhã, a criança apenas olhou para o livro (anexo 7, quadro 2). Contudo, no mesmo dia, no período da tarde, a criança manipulou o livro, como é possível observar através das seguintes citações “A criança *A agarrou* o livro com as duas mãos, apoiando-o sobre as pernas, tendo-o na posição correta.”; “A criança *A colocou o livro na posição contrária*, em cima das pernas e *olhou* para a contracapa do livro” (anexo 7, quadro 3). Assim, analisando estes registos agora transcritos, posso afirmar que a criança *A* tanto manipulou o livro na posição correta como na posição contrária. Como referi no enquadramento teórico, a criança entre os doze e os vinte e quatro meses tende a segurar o livro na posição correta. Foi ainda evidente que a criança tanto *virou várias páginas* de uma só vez como uma de cada vez, sendo isto também reforçado no Plano Nacional de Leitura (2007). A criança ao longo do período de observação, interagiu com os livros e com outros brinquedos em

simultâneo, como por exemplo, no segundo dia de observação, “A criança A agachou-se, agarrou o livro com a mão direita (já com o comboio na mão esquerda) (...)” (anexo 8, quadro 5). No sexto dia de observação, no momento de brincadeira livre com os legos, “A criança A (...) Deu a volta ao banco de espuma, sentou-se no mesmo e com as duas mãos agarrou o livro e as peças de legos ao mesmo tempo” (anexo 12, quadro 12).

Fotografia 1 – Criança A com o livro e as peças de lego, sentada no banco de espuma



A criança explorou livros e brinquedos em simultâneo, por vezes, dedicando mais atenção a um deles, surgindo como título de exemplo a seguinte citação

A criança A já com o comboio (brinquedo) (...) aproximou-se do livro *Os Pinguins e as Cores* (...). Ajoelhou-se, próximo do banco, colocou o comboio no chão perto dela e começou a folhear o livro (...) (anexo 13, quadro 15).

No oitavo dia de observação, também é observável tal acontecimento, “A criança A (...) com o livro *A Quinta* (...). Subiu para cima do elefante e ficou lá, com o livro *A Quinta fechado* (...)” (anexo 14, quadro 16), sendo isto visível na fotografia 3 (anexo 14, a.). Este comportamento pode evidenciar o conforto que o livro-brinquedo traz, ou, como referido no enquadramento teórico, a necessidade de defender algo que considera seu, sua pertença. No decorrer da observação a criança A agarrou dois livros, em síncrono, como é corroborado no quadro 7 (anexo 9) na seguinte citação “A criança A agachou-se e agarrou o livro *O Natal da Peppa* com a mão direita e com a mão esquerda agarrou o livro *A Quinta* (...)”

Ao longo do período de observação, a criança A no primeiro dia, aquando da manipulação do livro, verbalizou alguns vocábulos, apontando frequentemente para as respetivas imagens, tais como “árvore de Natal”; “piu”; “miau”; “caro”, apontando para o carro; “Peppa”; “pinheiro”, “Papá Peppa” (anexo 7, quadro 3);

(...) Disse ainda «iã» e «Panda» para se referir à televisão presente no livro, apontando para a televisão que está na sala de atividades (...) dizendo estes vocábulos quatro vezes seguidas, acompanhando com o gesto. Verbalizou ainda «estrelas» apontando com o dedo indicador da mão direita para o tabuleiro com o lanche, uma das imagens do livro (*ibidem*).

Durante este período a criança identificou uma imagem do livro, nomeando o seu nome, e posteriormente reconheceu o objeto na sala de atividades. No segundo dia de

observação, a criança no período da manhã, verbalizou novos vocábulos, tais como “Pai Natal”; “barbas” e “bolachas” (anexo 8, quadro 4). Nesse mesmo dia, no período da tarde, a criança disse “Porquinha Peppa” e “pendas” (anexo 8, quadro 5), e no dia seguinte, no período da tarde, a criança disse ainda “pai” (anexo 9, quadro 7). Esta criança ao longo do período observável disse palavras isoladas, que segundo Sim-Sim (1998, p.155)

(...) contém informação compactada. (...) Nesta fase de desenvolvimento, o chamado **período holofrásico**, uma só palavra encerra o conteúdo de toda uma frase e o significado a atribuir à produção da criança depende totalmente do contexto em que a palavra foi pronunciada.

Era frequente a criança *apontar para as imagens* do livro, nomeando o nome daquelas que conhecia, sendo que no contacto inicial com o primeiro livro, esta criança quando observou a capa, reconheceu a imagem dizendo de imediato “Peppa”, identificando a personagem da capa. Este comportamento vem confirmar que crianças entre os doze e os vinte e quatro meses observam os livros, apontando para as diferentes imagens, mencionando as que conhecem (Plano Nacional de Leitura, 2007; Marques 1991). No oitavo dia, “ (...) a criança disse «futa» apontando com o dedo (...) para as peras; «coelho» (...) e disse ainda «mau, mau, mau», apontando com o dedo (...) para algumas imagens” (anexo 14, quadro 16). Este comportamento confirma a importância de precocemente o educador criar condições para que a criança aceda à cultura escrita através do livro, criando-se assim, precocemente ambientes promotores de literacia emergente.

No quadro 15 (anexo 13) é possível observar que “A criança A olhou para o livro *Quinta* (...) ajoelhou-se, sempre com o comboio (brinquedo) na mão esquerda (...) e disse «meu, meu».”, visível na fotografia 5 (anexo 13, b.). Neste momento, a criança verbalizou o vocábulo “meu”, confirmando um comportamento de defesa do que julga ser seu, já anteriormente evidenciado. Quando a criança A verbalizou o vocábulo “meu” deu vida às seguintes afirmações de Santos (1997, p.46)

É natural que, também ele, tende demarcar o seu território e defender o que entende pertencer-lhe: É meu! É uma etapa às vezes difícil de ultrapassar. Há crianças que parecem tornar-se egoístas e agressivas nesta altura. Desorientadas, agarram-se às suas «posses».

A *criança G*, ao longo das semanas de observação, manipulou os livros de diferentes formas, nomeadamente *olhou* para os livros, *agarrou-os* com a mão direita ou com a esquerda ou com as duas mãos simultaneamente, *deslocou-se* pela sala de atividades

com os livros nas mãos. Estas ações são evidenciadas no quadro 2 (anexo 7), na citação “A criança G olhou para o livro agarrou-o com as duas mãos e deslocou-se até à manta com o livro na mão esquerda (...)”, o que veio comprovar que as crianças entre os doze e os vinte e quatro meses já conseguem transportar livros (Plano Nacional de Leitura, 2007). A criança G *folheou* os livros da direita para a esquerda, várias folhas de uma só vez, na posição contrária, observável na seguinte afirmação “A criança G agarrou o livro com as duas mãos e folheou-o da direita para a esquerda, várias folhas de uma só vez, na posição contrária” (anexo 7, quadro 2; fotografia 1; anexo 7, a.).

Contudo, a criança também folheou os livros página a página, tendo-os na posição correta, visível nos quadros 2 e 7 (anexos 7 e 9, respetivamente) nas afirmações “A criança G folheou o livro de forma aleatória, página a página, na posição correta.” (anexo 7, quadro 2) e “A criança G agachou-se, agarrou o livro *Os Pinguins e as Cores* (...) folheando-o página à página, na posição correta (...)” (anexo 9, quadro 7). A criança G, no desenrolar deste período observável, tanto folheou os livros na posição correta como na posição contrária, sendo esta ação corroborada no quadro 13 (anexo 12) nas afirmações seguintes “A criança G agarrou o livro *A Quinta* (...) e folheou-o da direita para a esquerda, página a página, na posição correta.” e “A criança G virou o livro *A Quinta* ao contrário para ela e voltou a folhear da direita para a esquerda, agarrando-o com as duas mãos.”

A criança G *apontou para as diferentes imagens, verbalizando*, por vezes, alguns vocábulos tais como “Quem é?” e “cá, cá, cá” como é visível no quadro 2 (anexo 7) na seguinte afirmação “ (...) Na última folha perguntou «Quem é?»; e disse «cá, cá», apontando para as personagens (...)”; sendo estas verbalizações também observáveis nos dias seis e treze de janeiro de 2014 (anexo 12, quadro 13; anexo 15, quadros 18 e 19, respetivamente).

No primeiro dia de observação, a criança no período da manhã, *colocou o livro na boca*, sendo esta uma forma de interação, visível na seguinte citação “A criança G agarrou o livro (...) e colocou-o na boca” (anexo 7, quadro 2). Esta forma de interação não foi mais observável nesta criança no restante período de observação. Segundo Veloso (2010, p.6)

A primeira leitura que o bebé faz do livro é pela boca, deixando nele marcas visíveis dos dentes e da saliva, mas à medida que a motricidade fina se vai organizando, a manipulação faz-se de forma mais funcional.

Por vezes, a criança G *tinha em simultâneo livros e brinquedos*, como se pode verificar na seguinte afirmação

A criança G olhou para a capa e contracapa do livro que segurava com a mão esquerda e com a outra mão agarrava o telemóvel (brinquedo), perto da boca e do ouvido (anexo 7, quadro 3).

Fotografia 2 – Criança G a agarrar o livro com a mão esquerda e o telemóvel com a mão direita, colocando-o perto do ouvido e da boca



Algumas vezes, a criança *trocou de livros seguidamente, agarrando e deixando-os repetidamente*, como é observável nos quadros 6 e 16 (anexos 9 e 14), por exemplo nas seguintes afirmações “A criança G agachou-se e agarrou o livro *A Quinta*.”/“A criança G agachou-se, agarrou o livro *O Natal da Peppa*.”/“A criança G agachou-se e agarrou o livro *Os Pinguins e as Cores*” (anexo 9, quadro 6). A criança com os livros realizou outras ações, sendo uma delas visível na afirmação seguinte “A criança G deslocou-se com o livro (...) até ao elefante baloiço, subiu para cima dele, sempre com o livro na sua mão direita.”, (anexo 9, quadro 7; fotografias 5 e 6, anexo 9, a.)

Frequentemente, a criança olhou simplesmente para os livros, não lhes tocando, sendo isto comprovado na seguinte frase “ (...) Não saiu do lugar, olhando várias vezes para o livro” (anexo 9, quadro 7; fotografia 10, anexo 9, a.). A criança tanto se sentou à mesa como na casinha (brinquedo), de modo a explorar os livros ou simplesmente para os pousar, como se verifica nos quadros 8, 11, 16 e 19 (anexos 10, 11, 14 e 15, respetivamente), sendo como títulos de exemplos as seguintes citações

A criança G olhou para o livro *O Natal da Peppa* (...) agarrou-o (...) e sentou-se na casinha (brinquedo), colocando o livro em cima desta. Não o abriu e olhou sempre à sua volta.” (anexo 10, quadro 8);

“A criança G deslocou-se até à mesa, com o livro *A Quinta* (...) puxou uma cadeira com a mão esquerda e sentou-se.” (anexo 11, quadro 11) e “A criança G colocou o livro *A Quinta* em cima da mesa, folheando-o de forma aleatória, com o livro na posição correta” (*ibidem*). Ao longo do período de estudo, pude observar que a criança G pisou duas vezes os livros, virando-se posteriormente para trás, agarrando-os, como é perceptível nos quadros 11 e 19 (anexos 11 e 15, respetivamente), nas afirmações “A criança G pisou o livro *A Quinta*, virou-se para trás e inclinou-se para agarrar o livro.” (anexo 11, quadro 11) e “A criança G pisou o livro *O Natal da Peppa*, sendo que depois

virou-se para trás, agachou-se e agarrou-o com a mão direita” (anexo 15, quadro 19). Outra ação que foi visível na criança consistiu no desfolhar de um livro, sendo isto comprovado no quadro 11 (anexo 11), na seguinte frase “ (...) Durante este momento, a criança abriu o livro e começou a arrancar as imagens deste, mandando-as ao chão”. Relativamente a este comportamento, Veloso (2010) refere que uma criança também poderá destruir parcialmente o livro no decorrer da sua manipulação.

A criança G, no dia oito de janeiro de 2014, agarrou um dos livros e colocou-o junto dos restantes brinquedos, sendo isto evidente no quadro 17 (anexo 14), na frase “A criança G agarrou o livro *Os Pinguins e as Cores* (...) e colocou-o junto dos outros brinquedos espalhados pela manta (...)”. Através desta ação, posso afirmar que para aquela criança os livros e os brinquedos deveriam estar todos juntos, confirmando a ideia de que o livro funciona para a criança como brinquedo. A criança G tanto *se aproximou* como *se afastou* dos livros, estando isto patente no quadro 18 (anexo 15), nas seguintes citações “A criança G agarrou o livro *A Quinta* com a mão esquerda, deixou-o na manta e circulou pela sala, dando duas voltas à mesma.”/“A criança G inclinou-se e agarrou novamente o livro *A Quinta*.”

Num dos momentos de brincadeira livre com os legos (dia treze de janeiro de 2014), a criança G brincou com os mesmos e com um livro simultaneamente, como é observável nas fotografias 5 e 6 (anexo 15, b.) e no quadro 19 (anexo 15) na seguinte frase “A criança G agarrou um lego (brinquedo) e tentou escondê-lo no meio do livro *O Natal da Peppa*.”

Relativamente à **criança L**, ao longo do período de observação, *folheou* os livros na posição correta, folha a folha, de forma aleatória, da direita para a esquerda, como é observável, por exemplo, nos quadros 2 e 7 (anexos 7 e 9, respetivamente), nas seguintes citações “A criança L, com o livro na posição correta, folheou-o de forma aleatória.” (anexo 7, quadro 2) e “A criança L (...) folheou-o da direita para a esquerda, seguindo a ordem do livro não saltando nenhuma página” (anexo 9, quadro 7). Esta ação corrobora que a criança entre os doze e os vinte e quatro meses “Volta as páginas. Primeiro vira várias páginas de cada vez, depois consegue virar uma de cada vez” (Plano Nacional de Leitura, 2007, p.14). Ao longo de todo o período observável, esta criança como as duas restantes tanto virava várias folhas de uma só vez, como uma de cada vez.

A criança L não apenas manipulou os livros, como também *circulou* pela sala de atividades com estes, como se pode comprovar na seguinte citação “A criança L agarrou o livro com a mão esquerda e circulou pela sala de atividades com o livro fechado (...)” (anexo 8, quadro 4; fotografias 6 e 7, anexo 8, a.). A criança ao longo dos momentos de brincadeira livre, mais concretamente nos períodos de observação, interagiu com os *livros e com outros brinquedos em simultâneo*, sendo como títulos de exemplos as seguintes citações “A criança L agarrou a boneca (brinquedo) com a mão direita e depois o livro com a mão esquerda.” (anexo 8, quadro 5);

A criança L (...) colocou o livro em cima das pernas e a boneca (brinquedo) do seu lado direito, colocando sempre a sua mão direita em cima da cabeça da boneca (brinquedo). (ver fotografias 1 e 2) (...). Durante este tempo, a criança L consertou três vezes a boneca (brinquedo) (*ibidem*).

Esta ação foi ainda referida no quadro 15 (anexo 13), através das seguintes citações “A criança L de joelhos no chão, já com a boneca na mão esquerda agarrando-a pelo tornozelo ou pela perna, agarrou o livro *O Natal da Peppa* com a mão direita, na posição correta. (...)” Também observei esta criança com livros e com outro brinquedo, nomeadamente a banana, patente na seguinte frase “A criança L fechou o livro *O Natal da Peppa*, agarrou-o com a mão direita e agarrou a banana (brinquedo) (...)” (anexo 13, quadro 15). No decorrer do período observável e mais concretamente nos dias das citações atrás referidas, a criança L durante alguns momentos *parecia estar a “ler” para a boneca e para a banana* (brinquedos). É de salientar que a criança entre os doze e os vinte e quatro meses “«Lê» para as bonecas e animais de peluche” (Plano Nacional de Leitura, 2007 p.14).

Tal como a criança G, a criança L, também no período de observação, *trocou de livros repetidamente*, como é visível no quadro 12 (anexo 12), nas seguintes citações “A criança L agarrou o livro *O Natal da Peppa* (...) dizendo «Olha a minha porquinha Peppa».”; “A criança L (...) folheou o livro *Os Pinguins e as Cores* (...)”; “A criança L deixou o livro *Os Pinguins e as Cores* em cima do banco de espuma, levantou-se e aproximou-se do livro *A Quinta* (...) e agarrou-o (...)” Para além de observar o conteúdo do livro, “A criança L sentou-se no banco de espuma, *olhou para a capa, para a contracapa e para a lombada em simultâneo* (...)” (anexo 13, quadro 14; fotografia 1, anexo 13, a.), mostrando deste modo, o interesse da criança não só pelo interior do livro como pelo seu aspeto visual exterior. Neste mesmo dia de observação (sétimo dia), a criança tendo um livro na mão, *mostrou curiosidade pela atividade que um amigo*

estava a realizar naquele momento. Contudo, a criança nunca deixou o livro, sendo visível na fotografia 3 (anexo 13, a.) e seguinte citação “A criança L olhou para uma criança a fazer a atividade, e deslocou-se até ela para ver o que estava a fazer, sempre com o livro (...).” (anexo 13, quadro 14), mostrando assim que o livro era como um “companheiro”. No último dia de observação (décimo dia), a criança L, tal como a criança G, desfolhou um livro, sendo isto observado na citação “A criança L (...) colocou-o no chão e com as duas mãos arrancou a capa do livro” (anexo 16, quadro 21).

Fotografia 3 – Criança L de joelhos, com uma mão sobre a capa do livro e a outra sobre o restante livro



Ao longo da fase de observação, foi notório o aumento de vocabulário ativo desta criança, sendo que muitas vezes, a criança verbalizou vocábulos aquando da manipulação dos livros, como por exemplo, no primeiro dia de observação, no período da manhã, a criança disse “A Peppa está aqui.”; “árvore de Natal” e “Pai Natal na porta” (anexo 7, quadro 2), já no segundo dia de observação, no mesmo período do dia, a criança verbalizou novos vocábulos como “bolas de Natal”; “chuva” e “pendas” (anexo 8, quadro 4). No quadro 7 (anexo 9), é referido que a criança disse novos vocábulos através das seguintes citações “ (...) À medida que folheou o livro, verbalizou os vocábulos «peras»; «coelho»; «piu»; «folhas», quando viu o galo fez «co co ro co co.»; “A criança L folheou o livro *A Quinta* (...) e disse «futa» apontando para as peras; «coelho»; «burro», apontando para as respetivas imagens e fez «co co ro co co.» e ainda “A criança L (...) disse «balões» sempre que via a respetiva imagem e «amarelo.»” No quarto dia de observação, no período da manhã, ouvi a criança L a dizer o vocábulo “pinguins” pela primeira vez, sendo isto observável no quadro 8 (anexo 10). Nesse mesmo dia, mas no período da tarde, a criança utilizou outra palavra nunca escutada por mim anteriormente, nomeadamente “galo” (anexo 10, quadro 9). No quadro 12 (anexo 12), é possível observar que a criança L verbalizou novas palavras, através das seguintes citações “ (...) verbalizou «Pai Natal»; «Peppa»; «miau»; «gato» e «pinheiro.»”; “ (...) começou a cantar «Peppa, Peppa, minha porquinha Peppa.»”; “ (...) disse «coelhos»; «patas»; «olha cenouras», apontando para as respetivas imagens.”. No oitavo dia de observação, a criança L referiu um novo vocábulo, visível na seguinte

citação “A criança L olhou para o livro *O Natal da Peppa* e disse «istóia, istóia» (...)” (anexo 14, quadro 16). Neste mesmo dia, a criança “ (...) disse «patiu» olhando e tocando na parte do livro que estava rasgada.” (anexo 14,quadro 17), repetindo esta mesma palavra no nono dia, mencionada na seguinte citação “ (...) Neste momento, a criança verbalizou «patiu», apontando para as imagens que estavam rasgadas, com o dedo indicador da mão direita” (anexo 15, quadro 19). No último dia de observação a criança disse ainda “ (...) «T estagou», depois de ter visto a criança T a arrancar uma parte da capa do livro” (anexo 16, quadro 20). Durante o período observável, esta criança pareceu estar em transição do período holofrásico para o período telegráfico, visto ter verbalizado palavras isoladas e noutros momentos ter combinado algumas palavras (Sim-Sim, 1998).

Quanto à **interação entre a criança e o livro entre pares**, no primeiro dia de observação, no período da manhã, surgiram interações como o *olhar* e o *aproximar* entre as crianças, estando isto patente nas seguintes citações “A **criança A** olhou para a **criança G**, aproximou-se desta (...) ajoelhou-se perto dela e disse «Peppa» (...).”; “A **criança G** olhou para a criança T, aproximou-se desta, quando tinha o livro e tirou-lho das mãos, agarrando-o com as duas mãos, com força.”; “A **criança A** aproximou-se da **criança L** e sentou-se à sua frente para ver o livro.” (anexo 7, quadro 2).



Fotografia 4 – Criança L e criança A sentadas frente a frente a olhar para o livro. A criança L tem as pernas esticadas para à frente e a criança A tem as pernas sobrepostas. A criança L tem o livro virado para ela

No período acima mencionado, existiu um momento de interação verbal entre duas crianças, visível na seguinte citação “A **criança L** disse «A minha Peppa», fez «oinc, oinc» e a **criança A** disse «porco»” (anexo 7, quadro 2). De acordo com Kishimoto (2010), e como referi no enquadramento teórico, o brincar permite à criança conhecer-se a si própria, aos outros e o meio que a envolve, podendo este momento ser partilhado com outros. Diekmeyer (1998) defende que a criança quando brinca está em contacto com o meio envolvente, adquirindo assim novos conhecimentos, aprendendo. Nos períodos observáveis, compreendi o sentido da seguinte afirmação “Repetidamente, as crianças têm a atenção e o interesse direccionados ao objeto que a outra criança manipula” (Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira, 2012, p.383). Os autores

supramencionados (p.384) acrescentam ainda que o interesse das crianças pelos objetos não recai apenas na atração dos mesmos em si, visto que “O são muito mais quando estão sendo manipulados pela outra criança que, ao manipular, mover, chupar, jogar, chacoalhar, etc., lhes dá movimento. A atração se dá pelo complexo bebê-objeto.”, dando assim origem a uma “ (...) relação triádica (bebê-bebê-objeto) (...)” (*ibidem*, p.384). Os processos interativos surgem através “ (...) dos gestos, do olhar, da postura corporal, do choro, dos sorrisos, das vocalizações e das emoções.” (*ibidem*, p.387).

Ao longo do tempo observável foi notório o sentimento de posse de algumas crianças pelos livros entre elas, como é referido na seguinte citação

“A **criança G**, quando a **criança L** se sentou ao seu lado, não deixou ver nem tocar no livro, começando a gritar estridentemente e a tirar as mãos da criança L do livro, puxando-o para o seu lado direito” (anexo 7, quadro 3; fotografias 5 e 6, anexo 7, b.).

Este comportamento corrobora a ideia sustentada pela autora Santos (1997) que refere que as crianças podem parecer agressivas quando querem defender algo que tendem a considerar como seu. Por outro lado, também existiram alguns momentos de afastamento, um dos exemplos mencionado na citação seguinte “A **criança A** com o livro *A Quinta*, sentou-se no banco de espuma (...) longe dos amigos” (anexo 10, quadro 8). No quadro 6 (anexo 9), é possível observar a interação que existiu entre as crianças e o livro, através da seguinte citação “A **criança A** olhou para mim e para a **criança G**, aproximou-se e disse «ivro».”. Como exemplo de interação surgiram ainda outras situações como a seguinte

A criança J aproximou-se da **criança G**, que tinha o livro *O Natal da Peppa* e agarrou o livro com a mão direita. A criança G começou a chorar, puxando o livro com as duas mãos (anexo 10, quadro 8).

No terceiro dia de observação, no período da tarde, “A **criança L** tirou o livro (...) à **criança G** e deu-lhe a boneca (...) com a qual tinha estado a brincar.” (anexo 9, quadro 7)/

A **criança G** aproximou-se da **criança L** e começou a chorar porque queria o livro (...) tirando-o à criança L com as duas mãos. A criança L não reagiu, ficando a criança G com o livro” (*ibidem*).

No quinto dia de observação, no período da tarde, surgiram outras interações, sendo estas referidas na seguinte frase “A **criança L** (...) aproximou-se da **criança G**, que tinha o livro (...) e disse «oh pá»; «não» e «mau», agarrando numa imagem arrancada pela criança G (...)” (anexo 11, quadro 11).

As interações entre as crianças e o livro fomentaram a *verbalização de vocábulos* como se pode observar anteriormente, sendo ainda exemplo disso a seguinte citação “A criança T aproximou-se da **criança L**, começou a mexer no livro (...) e a criança L disse-lhe «Oh pá o pinguim é meu» e «Oh pá tira o dedo».” (anexo 12, quadro 12), ocorrendo, neste momento, um sentimento de posse do livro por parte da criança L relativamente à outra criança. Por vezes, verifiquei que as crianças, quando tinham um livro, deixavam os seus colegas manuseá-lo, mostrando assim que o partilhavam com as restantes crianças, sendo isto corroborado nas seguintes frases

A criança T aproximou-se da **criança A** que tinha o livro *Os Pinguins e as Cores*, colocando-se do outro lado do banco de espuma. Também começou a manipular as imagens, sendo que a criança A deixou de as manipular para que a criança T o pudesse fazer. De seguida, a **criança L** também se juntou a elas (...) (anexo 13, quadro 15; fotografia 4, anexo 13, b.).

Por outro lado, também observei que quando uma criança se aproximava de outra, que tinha um livro, esta, por vezes, afastava-se, sendo isto comprovado nas seguintes citações

A **criança A** olhou para a **criança G** que estava sentada no chão (...) com o livro (...) sem o abrir. Quando a criança A se aproximou da criança G, a criança G agarrou o livro com a mão esquerda e deixou o livro no chão, afastando-se. (anexo 13, quadro 15)

Esta ação pode significar que a criança queria estar com o livro, sozinha, ou estar a defender algo que julga ser seu, tendo dificuldade em partilhá-lo. Este comportamento corrobora a ideia de Santos (1997) que a criança ao defender algo que lhe pertence, pode parecer egoísta, tendo dificuldade em partilhar um brinquedo ou objeto.

No decorrer do período observável, foi possível verificar um momento que consistiu na *imitação* de um comportamento, sendo o mesmo comprovado na seguinte citação “A **criança L** aproximou-se da **criança A** que tinha o livro *A Quinta*, sentou-se ao seu lado direito (...) e fez «co co ro co co» e a criança A *imitou-a*.” (anexo 10, quadro 8). Smith, Cowie e Blades (1998) referem que a imitação é uma forma de interação entre pares da mesma faixa etária.

No desenrolar dos momentos de brincadeira, que envolviam os livros, posso mencionar que as crianças brincavam sozinhas com os mesmos, designando-se de brincadeira solitária (Parten, 1932, referida por Smith, Cowie & Blades, 1998; Bonome-Pontoglio & Marturano, 2010). Por outro lado, existiram ainda momentos de brincadeira paralela, em que as crianças exploravam os livros, próximas, mas não interagiam entre si e ainda momentos de brincadeira associativa, que surgiam quando as crianças brincavam juntas, interagindo entre si e partilhando os livros (*ibidem*). No entanto, não existia nem

organização nem a divisão de tarefas (*ibidem*), o que confirma que o livro-brinquedo proporciona o encontro da criança consigo e abre a possibilidade de interação com o outro.

Relativamente à **interação da criança com o livro e com o adulto**, no primeiro dia de observação, no período da manhã “A **criança G** aproximou-se da Cristiana, e deu-lhe o livro (...).” (anexo 7, quadro 2), o que veio dar sentido à seguinte citação “Por vezes, voltam ao pé de nós com qualquer coisa que lhes interessou e que decidiram oferecer-nos ou partilhar connosco” (Santos, 1997, p.46). No período da tarde, quando a **criança G** estava sentada no meu colo, “ (...) a **criança L** e a **criança A** aproximaram-se de nós para ver o livro, sentando-se ao meu lado, uma de cada lado.” (anexo 7, quadro 3). Nesse mesmo tempo existiu outro momento de interação, neste caso, verbal, como é possível observar na seguinte citação “Eu perguntei quem mia e a **criança A** respondeu «ato» e eu disse «gato»” (anexo 7, quadro 3), no sentido da criança escutar a palavra correta. No terceiro dia de observação, no período da manhã, “A **criança G** aproximou-se de mim, *olhou* para mim, *apontou* com o dedo (...) para o livro e *perguntou-me* «Quem é?» e eu respondi-lhe que era a porquinha Peppa” (anexo 9, quadro 6). Elmor (2009) referido por Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012) defende que a forma mais utilizada nas relações pelas crianças é o olhar. Belini e Fernandes (2007) também mencionadas por Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012, p.381) acrescentam ainda que o olhar atinge a “ (...) esfera relacional (...)”. No quadro 7 (anexo 9), também é observável a existência de interações entre criança-adulto, através das seguintes citações “A **criança L** levantou-se, agarrando o livro (...) *aproximou-se* de mim, (...) e *disse-me* «istóia» *apontando para o livro*. Sentou-se (...) de modo a ficar *mais próxima de mim*, (...).”; “A criança L *olhou* para mim, aproximou-se e disse «Pinguim», *apontando para a imagem da capa* (...)” e “A **criança A** *chamou-me* dizendo «Baiza» e (...) *fez gestos de modo a me sentar junto dela* (...). (...) a criança A *disse* “Peppa” *apontando para a imagem da capa*.”

Ao longo do período de observação, interagi verbalmente com as crianças, sendo isto visível através da seguinte afirmação “A **criança A** disse «miau, miau, miau» e eu perguntei-lhe quem fazia aquele som, a criança respondeu-me «miau», e a **criança L** depois também disse «miau, miau, miau»” (anexo 10, quadro 8).

No quadro 10 (anexo 11), é mencionada outra interação entre mim e as crianças, através das seguintes citações

A criança L olhou para mim, aproximou-se, sentou-se no meu colo e deu-me o livro (...). Agarrei o livro e perguntei-lhe «Vamos ver as duas, o livro?» e ela respondeu-me «sim» (...). A criança L ao longo deste momento verbalizou «pinguins» e «balões» e manipulou as imagens do livro de modo a movimentarem-se. Depois a criança virou-se para mim e abraçou-me, levantando-se posteriormente do meu colo, deixando o livro comigo.

O livro-brinquedo surge portanto como lugar para a construção de uma relação feita de afetos. No quinto dia de observação, no período da tarde, no momento em que uma criança desfolhou um dos livros, “*A criança L levantou-se, olhou para mim, deu-me a imagem e apontou para a criança G*” (anexo 11, quadro 11). Por vezes, as crianças após terem estado a manusear um livro davam-mo, sendo isto visível na frase “*A criança L deu-me o livro O Natal da Peppa (...)*” (anexo 13, quadro 14). No quadro 15 (anexo 13), é possível observar outra interação que surgiu através do livro, que passo a transcrever

A criança L deslocou-se até mim, com o livro O Natal da Peppa (...) e com a banana (brinquedo) (...). Colocou o livro em cima dos meus joelhos e começou a bater com a banana no livro duas vezes. Depois disse-me «Olha a minha porquinha Peppa», deixando o livro em cima dos meus joelhos para ir brincar.

No oitavo dia de observação, no período da tarde, após uma criança ter observado que uma imagem estava rasgada, deu origem à seguinte interação

A criança A, com o livro, (...) olhou para mim e disse «Cola, cola poque o pinguim caiu» agarrando na imagem solta (...), dizendo-me ainda «caca, caca». Fui buscar a cola e coleei a imagem pedindo o auxílio da criança (anexo 14, quadro 17).

O gesto desta criança pode querer significar o desejo de cuidar de um objeto que lhe é querido.

CONCLUSÃO DO ENSAIO INVESTIGATIVO

Com a realização deste ensaio investigativo posso concluir que todas as crianças da sala de atividades reagiram bastante bem à introdução dos livros junto dos restantes brinquedos, mostrando-se interessadas e motivadas em explorá-los, através de gestos como olhar; pegar no livro; guardar junto de si o livro; apontar para as imagens; verbalizar; colocar na boca; trocar de livros; passear com os livros; parecer “ler” para brinquedos como a boneca; e olhar para a capa, contracapa e lombada.

Aquando dos momentos de brincadeira livre, os livros estavam na lista dos objetos/brinquedos mais escolhidos pelo grupo. Efetivamente, estando junto do cesto dos brinquedos, estas três crianças escolheram tanto os livros como os restantes

brinquedos, no momento de brincadeira livre. Foi gratificante poder observar as diferentes interações que surgiram a partir dos livros, sendo que foi notório que o livro não só parece permitir à criança estar consigo mesma, numa relação mais pessoal com o livro-brinquedo, como favorece a interação com os seus pares e com os educadores. Neste processo relacional, destaco a procura do livro, por parte das crianças, a sua exploração e sobretudo o aumento da comunicação verbal e não-verbal entre pares e entre as crianças e os adultos aquando da manipulação dos livros. Por vezes, algumas crianças verbalizavam vocábulos quando observavam os livros, sozinhas, apontando e nomeando os signos não-verbais que viam. Neste sentido, posso concluir que a introdução dos livros naquele grupo de crianças estimulou e fomentou interações verbais, sendo que pude escutar crianças a verbalizar vocábulos nunca antes pronunciados pelas mesmas. É, por isso, essencial, o livro estar ao dispor das crianças, no intuito de estas o olharem como um objeto do quotidiano e o observarem recorrendo a todos os sentidos. Segundo Rigolet (2009) deve existir uma diversidade de livros quanto ao tamanho, forma, texturas, conteúdos e ilustrações. Desde tenra idade, é fulcral que a criança contacte com livros, com o objetivo de adquirir competências para o desenvolvimento de linguagem oral e escrita – literacia emergente (Salgado, 2010). Logo, é relevante que tanto no contexto familiar como no contexto educativo, a criança tenha oportunidade de contactar precocemente com livros, que se podem tornar os seus companheiros de viagem. A criança ao contactar com o livro, explorando-o, vai ganhando prazer pela manipulação do mesmo e simultaneamente vai contactando com os diferentes códigos escritos, que progressivamente vão fomentando comportamentos emergentes da leitura e da escrita. O gosto da criança pelo livro vai florescer, conquistando assim um novo mundo cheio de descobertas e experiências.

Relativamente aos objetivos delineados para responder à pergunta de partida do ensaio investigativo, os mesmos foram alcançados, através das técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados que utilizei durante o mesmo. Ao longo do período observável, as crianças escolheram os livros para brincar no momento de brincadeira livre, interagindo com os mesmos individualmente, em pares e com o adulto. Neste sentido e como pude observar os livros fomentaram a socialização; a verbalização de novos vocábulos e o contacto com diferentes códigos escritos.

Relativamente às limitações do estudo posso mencionar a dificuldade em observar as crianças para a realização deste estudo em simultâneo com a orientação do grupo, devendo-se também à minha inexperiência enquanto investigadora.

Considero este estudo pertinente, sendo que para futuras investigações seria interessante a continuação destes estudos relacionados com a envolvimento de crianças de creche com os livros.

PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A parte II deste relatório é composta por dois capítulos, nomeadamente o capítulo 1 que se intitula “Dimensão reflexiva” e o capítulo 2 denominado de “Projeto: pesando e medindo as crianças”, referentes ao contexto jardim de infância. Nos dois capítulos relato experiências e aprendizagens neste contexto e descrevo o projeto desenvolvido com as crianças no segundo semestre.

CAPÍTULO 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA

INTRODUÇÃO À DIMENSÃO REFLEXIVA

A dimensão reflexiva do relatório de Prática de Ensino Supervisionada, contexto de jardim de infância é composta por quatro partes. Tal como no contexto de creche, primeiramente apresento o contexto educativo, bem como a caracterização da sala de atividades e do grupo de crianças, com o objetivo de propiciar um conhecimento do contexto onde realizei a Prática. Na segunda parte desta dimensão reflexiva, abordo duas propostas educativas realizadas no decorrer deste percurso, que constituíram-se importantes para o meu processo de aprendizagem enquanto futura profissional de educação. Na terceira parte descrevo um pequeno desafio, que coloquei a mim mesma, no intuito de auxiliar algumas crianças a ultrapassarem uma dificuldade que apresentavam. Na última parte desta dimensão reflexiva, tenciono referir algumas evidências das minhas aprendizagens, salientando ainda o papel do educador de infância no contexto de jardim de infância.

1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO: JARDIM DE INFÂNCIA

A Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de jardim de infância desenvolveu-se no Jardim de Infância da Guimarães, desde do dia vinte e quatro de fevereiro a dezoito de junho de 2014. O Jardim de Infância da Guimarães pertence ao Agrupamento de Escolas D. Dinis e situa-se na zona urbana de Leiria.

O Jardim de Infância da Guimarães, de caráter público, que acolhe crianças dos três aos seis anos, encontra-se inserido na Escola Básica do 1.º Ciclo (EB1 da Guimarães). A educação pré-escolar tem como objetivos: proporcionar o desenvolvimento integral da criança; estimular a inserção da mesma em diversificados grupos, ganhando noção do seu papel na sociedade; fomentar a igualdade de oportunidades a todas as crianças, garantindo o sucesso da aprendizagem (Lei n.º 4/97 de 10 de fevereiro. Diário da República — I Série A — N.º 34 — 10-2-1997, Capítulo IV, artigo 10.º, pp.671 e 672). A educação pré-escolar apresenta ainda como objetivos estimular o pensamento, o espírito crítico e a curiosidade das crianças; garantir condições de segurança e bem-estar; e fomentar o envolvimento das famílias no processo educativo, criando relações com a comunidade (*ibidem*).

1.1. Caracterização da sala de atividades

A sala do Jardim de Infância da Guimarães é uma das salas da Escola Básica do 1.º Ciclo da Guimarães, encontrando-se no rés-do-chão. Esta era bastante ampla, com muita luminosidade e ventilação natural, provenientes de cinco janelas viradas para o exterior. Segundo Zabalza (1992, p.120) “O espaço na educação constitui-se como uma *estrutura de oportunidades*.” O autor supramencionado (p.123) acrescenta ainda que

Não podemos fazer programações em que tudo esteja previsto de antemão: a plasticidade de interesses, desejos e comportamentos dos pequenos, a descontinuidade do seu esforço e da sua atenção, tornam mais funcional um modelo aberto de programação. Modelo em que o espaço organizado actua como elemento integrador entre o previsto e o conjuntural (o que surge, quer por iniciativa das crianças quer porque seja um evento casual que se introduz inopinadamente na marcha do processo).

Ao longo da sala existiam três grupos de mesas, adequadas ao nível do tamanho das crianças, que permitiam a existência de diversos momentos. Esta sala era composta por diversas áreas, nomeadamente a “Área da Mercearia do Sr. Joaquim”, que incluía uma bancada e três cadeiras. Junto a esta área existia a “Área da casinha”, com diferentes elementos que representavam uma casa na realidade, que possibilitava situações de jogo simbólico. Perto desta área, havia a “Área dos jogos”, onde se encontravam duas estantes, que continham diferentes caixas com legos, carros, animais de plástico, puzzles e diversos jogos. Numa das estantes encontravam-se cartões com a fotografia de cada criança e o seu respetivo nome. Junto a esta área e à parede da sala encontrava-se a “Área da biblioteca”, composta por um armário, que continha três caixas coloridas com diversos livros de diferentes formatos e ainda por quatro cadeiras de madeira,

almofadadas, sendo que esta área destinava-se a momentos de exploração de livros. Existia ainda a “Área da tecnologia”, composta por um computador, uma impressora e duas colunas. Para diferentes momentos do quotidiano do grupo de crianças, havia ainda a “Área do tapete”, onde se encontravam quatro almofadas coloridas de diferentes dimensões e ainda um tapete colorido plastificado. Formosinho (1996, p.58) defende que

As áreas organizadas, com materiais visíveis, acessíveis, variados e interessantes, convidam ao uso e convidam à fala – à fala da criança com a outra criança, à fala da criança com o adulto, à fala dentro dos pequenos grupos ou no grupo todo.

Hohmann e Weikart (2011) afirmam que as crianças necessitam de espaço para se movimentar livremente, utilizar materiais e objetos, realizar explorações, falar sobre o que estão a concretizar, resolver problemas e ainda para guardar os seus pertences. Tanto os objetos como os materiais devem motivar as crianças e são essenciais para uma aprendizagem ativa (*ibidem*). Deste modo, é necessário que exista uma variedade de materiais e objetos, no intuito das crianças os explorarem e manipularem (*ibidem*).

Mas porque os interesses de cada criança diferem, esta, para ser activa, deve poder escolher. Para cada criança escolher, não basta que existam materiais, é necessário que sejam diversificados e que estejam organizados e guardados de forma visível e acessível. Isto implica que estejam estruturados em áreas de interesse bem identificadas (Formosinho, 1996, p.58).

Esta sala de atividades era bastante ampla, com espaços abertos e livres, que fomentavam a liberdade de movimentos e as oportunidades de interação com os outros (Zabalza, 1992). Estes espaços são importantes, visto que as crianças “Encontram-se num processo de construção da sua identidade individual, de conquista da sua autonomia operativizada em termos de *movimentos, de actividade física, de relação com as coisas e com os outros*” (*ibidem*, p.125). Esta sala, tendo diferentes áreas permitia a criação de ambientes diversificados de desenvolvimento global das crianças.

1.2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças que frequentava o Jardim de Infância da Guimarães era composto por vinte e cinco crianças, sendo dez do sexo masculino e quinze do sexo feminino. Em setembro de 2013, nove crianças tinham cinco anos, dez tinham quatro e as restantes seis tinham três anos. Do número total de crianças, treze entraram neste último ano letivo (2013/2014) no Jardim de Infância da Guimarães, sendo que cinco dessas crianças vinham de outros jardins de infância. O grupo de crianças era caracterizado por ser sociável, afetuoso, comunicativo, mostrando interesse em expressar as suas opiniões e

era curioso, querendo sempre saber o “porquê?” e o “como?”. O grupo era autônomo relativamente à alimentação, higiene, decisões e escolhas. Por vezes, as crianças geravam alguns conflitos entre si, nomeadamente aquando da disputa de brinquedos, objetos, locais e prioridades.

Este grupo de crianças era interessado em participar nas propostas educativas, porém algumas crianças mostravam-se desconcentradas perante estes momentos de atividades/tarefas mais orientadas, por ainda preferirem os momentos de brincadeira livre.

Entre as brincadeiras preferidas pelas crianças eram de mencionar a realização de jogos de construção, a utilização do computador, a audição de música, a dança, a brincadeira na “Área da casinha”, a exploração de livros na “Área da biblioteca” e ainda a brincadeira no espaço exterior. Quanto às atividades, as crianças demonstravam preferência pelas dramatizações, pelos jogos dramáticos orientados, jogos de movimento, pelas pinturas e histórias.

As crianças que frequentaram este jardim de infância, no ano letivo anterior, demonstravam ser seletivas na escolha das crianças para as brincadeiras, formando pequenos grupos.

As crianças em idade pré-escolar encontram-se, segundo Piaget (1962), no estágio pré-operatório (Papalia, Olds, & Feldman, 2006; Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007). Durante este estágio de desenvolvimento, as crianças começam a utilizar símbolos ou representações (números, palavras ou imagens) como forma de representar a realidade, atribuindo-lhe significado – função simbólica (*ibidem*).

As crianças apresentavam algumas dificuldades ao nível da linguagem, nomeadamente, articulação de palavras/troca de consoantes, omissão de consoantes e expressão de ideias/vivências. Todas as crianças demonstravam interesse em escrever o seu nome, sendo que algumas já revelavam o conhecimento de algumas letras. Quando estas necessitavam de ajuda para escrever o seu nome, solicitavam frequentemente a ajuda dos (as) seus/suas padrinhos/madrinhas, existindo assim um momento de cooperação entre as crianças. De acordo com Rigolet (2006) as crianças de cinco anos já demonstram curiosidade em conhecer as letras e como consequência escrever o seu nome.

Quanto ao nível da socialização, algumas crianças revelavam dificuldades em comunicar, negociar, brincar e partilhar com os pares. No estágio pré-operatório, é de salientar o egocentrismo que se define em a criança compreender e interpretar o que a rodeia, sob o seu ponto de vista, segundo a perspectiva autocentrada, impedindo que a criança compreenda o ponto de vista do outro (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007). A partir dos quatro anos, já se observa uma descentração cognitiva – pensamento intuitivo (*ibidem*). Ainda que autónomo, este grupo de crianças necessitava da presença constante de um adulto, no intuito de lhe dar um reforço/estímulo positivo, aquando da realização de variadas atividades. Segundo Mussen, Conger e Kagan (1977, p. 304)

A socialização é o processo através do qual o indivíduo adquire aqueles padrões de comportamento, crenças, normas e motivos que são valorizados por seu próprio grupo cultural e familiar e adequados a ele.

As crianças devem saber lidar com os seus sentimentos, aprendendo a controlar emoções como a ansiedade, bem como, a saber lidar com a autonomia e independência para que consigam controlar os ambientes físico e social, progressivamente (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

2. PROPOSTAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, contexto de jardim de infância, eu e a minha parceira planificámos diversificadas propostas educativas. As planificações elaboradas recaíram maioritariamente em planificações anteriormente realizadas com o grupo de crianças, no intuito de o envolver na concretização das atividades, assim como no momento de planeamento destas, ocorrendo deste modo uma planificação conjunta. No desenrolar das propostas educativas, solicitávamos a participação das crianças nas tomadas de decisão relativas ao momento. Selecionei apenas duas atividades integradas em duas propostas educativas, que passo a descrever e a refletir, que ocorreram nas semanas de intervenção da minha parceira. Todavia, as mesmas constituíram-se significativas para o meu desenvolvimento pessoal enquanto educadora pela envolvência de todo o grupo de crianças.

2.1. Proposta educativa vinte e quatro de março de 2014

Esta proposta educativa (anexo 17) surge no âmbito da Semana da Leitura (ocorrida em todo o agrupamento). Uma das atividades decorrentes desta proposta consistiu num jogo dramático orientado, com o intuito das crianças se expressarem e assumirem diferentes papéis. Esta atividade surgiu após o momento do conto da história “A Carochinha e o João Ratão” de Luísa Ducla Soares, da Civilização Editora. De acordo com Sousa (2003, p.33) “A expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos da educação.” Ao longo do jogo dramático orientado, as crianças representaram os animais presentes na história, como porco, cão, galo, boi e rato, e ainda outros animais sugeridos pelas crianças, como gato, papagaio e vaca. As crianças reproduziam o som associado a cada animal e deslocavam-se de acordo com o seu modo de locomoção. No decorrer deste momento, foi notória a desinibição de todo o grupo de crianças e o seu entusiasmo em representar diferentes animais, ocupando o espaço livre da sala de atividades. Talvez por ser um jogo que envolvia todo o grupo em síncrono, as crianças partilhavam o entusiasmo e a vontade de participar naquele momento. Neste sentido, o autor supramencionado (p.34) acrescenta que

Os jogos colectivos, dando à criança a possibilidade de comunicação e de experimentação com outras, libertam-na de todos os seus condicionamentos deformantes, como por exemplo a timidez, o desejo de ser admirada, o medo e a tendência para as graças e palhaçadas.

Ao longo deste jogo, até as crianças mais tímidas, mostraram-se descontraídas e motivadas, participando ativamente no mesmo. Considero que este momento correu bastante bem, sendo visível o prazer que as crianças obtiveram em participar. Neste jogo, também nós representávamos os diferentes papéis. O facto de o grupo de crianças estar bastante familiarizado com estes jogos, permitiu que este momento se tornasse ainda mais num jogo lúdico, onde puderam interagir uns com os outros e connosco.

2.2. Proposta educativa vinte e seis de março de 2014

A proposta educativa (anexo 18) que passo a abordar vem no seguimento da proposta anteriormente referida, realizada também no âmbito da Semana da Leitura. Com o intuito das crianças desinibirem-se, as mesmas tiveram oportunidade de vivenciar diferentes situações, onde assumiram a personagem escolhida, anteriormente, por elas aquando da adaptação da história “A Carochinha e o João Ratão” de Luísa Ducla Soares, da Civilização Editora. Todos estes momentos foram essenciais, no sentido das

crianças poderem experienciar e dar vida à sua personagem, desinibindo-se, participando ativamente. O culminar de todas as atividades da semana, desde a apresentação da história, do jogo dramático orientado, da adaptação da história, da escolha das personagens até à seleção da roupa, recaiu na realização de um jogo dramático elaborado. Durante este período, as crianças mostraram-se concentradas, envolvidas e entusiasmadas. Era observável a motivação e o prazer que aquele momento estava a propiciar às crianças. A preparação das personagens ao nível da roupa, que antecedeu o jogo, foi entusiasmante, sendo que findou com a concretização do jogo dramático elaborado. As crianças interagiram entre elas, mostrando-se desinibidas sendo as suas falas espontâneas. Segundo Kowalski (2005, p.49) “Os «actores» vão construindo a acção, interagindo uns com os outros, definindo factos em estreita ligação com o conflito que poderá estar, ou não, previamente definido.” Através do lúdico e do jogo dramático elaborado, as crianças vivenciaram novas experiências, foram criativas e interagiram. Ao longo da semana, as crianças foram explorando aspetos inerentes à história, constituindo-se estes, alicerces às falas das mesmas. Todas estiveram envolvidas, participando de uma forma plena e ativa em todas as fases que antecederam este momento, constituindo-se as principais construtoras dos seus conhecimentos e dos seus saberes.

Foi muito agradável poder ver aquele grupo de crianças a dedicar-se, a manifestar interesse, motivação e alegria em tudo o que envolveu todo este processo, não existindo constrangimentos, nem frustrações nos momentos de preparação para a dramatização, nem durante a mesma. As crianças não decoraram nenhuma frase, sendo que todos aqueles momentos que antecederam a dramatização foram fundamentais. Estes constituíram-se como suporte para as falas das crianças, promovendo assim a expressão oral de todas as crianças, visto que todas participaram verbalmente ao longo de todo este percurso. Ao longo da dramatização, as crianças representaram um papel diferente do seu, colocando-se no papel do outro (anexo 19 – Reflexão 4).

Toda a semana que culminou neste momento foi bastante gratificante, onde percebi a importância da expressão dramática em contexto de jardim de infância, que como refere a autora Kowalski (2005, p.20), também mencionada na reflexão 4 (anexo 19)

A Expressão Dramática consubstancia-se como meio criativo, expressivo e comunicativo facilitador da reflexão, da organização de ideias e emoções, como estímulo lúdico e integrado para descobertas e conhecimentos vários, como meio de aprendizagem artística e de educação estética.

Através da expressão dramática, as crianças puderam vivenciar inúmeras experiências, constituindo-se as principais construtoras dos seus conhecimentos.

3. DESAFIO COM AS CRIANÇAS

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de jardim de infância, reparei que, principalmente após o momento de brincadeira no exterior, algumas crianças não conseguiam atar os sapatos, depois de se descalçarem para retirarem a areia, solicitando a minha ajuda. Neste sentido, construí uma boneca em três dimensões, com sapatilhas, no intuito de auxiliar as crianças. Quando atamos os atacadores, é necessário motricidade fina e coordenação. Neste sentido, aquando da elaboração da boneca, completei-a com um casaco, onde as crianças tinham oportunidade de abotoar os botões, sendo uma ação em que algumas crianças mostravam certa dificuldade. Na quarta-feira, dia onze de junho de 2014, na minha semana de intervenção, levei a boneca, colocando-a ao dispor do grupo de crianças, com o objetivo deste a explorar livremente. Quando entrei na sala de atividades com a mesma, um grupo de crianças correu imediatamente na minha direção, tocando-lhe e perguntando-me se era uma surpresa. Quando a coloquei no chão ao dispor das crianças, as mesmas afirmaram que tinha sapatilhas, começando de imediato a mexer nos atacadores. Sentei-me junto a este grupo de crianças e tentei descobrir quem sabia atar os atacadores e quem gostava de aprender. Mesmo as crianças que sabiam atar os atacadores, mostraram interesse em continuar a explorar a boneca, mexendo-lhe não apenas nas sapatilhas e nos atacadores, como no cabelo e na roupa. Uma das crianças que sabia atar os atacadores, perguntou-me se eu conhecia outra maneira de o fazer, diferente da sua. Perante esta questão, mostrei-lhe outra forma de atar, sendo que a criança treinou essa forma de o fazer, mostrando motivação e gosto por saber fazer esta ação de duas maneiras diferentes. As crianças que se mostraram recetivas à ideia, demonstraram interesse em aprender a atar os atacadores. Tiveram oportunidade de experimentar não só nas sapatilhas da boneca, como em sapatos feitos de cartão com atacadores, no intuito das crianças treinarem a ação acima referida e ainda poderem personalizar o seu sapato, de modo a envolverem-se de outra forma. Foram várias as crianças que manifestaram empenho, sendo que com o passar do tempo, outras mostraram interesse em se aproximar. Algumas crianças conheciam os passos necessários para atar os atacadores, contudo tinham dificuldades na coordenação motora que proporciona esta ação.



Fotografias 5-7 –
Crianças a atar os
atacadores



Fotografia 8 – Crianças a atar os atacadores no sapato de cartão

Na sala de atividades, já se ouvia “Temos de atar os atacadores à boneca, porque senão ela cai.” (JM para o TS) e “Oh! A boneca está sem a sapatilha, vou calçá-la.” (FS, atando os atacadores). Para além das crianças manifestarem motivação em treinar, atando os atacadores à boneca, andavam com ela ao colo pela sala, deram-lhe o nome de “Catarina”; consertavam-lhe a roupa; sentavam-na; deitavam-na; colocavam-na na “Área da biblioteca”, com um livro aberto no seu colo; e por vezes ouvia-se “É tão linda!” (TS); “Vamos passear a boneca!” (JM e SL); “Olhem a Catarina a andar pela sala.” (FS).

Fotografia 9 – Criança na Área da Biblioteca com a boneca e um livro



No dia dezassete de junho de 2014, as crianças FS e MR, mostraram interesse em personalizar um sapato, sendo que para além disso, desenharam-no, contornando-o em diferentes folhas e pintaram esses desenhos. Durante este momento, as crianças diziam que iam fazer uma venda de sapatos de papel.

Na minha opinião, considero que as estratégias que utilizei neste desafio cativaram o interesse, a motivação, o prazer e o gosto por algo que algumas crianças ainda não tinham desenvolvido, sendo que para outras constituiu uma oportunidade de consolidar aprendizagens. Com esta boneca, pude observar diversas ações que as crianças tiveram com e para com ela, sendo visível que por sua iniciativa criaram-se diferentes momentos que envolveram todo o grupo de crianças, eu e a minha parceira, a educadora cooperante e a assistente operacional. Considero que as crianças mostraram motivação e retiraram prazer em todo este processo, onde foi necessária prática e persistência, existindo momentos de socialização, de entajuda e de partilha.

4. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E APRENDIZAGENS REALIZADAS AO LONGO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA

Todo o meu percurso realizado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, contexto de jardim de infância, tal como no contexto de creche, foi repleto de aprendizagens, dúvidas, alegrias, expectativas, dificuldades, criando-se vivências memoráveis.

Este caminho caracterizou-se por uma constante descoberta, visto ser a primeira vez que estive em contexto de jardim de infância. Fomos logo bastante bem recebidas pela educadora cooperante e pela assistente operacional, bem como pela restante equipa educativa da EB1 da Guimarães, o que me suscitou a sensação de bem-vinda e de bem-estar, sabendo imediatamente que seria uma “viagem” repleta de aprendizagens e de partilha de conhecimentos. Inicialmente, estava bastante receosa pelo elevado número de crianças, com diferentes faixas etárias, quando comparado com o grupo de creche. Contudo, quando conhecemos o grupo de crianças, pude constatar que era um grupo bastante comunicativo, interessado, alegre e bem-disposto, sentindo-me progressivamente integrada no mesmo. No entanto, surgiu a inquietação de como orientar um grupo de vinte e cinco crianças, no sentido de adequar as propostas educativas às crianças, tendo em conta a diversidade de faixas etárias, respeitando sempre a sua individualidade. Neste sentido, a fase de observação, neste contexto educativo, foi bastante importante para mim. Neste período, tomei conhecimento não só do meio envolvente do Jardim de Infância, das suas instalações, dos recursos físicos existentes e da sua funcionalidade, bem como do grupo de crianças, culminando na elaboração das caracterizações dos mesmos. No desenrolar das duas semanas de observação na Instituição, um dos principais focos de atenção recaiu na interação com as crianças, com o objetivo de as ficar a conhecer, progressivamente, de um modo mais aprofundado. Tal como no contexto de creche, considero fulcral que o educador de infância possua um conhecimento completo do grupo de crianças, com o qual contacta, no sentido de proporcionar às crianças ferramentas essenciais para um desenvolvimento holístico. Zabalza (1992, p.13) afirma que “ (...) encontramos-nos num momento de desenvolvimento evolutivo em que jogam um papel preponderante os aspectos referentes à *globalidade* pessoal da criança. Não se trata de um desenvolvimento

sectorial especializado (...).” Assim, é essencial que o educador de infância tenha conhecimento de cada criança, enquanto ser único, competente, individual e criativo. Katz e McClellan (1996, p.22) afirmam que “Atingir o nível óptimo de intervenção requer o conhecimento de cada indivíduo do grupo e o acompanhamento constante do progresso de cada um.” Dahlberg, Moss e Pence (1999) mencionados por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, p.16) “ (...) consideram a criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura. Estes autores conceptualizam a criança como participante activa e co-construtora de significado, possuindo agência para levar a cabo tal participação.” Todo o conhecimento que adquiri ao longo da fase de observação e no decorrer da restante Prática foi fulcral para uma adequação das propostas educativas, que foi complementado com a revisão da literatura acerca das características do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, interligando a teoria e a prática. Por outro lado, durante este semestre pude vivenciar momentos de planificação com as crianças, onde escutámos as crianças, assumindo, assim, estas, um papel ativo também na planificação das atividades. Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, p.27) afirmam que é “ (...) importante o processo de escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competências e direitos.” Desta forma, é importante escutar as crianças, envolvendo-as no processo da sua educação, de construção dos seus saberes e no processo de formação da sua identidade (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008). “A *escuta* é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.28, referida por Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, p.119).

Perrenoud (2008, p.38) afirma que o saber envolver as crianças é uma competência do educador de infância, uma competência que “ (...) passa pela arte de comunicar-se, seduzir, encorajar, mobilizar, envolvendo-se como pessoa.” A capacidade do educador avaliar o seu próprio envolvimento através da implicação do grupo de crianças é bastante benéfica para este profissional de educação, no sentido de constatar onde deve melhorar (Portugal & Laevers, 2010).

As crianças nestas idades, são muito curiosas, mostrando grande vontade em compreender o mundo que as rodeia. Assim, o educador de infância deve observar as crianças, no sentido de tomar conhecimento dos seus interesses, gostos, dificuldades

bem como do contexto familiar onde as mesmas estão inseridas. Gronlund e Engel (2001) referidos por Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008, p.130)

(...) chamam a atenção para o facto de as escolhas das crianças serem um importante meio para o educador aprender mais acerca das características únicas de cada criança, para compreender quais são os seus gostos, as suas preferências, os seus desejos, os seus interesses, mas também para aprender mais acerca da sua personalidade, dos seus sentimentos e dos seus talentos. Significa isto, que quando as crianças têm oportunidade para participar e tomam consciência da importância que as suas escolhas representam para a construção do seu próprio processo de aprendizagem, **desenvolvem o sentimento de competência e autoria e descobrem a importância de pensar por si próprias** acerca das coisas que lhes dizem respeito.

Deste modo, é importante que o educador proporcione oportunidades às crianças para participarem, dando-lhes poder de decisão na construção do seu processo de aprendizagem. Este profissional de educação deve considerar a criança como “ (...) cidadã, sujeito de direitos, pessoa com agência” (Cruz, 2008, p.77). É ainda importante que o educador reflita com os familiares da criança, visto assumirem um papel essencial no desenvolvimento da mesma, devendo participar nas decisões relativas à educação da criança.

O conhecimento de cada criança tem como objetivo adequar as propostas educativas, planeando, assim, de acordo com as informações que possui, implicando as crianças neste processo de planificação (Ministério da Educação, 1997; Portugal & Laevers, 2010). O conhecimento de cada criança e da sua evolução deve ter como consequência a diferenciação pedagógica, onde deve existir uma reflexão sobre as estratégias a utilizar, no intuito de respeitar a sua individualidade (*ibidem*). O educador deve procurar criar desafios, que sejam estimulantes para a criança e ainda contextos significativos e diversificados (*ibidem*). No momento de avaliação, o educador deve avaliar o processo e os efeitos, o que exige uma tomada de consciência do que foi vivido, com o objetivo de repensar e adequar futuras propostas, sendo que as crianças devem ser envolvidas neste processo (*ibidem*). O educador de infância assume ainda o papel de comunicador, no sentido de partilhar o que envolve a sua prática com outros agentes educativos e ainda com os familiares das crianças (*ibidem*). Este profissional de educação tem ainda como função promover e garantir a continuidade educativa e a articulação com o 1.º ciclo (*ibidem*). A criança entra para a educação pré-escolar e transita para o 1.º ciclo, num determinado período de tempo, devendo existir tanto uma entrada como uma transição, com sucesso, onde a criança aprenda com êxito (*ibidem*).

Vasconcelos (2000, p.54) acrescenta ainda que a educação pré-escolar é

(...) reconhecida no sistema como (1) a primeira etapa da educação básica motivando as famílias e as crianças para a escolaridade obrigatória; (2) promovendo o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º ciclo, facilitando a transição entre níveis de educação; (3) incentivando a realização de projectos comuns que integrem docentes e crianças da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, como meio de colaboração e de maior conhecimento mútuo.

Desta forma, o educador deve ser um profissional reflexivo, visto a reflexão consistir na consciencialização de tudo o que envolve a prática educativa. Segundo Dias (2009, p.32) “A reflexão implica a consciencialização do vivido, do aprendido, do sentido, do experienciado.” Nunes (2000) referido por Dias (2009, p.32) acrescenta ainda que “A reflexão será uma maneira de encarar e responder aos problemas, um processo que implica intuição, emoção, paixão e que exige ao sujeito responsabilidade, abertura de espírito e sinceridade”. Segundo Simões (2004, p.11)

O principal objectivo da reflexão é pensar no que fizemos, qual o processo, estratégias, materiais... utilizados, qual a reacção das crianças, qual o produto que daí resultou... e decidir se a intervenção deve ou não ser reestruturada pensando sempre no bem-estar e desenvolvimento global da criança.

Assim, o educador de infância deve refletir não somente após a sua intervenção, mas nas diferentes fases do processo educativo e em diversos contextos, caracterizando-se assim por ser um processo contínuo e sistemático (*ibidem*). Neste sentido, é importante que este agente educativo reflita em diversos momentos, e segundo Marques, Oliveira, Santos, et al. (s.d., p.130) “Em Educação de Infância, a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança.” Deste modo, é fulcral que a reflexão não seja apenas individual, mas também com as crianças e com outros agentes educativos, permitindo ao educador de infância o conhecimento de outras perspetivas relativas ao processo de educação e à prática educativa (Simões, 2004). A reflexão com as crianças permite ao educador tomar conhecimento do que as mesmas pensam e sentem sobre o que realizaram e o que vivenciaram, o que possibilita colocar-se na perspetiva do olhar das crianças, proporcionando ao educador uma maior consciencialização das suas atitudes, da sua postura e da adequação das estratégias.

O educador deve ter consciência das suas decisões educativas questioná-las e “ (...) ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, s.d., p.6). Desta forma, este profissional deve estar em constante evolução, procurando melhorar a sua intervenção, fundamentando-se teoricamente.

Ao longo deste percurso, tive oportunidade de vivenciar novas experiências fundamentais para o meu crescimento tanto pessoal como de futura profissional de educação, definindo e fortalecendo o meu papel de educadora de infância neste contexto. No decorrer deste semestre fui estabelecendo, gradualmente, relações afetivas, cada vez mais fortes, com cada criança. Howes e Ritchie (2002) mencionados por Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009, p.23) referem que “Os relacionamentos positivos entre as crianças (...)” e os educadores “ (...) são a base para a criança explorar e aprender na sala (...)” (*ibidem*). Stipek (2006) referido por Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009, p.23) acrescenta ainda que “À medida que as crianças desenvolvem confiança (...)” nos educadores “ (...) é mais provável que encarem novos desafios, que tentem e que façam perguntas quando se sentirem confusas. Todos esses comportamentos promovem a aprendizagem” (*ibidem*).

A interação da criança com outras crianças, com adultos e com o meio onde está inserida, influencia-a no conhecimento de si mesma, dos outros e do mundo que a rodeia. Hohmann e Weikart (2011, p.64) sustentam esta ideia afirmando que

Desde o início da sua vida as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações. O desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando.

Zabalza (1992, p.14) defende ainda esta ideia, afirmando que

(...) a *identidade* não se constrói espontaneamente como mero fruto da maturação geral dos sujeitos. É uma aprendizagem, quer dizer, surge do âmbito particular das experiências que o sujeito tenha vivido relativamente aos três eixos (...) eu mesmo, tu-outros e o meio ambiente.

O grupo de crianças do Jardim de Infância da Guimarota era bastante comunicativo, sendo que a maioria das crianças interagia verbalmente de um modo espontâneo. As crianças estavam familiarizadas em se exprimir, em justificar as suas ideias, sendo este domínio desenvolvido em diversos momentos do dia. Deste modo, ao sentir alguma dificuldade, tive necessidade de pensar no meu papel enquanto educadora em creche e repensar e adequar o meu papel neste contexto, no intuito de adaptar a minha prática às competências das crianças e às suas necessidades. Assim, e na minha opinião, o educador, em ambos os contextos, constitui-se de modelo para as crianças, sendo que através das interações, as mesmas aprendem progressivamente, de uma forma mais significativa.

Zabalza (1998, p.51) refere que

Explicar o que vai ser feito, contar o que foi feito, descrever os processos que levaram ao resultado final (como e para que), estabelecer hipóteses (por que), construir fantasias, relatar experiências, etc. Qualquer oportunidade é boa para exercitar a linguagem. Mas exercita-la não é o suficiente; a idéia fundamental é aperfeiçoá-la, buscar novas possibilidades de expressão (vocabulário mais preciso, construções sintáticas mais complexas, dispositivos expressivos e referências cada vez mais amplas, etc.). Neste sentido, a interação com os educadores (as) é fundamental.

Segundo Dionísio e Pereira (2006, p.603) deve existir uma

(...) diversidade de situações que devem ser criadas para permitir às crianças contextos de diálogo e de interação assim como para motivar o seu interesse em comunicar as suas próprias experiências, esperando-se, assim, poder promover a correcção e adequação linguística.

Sim-Sim (1998) afirma que o léxico passivo é mais amplo do que o léxico ativo, sendo que o crescimento lexical propaga-se pela vida do indivíduo, no entanto, este é mais intenso ao longo dos primeiros anos de vida. A autora (p.125) sustenta a sua ideia mencionando Pinker (1994) que refere que “ (...) as crianças são como aspiradores lexicais, sugando uma nova palavra de duas em duas horas”. No quotidiano destas crianças, era-lhes dada oportunidade de se exprimirem e de verbalizarem as suas opiniões e vivências, partilhando-as com os amigos em diversos momentos do dia, que faziam parte da rotina, por exemplo nos momentos de contar as novidades.

As crianças ao participarem nas rotinas do grupo podem expressar e descrever os seus sentimentos através da palavra, tornando-se também sensíveis aos interesses e gostos dos outros colegas. Por outro lado pode reforçar as relações entre o grupo e entre o grupo e os adultos (anexo 20 – Reflexão 5).

Hohmann e Weikart (2011, p.224) reforçam a ideia afirmando que

(...) a **rotina diária** oferece uma estrutura para os *acontecimentos do dia* – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares (anexo 20 – Reflexão 5).

Para além de oferecer um ambiente seguro e previsível, a rotina permite à criança a construção dos seus saberes (Hohmann & Weikart, 2011). Faziam parte da rotina das crianças o momento da marcação de presenças e a análise do quadro de tarefas, no intuito de obterem informação, existindo nestes momentos aprendizagem nas diversas áreas de conteúdo (anexo 20 – Reflexão 5).

Ao longo do período de Prática neste contexto, observei o permanente contacto daquelas crianças com os códigos escritos. Diariamente, as crianças eram estimuladas a contactar com os códigos escritos, ocorrendo este contacto, por exemplo, no desenrolar dos registos de ideias das crianças pelas mesmas, com o nosso auxílio, em momentos de

planificação em conjunto. Outro exemplo deste contacto residia nos momentos em que as crianças recorriam a um cartão que continha o seu nome, sendo este maioritariamente utilizado aquando do momento de se terem de identificar em algum “trabalho”. Dionísio e Pereira (2006, p.610) referem que

De entre as práticas apresentadas como significativas na iniciação à linguagem escrita no jardim de infância, destacam-se as que envolvem o nome da criança, o qual, pelo seu enorme valor afectivo, pode facilmente tornar-se num valioso recurso de inúmeras descobertas.

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

Começando a perceber as normas da codificação escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras. Por exemplo, aprender a escrever o seu nome, que tem um sentido afectivo para a criança e lhe permite fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras, o nome dos companheiros, o que o educador escreve (Ministério da Educação, 1997, p.69).

No Jardim de Infância da Guimarota existiam diversificados momentos do dia em que os nomes das crianças eram utilizados, nomeadamente no momento das presenças e na tabela de tarefas. Desta forma, “ (...) o nome da criança rapidamente se torna num motivo de comparação, de reflexão e de indagação, dos *porquês*” (Dionísio & Pereira, 2006, p.610). Neste sentido, é fulcral que o educador de infância propicie períodos de tempo e atividades em que se dê ênfase não só ao desenvolvimento de vocábulos, ao melhoramento de aspetos da dicção, ao aumento da complexidade das frases produzidas como também ao contacto com o código escrito (*ibidem*).

Inicialmente, tal como no contexto de creche, senti alguns receios em não conseguir orientar o grupo de crianças. Contudo, através de diálogos com a minha parceira e com a educadora cooperante, adotei estratégias, no intuito de orientar as crianças, no sentido de tirarem prazer e serem as principais construtoras dos seus conhecimentos, tendo sempre uma voz ativa. Utilizámos algumas estratégias nomeadamente a caixinha das surpresas; pequenas dramatizações; pequenos jogos de movimento e jogos dramáticos orientados; e canções.

Todos os momentos partilhados com o grupo de crianças transformaram-se em momentos de aprendizagem e de alegria, estando constantemente a aprender com as crianças. Tal como no contexto de creche, no decorrer das minhas intervenções, questionava-me se estava a fazer tudo em prol do desenvolvimento harmonioso do grupo e onde poderia melhorar. Ao educador de infância

É necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo da perfeição; é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se

desenrola ao longo da vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa críticas (Arends, 1995, p.19).

Na minha opinião, esta inquietação de querer sempre fazer melhor contribuiu bastante para melhorar a minha postura e a minha maneira de estar junto das crianças, ficando cada vez mais à vontade, investindo na minha maneira de saber ser e saber fazer.

CONCLUSÃO DA DIMENSÃO REFLEXIVA

A Prática de Ensino Supervisionada, contexto de jardim de infância, caracterizou-se por ser um experiência estimulante e enriquecedora, contribuindo para o meu crescimento como pessoa e enquanto futura educadora. Todo este percurso foi repleto de aprendizagens, de emoções e de sentimentos, que pude partilhar com a minha parceira. Neste contexto pude compreender a importância de uma escuta ativa da criança; de planificar com o grupo de crianças, envolvendo-o no processo de construção de conhecimentos e de adequar as estratégias às diferentes faixas etárias. A minha confiança foi crescendo, sentindo que cada vez mais conquistava o grupo, podendo ambos vivenciarmos diversificados momentos.

Ao longo deste semestre, tive oportunidade de poder partir à descoberta com vinte e cinco crianças, partilhando momentos e aprendizagens. Foi uma constante aprendizagem orientar um grupo com um elevado número de crianças, planificar com este e adequar propostas às diversas faixas etárias, findando receios outrora sentidos. Foi gratificante todo o caminho percorrido, na companhia da minha parceira e do grupo de crianças, aprendendo e evoluindo com o mesmo. Também aprendi e progredi com a equipa educativa, que me recebeu bastante bem, sempre disposta a ajudar-me, o que contribuiu bastante para a minha evolução, que para além de palavras, ações, me deram a conhecer a realidade do jardim de infância.

Embora, as crianças deste grupo fossem muito autónomas e independentes, foram bastantes os momentos em que partilhámos carinho e afeto, criando-se relações de afeto bastante fortes, existindo assim grandes momentos de cumplicidade. Era compensador a forma como nos recebiam quando chegávamos e como se despediam de nós, bem como o seu constante interesse pelos materiais que trazíamos, indo muitas vezes a correr até à porta para tentarem descobrir o que era, perguntando sempre “É uma surpresa?”. A alegria daquele grupo era contagiante, vivendo-se sempre naquela sala momentos de

alegria, de convívio, de partilha, ou seja um clima enriquecedor, estimulante e confortável, onde as crianças eram bastante autónomas e, como era observável, felizes.

Como no contexto de creche, uma das minhas principais dificuldades recaiu na avaliação do grupo de crianças, onde sinto que é algo que ainda devo investir futuramente. Atualmente, coloco mais ênfase ao ciclo planificação, ação/observação, avaliação/reflexão, no intuito de proporcionar às crianças experiências e momentos significativos, integrados e diversificados, em prol do seu desenvolvimento holístico e do seu bem-estar, sendo para mim, cada vez mais clara, a interligação entre os diferentes momentos que constituem este ciclo.

CAPÍTULO 2 – PROJETO: PESANDO E MEDINDO AS CRIANÇAS

INTRODUÇÃO AO PROJETO

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de jardim de infância, tivemos oportunidade de desenvolver com as crianças um projeto, no intuito de dar respostas à seguinte questão “As crianças mais altas são as crianças mais pesadas?”. Assim, este capítulo do relatório é composto principalmente pela descrição desse projeto.

1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A metodologia de trabalho de projeto caracteriza-se por ser uma metodologia centrada na resolução de problemas, envolvendo questões pertinentes e importantes para os indivíduos que as formulam. De acordo com Castro e Ricardo (2002, p.11)

O trabalho de projecto é, pois uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas. Estes deverão ser pertinentes para quem procura resolvê-los, deverão constituir ocasião para novas aprendizagens e ter uma ligação à sociedade na qual os alunos vivem. (...) Trata-se de uma aprendizagem-acção, na qual o processo pode ser tanto – ou mais – importante do que o produto.

Neste sentido, as propostas educativas realizadas no âmbito do trabalho de projeto devem ser desenvolvidas num contexto que seja significativo para o grupo de crianças (Katz & Chard, 1997). De acordo com Gambôa (2011, p.56)

A marca distintiva do Trabalho de Projeto, o eixo nuclear da sua estrutura epistemológica, enraiza aqui: começar por um problema e não por um tema, é traçar um itinerário reflexivo, é fazer da pesquisa e dos seus atores (os alunos e o professor) o centro de uma aprendizagem.

Nesta linha de pensamento e segunda a mesma autora (p.49)

Trabalho de Projeto é (...) uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o *mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje.

Assim, esta metodologia de trabalho de projeto aplica-se a todas as faixas etárias, sendo adequada para retirar vantagem das diferenças que existem em grupos heterogêneos. Ao longo da metodologia de trabalho de projeto, é essencial o contributo dos saberes das crianças, bem como as suas experiências (Katz & Chard, 1997).

(...) a partilha de poder entre o educador e as crianças não se situa apenas na decisão de desencadear o processo, mas também durante a sua realização. Todo o planeamento do processo e dos resultados a atingir pode ser partilhado com as crianças, o que supõe que o educador não é a única fonte de saber, mas um mediador na procura de novos conhecimentos que vai também apoiando o seu registo e sistematização (Ministério da Educação, 1998, p.104).

A duração do trabalho de projeto pode ser variável e depende da faixa etária do grupo de crianças e da essência do tópico, podendo decorrer entre um período de apenas alguns dias ou semanas (Katz & Chard, 1997). Segundo Katz e Chard (1997, p.19) a metodologia de trabalho de projeto “ (...) é uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças.” Através desta metodologia, pretende-se fomentar a autonomia das crianças e dos grupos, que ao participarem ativamente em diferentes projetos, têm oportunidade de interagirem com outras crianças e ainda com adultos, tanto da instituição como da comunidade, contribuindo assim para o aumento dos saberes das crianças (Ministério da Educação, 1998, p.105). Por outro lado, ao longo desta metodologia as crianças têm oportunidade de realizar escolhas, tomando decisões em diferentes níveis. “As escolhas têm implicações na aprendizagem em áreas cognitivas, estéticas, sociais, emocionais e morais” (Katz & Chard, 1997, p.157).

O trabalho de projeto, “ (...) deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada.” (Gambôa, 2011, 57), apresentando assim algumas fases distintas. Quanto às diferentes fases da metodologia de trabalho de projeto, foquei-me nas três fases propostas por Katz e Chard (1997) denominadas *planeamento e arranque*, *desenvolvimento do projeto*, e *reflexões e conclusões*.

Na primeira fase, que se denomina *planeamento e arranque*, um projeto pode iniciar-se partindo de algo que suscite a curiosidade e o interesse das crianças ou quando o educador de infância sugere um tema ou seleciona-o com o grupo de crianças (Katz &

Chard, 1997). Durante esta fase, as crianças partilham os seus conhecimentos que possuem acerca do tópico escolhido (*ibidem*). O educador de infância assume o papel de orientador, sugerindo ao grupo de crianças algumas ideias (*ibidem*). Em conjunto, as crianças e o educador de infância planeiam as atividades a desenvolver ao longo do trabalho de projeto e definem questões às quais procurarão responder ao longo da sua investigação (*ibidem*). Segundo Katz e Chard (1997, p.173) “Nesta altura, também se planeiam os procedimentos para a obtenção de materiais de construção e podem introduzir-se algumas investigações preliminares que constituam a base de outras a efectuar posteriormente.”

A segunda fase correspondente ao *desenvolvimento do projeto* baseia-se na recolha de novas informações (*ibidem*). O educador de infância deve incentivar o grupo de crianças a recorrer às suas capacidades de forma autónoma, tais como a observação, a comunicação, a pintura e o desenho (*ibidem*). “As mais velhas podem aplicar a sua competência, em desenvolvimento, à escrita, leitura e cálculo” (*ibidem*, p.175). Por outro lado, o educador de infância deve proporcionar diversos materiais ao grupo de crianças, apresentando-lhe propostas e ideias sobre diversas formas de poderem mostrar as suas descobertas, estando sempre atento no contínuo interesse das crianças pelo tópico a explorar (*ibidem*).

A terceira e última fase, que corresponde a *reflexões e conclusões*, consiste na conclusão do projeto, através do trabalho das crianças e ainda no resumo das aprendizagens (*ibidem*). Nesta fase, a maioria das crianças deve possuir um conhecimento mais alargado acerca do tópico aquando comparado com o início do projeto (*ibidem*). As crianças podem divulgar as aprendizagens que adquiriram, expondo o que aprenderam, como e quais os meios utilizados para o desenvolvimento do seu projeto (*ibidem*). Para crianças mais velhas, esta fase permite-lhes experimentar e refletir acerca dos conhecimentos adquiridos (*ibidem*). Relativamente às crianças com faixas etárias compreendidas entre os três e os quatro anos de idade, durante esta fase surge o jogo simbólico recorrendo ao que foi construído ao longo do projeto (*ibidem*). Ainda nesta fase, surge a avaliação, onde em conjunto, se reflete acerca dos conhecimentos, estratégias e procedimentos utilizados durante o projeto (*ibidem*).

2. À DESCOBERTA DO PESO E DA ALTURA

Ao longo dos nove dias do projeto, o interesse e a motivação do grupo pelo mesmo era notório. Para responder a este clima de interesse e envolvimento manifestado pelas crianças, senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos científicos acerca deste tópico, apoiando e fundamentando assim o nosso trabalho com as crianças e ajudando na planificação de todo o processo que se desenvolveu.

A questão “As crianças mais altas são as crianças mais pesadas?” suscitou em mim a necessidade e a curiosidade em descobrir como é que poderíamos desenvolver este projeto com um grupo de crianças com diferentes faixas etárias. Este aspeto constituiu-se uma dificuldade e inquietação por mim sentida, no anseio de promover momentos integrados e significativos para todo o grupo de crianças.

O desenrolar do projeto abrangeu as diversas áreas de conteúdo, sendo uma das mais integradas a *Área de expressão e comunicação: Domínio da matemática*. Geist (2006) mencionado por Edo e Ribeiro (s.d., p.596) afirma que

O pensamento matemático das crianças desenvolve-se estimulando-o e exercitando-o. Esta estimulação é feita pondo as crianças a interagir com o seu meio envolvente (pessoas e objectos), promovendo a compreensão emergente de conceitos matemáticos que não se adquirem com o ensino.

Neto e Dias (s.d., p.1) acrescentam ainda que a criança “ (...) aprende de acordo com suas necessidades, curiosidades e situações que lhe são apresentadas; vai percebendo à medida em que manipula objetos, através de brincadeiras, individuais ou grupais.” Baroody (2010) afirma que a criança constroi os seus saberes matemáticos interagindo com o meio que a rodeia, refletindo sobre as diversas experiências vivenciadas, sendo que a aprendizagem deve ser significativa, englobando a descoberta. O autor supramencionado acrescenta ainda que o desenvolvimento dos saberes matemáticos inicia-se antes da entrada para o ensino formal, através de experiências e de situações quotidianas.

Assim, devido ao entusiasmo e o interesse do grupo de crianças por este projeto, inicialmente tivemos algumas dificuldades e dúvidas em como explorar o peso e a altura, ou seja, conceitos como massa e comprimento, respetivamente, que são desenvolvidos fundamentalmente no ensino formal, sendo que no jardim de infância, podem ser explorados em situações contextualizadas.

A medição e a pesagem são atos com os quais as crianças estão familiarizadas desde o seu nascimento, pelo menos durante as consultas no pediatra. Ao longo do projeto, as crianças contactaram com os utensílios que são utilizados para medir e pesar, visto que

O contacto com utensílios da vida quotidiana que são usados para medir e pesar visa familiarizar a criança com este tipo de instrumentos, permitindo-lhe ainda que se aperceba da utilidade da matemática no dia-a-dia (Ministério da Educação, 1997, p.77).

Como refere Rocha (Coord.) (2007), a primeira etapa da aquisição do conceito de medida envolve experiências de comparação direta, sendo que o grupo de crianças teve oportunidade, através de jogos e de momentos de seriação, se comparar entre si, no decorrer do projeto, como é possível confirmar na descrição do mesmo. No desenrolar dos jogos, as crianças utilizaram unidades não padronizadas, como por exemplo, o palmo da mão, e de uma forma indireta uma unidade padronizada a fita métrica, contactando assim não só com o termo como com o instrumento de medida. No caso do peso, as crianças criaram as suas próprias unidades (unidades informais) (*ibidem*), nomeadamente pegando o colega ao colo e vice-versa, com o objetivo de descobrir quem era o mais pesado. Segundo Santos (2013), em idade pré-escolar, devem existir experiências relacionadas com as medições diretas, fomentando a estimulação de vocabulário como “mais alto”; “mais baixo”; “mais pesado e “mais leve”. Este autor (2013, p.35) acrescenta ainda que “As primeiras grandezas escolhidas devem ter um carácter sensorial. Comprimento (as crianças estão habituadas a ter amigos mais baixos, amigos mais altos, etc.), peso (as crianças conseguem levantar uma coisa leve e não têm força para uma pesada) (...).”

No intuito do grupo de crianças vivenciar novas experiências e partir à descoberta foram vários os processos matemáticos utilizados pelas crianças, no desenrolar do projeto, tais como a comunicação, a representação e a classificação (Moreira & Oliveira, 2004). De acordo com Moreira e Oliveira (2004, p.39) “A competência comunicativa no domínio da matemática desenvolve-se tanto quanto mais se incentiva a criança a expressar as suas ideias matemáticas.” As autoras supramencionadas (p.39), acrescentam ainda que “Comunicar com os outros as suas ideias matemáticas leva as crianças a clarificar e a organizar o pensamento e a reflectir sobre o seu conhecimento e raciocínios.” Uma forma de comunicar consiste na representação (*ibidem*). Geralmente, as crianças têm por hábito usar a linguagem oral; exploração e manipulação de objetos; símbolos criados por si mesmas; desenhos (*ibidem*), sendo que “O uso dos diversos tipos de representações contribuem para a formação de imagens mentais de ideias matemáticas”

(*ibidem*, p.40). Estas autoras afirmam ainda que em idade pré-escolar, a classificação é um processo relevante “ (...) contribuindo para a promoção de competências numéricas e geométricas e, ainda, para desenvolver capacidades de observação e organização (...)” (*ibidem*, p.41). Deste modo “Saber **classificar** requer que a criança seja capaz de incluir um objecto num conjunto atendendo a determinadas propriedades.” (*ibidem*, p.42), sendo crucial que as crianças identifiquem diferenças e semelhanças dos objetos, ou seja, identifiquem as propriedades dos mesmos (*ibidem*; Pereira, 1992). Castro e Rodrigues (2008, p.62) defendem que “Após a recolha e registo dos dados, torna-se necessário proceder à sua organização, formando conjuntos (classificando) de acordo com os atributos a analisar.” As autoras (p.63) acrescentam ainda que

Dar tempo a que a criança pense como quer classificar os dados que recolheu, de modo a dar resposta às suas questões de investigação, é essencial para o seu desenvolvimento e para uma boa compreensão dos dados a analisar. Deve encorajar-se as crianças a usar diferentes critérios de agrupar e separar os dados recolhidos, pois isso ajuda-as a compreender a variedade de possibilidades de os agrupar e de categorizar a informação.

No decorrer do projeto, existiram ainda momentos de seriação, como se pode verificar posteriormente aquando da descrição do projeto, sendo que segundo Barros e Palhares (1997, p.28)

Seriar objectos é dispô-los, atendendo a uma qualidade em relação à qual se pode estabelecer maior ou menor efectividade, segundo uma ordem sempre ascendente (ou sempre descendente) da existência dessa qualidade.

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* “seriar e ordenar, isto é, reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada de gradações que podem relacionar-se com diferentes qualidades dos objectos, por exemplo: altura (alto, baixo) (...)” (Ministério da Educação, 1997, p.74).

3. PROJETO “AS CRIANÇAS MAIS ALTAS SÃO AS CRIANÇAS MAIS PESADAS?”

Com a leitura do livro intitulado “Mãe, Querida Mãe! Como é a tua?” de Luísa Ducla Soares, no dia vinte e oito de abril de 2014, no âmbito da Comemoração do Dia da Mãe, as crianças manifestaram interesse nas características distintas que existiam nas diversas personagens do livro. Foi notório o interesse, a envolvência e a participação ativa do grupo de crianças, bem como a sua motivação ao longo da leitura do livro, que consequentemente conduziu à motivação e ao interesse em descobrir características diferentes entre os elementos que constituíam o grupo de crianças.

Na semana seguinte, mais concretamente no dia cinco de maio de 2014, as crianças continuavam entusiasmadas na descoberta de novas características que as distinguiam entre si, identificando diferentes características nomeadamente o sexo; o tamanho do nariz, da boca e das mãos; tamanho e cor dos olhos e do cabelo; cor de pele; peso, mais pesado e mais leve; e altura, mais alto e mais baixo. Assim, surgiu a ideia de realizarmos um pequeno jogo, que consistiu numa criança, com os olhos vendados, descobrir a identidade do colega que estava à sua frente. Neste momento, algumas crianças identificaram logo quem era o seu par, outras necessitaram de ouvir a voz do colega. Quando as crianças identificavam ou não o seu colega, pedíamos para que justificassem, surgindo assim diversas justificações tais como “Porque tem bandetele”; “Porque é uma menina, toquei na bandetele”; “É pequenino, é o JM; “É a SC porque ela tem aqui uma coisa na mão (pulseira)”; “Tem brincos, é uma menina, é a MY porque tem um vestido” e “É o JM, porque sei, por causa do cabelo.

Era visível o interesse e a motivação das crianças na descoberta das diferenças que existiam entre si. Neste sentido, no dia seis de maio, as crianças realizaram pequenos jogos, agrupando-se em diferentes grupos consoante os critérios anteriormente mencionados pelas crianças, entre os quais a altura e o peso. Após o término dos jogos, surgiu um diálogo entre todos que resultou numa questão, dando esta início a um projeto, como é visível na seguinte transcrição do diálogo

- (...) - Quem sabe o seu peso? (Cristiana)
- Vinte e nove quilos. (MC, com quatro anos)
- Vinte e seis acho. (IO, com seis anos)
- Cinco quilos. (JM, com quatro anos)
- Dezoito. (AV, com cinco anos)
- Vinte e três. (MR)
- Eu acho que já não me lembro. É prái vinte quilos. (MD, com seis anos)
- Seis quilos. (AL, com cinco anos)
- Então... mas se eu sou mais pequena que a AL, tenho de pesar menos que ela. Não é? (MD, com seis anos)
- O que é que acham? Então o que é que nós precisamos para saber se o que estão a dizer é verdade? (Cristiana)
- Balança. (FS, com seis anos)
- Aquela dos pés. (MD, com seis anos)
- Então o que queremos saber é “as crianças mais altas são as mais pesadas?” (Cristiana)
- (...)

Este momento confirma assim a possibilidade de começar com um projeto, que surge de uma dúvida proveniente do grupo de crianças, demonstrando curiosidade e entusiasmo para a concretização do mesmo.

4. FASE I – PLANEAMENTO E ARRANQUE

No dia seis de maio, a partir do diálogo acima transcrito (situação desencadeadora) iniciou-se a primeira fase do projeto, emergindo a partir de uma dúvida das crianças.

Clark e Moss (2001) referidos por Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008, p.120)

(...) dizem que as respostas das crianças a perguntas sobre as suas experiências do quotidiano reflectem os seus diferentes interesses. (...) defendem que as crianças têm voz própria e que devem ser escutadas de modo a que as suas ideias sejam consideradas com seriedade.

Moss (2002) mencionado por Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008, p.120) acrescenta ainda que “Isso significa envolvê-las no diálogo e na tomada de decisões democráticas.”

Dando assim início à primeira fase do projeto, as crianças participaram de uma forma ativa, partilhando as suas ideias e respondendo a algumas questões, nomeadamente “O que sabemos?”; “O que queremos saber?” e “O que vamos utilizar?” acerca deste tema.

Katz e Chard (1997, p.172) sustentam a ideia que

O ponto principal da primeira fase do trabalho de projecto é estabelecer uma base comum entre todos os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico.

Como podemos observar de seguida, as crianças revelaram algum saber sobre o assunto, mobilizando conhecimentos prévios. Na questão “O que sabemos?”, as crianças responderam da seguinte forma “Às vezes algumas pessoas são mais pesadas e outras são mais leves” (AV, com cinco anos); “Somos todos diferentes” (MR, com cinco anos) e “Umhas pessoas são mais altas e outras mais baixas” (MD, com seis anos). Vendo o entusiasmo das crianças, formulámos a questão “O que queremos saber?, sendo que o grupo de crianças criou várias perguntas, tais como “Quanto pesamos?”; “Qual a criança mais pesada?”; “Qual a criança menos pesada?”; “Quanto medimos?”; “Qual a criança mais alta?”; “Qual a criança mais baixa?”. Nesse mesmo dia, as crianças foram questionadas sobre como poderíamos encontrar a informação necessária. Inicialmente as crianças apenas referiram que teríamos de utilizar a balança (FS, com seis anos), sendo que posteriormente na segunda fase do projeto, as mesmas mencionaram a necessidade da fita métrica para saber ao certo a altura de cada criança. Como referi anteriormente, é importante o contacto com estes instrumentos, de modo a que as crianças se sintam familiarizadas com os mesmos. As crianças em idade pré-escolar, devem ter oportunidade para experienciar momentos relativos a medições diretas, fomentando vocabulário como “mais alto”; “mais baixo”; “mais pesado e “mais leve”. Assim e

como afirma Rocha (Coord.) (2007), no que concerne à primeira fase da aquisição do conceito de medida surgem experiências de comparação direta.

As ideias do grupo de crianças foram registadas em cartolinas, ficando as mesmas afixadas no placard. Posteriormente ficou combinado, com o grupo, a dinâmica de trabalho que iríamos desenvolver, podendo existir atividades em grande grupo ou em pequenos grupos, de acordo com a natureza das mesmas.

5. FASE II – DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

No decorrer desta fase do projeto, foram incluídas atividades planificadas com as crianças, atividades sugeridas por nós e ainda outras, propostas pelo grupo no decorrer da ação educativa. Procurámos que as propostas educativas fossem interdisciplinares, que abrangessem as diferentes áreas de conteúdo, procurando respostas à pergunta que as crianças haviam formulado. Ao longo desta fase, as crianças tiveram oportunidade de vivenciar e experienciar novas situações, permitindo descobrir e aprofundar conhecimentos, findar com conceções alternativas, assumindo sempre um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. No intuito de respondermos à questão do projeto “As crianças mais altas são as crianças mais pesadas?”, foram dinamizadas diversas propostas educativas, como passo a referir

Quadro I – Propostas Educativas realizadas com as crianças no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto, na fase II

Datas	Propostas Educativas
12 de maio de 2014	- Jogo dramático orientado com o objetivo das crianças contactarem com diferentes conceitos nomeadamente pesado, leve, alto e baixo; - Em pares, as crianças, foram convidadas a descobrir quem era a criança mais pesada e a mais leve do par, ocorrendo o registo das suas ideias; - Pesagem e confronto com as ideias iniciais das crianças.
13 de maio de 2014	- Exploração dos legos; - Construção da torre com as peças de legos, de acordo com os pesos das crianças; - Construção da representação gráfica segundo o critério peso (representação tridimensional).
14 de maio de 2014	- Início da elaboração de uma representação a duas dimensões dos mesmos valores obtidos através da pesagem.

19 de maio de 2014	<ul style="list-style-type: none"> - Conclusão da elaboração da uma representação a duas dimensões dos mesmos valores obtidos através da pesagem; - Registo individual da criança mais pesada e da criança mais alta (registo pictórico).
20 de maio de 2014	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo dramático orientado que consistiu na representação de diferentes papéis, relacionados com a exploração dos conceitos alto e baixo; - Seriação do grupo de crianças, de acordo com o critério altura; - Dramatização das alunas estagiárias, no intuito de se introduzir a fita métrica; - Medição das crianças, com recurso a uma fita métrica personalizada, oferecida por uma mãe; - Personalização de uma barra em papel cenário correspondendo à altura de cada criança.
26 de maio de 2014	<ul style="list-style-type: none"> - Conclusão da personalização da barra em papel cenário que corresponde à altura de cada criança; - Construção da representação gráfica das alturas, com recurso às barras personalizadas pelas crianças, individualmente; - Cada criança colocou-se junto da sua barra para se comparar.
27 de maio de 2014	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha do nome do “boneco” da fita métrica – <i>Mucali</i>; - Desenho do <i>Mucali</i>.
28 de maio de 2014	<ul style="list-style-type: none"> - Criação coletiva da história do <i>Mucali</i>; - Participação de uma mãe, enfermeira, partilhando os seus conhecimentos com o grupo de crianças no âmbito do tema “Como crescer saudável”.
2 de junho de 2014	<ul style="list-style-type: none"> - Seriação do grupo de crianças, primeiramente segundo o critério altura e posteriormente segundo o critério peso.

Nota: As linhas do quadro a cor correspondem a atividades sugeridas pelas crianças, resultando assim na alteração da planificação na ação, consequente de uma escuta ativa das crianças.

No dia doze de maio de 2014, iniciou-se a segunda fase do projeto, com a realização de um pequeno jogo dramático orientado, com o intuito do grupo de crianças contactar com diferentes termos tais como pesado, leve, alto e baixo, partindo de uma história contada por uma criança, na semana anterior, na companhia da sua mãe. O jogo baseou-se nessa história, de modo a ser contextualizado para as crianças, sendo que na minha opinião, esse facto foi importante, visto ser uma história familiar para as mesmas. Durante o jogo, surgiram diversos obstáculos, como por exemplo atravessar a floresta, as marés e as montanhas, e as crianças tinham de representar as noções dos conceitos anteriormente referidos, através dos movimentos, como por exemplo assumirem que

eram a personagem do “ursinho bebé” e do “dragão”, andando como eles (passos pequenos e passos grandes, respetivamente); assumirem o papel de “árvores” sendo estas altas e depois pequenas; agarrarem um saco muito pesado e outro muito leve; entre outros movimentos e ações. Neste jogo também existiram momentos de colaboração, de entreajuda, de socialização, de procura de estratégias e de estimulação da criatividade, por este ter sido também constituído por momentos a pares, sendo os mesmos formados pelas crianças. Mantendo os mesmos pares, as crianças tinham o desafio de descobrir quem era a criança mais pesada e por consequente a mais leve, sendo a estratégia mais utilizada o pegar ao colo o colega e vice-versa e quem não conseguisse, dizia-se o mais leve. Durante este momento, pedimos às crianças que partilhassem as suas ideias e as justificassem, como transcrevo algumas seguidamente “Sou mais pesada, porque eu sou maior que ela” (disse a criança MD, com seis anos, relativamente à criança MP, com quatro anos); “Conseguí pegar nele, por isso sou mais pesado” (disse a criança AV relativamente à criança GF, ambos com cinco anos); “Somos do mesmo peso, porque somos da mesma idade” (crianças IO e FS, ambas com seis anos); “Não consegue comigo”, logo era mais pesada (disse a criança LA relativamente à criança AL, ambas com cinco anos); “Somos as duas pesadas, temos quatro anos” (crianças SC e FT, ambas com quatro anos) e “Eu sou mais pesada, porque ela é mais pequena e eu sou maior” (disse a criança SL relativamente à criança IB, ambas com quatro anos).

No momento de pesagem, as crianças foram duas a duas, mantendo os mesmos pares, no intuito de se confrontar as ideias anteriormente referidas por elas. Ao longo deste momento foram abordados termos como balança e quilograma, sendo que as crianças identificaram imediatamente o objeto balança quando o observaram, dizendo que já se tinham pesado em casa e/ou no médico, mostrando que era um objeto familiar a este grupo de crianças. Os valores obtidos oscilaram entre os catorze e os trinta e seis quilos. No decorrer deste momento, as crianças confrontaram as ideias que tinham, inicialmente, com a realidade; contactaram com o instrumento de pesagem e com o termo quilograma e ainda compararam-se entre si.

No dia treze de maio, surgiu o dilema como podíamos mostrar às outras pessoas aquilo que descobrimos e como podíamos fazer para não nos esquecermos daquilo que tínhamos obtido. Então, sugerimos ao grupo que realizássemos uma representação gráfica segundo o critério peso (representação tridimensional), utilizando os legos, algo que fazia parte do quotidiano do grupo de crianças, no seu momento de brincadeira.

Como anteriormente referido, nesta fase do projeto, o educador deve facultar diversos materiais ao grupo de crianças, com a finalidade de as mesmas mostrarem as suas descobertas. A reação das crianças ao compreenderem que iriam explorar e manipular as peças de lego, noutra atividade, fora do momento ao qual estavam habituadas a recorrer a este material, foi bastante positiva. “A possibilidade (...) de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (Ministério da Educação, 1997, p.38). No desenrolar do diálogo, combinámos entre todos, que cada peça de lego correspondia a um quilo, sendo que as crianças que tinham o mesmo peso (em relação aos quilos) iriam manipular e explorar as peças de lego em conjunto, existindo assim momentos de socialização, onde puderam construir as suas torres, com o número de peças de acordo com o seu peso.



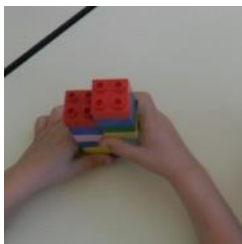
Fotografias 10-12 – Crianças a contar o número de peças de lego, construindo torres

As crianças tiveram oportunidade de construir torres com diversos números de peças, antes de construir a torre com o número de peças de acordo com o seu peso.

Fotografia 13 – Crianças a construir a sua torre consoante o seu peso (quilos)



No decorrer deste momento, sugeri ao grupo de crianças que construísse torres com diferentes números de peças. Como título de exemplo a criança JM (com quatro anos) construiu uma torre com vinte peças e eu pedi-lhe para tirar cinco e dizer-me com quantas peças a torre ficava. A criança contou cinco peças, tirou-as e de seguida contou a torre dizendo depois o número total de peças. Durante este momento de exploração, as crianças contaram as peças que constituíam as diferentes torres construídas por elas, compararam diferentes torres para saber qual é que tinha mais ou menos peças, e juntaram e retiraram peças às torres.



Fotografia 14 – Criança a comparar duas torres

No desenrolar deste momento, como em outros momentos do projeto, era necessário a contagem de objetos e crianças (como peças de lego; bolas de papel crepe; número de crianças, entre outros). De acordo com Moreira e Oliveira (2003, p.117)

(...) as experiências de contagem desempenham um papel fundamental na aquisição do conceito do número. A enumeração, em voz alta dos objectos, aplica a sequência numérica verbal e permite à criança adquirir controle sobre os objectos contados.

As autoras Castro e Rodrigues (2008, p.18) afirmam que

Contar objectos implica o domínio de determinadas capacidades que, uma vez mais, se vão desenvolvendo experimentando e observando, sempre com o apoio do outro (adulto ou criança) e da contagem oral: que a cada objecto corresponde um e um só termo da contagem; como não perder nem repetir nenhum objecto; o conceito de cardinalidade (o último termo dito corresponde ao número total de objectos contados); que a contagem não depende da ordem pela qual os objectos são contados.

Na base da contagem de objetos, deve existir o conhecimento da sequência numérica, sendo que a contagem oral engloba

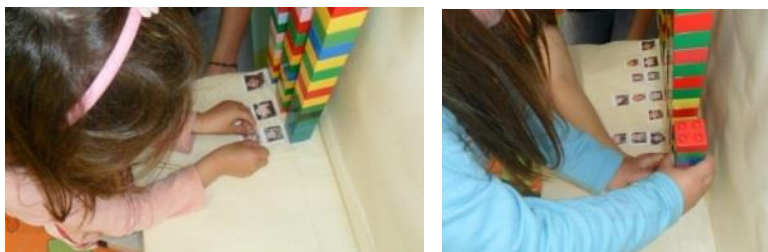
(...) o desenvolvimento do conhecimento da sequência dos números com um só dígito (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); do conhecimento das irregularidades entre 10 e 20 (11, 12, 13, 14, 15); da compreensão de que o nove implica transição (19, 20,... 29, 30,... 99, 100,...); dos termos de transição para uma nova série (10, 20, 30,... 90, 100,... 1000,...); das regras para gerar uma nova série (*ibidem*, p.16).

Estas ideias são ainda sustentadas por autores como Moreira e Oliveira (2003); Baroody (2010) e Reis (2004).

O entusiasmo, o interesse e a motivação aquando da exploração de legos foram visíveis nas expressões faciais das crianças, bem como na sua postura. Em grande grupo, as crianças já com as suas torres construídas elaboraram a representação gráfica, visto existirem crianças com o mesmo peso (quilos), sendo estas agrupadas nesta representação. Como delineado com as crianças, com a finalidade de identificarem a sua torre, as mesmas colaram a sua fotografia e deram um nome a esta representação. Assim, sugerimos que fosse elaborada uma legenda, com o objetivo de não nos esquecermos o que fizemos e de modo a que outros indivíduos também soubessem interpretar a nossa representação, existindo assim aprendizagens na área da comunicação. De acordo com Castro e Rodrigues (2008), as crianças devem perceber a importância da atribuição de um título informativo a uma representação ou a um

gráfico, sendo que inicialmente este pode ser selecionado pelo educador. Contudo, progressivamente, este deve dar oportunidade às crianças para apresentar sugestões.

As crianças quando se aproximavam desta representação gráfica observavam a legenda (constituída também por uma peça de lego), retirando a informação necessária para a interpretação da representação, tornando-se autónomas na leitura da mesma.



Fotografias 15 e 16 – Crianças a construir a representação gráfica (peso)



Fotografias 17 e 18 – Representação gráfica (peso)

No dia catorze de maio, questionámos as crianças, se gostavam de elaborar outra representação dos valores obtidos, mas a duas dimensões, dando assim oportunidade a algumas crianças de consolidar aprendizagens e a outras de aprenderem de outro modo, tirando maior significado do que estavam a vivenciar. Todos os pormenores desta representação foram combinados com o grupo de crianças, utilizando a mesma unidade (cada bola de papel de crepe correspondia a um quilo), dando-lhe um papel ativo neste processo, sendo que no dia dezanove de maio, aconteceu a conclusão desta representação. Para esta representação, cada criança esboçou o seu autorretrato, manipulou papel crepe, fazendo bolas de papel da mesma cor da sua balança, de acordo com o seu peso. Tal como na representação tridimensional, as crianças foram também agrupadas, tendo em conta o seu peso (quilos). Para a elaboração desta representação, cada criança teve oportunidade de contar o número de bolas até chegar ao número que correspondia ao seu peso.

Fotografias 19 e 20 – Crianças a colar o número de bolas de crepe de acordo com o seu peso



Fotografia 21 – Representação dos valores obtidos a partir da pesagem



Após a elaboração desta representação, o grupo de crianças registou, através do desenho, individualmente, qual a criança mais pesada e qual a criança mais leve do grupo, no intuito de elaborarem um registo individual do processo que tinham experienciado. Este momento teve ainda como finalidade dar às crianças outra oportunidade de tomarem consciência da informação obtida, de identificar os extremos (mais leve e mais pesado daquele grupo de crianças) e de resumir a informação adquirida.



Fotografias 22-24 – Registos pictóricos individuais das crianças

Posteriormente a estes momentos, as crianças foram convidadas a realizar um jogo dramático orientado, com a finalidade de explorarem os conceitos alto e baixo, representando diferentes papéis, sendo o grupo de crianças dividido, em dois grupos, de forma aleatória. Cada grupo realizou uma sequência de movimentos, assumindo diversos papéis, explorando os dois conceitos. Seguidamente, surgiu um momento de seriação segundo o critério altura, algo mais visível do que o peso, onde o grupo de crianças organizou-se em fila, de acordo com este critério. No intuito, do grupo de crianças se familiarizar com o termo fita métrica, nunca antes referido pelo mesmo, eu e a minha parceira realizámos uma dramatização, que envolvia uma caixa de surpresas, onde existiam elementos que não possibilitavam a precisão da altura, sendo que o grupo tinha de os explorar e verificar se serviam para medir um indivíduo. A escolha desta prática recaiu no facto de ser algo que envolvia o grupo de crianças, onde se introduzia um elemento necessário ao projeto que as crianças ainda não tinham mencionado. O

fator surpresa cativou o grupo de crianças, mostrando-se interessado e entusiasmado em vivenciar aquele momento. Quando surgiu a fita métrica, uma das crianças mencionou imediatamente o seu nome, apontando para a porta, onde se encontrava o “boneco” da fita métrica, fornecido por uma mãe. Após um diálogo, as crianças perceberam que este instrumento de medida padronizado seria necessário para responder à questão e para existir uma maior precisão no projeto. Como evidências desta compreensão é de mencionar os seguintes momentos colocar-se à frente da fita métrica espontaneamente para saber a sua altura, colocando a sua mão em cima da cabeça, e os diálogos posteriores em que as crianças falavam sobre o processo vivenciado, utilizando o termo “fita métrica” corretamente. Assim, as crianças foram medidas e convidadas a personalizar uma barra em papel de cenário da sua altura real, com o objetivo das crianças construírem uma representação gráfica das alturas. As crianças não contactaram diretamente com os valores obtidos, sendo que apenas os puderam observar através da altura da sua barra de papel de cenário. Após a construção desta representação gráfica das alturas, as crianças mostraram-se entusiasmadas em se colocar em frente à sua barra, verificando se era mesmo da sua altura. Esta representação possibilitou a percepção de outra perspectiva das diferentes alturas das crianças, podendo assim verificar que os valores oscilavam entre 98 cm e 123 cm.



Fotografia 25 – Registo gráfico das alturas denominado “A nossa altura”



Fotografias 26 e 27 – Crianças em frente à sua barra

As informações obtidas ao longo do projeto foram representadas através de representações estatísticas, gráficas, desenhos e esquemas. Harris (1991); Cano e Romero (1992) referidos por Fernandes e Cardoso (s.d., p.7) “ (...) defendem que a importância das aprendizagens matemáticas reside na representação da informação de muitas formas, não só por meio de algarismos e letras, mas também mediante o uso de desenhos, tabelas, esquemas, diagramas e gráficos.” Waits (1993) mencionado por Fernandes e Cardoso (s.d., p.7) acrescenta ainda que as crianças “ (...) adquirem uma

melhor compreensão dos conceitos quando estes são apresentados através de esquemas concretos, quer simbólicos, quer gráficos.”

Durante os dias vinte e sete e vinte e oito de maio, ocorreu a alteração das planificações na ação, devido às sugestões das crianças e à sua motivação em realizar outras atividades. A escuta das crianças resultou na mudança das planificações – reflexão na ação. Serrazina e Oliveira (2002) referem que a reflexão na ação ocorre ao longo da intervenção, enquanto a reflexão sobre a ação ocorre após a intervenção, quando o educador se encontra fora do meio onde interage. Ao escutarmos de forma ativa as crianças, damos-lhes um papel importante, tendo uma voz ativa na construção do seu processo de ensino-aprendizagem, dos seus conhecimentos e saberes, e da sua identidade. As ideias das crianças devem ser valorizadas, para tal o educador deve valorizá-las como seres competentes, individuais, únicos e capazes. Assim, as crianças mostraram entusiasmo e interesse em escolher um nome para o boneco, utilizado para as medições. Todas as crianças disseram letras e aleatoriamente juntámos seis, dando origem ao nome *Mucali*. A partir deste momento, todas as crianças referiam-se ao boneco como *Mucali*, sugerindo ainda a realização de um registo pictórico do mesmo, esboçando-o com outras personagens, criadas por elas, desenhando maioritariamente a sua namorada.



Fotografia 28 – *Mucali*



Fotografia 29 – Registos pictóricos do *Mucali* e de outras personagens criadas pelas crianças

No dia seguinte, as crianças continuavam a falar do *Mucali*, mostrando novamente interesse pelo mesmo, surgindo assim o entusiasmo para se criar coletivamente uma história com o Mucali, a qual passo a transcrever seguidamente

Era uma vez o Mucali que estava a passear com a namorada e encontraram uma rosa para a mãe do Mucali. Iam no caminho, viram a bruxa e ela disse que a rosa era dela e transformou o Mucali num gato. Chegaram a casa e a Mucalita (namorada) chorou e explicou aos pais do Mucali. Procuraram a bruxa e encontraram um cão que sabia da bruxa e disse que há uma loja e compraram uma porção e o Mucali transformou-se.

Encontraram a cadela e foram para casa. Apareceu o tigre no caminho e disse onde era a casa da bruxa. Foram a casa da bruxa que era na floresta.

- Truz, truz! Quem é?

Saiu a bruxa. Ela abriu a porta. Comeram um doce na casa da bruxa às escondidas. A bruxa transformou o Mucali outra vez. Eles foram pedir ajuda ao cavalo que fazia truques e voava. O cavalo transformou a bruxa num gato e saltou. Para fugir foram para casa do cavalo a voar. Por cima da floresta viram pedras. Disseram adeus ao tigre, cadela, cão e gato. Aterraram em casa dos pais. O Mucali bebeu a porção, transformou-se em pessoa.

No decorrer deste momento, as crianças tiveram de tomar decisões e fazer escolhas, no intuito de se criar uma história coletiva. Neste sentido, é essencial que o educador

Expresse e mantenha o interesse nas escolhas que as crianças fazem. Se bem que as crianças pequenas, por natureza, tendem a tomar decisões, para elas o processo é novo e um pouco incerto. Dependem, por isso, dos adultos para confirmarem e mostrarem interesse genuíno nas escolhas que fazem (Hohmann & Weikart, 2011, p.578).

Neste mesmo dia, no período da tarde, as crianças receberam a visita da mãe de uma criança, que é enfermeira e, que se disponibilizou para explorar com as crianças o tema “Como crescer saudável”, no âmbito do projeto. No decorrer deste período, o grupo de crianças teve oportunidade de colocar questões à mãe da criança GF, com cinco anos, existindo uma partilha de ideias entre todos. Segundo Katz e Chard (1997, p.218) “ (...) os pais podem ser muito úteis na prestação de informação, de gravuras, de livros e de objectos que ajudem toda a classe na busca de conhecimentos sobre o tópico.” Também um familiar “ (...) pode estar disposto a falar com as crianças (...)” (*ibidem*). Considero que foi bastante benéfica a envolvência da mãe neste projeto desta forma ativa, visto ter proporcionado interações não só entre o grupo de crianças; como entre o grupo e conosco, com a educadora cooperante e com a auxiliar; e entre o grupo de crianças e um familiar. Neste momento, houve partilha de ideias, onde as crianças puderam consolidar algumas aprendizagens e findar concepções alternativas que detinham sobre os diversos assuntos explorados.

Fotografia 30 – Envolvência de uma mãe, onde partilhou ideias sobre o tema “Como crescer saudável”



Com a finalidade de se refletir sobre todo o processo vivenciado, no dia dois de junho de 2014, as crianças organizaram-se em fila, segundo os critérios altura e peso, por esta ordem, constituindo-se este momento de seriação. A posição das crianças foi registada em cartolina, no sentido das crianças poderem consolidar aprendizagens, observando um critério de forma isolada e/ou relacionar dois critérios simultaneamente, conforme as faixas etárias.

Quadro II – Propostas Educativas realizadas com as crianças no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto, na fase III

Datas	Propostas Educativas
2 de junho de 2014	- Respostas às questões formuladas pelas crianças no início do projeto; - Avaliação do projeto; - Divulgação do projeto às turmas da EB1 da Guimarães.

No decorrer de um diálogo acerca do projeto, no dia dois de junho de 2014, as crianças refletiram sobre o processo vivenciado e se já detínhamos todas as informações necessárias para responder à nossa questão. Deste modo, as crianças responderam a algumas questões, observando as diferentes representações do peso e da altura, que se encontravam próximas do grupo, no intuito de facilitar a leitura e a interpretação da informação. Este momento ocorreu através de um pequeno jogo, em que as crianças, duas a duas, foram convidadas a procurar os colegas de acordo com as questões formuladas e os critérios indicados. Neste período foram formuladas questões como “Qual a criança mais alta? E a mais baixa?”; “Qual a criança mais leve? E a mais pesada?”; “Será que existem duas crianças com o mesmo peso? E com a mesma altura?”; “Será que existem duas crianças com o mesmo peso e com alturas diferentes?” e “Será que existem crianças com o peso diferente e com a mesma altura?”. No desenrolar deste momento, tivemos em conta as diferentes faixas etárias das crianças, com o objetivo de adequarmos a pergunta, utilizando apenas um critério ou dois simultaneamente. No desenrolar deste jogo, as crianças concluíram que “Somos todos diferentes, temos pesos e alturas diferentes” (FS, com seis anos); “Há meninos com o mesmo peso, mas que têm alturas diferentes” (AY, com seis anos); “Também há meninos que são da mesma altura e que não têm o mesmo peso” (JC, com seis anos) e “A AL é mais pesada e mais alta e a S (criança SC) é a mais baixa e a mais leve” (LA, com cinco anos). De seguida, o grupo de crianças partilhou os seus pensamentos e os seus sentimentos aquando da vivência de todo o processo, realizando assim a avaliação de todo o projeto. Deste modo, o grupo respondeu a algumas questões, que passo a transcrever com as respetivas respostas

“O que sabíamos?”

- “Às vezes algumas pessoas são mais pesadas e outras são mais leves” (AV, com cinco anos)
- “Somos todos diferentes” (MR, com cinco anos)
- “Umhas pessoas são mais altas e outras mais baixas” (MD, com seis anos)

“O que fizemos?”

- “Pesámos, medimos, fizemos as torres com os legos, pintámos as barras e construímos aquilo com as balanças” (FS, com seis anos)

“O que descobrimos?”

- “Os pesos não são todos iguais” (IO, com seis anos)

- “Os mais baixos podem ser os mais pesados” (FS, com seis anos)

- “A SC é mais baixa que a AL” (MiS, com quatro anos)

- “Sou muito grande, mais pesada e mais alta” (AL, com cinco anos)

- “Alguns são mais altos e pesam menos e uns meninos são mais baixos e pesam mais” (MR, com cinco anos)

“O que gostámos mais de fazer?”

- “Gostei de medir-me” (AY, com seis anos)

- “Gostei dos legos” (MiS; TS; FT; todos com quatro anos)

- “Gostei de medir-me e pintar as barras” (JM, com quatro anos)

- “Pintar as tiras e do *Mucali*” (MT, com cinco anos)

- “Gostei dos jogos” (MP e MC; ambos com quatro anos; GF, MR, AL, CP, MG e LA, com cinco anos; IO e FS, com seis anos)

- “Gostei de construir as torres com os legos” (AL, com cinco anos)

- “Gostei de montar os legos” (AV, com cinco anos)

De acordo com as respostas das crianças, e na minha opinião, o projeto foi bastante interessante para as mesmas, havendo evidências que estas se sentiram envolvidas, tendo prazer naquilo que realizaram. Aquando do momento da formulação de certas questões como “O que gostámos menos de fazer? Porquê?”; “O que podíamos ter feito de diferente? Porquê?” e “Onde sentiram mais dificuldade?”, as respostas das crianças foram positivas não nomeando nenhum momento que tenham gostado menos e não sentindo dificuldade na concretização das diferentes atividades. A existência de momentos diversificados, significativos e contextualizados proporcionaram ao grupo de crianças a vivência de situações motivadoras para as mesmas. Ao longo de todo o processo foi notória a evolução do seu vocabulário, substituindo os vocábulos “pequeno” e “grande”, que estão associados ao tamanho, por “baixo” e “alto” respetivamente, que estão relacionados com a altura, sendo mais constantes nos seus diálogos, utilizando-os de forma correta. Rosch (1973), Keil (1979) e Fodor (1983) referidos por Gleitman, Fridlund e Reisberg (2011, p.510) afirmam que “A aprendizagem das palavras é também muito influenciada pelo modo como a criança está preparada para pensar e para categorizar os objectos e os eventos do mundo que a rodeia.” As crianças quando classificaram e seriararam foram desenvolvendo a noção de número, que segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

As oportunidades variadas de classificação e seriação são também fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número, como correspondendo a uma série (número ordinal) ou uma hierarquia (número cardinal) (Ministério da Educação, 1997, p.74).

Por outro lado, ao longo de todo o processo, era notória a alegria das crianças em convidar os seus pais para observarem o que estavam a desenvolver, sendo também

iniciativa de alguns familiares entrarem na sala de atividades, observarem o que estava a ser elaborado e questionarem as crianças. Foi notório o aumento da autonomia do grupo de crianças no desenrolar do projeto. Aquando das diversas atividades, as crianças eram autónomas na busca das respostas às suas dúvidas e curiosidades, recordando todo o processo que vivenciaram e recorrendo aos seus conhecimentos, sendo por vezes observável o pedido de auxílio a outros colegas.

Faltando ainda o momento de divulgação do projeto, as crianças foram questionadas anteriormente sobre como poderíamos dar a conhecer o nosso projeto e a quem gostavam de o fazer. Em diálogo, e como o Jardim de Infância da Guimarães está integrado na EB1 da Guimarães, as crianças mostraram motivação e entusiasmo em apresentar o seu projeto aos seus colegas do 1.º Ciclo, passando a transcrever o diálogo

- (...) - Agora que já temos resposta para o nosso projeto, como podemos dar a conhecê-lo? (Cristiana)
- Podemos convidar os pais para virem à sala. (IO, com seis anos)
- Mas eles já viram, quando nos vêm levar. Podemos mostrar às turmas das outras professoras. (FS, com seis anos)
- Assim, a minha mana podia saber o meu peso e a minha altura. (CP, com cinco anos)
- Então todos concordam que podemos apresentar o projeto aos amigos do 1.º Ciclo? (Marisa)
- Sim (em coro).
- Então e como é que querem apresentar o que fizemos? (Marisa)
- Podemos fazer os jogos que já fizemos aqui na sala. (AV, com cinco anos)
- E mostrar o que construímos com os legos, com o papel crepe e as balanças, e as barras das alturas. (AY, com seis anos) (...)

Deste modo, no dia dois de junho de 2014, as crianças receberam os amigos do 1.º Ciclo, uma turma de cada vez. As crianças colocaram-se em frente à representação das alturas, mais concretamente à sua barra, falaram da representação gráfica do peso e da outra representação, bem como do registo da seriação. Para além disso, o grupo de crianças realizou novamente o jogo, em que procuravam a criança mais alta e a mais baixa; a criança mais pesada e a mais leve neste grupo de crianças; duas crianças com o mesmo peso; duas crianças com a mesma altura; duas crianças com o mesmo peso e com alturas diferentes e duas crianças com a mesma altura e com pesos diferentes. Ao longo deste momento, as crianças tiveram “ (...) oportunidade para descreverem ou contarem a história do projecto” (Katz & Chard, 1997, pp.250 e 251).

Com este projeto, considero que se fomentou a curiosidade e a vontade de descobrir nas crianças, procurando saber mais aspetos sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia, assumindo o papel ativo na construção dos seus saberes e da sua identidade.

CONCLUSÃO DO PROJETO

Este projeto surgiu da questão “As crianças mais altas são as mais pesadas?”, consequente das dúvidas e curiosidades do grupo de crianças. Ao longo do projeto, eu e a minha parceira tivemos a preocupação de proporcionar experiências diversificadas e momentos contextualizados e significativos para as crianças, visto este projeto envolver conceitos que são desenvolvidos fundamentalmente no 1.º Ciclo. Assim, foi essencial a partilha de conhecimentos entre mim e a minha parceira, entre nós com a equipa educativa e com os professores.

No desenrolar deste projeto, as crianças descobriram e contactaram com instrumentos de peso e de medida, utilizando os termos corretamente nos diálogos; tornaram-se mais autónomas na procura de informação para responder às suas curiosidades e dúvidas; e desenvolveram o sentido estético. As crianças descobriram o seu peso e a sua altura, que duas crianças com o mesmo peso podem ter alturas diferentes e vice-versa e qual a criança mais alta/mais baixa, mais pesada/mais leve da sala de atividades e ainda vivenciaram experiências promotoras do desenvolvimento do sentido de número. Ao longo do mesmo foi evidente a vontade das crianças descobrirem mais acerca de si e dos colegas.

CONCLUSÃO GERAL DO RELATÓRIO

Ao longo deste relatório, relato não só as minhas experiências vivenciadas em dois contextos educativos distintos, como as várias aprendizagens que realizei ao longo dos dois semestres, realçando sempre o papel das crianças em todo o caminho percorrido. Todo este percurso tornou-se num desafio constante, que resultou em experiências significativas e fulcrais para mim, enquanto pessoa e futura profissional. Aprendi a arriscar mais, a desafiar-me a mim mesma, a superar os meus receios, ou seja, “cresci”. Este crescimento não se deve apenas ao meu trabalho individual e com a minha parceira, mas também a todos os elementos das comunidades educativas em que me integrei, e em particular às crianças com quem aprendi constantemente.

Antes do início de cada semestre, sentia um certo receio em não conseguir proporcionar às crianças momentos significativos, integrados, dos quais tirassem prazer, culminando em aprendizagens significativas. Neste sentido, sinto que foram bastante importantes os exercícios formativos (reflexões, avaliações, ...) ajudando a desenvolver o meu sentido crítico, procurando sempre fazer o meu melhor.

As experiências de ser educadora, tanto em contexto de creche como em contexto de jardim de infância, resultaram em verdadeiras descobertas, vivenciando cada momento com a ambição de querer saber mais. Assim, as duas partes que integram este relatório são como um testemunho de algumas aprendizagens realizadas. As dimensões reflexivas consistiram num benefício para o meu percurso enquanto pessoa e futura profissional. No ensaio investigativo, realizado em contexto de creche, acerca da interação das crianças com os livros, nos momentos de brincadeira livre, centrei-me na e sobre a criança. Em contexto de jardim de infância, ao desenvolver o trabalho segundo a metodologia de trabalho de projeto, sinto que fui um elemento integrante de um grupo que partiu à descoberta, aprendendo continuamente com as crianças. Esta metodologia consiste numa ferramenta que considero bastante importante para utilizar na minha prática, sendo que constituiu um desafio para mim. Nesta metodologia, as crianças desenvolvem-se holisticamente, partindo dos seus interesses, sendo as principais construtoras dos seus conhecimentos.

Em ambos os contextos educativos, a minha intervenção do início até ao fim evoluiu de forma significativa, onde assumi um papel como educadora mais consolidado, adotando

estratégias diversificadas, valorizando o papel ativo da criança na construção dos seus conhecimentos e da sua identidade. Tanto em contexto de creche como em contexto de jardim de infância, dei grande relevância à relação afetiva que construí com cada criança, individualmente. Das aprendizagens mais marcantes reporto para a visão sobre a criança, enquanto ser competente, ativo, criativo e único, que deve ser valorizado e respeitado; a importância do ciclo planificação, ação/observação, avaliação/reflexão e a relevância de uma escuta ativa da criança.

Nos contextos de creche e jardim de infância foi gratificante poder acompanhar a evolução das crianças no seu desenvolvimento global. Foi evidente, por exemplo, o aumento do vocabulário das crianças, a crescente curiosidade e autonomia das mesmas, o aumento da socialização, a vontade de descobrir mais sobre si próprias e sobre os colegas, a crescente desinibição das crianças e o seu papel cada vez mais ativo nas atividades.

Ao longo dos dois semestres, foi fulcral a leitura de livros de vários autores, ajudando-me a pensar e a estruturar propostas educativas. Neste sentido, sinto que a literatura surge como um pilar para a minha prática, auxiliando-me a refletir acerca da minha intervenção, fundamentando-a. Durante este período, construí um “eu” pessoal, social e de futura profissional mais reflexivo.

Todo este percurso permitiu-me conhecer mais sobre as crianças, mas também mais sobre mim. Chego ao fim deste caminho, consciente de que a minha formação não termina aqui, visto o processo de formação ser contínuo, procurando proporcionar às crianças diversos momentos significativos e contextualizados, em prol do seu desenvolvimento global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (s.d.). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. (pp.1-14). Obtido em 24 de junho de 2014, de Departamento de Educação: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>

Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (4.^a ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Amorim, K. d., Anjos, A. M., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). *Processos Interativos de Bebês em Creche*. (pp.378-389). Obtido em 10 de dezembro de 2013, de Scielo: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n2/a20v25n2.pdf>

Araújo, S. B. (2013). *Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas de natureza participativa*. In Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. (pp.29-74) Porto: Porto Editora. Coleção Infância.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A documentação da aprendizagem: a voz das crianças*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora. Coleção Infância.

Baroody, A. J. (2010). *Incentivar a Aprendizagem Matemática das Crianças*. In Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barros, M. G., & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bonome-Pontoglio, C. d., & Marturano, E. M. (2010). *Brincando na creche: atividades com crianças pequenas*. Obtido em 10 de novembro de 2013, de Scielo: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000300008&script=sci_arttext

- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2004). *A Criança e o Seu Mundo: Requisitos Essencias para o Crescimento e Aprendizagem* (4.^a ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. (2002). *Gerir o Trabalho de Projecto: Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Texto Editora.
- Cordeiro, M. (2008). *O Grande Livro do Bebê - O Primeiro Ano de Vida* (3.^a ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança. Do 1 aos 5 anos* (6.^a ed.). Lisboa: A esfera dos livros.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (2012). *A Leitura de Histórias: Qualidade das Interações entre Pais e Filhos*. (pp.16-19) Obtido em 2 de dezembro de 2013, de RepositóriUM da Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24259/1/Cruz%2c%20Ribeiro%20%26%20Viana%202012%20Diversidades.pdf>
- Cruz, S. H. V. (2008). *A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora. Colecção Infância.
- Dias, I. S. (2005). *O Lúdico*. Obtido em 12 de fevereiro de 2014, de IC-Online Instituto Politécnico de Leiria: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf
- Dias, M. I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA - Instituto Politécnico de Leiria.
- Didonet, V. (2001). *Creche: a que veio...para onde vai...* Em aberto, Brasília, v. 18, pp.11-27. Obtido em 10 de fevereiro de 2014, de Revistas do Sistema. INEP: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1107/1007>

Diekmeyer, U. (1998). *O Desenvolvimento da Criança – 2 anos*. Lisboa: Editorial Presença.

Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas*. Obtido em 5 de março de 2014, de Casa da Leitura: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_educa_pre_escolar_a_C.pdf

Edo, M., & Ribeiro, M. C. (s.d.). *A Matemática na Educação Infantil: contextos criativos de aprendizagem*. Obtido em 23 de julho de 2014, de Universitat Autònoma de Barcelona:

http://pagines.uab.cat/meque/sites/pagines.uab.cat.meque/files/CIANEI_07.pdf

Esteves, S. (2010 a). *Convergências – Brincar em família*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º90. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (p.38) Lisboa: Edições de APEI.

Esteves, S. (2010 b). *Objectos. Simplesmente “coisas” ou mais que isso...A verdade dos factos!* In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º92. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (p.67) Lisboa: Edições de APEI.

Faria, H. (2010). *Queremos que eles gostem de livros*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º92. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.20-21) Lisboa: Edições de APEI.

Fedmann, M. & Moro, C. (2012). *Contação e leitura de histórias para crianças e bebês na educação infantil*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º96. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.4-10) Lisboa: Edições de APEI.

Fernandes, D. M., & Cardoso, A. C. (s.d.). *Experienciar a cidadania com tabelas e gráficos no jardim-de-infância*. Obtido em 23 de julho de 2014, de APM - Associação de Professores de Matemática: http://www.apm.pt/files/_CO_Fernandes_Cardoso_4a28b37c1a215.pdf

Fernandes, P. (2005). *Literacia Emergente e contextos educativos*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º74. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.8-11) Lisboa: Edições de APEI.

Figueiredo, A. (2010). *Espaços do brincar em contexto de infância*. N.º90. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.35-37) Lisboa: Edições de APEI.

Formosinho, J. O. (1996). *Parte II – A construção social da moralidade pela criança pequena. O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope*. In Formosinho, J. (Org.), Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar. A construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência: Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Org.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp.47-81) Porto: Porto Editora.

Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5.ª ed.). São Paulo: Editora ATLAS S.A.

Gleitman, H., Fridlund, A. J., & Reisberg, D. (2011). *Psicologia* (9.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º90. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.45-46) Lisboa: Edições de APEI.

Gomes, J. A. (2006). *Literatura para a infância e a juventude*. Obtido em 2 de fevereiro de 2014, de Casa da Leitura: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/000791_PL.pdf

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas.

Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação. Do nascimento aos 8 anos* (2.ª ed.). São Paulo: Artmed.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & McClellan, D. (1996). *Parte I – O Papel do Professor no Desenvolvimento social das Crianças*. In Formosinho, J. (Org.), Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar. A construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º90 . Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.4-7) Lisboa: Edições de APEI.

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

Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2002). *As Relações entre Pares na Infância: Formas, Características e Funções*. In Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. (pp. 119-166) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. d. (1985). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora ATLAS S.A.

Lei n.º 4/97 de 10 de fevereiro. Diário da República — I Série A – N.º 34 — 10-2-1997. Assembleia da República. Obtido em 29 de julho de 2014, de <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., et al. (s.d.). *O Educador como Prático Reflexivo*. (pp.129-142). Obtido em 24 de junho de 2014, de Repositório: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=2

Marques, R. (1991). *Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.

Mata, L. (2004). *Era uma vez...* *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): 95-108. Obtido em 10 de dezembro de 2013, de Scielo Portugal: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a10.pdf>

Mata, L. (2007). *Literacia Emergente – Investigação e Práticas*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º80. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.18-21) Lisboa: Edições de APEI.

Mata, L. (2010). *Brincar com a escrita: um assunto sério*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º90. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.31-34) Lisboa: Edições de APEI.

Mata, L., & Marques, L. (2010). *Concepções dos Educadores de Infância Sobre o Desenvolvimento da Literacia*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, pp.1629-1640. Obtido em 9 de dezembro de 2013, de ISPA UIPCDE: Universidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação: http://uipcde.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user16/mata_l._marques_l._2010_concepcoes_dos_educadores_de_infancia_.pdf

Mattos, M. N. (2013). *Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz*. Obtido em 23 de agosto de 2014, de 36.ª Reunião Nacional da ANPED - Goiânia: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_2887_texto.pdf

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1977). *Desenvolvimento e Personalidade da Criança* (4.^a ed.). Brasil: Harbra.

Neto, H. B., & Dias, A. M. (s.d.). *Desenvolvimento do raciocínio matemático na pré-escola*. Obtido em 23 de julho de 2014, de LEDUM. Laboratório de Educação Matemática:

http://www.ledum.ufc.br/arquivos/fontes/Desenvolvimento_Raciocinio_Matematico.pdf

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3.^a ed.). (pp. 43-92) Porto: Porto Editora. Coleção Infância.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora. Coleção Infância.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança*. In Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. (pp.11-27) Porto: Porto Editora. Coleção Infância.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.^a ed.). São Paulo: Artmed.

Parente, C. (2011). *Observar e Escutar na Creche para Aprender sobre a Criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Pereira, M. (Coord.). (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.

Perrenoud, P. (2008). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Plano Nacional de Leitura. (2007). *Ler + em família: Atitudes e comportamentos da família que favorecem a leitura*. Obtido em 28 de janeiro de 2014, de Confederação Nacional das Associações de Pais: http://www.confap.pt/docs/brochura_familia.pdf

Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 167 — 31 de Agosto de 2011. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Obtido em 1 de janeiro de 2014, de <http://www.dre.pt/pdf1s/2011/08/16700/0433804343.pdf>

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas*. In Revista GEDEI. (2000). *Infância e Educação - Investigação e Práticas*. (pp.85-106) Porto: GEDEI e Porto Editora.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Queiroz, N., Maciel, D., & Branco, A. (2006). *Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um olhar sociocultural construtivista*. Obtido em 23 de novembro de 2013, de The Scientific Electronic Library Online: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>

Ramos, A. M. (2005). *Infância e Literatura: Contributos para uma Leitura da Narrativa Infantil Contemporânea*. In Viana, F. L. (Coord.). (2005). *Leitura, literatura infantil e ilustração - 5 investigação e prática docente*. Coimbra: Almedina.

Reis, R. (2004). *Desenvolvimento do Raciocínio Matemático*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem - Linhas de orientação para crianças até 6 anos* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças. Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

Riscado, L. (2010). *Ler antes de dar a ler no jardim-de-infância – algumas (significativas) mudanças na lei da oferta e da procura*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º92. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.12-13) Lisboa: Edições de APEI.

Rocha, M. I. (Coord.). (2007). *Geometria e Medida: Percursos de aprendizagem*. Leiria: Escola Superior de Educação - IPL.

Roque, L. & Rodrigues, S. (2005). *A vida a brincar*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º75. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.45-47) Lisboa: Edições de APEI.

Salgado, R. (2010). *A literacia infantil, o educador de infância e o médico de família*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º92. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.42-44) Lisboa: Edições de APEI.

Santos, A. (1997). *Do 1 aos 3. A relação com os objectos*. In *Pais & Filhos*. (1997). N.º76, p.46.

Santos, C. P. (2013). *Jornal das primeiras matemáticas. O conceito de unidade na educação pré-escolar*. Obtido em 23 de julho de 2014, de *Jornal das primeiras matemáticas*: [http://jpm.ludusopuscula.org/PDF_Files/Santos_Medida_34_52\(1_2013\).pdf](http://jpm.ludusopuscula.org/PDF_Files/Santos_Medida_34_52(1_2013).pdf)

Santos, G. S. (2006). *Ver... Ouvir... Cheirar... Tocar... Sentir*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º 78. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.23-24) Lisboa: Edições de APEI.

Santos, V. (2010). *Promoção da leitura na Educação Pré-Escolar*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º92. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.30-31) Lisboa: Edições de APEI.

Serrazina, L., & Oliveira, I. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In Grupo de Trabalho de Investigação. (2002). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

Silva, A. (1991). *Livros para a infância e as suas leituras. Muitas questões se podem levantar*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º20. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.36-38) Lisboa: Edições de APEI.

Silva, E. C. (2005). *Ecos: Brincar com a escrita*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º74. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.43-44) Lisboa: Edições de APEI.

Simões, A. C. L. (2004). *O Educador como prático reflexivo...E a construção da sua identidade profissional!* In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º71 . Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.8-13) Lisboa: Edições de APEI.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sisto, C. (s.d.). *A Arte de Contar Histórias e Sua Importância no Desenvolvimento Infantil*. Obtido em 20 de agosto de 2014, de artistasgaucho: <http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf>

Smith, P. K. (2006). *O brincar e os usos do brincar*. In Moyles, J. R. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.

Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Taquelim, C. (2010). *Mediadora de leitura*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º92. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.18-19) Lisboa: Edições de APEI.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Veloso, R. M. (2010). *Os grandes leitores do pré-escolar*. In *Cadernos de Educação de Infância*. N.º92. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp.4-8) Lisboa: Edições de APEI.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil* (1.^a ed.). Rio Tinto/Portugal: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO 1 – Quadro 1 “Rotina da Sala Lilás”

<p align="center">“Bambi – Creche e Jardim de Infância” - Marrazes</p> <p align="center">Rotina diária da “Sala Lilás”</p> <p align="center">Grupo de crianças: onze crianças de um e dois anos</p>			
Horário	Rotina	Intencionalidade educativa	Descrição
7h45m/9h15m	Acolhimento	A nível psicossocial pretende-se proporcionar um clima de conforto, segurança e afetividade às crianças.	<p>Entre as 7h45m e as 9h15m, as crianças de creche e jardim-de-infância são entregues, pelo cuidador à Educadora Cooperante na sala Azul.</p> <p>Apesar de não sermos nós a fazer o acolhimento das crianças, reconhecemos a importância deste momento, sendo que é fundamental uma interação entre a educadora e o cuidador da criança. Consideramos essencial o diálogo entre ambos pois permite perceber vários aspetos, nomeadamente como passou a noite, se está doente, se está bem-disposta e se está tudo bem com a criança.</p> <p>Para que a criança se sinta confortável, segura e acarinhada, consideramos essencial perguntar-lhe como está, adequar a sua roupa à temperatura ambiente do espaço, vestir-lhe o seu bibe interagindo com a criança, dar-lhe afeto mostrando que nos preocupamos com ela e que apesar do seu cuidador ter ido embora estará tudo bem.</p>
9h15m/9h30m	Reforço Matinal	A nível psicossocial pretende-se promover a socialização entre as crianças.	As crianças da Sala Lilás deslocam-se da Sala Azul até à respetiva sala, sendo que por vezes as crianças da Sala Amarela também partilham esse momento com elas. Esta deslocação é realizada em forma de comboio, orientada pela Educadora Cooperante.

			<p>Neste período de tempo, as crianças ouvem a canção da bolacha¹ cantada pela aluna estagiária sendo que ao longo da canção é oferecida a cada criança uma bolacha, onde é contabilizada pela aluna estagiária, em voz alta, o número de bolachas que se vão distribuindo.</p> <p>Este momento é importante na medida em que as crianças têm oportunidade de interagir umas com as outras e com as alunas estagiárias, permitindo-lhes perceber como estão as crianças.</p>
9h30m/10h00m	<p>Canção do “Bom Dia”</p> <p>Hora da Mantinha/Diálogos/Canções</p>	<p>A nível psicossocial pretende-se fomentar a interação e a socialização entre o(a) educador(a)-criança e entre criança-criança. Pretende-se ainda que a criança saiba manter-se sentada e respeite a sua vez para falar.</p> <p>A nível cognitivo pretende-se, no domínio da linguagem que a criança comunique quando lhe é solicitado e de forma espontânea, que oiça e verbalize vocabulário, reconheça a sua fotografia e reconheça/ verbalize</p>	<p>Entre as 9h30m e as 10h00m canta-se a canção do “Bom Dia”, em que se pretende que a criança verbalize o vocabulário da canção, realize os gestos associados à mesma, conheça a importância de dizer “Bom Dia” e que se sinta integrada no espaço, no grupo e com as alunas estagiárias, fomentando na criança o gosto em vir à creche.</p> <p>Posteriormente, as crianças têm oportunidade de manusear a caixa que contém as fotografias, sendo que estas são depois colocadas em frente ao grupo de crianças que se encontra sentado nos bancos de espuma, marcando depois as suas presenças no mural destinado ao efeito. Este momento permite à criança reconhecer a sua imagem através de uma fotografia e de seguida colocá-la no referido mural como sinal que veio à creche. Durante este momento é perguntado às crianças: “Vieste à escolinha hoje?” e “Vieste com quem?”. Após todas as crianças presentes marcarem a sua presença no mural, no caso de ainda faltarem crianças, as crianças devem reconhecer e verbalizar qual a criança que ainda não chegou através da sua fotografia. Depois deste momento, uma criança</p>

		<p>a sequência de números até oito. A nível motor pretende-se que a criança realize gestos que acompanhem as canções, que agarre na sua fotografia, de pé cole no mural e que realize movimentos com o instrumento musical.</p>	<p>tem oportunidade de ir contar o número de fotografias que está no mural, com o auxílio da aluna estagiária sendo importante que as restantes crianças também acompanhem esta contagem.</p> <p>Após a contagem das presenças, as crianças podem explorar o instrumento musical trazido pelas alunas estagiárias, nomeadamente uma pandeireta, sendo que o som produzido por este marca o início de uma canção. Esta exploração permite à criança contactar com um outro objeto diferente daqueles que contacta no seu dia-a-dia, que se aperceba de diferentes ritmos, formas de manusear o instrumento e intensidades do som.</p> <p>O momento das canções é uma forma lúdica das crianças adquirirem vocabulário, verbalizarem palavras das canções, acompanharem as canções com gestos e interajam entre elas e com as alunas estagiárias.</p>
10h00m/11h00m	<p>Atividades orientadas</p> <p>Atividades livres*</p>	<p>Com estas atividades pretende-se que a criança adquira competências em todos os domínios do desenvolvimento, nomeadamente a nível motor, cognitivo e linguagem, psicossocial. A criança deve ser estimulada à concretização das atividades despertando a sua curiosidade. A criança deve</p>	<p>Durante este período de tempo, as crianças desenvolvem diferentes propostas educativas que pretendem englobar os diferentes domínios, de modo que exista um desenvolvimento harmonioso das crianças. Devido ao facto de não existir espaço exterior na Instituição, é fundamental trazer elementos do exterior para o interior da sala de atividades. Esta ação tem como finalidade estimular a curiosidade natural da criança, o contacto com diferentes objetos, materiais e elementos da natureza, experimentando assim diferentes sensações através dos seus sentidos, levando-a à descoberta do mundo que a rodeia.</p> <p>Quando são realizadas atividades em grupo é fundamental que as crianças partilhem esse momento entre elas, ganhando assim o gosto por trabalhar em</p>

		também adquirir a noção de tamanho, cor, textura, funcionalidade, (propriedades dos objetos) e noção de “dentro”, “fora”, “cima” e “baixo”.	<p>grupo, contribuindo assim para o futuro desenvolvimento de valores sociais e morais.</p> <p>Relativamente às atividades numa perspetiva mais individual, é importante que a criança tenha o seu momento de exploração e de contacto com os diferentes materiais utilizados na proposta educativa, permitindo assim perceber de forma mais concreta as suas capacidades e dificuldades manifestadas ao longo da mesma.</p> <p>Cerca de quinze minutos antes das onze horas, as crianças ouvem a “canção do arrumar” sendo incentivadas a arrumar os brinquedos que se encontram espalhados na sala, na sua respetiva caixa. É importante que todas as crianças participem neste momento, no intuito de partilharem esta tarefa, de perceberem a importância da organização e arrumação da sala de atividades, transpondo essas aprendizagens para outras situações no futuro.</p>
11h00m/11h15m	Atividade de relaxamento/ Higiene	A nível psicossocial pretende-se promover a socialização entre as crianças, mantendo estas o respeito pelos colegas e pelo espaço/material.	<p>Após as crianças arrumarem os seus brinquedos, devem sentar-se nos bancos de espuma para a colocação dos babetes enquanto vêem televisão.</p> <p>As crianças da Sala Amarela, após o seu momento de higiene, deslocam-se em forma de comboio até à Sala Lilás no intuito de juntar-se às restantes crianças. Também a estas é-lhes colocado o babete enquanto vêem televisão. Para a colocação dos babetes a criança desloca-se junto da aluna estagiária, após a indicação da mesma.</p>
11h15m/12h00m	Almoço	A nível motor pretende-se que a criança desenvolva a	A deslocação das crianças da Sala Lilás até ao refeitório é feita sobre a forma de comboio orientado pela aluna estagiária.

		<p>motricidade fina, através de pequenas ações, nomeadamente o manuseamento de uma colher, o segurar o prato ou também agarrar num pedaço de fruta. Pretende-se ainda que a criança desenvolva a motricidade grossa através do puxar, sentar e arrumar a cadeira.</p> <p>A nível cognitivo pretende-se que a criança contacte com os diferentes alimentos que fazem parte da refeição, identifiquem e nomeiem esses alimentos.</p> <p>A nível psicossocial pretende-se promover a socialização entre as crianças e o saber estar em grupo. Para além disso é de mencionar o respeito pelos alimentos e materiais.</p>	<p>A refeição é composta por sopa, prato de carne ou peixe e fruta. Na sua maioria, as crianças manifestam interesse e gosto em comer sozinhas, sendo que necessitam de ajuda para terminar a refeição. No entanto, é necessário auxiliar algumas crianças durante a refeição, pois estas tendem por vezes a distrair-se com o que se passa à sua volta, ou então a rejeitar determinados alimentos nomeadamente verduras e legumes.</p> <p>Durante a refeição consideramos importante estimular as crianças para comer e atender ao seu ritmo de comer.</p> <p>(Refeitório comum ao grupo de creche e jardim-de-infância, mas com horas diferentes para almoçar).</p>
12h00m/12h30m	Higiene	A nível cognitivo pretende-se que a criança adquira hábitos de	Este momento ocorre no fraldário, espaço comum ao berçário e à sala Lilás, onde é possível mudar a fralda a duas crianças em simultâneo.

		<p>higiene, saiba reconhecer quando necessita de ser limpa, nomeie partes do seu corpo, interaja verbalmente com as alunas estagiárias, verbalize palavras das canções, reconheça quando é chamada e verbalize vocabulário associado aquele momento.</p> <p>A nível psicossocial pretende-se promover a interação entre o(a) educador(a) e criança neste momento, entre crianças, respeite a sua vez e respeite a criança que se encontra ao seu lado no momento da muda de fraldas.</p> <p>A nível motor pretende-se que a criança realize um movimento rudimentar no momento da muda de fraldas.</p>	<p>Consideramos este momento fundamental para a criança na medida em que esta se sinta confortável e limpa, percebendo assim a importância de hábitos de higiene. Algumas crianças acabam por se aperceber que necessitam que lhes mudem a fralda, verbalizando “cocó” e “chichi”. Este reconhecimento é fundamental para uma possível introdução ao bacio.</p> <p>Durante este momento é essencial que exista uma interação entre as alunas estagiárias e a criança, promovendo um maior conforto e segurança na criança. Para tal é fulcral a existência de momentos como “cucu, cucu”, “onde está o teu umbigo”, fazer cócegas ou ainda cantar algumas canções. Durante este momento pretende-se que a criança reconheça e nomeie partes do seu corpo, bem como, verbalize vocabulário associado ao momento de higiene, sendo que para isso as alunas estagiárias estimulam as crianças através de perguntas.</p> <p>Após o momento de higiene, são retirados os bibes às crianças e depois elas são encaminhadas pelas alunas estagiárias para a sala Amarela.</p>
12h30m/15h00m	Sesta	A nível psicossocial pretende-se	Este momento ocorre na sala Amarela, em conjunto com as crianças desta sala.

		que a criança saiba comportar-se antes de adormecer e após a sesta, e também deve respeitar o espaço destinado ao seu colega.	As crianças da sala Lilás dormem num canto da sala, onde estão dispostas cinco camas e as da sala Amarela dormem no outro lado da sala. Existem algumas crianças da sala Lilás que necessitam de objetos de conforto durante este período de tempo. Antes e depois da hora de almoço das alunas estagiárias, elas acompanham as crianças no momento da sesta.
15h00m/15h15m	Higiene	***	-----
15h15m/16h00m	Lanche	<p>A nível psicossocial pretende-se promover a socialização entre as crianças e o saber estar em grupo. Para além disso é de mencionar o respeito pelos alimentos e materiais.</p> <p>A nível cognitivo pretende-se que a criança contacte com os diferentes alimentos que fazem parte da refeição, identifique e nomeie os diferentes alimentos.</p> <p>A nível motor pretende-se que a criança desenvolva a motricidade fina, através da capacidade de manuseamento de</p>	<p>Quando as crianças acordam, as alunas estagiárias conduzem-nas ao refeitório, colocando-lhes o bibe e o babete para que iniciem a refeição.</p> <p>O lanche pode ser constituído por papa, leite, leite com cereais, iogurte e um pedaço de pão com manteiga, sendo que varia consoante os dias e as crianças.</p> <p>Este momento pode proporcionar aprendizagens ao grupo de crianças, pois estas podem reconhecer a importância de uma alimentação equilibrada e saudável, ganhar autonomia a comer e saber estar em grupo.</p> <p>Para isto as alunas estagiárias incentivam as crianças, demonstrando como agarrar numa colher, num copo, numa taça de cereais e num pedaço de pão.</p> <p>Para além disso as alunas estagiárias fazem pequenas afirmações “Experimenta comer sozinho” e “Senta-te melhor”.</p> <p>Por vezes algumas crianças solicitam a ajuda das alunas estagiárias para comer e/ou para terminar a refeição.</p>

		uma colher.	
16h00m/16h15m	Higiene	*** Pretende-se que a criança adquira o gosto de beber água e consiga manusear a garrafa de água.	Este momento é igual ao momento de higiene das 12h00m às 12h30m. Ainda neste período de tempo as crianças são penteadas e é-lhes dada uma garrafa de água para que estas saciem a sua sede. Esta ação tende a promover nas crianças o hábito e o gosto em beber água, sendo que esta é essencial para um bom desenvolvimento global da criança, enquanto ser humano.
16h15m/17h00m	Atividade de Grande Grupo **	Com estas atividades pretende-se que a criança adquira competências em todos os domínios do desenvolvimento, nomeadamente a nível motor, cognitivo e linguagem, psicossocial . A criança deve ser estimulada à concretização das atividades despertando a sua curiosidade e também incentivada à brincadeira livre ou direcionada. A criança deve também adquirir a noção de tamanho, cor, textura,	Neste período do dia, as crianças têm oportunidade de finalizar uma proposta que tenha sido iniciada no período da manhã, de realizar uma nova atividade e/ou de brincar na sala de atividades. Consideramos importante a existência de momentos de brincadeira livre para as crianças, pois permite-lhes conhecerem-se a si próprias e aos outros, partilharem objetos, vivências e momentos lúdicos. As alunas estagiárias brincam com as crianças quer de forma livre quer de forma direcionada. Isto é, na brincadeira livre as alunas estagiárias têm como objetivo aproveitar o momento para estar com as crianças brincando e interagindo com elas, enquanto na brincadeira direcionada as alunas estagiárias brincam com as crianças porém têm intencionalidade para aquele momento.

		funcionalidade, (propriedades dos objetos) e noção de “dentro”, “fora”, “cima” e “baixo”.	
17h00m/19h15m	Atividades Livres / Saídas	<p>A nível psicossocial pretende-se que a criança socialize com os seus pares, interaja com o espaço, respeite e partilhe os materiais.</p> <p>A nível motor pretende-se que a criança manipule os materiais existentes no espaço da sala desenvolvendo a sua motricidade fina e grossa, ocupando todo o espaço existente na sala de atividades.</p>	Neste período de tempo, as crianças ficam acompanhadas com a auxiliar da sala, a brincar com os brinquedos existentes na Sala Lilás. Entre as 17h00m e as 19h15m, as crianças comem um pedaço de pão com manteiga.

* Durante este período, podem ser realizadas atividades de grande grupo e de subgrupos. Quando são atividades de subgrupos, as restantes crianças encontram-se em atividades livres ou com orientação da auxiliar.

** Estas atividades de grande grupo podem ser desde ouvir histórias, a canções, a jogos em conjunto, etc.

*** A intencionalidade educativa dos momentos de higiene das 15h00m e das 16h00m é equivalente quanto aos níveis a desenvolver.

ANEXO 2 – Planificação do dia vinte e dois de outubro de 2013

Planificação do dia 22 de outubro de 2013 “Bambi – Creche e Jardim de Infância” - Marrazes		
Educadora Cooperante: Sofia Gomes	Professora supervisora: Maria José Gamboa	Alunas estagiárias: Cristiana Pereira Marisa Moreira
“Sala Lilás” – Crianças com um e dois anos		Grupo de crianças: sete crianças
<p>- O grupo de crianças da “Sala Lilás” tem uma rotina estabelecida (ver quadro I – Rotina da Sala Lilás), cujo objetivo é satisfazer as necessidades básicas da criança e proporcionar-lhe segurança e conforto.</p> <p>- A proposta educativa deste dia será a continuidade do tema “outono”. A educadora cooperante tem estabelecido dias específicos para as diferentes atividades, deste modo às terças-feiras é “Dia da Expressão Plástica”.</p> <p>- Para a realização da proposta educativa deste dia “A árvore de outono da sala Lilás”, a disposição da sala irá ser modificada (ver anexo II) no período da manhã, com o intuito de proporcionar mais liberdade de movimentos e de delimitar duas áreas distintas, nomeadamente a área de trabalho e a área da brincadeira livre. Para esse efeito, iremos utilizar dois bancos de espuma da sala de atividades colocados na direção do pilar, no sentido horizontal, sendo que o escorrega será utilizado como o meio de transição da área de trabalho para a área de brincadeira livre, estando disposto perpendicularmente em relação aos bancos, entre o pilar e a parede.</p> <p>Notas:</p> <p>- Antes do início de cada canção irá ser utilizado um instrumento musical, nomeadamente uma pandeireta, trazida pelas alunas estagiárias. Através da manipulação deste instrumento, por parte das crianças, irá resultar um som que marcará o início da canção. Todas as crianças terão oportunidade de manipular o instrumento.</p> <p>- Para este dia, a avaliação será feita focando a atenção numa criança do grupo, porém, de forma global iremos avaliar também a forma como o grupo reage às atividades, bem como os comportamentos tidos durante as mesmas.</p>		

Horário	Intencionalidade educativa	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
9h00m/10h00m	Quadro I – Rotina da Sala Lilás			
	Anexo I – Canções			
10h00m/11h00m	<p>A nível psicossocial – Saiba estar em grupo, saiba escutar, respeite o material existente partilhando-o com os colegas;</p> <p>A nível cognitivo – Responda a pequenos pedidos, reconheça quando é chamada, reconheça partes do seu corpo, saiba identificar os constituintes de uma árvore (tronco, ramos e folhas), saiba nomear os constituintes de uma árvore, escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental;</p> <p>A nível motor – Acompanhe a canção com gestos, desenvolva motricidade fina, manipule objetos e suba escadas</p>	<p>- No intuito de introduzir a proposta educativa, a aluna estagiária canta uma nova canção cujo conteúdo está relacionado com animais e as diferentes partes do corpo humano;</p> <p>- Posteriormente, a aluna estagiária, de forma aleatória solicita a duas crianças que a acompanhem até à área de trabalho para a realização da atividade, enquanto as restantes ficam a brincar com os legos na manta e no elefante baloiço da sala de atividades;</p> <p>- A atividade consiste em preencher o tronco do molde de uma árvore, previamente trazida pelas alunas estagiárias, através da impressão de um pé de cada criança;</p> <p>- Será dada oportunidade a cada criança de pintar o pé de outra criança de uma cor. As</p>	<p>Humanos</p> <p>- Grupo de crianças da sala de um e dois anos;</p> <p>- Educadora Cooperante;</p> <p>- Auxiliar;</p> <p>- Alunas estagiárias;</p> <p>Físicos</p> <p>- Dois bancos de espuma da sala de atividades;</p> <p>- Escorrega da sala de atividades;</p> <p>- Legos da sala de atividades;</p> <p>- Manta;</p> <p>- Escorrega da sala de atividades;</p> <p>- Elefante baloiço da sala de atividades;</p> <p>- Molde de uma árvore em</p>	<p>- A aluna estagiária através da observação direta, elabora registos sobre o interesse das crianças quando são chamadas e a relação entre ambas no momento da pintura. Para além disso regista ainda a relação da criança com os materiais, se identifica as cores e se reconhece partes do seu corpo e do corpo do(a) seu/sua colega.</p> <p>- Através da observação direta, a aluna estagiária regista em Checklist o comportamento de uma criança do grupo sobre a</p>

	<p>alternando os pés com apoio.</p>	<p>cores utilizadas são características da estação do outono, nomeadamente a cor amarela, a cor laranja, o vermelho e a cor verde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando uma criança tiver terminado este momento, senta-se sobre o material que reveste o chão, com o objetivo de que a outra limpe o pé desta com recurso a uma toalhita e com o auxílio da aluna estagiária; - Após a criança ter concretizado este momento, pinta o pé do colega para que este possa ter oportunidade de realizar esta tarefa e posteriormente a limpeza do pé do seu colega; - Quando ambas as crianças tiverem concretizado todo este momento, irão juntar-se às restantes, no intuito destas poderem brincar livremente. A sua transição de um espaço para o outro acontecerá através do escorrega da sala de atividades, isto é, as crianças terão de subir e descer do escorrega por forma a transitar 	<p>cartão;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tintas de cor amarela, laranja, vermelho e verde; - Quatro copos para colocar as tintas; - Quatro pincéis; - Material para revestir uma pequena área do chão; - Toalhitas de limpeza; - Pano destinado a possíveis momentos de limpeza; - Rádio. 	<p>forma como esta se comporta, se respeita o(a) colega e os materiais. Regista ainda se nomeia as cores, partes do seu corpo e do corpo do(a) seu/sua colega, se manifesta motivação pela atividade e interesse pelo trabalho dos outros colegas e se aceita o auxílio das alunas estagiárias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A aluna estagiária com recurso à observação direta, elabora registos sobre a forma como a criança reage após o momento da atividade de pintura e aquando da transição para o espaço dos brinquedos. Regista também a reação
--	-------------------------------------	--	---	---

		<p>para o espaço destinado à brincadeira livre, dando oportunidade aos outros colegas de realizarem a atividade;</p> <p>- Após todas as crianças terem terminado a atividade e a dez minutos para as onze, a aluna estagiária sugere que arrumem os brinquedos com o intuito de deixar a sala arrumada. Em simultâneo, as alunas estagiárias arrumam o material usado anteriormente, de modo a reorganizar a disposição da sala.</p>		das crianças que ainda não realizaram a atividade.
11h00m/16h15m	<p>Quadro I – Rotina da Sala Lilás</p> <p>Anexo I – Canções</p>			
16h15m/17h00m	<p>A nível psicossocial – Saiba estar em grupo, saiba escutar, respeite o material existente partilhando-o com os colegas;</p> <p>A nível cognitivo – Responda a pequenos pedidos, reconheça quando é chamada, reconheça</p>	<p>- Após o momento da higiene terminar, as crianças sentam-se nos bancos de espuma, em frente à aluna estagiária com o intuito de lhes lembrar a atividade do período da manhã;</p> <p>- Posteriormente a aluna estagiária solicita a duas crianças, de forma aleatória, que a acompanhem até à “mesa de jogos”, para a concretização de uma atividade, enquanto as</p>	<p>Humanos</p> <p>- Grupo de crianças da sala de um e dois anos;</p> <p>- Educadora Cooperante;</p> <p>- Auxiliar;</p> <p>- Alunas estagiárias;</p> <p>Físicos</p> <p>- Dois bancos de espuma;</p> <p>- Brinquedos da caixa de</p>	<p>- A aluna estagiária através da observação direta elabora registos acerca do interesse e motivação das crianças e também sobre a forma como se comportam quando esta explica a atividade.</p>

	<p>partes do seu corpo, saiba identificar os constituintes de uma árvore (tronco, ramos e folhas), saiba nomear os constituintes de uma árvore, escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental;</p> <p>A nível motor – Desenvolva motricidade fina, manipule objetos e suba escadas alternando os pés com apoio.</p>	<p>restantes ficam a brincar com os diversos brinquedos existentes na caixa de brinquedos, no escorrega e no elefante baloço da sala de atividades;</p> <p>- Esta atividade consiste em completar a árvore do outono anteriormente iniciada, preenchendo os ramos da mesma com a impressão de uma das mãos de cada criança.</p> <p>- A estratégia de trabalho seguirá a mesma sequência utilizada no período da manhã;</p> <p>- Para a concretização desta atividade, após as crianças terem a mão pintada, a árvore será colocada contra a parede no intuito de facilitar à criança a impressão da sua mão e proporcionar-lhe uma perspetiva vertical da imagem final da árvore.</p>	<p>brinquedos da sala de atividades;</p> <p>- Escorrega da sala de atividades;</p> <p>- Elefante baloço da sala de atividades;</p> <p>- Molde de uma árvore em cartão;</p> <p>- Tintas de cor amarela, laranja, vermelho e verde;</p> <p>- Quatro copos para colocar as tintas;</p> <p>- Quatro pincéis;</p> <p>- Toalhas de limpeza;</p> <p>- Pano destinado a possíveis momentos de limpeza;</p> <p>- Rádio.</p>	<p>- A aluna estagiária, através da observação direta, elabora registos do grupo de forma global, sendo que pretende-se perceber se existem alterações de comportamento face à atividade do período da manhã.</p> <p>- A aluna estagiária, através da observação direta, elabora novos registos acerca da criança que avaliou no período da manhã, sobre o interesse, motivação, a sua relação com o(a) colega e com os materiais. Regista ainda se a criança nomeia as cores, se reconhece partes do seu corpo e do corpo do(a)</p>
--	--	---	--	--

				seu/sua colega, se manifesta interesse pelo trabalho dos outros colegas e se aceita o auxílio das alunas estagiárias.
--	--	--	--	---

Referências Bibliográficas

Blogspot. (18 de 11 de 2013). Obtido de Patchwork moldes e riscos: <http://patchworkmoldeseriscos.blogspot.pt/2011/11/almofada-arvore-de-patchwork.html>

Gomes, S. (2013). *Projeto Curricular da Sala Lilás*. Marrazes: Bambi – Creche e Jardim de Infância

Bibliografia

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.^a ed.). São Paulo: Artmed.

Checklist da atividade do período da manhã

Criança: _____

Parâmetros de avaliação	Sim	Não	Notas:
A criança revela motivação na atividade.			
A criança respeita o colega durante a atividade.			
A criança respeita os materiais durante a atividade.			
A criança responde aos pedidos da aluna estagiária.			
A criança nomeia cores.			
A criança nomeia partes do seu corpo e do(a) seu/sua colega(a).			
A criança manifesta interesse pelo trabalho dos outros colegas.			
A criança aceita auxílio das alunas estagiárias.			

Checklist da atividade do período da tarde

Criança: _____

Parâmetros de avaliação	Sim	Não	Notas:
A criança revela motivação na atividade.			
A criança respeita o colega durante a atividade.			
A criança respeita os materiais durante a atividade.			
A criança responde aos pedidos da aluna estagiária.			
A criança nomeia cores.			
A criança nomeia partes do seu corpo e do(a) seu/sua colega(a).			
A criança manifesta interesse pelo trabalho dos outros colegas.			
A criança aceita auxílio das alunas estagiárias.			

ANEXO 3 – Planificação do dia dezasseis de dezembro de 2013

Planificação do dia 16 de dezembro de 2013				
“Bambi – Creche e Jardim de Infância” - Marrazes				
Educadora Cooperante: Sofia Gomes		Professora supervisora: Maria José Gamboa		Alunas estagiárias: Cristiana Pereira Marisa Moreira
“Sala Lilás” – Crianças com um e dois anos			Grupo de crianças: onze crianças	
<p>- O grupo de crianças da “Sala Lilás” tem uma rotina estabelecida cujo objetivo é satisfazer as necessidades básicas da criança e proporcionar-lhe segurança e conforto.</p> <p>- Durante esta semana será a continuação da exploração do Natal.</p> <p>- A educadora cooperante tem estabelecido dias específicos para as diferentes atividades, deste modo às segundas-feiras é “Dia de Estimulação à Leitura”.</p> <p>Notas:</p> <p>- Antes do início de cada canção, as crianças devem verbalizar “1,2,3” para marcar o início da mesma.</p> <p>- Para este dia, a avaliação será feita focando a atenção em duas crianças do grupo, tendo em conta a forma como reagem às atividades, bem como os seus comportamentos durante as mesmas.</p>				
Horário	Intencionalidade educativa	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
9h00m/10h00m	Rotina da Sala Lilás Canções			
10h00m/11h00m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias, saiba estar em grupo, respeite o material, interaja com o livro como</p>	<p>- Com o objetivo de introduzir a proposta educativa “O Pai Natal está a chegar” interage-se com as crianças, cumprimentando-as e questionando-as se estão bem-</p>	<p>Humanos</p> <p>- Grupo de crianças da sala de um e dois anos;</p> <p>- Educadora Cooperante;</p> <p>- Auxiliar;</p>	<p>- A aluna estagiária através de observação direta regista numa grelha de observação o comportamento de duas</p>

	<p>se fosse um brinquedo criando laços afetivos com este, respeite a sua vez, manifeste curiosidade, espanto e entusiasmo na procura, descoberta e observação do livro, coopere em grupo para encontrar o livro na sala e no momento de exploração deste e saiba comportar-se nos diferentes momentos.</p> <p>A nível cognitivo – Reconheça quando é chamada, responda a pequenos pedidos, contacte com diferentes materiais e texturas, identifique algumas imagens presentes no livro verbalizando o seu nome, verbalize vocabulário relacionado com a proposta educativa, e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina ao folhear o livro,</p>	<p>dispostas e como correu o seu fim-de-semana. De seguida, as crianças são convidadas a procurar algo de novo na sala de atividades através das seguintes questões “Será que temos algo de novo na nossa sala?” e “Vamos descobrir?”;</p> <p>- As crianças ao circularem pela sala devem descobrir um livro construído com Cartolinas Bristol Brancas, intitulado “O Pai Natal está a chegar” que se encontra por detrás do pilar colocado previamente;</p> <p>- Após as crianças descobrirem o livro é-lhes perguntado “ O que é isto?”, “Vamos ver o que é?” “Querem se sentar para ver o livro? ”;</p> <p>- Durante a exploração do livro as crianças devem observar</p>	<p>- Alunas estagiárias;</p> <p>Físicos</p> <p>- Bancos de espuma;</p> <p>- Livro “O Pai Natal está a chegar” elaborado pelas alunas estagiárias;</p> <p>- Manta;</p> <p>- Legos da sala de atividades;</p> <p>- Elefante baloioço da sala de atividades;</p> <p>- Cd’s de música infantil;</p> <p>- Rádio.</p>	<p>crianças, nomeadamente se interagem com o livro como se fosse um brinquedo criando laços afetivos com este, se respeitam a sua vez, se manifestam curiosidade, espanto e entusiasmo na procura, descoberta e observação do livro, se cooperam em grupo para encontrar o livro na sala e no momento de exploração.</p> <p>Regista também se identificam algumas imagens presentes no livro verbalizando o seu nome, se verbalizam vocabulário relacionado com a proposta educativa, se folheiam o livro e se</p>
--	--	--	--	--

	<p>ao explorar as diferentes partes do mesmo, desenvolva a motricidade grossa ao circular pela sala, ao agarrar o livro e ao agachar-se para o apanhar.</p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias,</p>	<p>(vendo, escutando e tocando) o livro, através do descobrir dos diferentes elementos do mesmo que pressupõe ações das crianças, ou seja, as crianças devem levantar algumas partes do livro no intuito de descobrir o continuar da história;</p> <p>- Posteriormente as crianças, uma a uma, podem voltar a explorar o livro na manta colocada previamente, no canto oposto à “Mesa de Jogos” com o auxílio da aluna estagiária, sendo estas convidadas através da seguinte questão “Querem ver o livro?”. Durante este momento as crianças são convidadas a recontar a história através das suas palavras;</p> <p>- Enquanto uma criança vê o livro as crianças têm</p>		<p>circulam pela sala à procura do livro e se se agacham para o apanhar.</p>
--	--	--	--	--

	<p>saiba estar em grupo e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Reconheça quando é chamada, responda a pequenos pedidos, e reconheça propriedades dos objetos (tamanho, cor, forma, textura e funcionalidade) adquirindo ainda a noção “dentro”, “fora”, “cima” e “debaixo”.</p> <p>A nível motor – Realize movimentos ao ritmo das músicas e construa torres com legos.</p>	<p>oportunidade de brincar com as bolas e no elefante baloço da sala de atividades. As crianças ouvem música de um Cd escolhido de forma aleatória quando estão a brincar;</p> <p>- Por volta das dez e quarenta e cinco, é solicitado às crianças através da canção “Vamos arrumar” que arrumem os legos na respetiva caixa.</p>		
11h00m/16h15m	<p>Rotina da Sala Lilás</p> <p>Canções</p>			
16h15m/17h00m	<p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias nos diferentes momentos, saiba estar em grupo, saiba esperar pela sua vez e respeite os seus colegas bem como o material.</p> <p>A nível cognitivo – Responda a pequenos pedidos, reconheça</p>	<p>- Com o intuito de proporcionar um momento de brincadeira livre e direcionada, as crianças são convidadas a brincar através das seguintes questões “Vamos brincar? Querem brincar com o quê?”;</p> <p>- As crianças ouvem música de</p>	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo de crianças da sala de um e dois anos; - Educadora Cooperante; - Auxiliar; - Alunas estagiárias; <p>Físicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cd’s de música infantil; 	

	<p>quando é chamada, reconheça propriedades dos objetos (tamanho, cor, forma, textura e funcionalidade) adquirindo ainda a noção “dentro”, “fora”, “cima” e “debaixo”.</p> <p>A nível motor – Manipule diferentes brinquedos desenvolvendo assim a motricidade fina, agarre, lance e pontapeie uma bola e realize movimentos ao ritmo das músicas.</p>	<p>um Cd escolhido de forma aleatória quando estão a brincar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rádio; - Diversos brinquedos da sala de atividades; - Elefante baloço da sala de atividades. 	
--	---	---	--	--

Referência Bibliográfica

Livro “O Pai Natal está a chegar”

Bibliografia

Brazelton, T. (2007). *O grande livro da criança - O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.ª ed.). São Paulo: Artmed.

Grelhas de observação

Crianças A e B: _____

Parâmetros de avaliação	Sim	Não	Notas:
A criança interage com o livro como se fosse um brinquedo criando laços afetivos com este.			
A criança verbaliza vocabulário relacionado com a proposta educativa.			
A criança respeita a sua vez.			
A criança manifesta curiosidade, espanto e entusiasmo na procura, descoberta e observação do livro.			
A criança coopera em grupo para encontrar o livro na sala e no momento de exploração.			
A criança identifica algumas imagens presentes no livro verbalizando o seu nome.			
A criança folheia o livro.			
A criança circula pela sala à procura do livro.			
A criança agacha-se para apanhar o livro.			

ANEXO 4 – Reflexão 2: Reflexão da Primeira semana – Fase de Observação

Ao longo desta semana de observação, tivemos oportunidade de observar o dia-a-dia das crianças da Sala Lilás, com o intuito de posteriormente elaborarmos uma caracterização deste grupo de crianças. Esta caracterização será fulcral nos momentos de planificação das nossas propostas educativas, pelo facto de ser essencial o conhecimento dos vários aspetos relativos às crianças, nomeadamente gostos, interesses, motivações, dificuldades, comportamentos, reações a determinadas situações, entre outros. É de mencionar que em três dias, não iremos conhecer de forma plena estas crianças em todos os domínios do desenvolvimento e da aprendizagem, sendo importante termos mais uma semana destinada à fase de observação. De acordo com a Portugal (2000, p. 86)

O bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimento sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural.

Deste modo, é fundamental o conhecimento integral do grupo de crianças com o qual iremos trabalhar, tanto agora durante a prática pedagógica, como no futuro a nível profissional, sendo que um educador deve promover o desenvolvimento harmonioso da criança.

Durante este período de observação, tivemos em constante interação com as crianças, verificando assim que este grupo de crianças se encontra no período holofrásico.

Segundo Sim-Sim (1998, p.155),

(...) o chamado **período holofrásico**, uma só palavra encerra o conteúdo de toda uma frase e o significado a atribuir à produção da criança depende totalmente do contexto em que a palavra foi pronunciada. (...) A mesma palavra pode veicular informação diferente consoante o **contexto** em que ocorre, a **acção** que a acompanha e a **entoação** que a modela.

Deste modo, podemos afirmar que no período holofrásico uma palavra isolada corresponde a uma frase, apresentando vários significados consoante o contexto em que foi dita pela criança.

É muito importante que as crianças tenham oportunidade de interagir com outras, construam relações de confiança com o educador, sendo que este deve ter atenção às necessidades das crianças não só físicas como também psicológicas. Para além disso, é importante mencionar que as crianças devem ter liberdade para explorarem o que as rodeia, de forma espontânea, utilizando todos os seus sentidos e que necessitam de um ambiente seguro, agradável e adequado ao seu desenvolvimento a nível global. Assim, na creche deve existir uma junção de educação e cuidados, com a finalidade de proporcionar às crianças experiências essenciais que promovam a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento (Portugal, 2000, p. 89).

Deste modo,

(...) na creche há que pensar que o principal não são as actividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres. As actividades planificadas são apenas uma pequena parte daquilo que será a educação na creche. As

crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes «escolarizados», onde realizam actividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais (Portugal, 2000, p. 88).

Ao longo deste período de observação, temos participado de forma ativa nos diversos momentos do dia-a-dia deste grupo de crianças, sendo um deles o momento de higiene. Apesar, de durante a Licenciatura em Educação Básica ter estado com crianças de dois e três anos, não tive oportunidade de participar no momento acima referido. Este ano foi-nos proporcionada essa experiência, o que para mim se traduziu numa aprendizagem relativamente à muda da fralda. Considero este momento não só uma mera ação, mas um momento de carinho, atenção e ternura, onde a criança e o educador estão ambos envolvidos. Magda Gerber (1979) citada por Portugal (2000, p. 92) refere que a muda de fraldas é “**«tempo de qualidade em que se visa alguma coisa»**”. Durante a muda de fraldas, estabelecem-se interações mais próximas entre o educador e a criança por ser um momento mais íntimo, diferentes das que acontecem em grupo.

Durante a primeira semana no “Bambi – Creche e Jardim de Infância”, podemos observar momentos de brincadeira livre, que na minha opinião proporcionam às crianças situações de aprendizagem que apesar de não serem planificadas, podem ser muito significantes para elas. Ao longo destes momentos de brincadeira livre, tivemos oportunidade de presenciar situações em que as crianças tinham dificuldade em partilhar os brinquedos. Este é um aspeto importante a desenvolver com as crianças, no intuito delas começarem a partilhar com mais frequência os seus brinquedos e outras coisas.

No decorrer deste período, tivemos ainda oportunidade de observar a introdução de uma atividade que agora faz parte da rotina das crianças da Sala Lilás. A educadora cooperante trouxe uma caixa para a sala, que continha a fotografia de cada criança, e para lhes suscitar interesse, abanou a caixa de modo a produzir um som. Posteriormente deu oportunidade às crianças de repetirem esse gesto. À medida que cada criança produzia o som, a educadora dizia-lhe para passar a caixa à criança que estava imediatamente ao seu lado, no intuito de partilharem a caixa entre si. De seguida, a educadora colocou a fotografia de cada criança, de forma alinhada, na manta frente às crianças. Após a educadora contar, com a ajuda das crianças, as fotografias, perguntava quem era a criança da fotografia. Neste momento, as crianças tinham de observar a fotografia e verificar se eram elas, distinguindo-se “elas” dos “outros”. O objetivo desta atividade consistia na marcação das presenças pelas próprias crianças, que para isso tinham de colar a sua fotografia no quadro das presenças.

Entre um e dois anos, aproximadamente, a criança já reclama alguém ou algo como “seu” e identifica-se espontaneamente a si próprio num espelho ou fotografia (Figueiredo, 2008, p.3). Durante a marcação das presenças, algumas crianças tiveram mais facilidade em se reconhecer nas fotografias do que outras, no entanto todas se identificaram.

As crianças realizaram outra atividade alusiva ao outono, com a orientação da educadora. No início desta atividade, a educadora cantou uma canção nova sobre o outono, para introduzi-

lo como tema. Tendo em conta as reações das crianças, quando se canta uma canção, considero que este grupo de crianças gosta de canções bem como de as acompanhar com os gestos. A atividade consistia nas crianças colocarem aparas de lápis de cor, levadas anteriormente pela educadora, sobre a imagem da folha de uma árvore que continha cola.

Na minha opinião, foi uma semana bastante produtiva em que interagimos com as crianças, integrando-nos de forma mais ativa no dia-a-dia deste grupo.

Referências Bibliográficas

Figueiredo, M. A. (2008). "*Colecção Mais*" - n.º 13 - Projecto "*Bola de Neve*" *Materiais Pedagógicos. Ficheiro de Interesse na Creche 1-2 Anos*. (2.ª ed.). Lisboa: Projecto "*Bola de Neve*" de Manuel Alves Ribeiro Figueiredo.

Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas*. In Revista GEDEI. (2000). *Infância e Educação - Investigação e Práticas*. (pp.85-106) Porto: GEDEI e Porto Editora.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bibliografia

Lima, R. (2011). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Edições Almedina.

Vayer, P., & Matos, M. (1990). *Diálogos com as Crianças na Creche e no Jardim de Infância*. Brasil: Editora Manole LTDA.

ANEXO 5 – Reflexão 6: Reflexão da terceira semana de intervenção – 4, 5 e 6 de novembro de 2013

Durante esta semana que decorreu, foi a minha vez de intervir.

Na segunda-feira, no intuito de fomentar nas crianças o gosto pela leitura, na Sala Lilás ocorreu a dramatização da história “Maria Castanha” de Maria Isabel Mendonça Soares, onde as crianças puderam olhar para as personagens “Maria Castanha” e “vendedor de castanhas”, acompanhando as suas ações. No decorrer deste momento, as crianças foram convidadas a participarem nesta dramatização, constituindo deste modo personagens fundamentais, pois a dramatização desenrolou-se segundo a interação das crianças connosco e com o cenário, materiais e acessórios utilizados na mesma. Quando nós entrámos na Sala Lilás, desempenhando o papel das personagens acima referidas, as crianças reconheceram-nos, não manifestando receio, sendo isto possível verificar através da sua expressão facial e movimentos do corpo. As crianças ao longo da dramatização interagiram connosco e com os colegas, mostrando interesse em manipular os materiais, objetos e acessórios que se encontravam na Sala Lilás, espaço onde decorria a dramatização.

Após o término da dramatização, as crianças tiveram oportunidade de manipular melhor os materiais e acessórios utilizados durante a mesma, sendo que o carro do vendedor de castanhas foi algo que suscitou grande interesse por parte das crianças em conduzi-lo. Esta motivação podia ser observada através da expressão facial, da alegria e satisfação aquando da condução do carro. A criança avaliada durante esta semana de intervenção revelou bastante interesse durante a dramatização, nomeadamente na apanha das castanhas, agachando-se; na interação connosco e com os seus colegas, bem como sendo a primeira criança a demonstrar entusiasmo na condução do carro do vendedor de castanhas.

Na minha opinião, é fulcral que as crianças tenham oportunidade de se expressar através do seu corpo, integrando-se numa dramatização. “Só pela experimentação, pela repetição, pela tentativa e erro, ela vai conseguir aprender a dosear os movimentos do seu corpo” (Avô, 1988, p. 54).

Relativamente ao papel que um educador deve assumir, é de mencionar que este deve ter em consideração a criação de momentos que permitam o desenvolvimento de competências e saberes das crianças, ajudando assim na construção da sua personalidade. “Toda a acção do adulto deverá desenrolar-se de uma forma natural mas com o grande compromisso (interior) de contribuir para a aquisição de conhecimentos por parte da criança e afirmação da sua personalidade” (Correia, 2009, p.42).

As crianças, depois de terminarem a exploração dos objetos, materiais e acessórios utilizados, sentados nos bancos de espuma, tiveram oportunidade de observarem novamente as castanhas como anteriormente, mas também já descascadas e de seguida sem pele. O facto de as

crianças contactarem novamente com as castanhas, permitiu que as que anteriormente não estiveram atentas àquele momento, explorassem-nas agora. Considero importante a exploração das castanhas, neste caso, mais que uma vez, pois o processo de aprendizagem é contínuo, não sendo estanque.

Eu e a minha colega tínhamos planificado introduzir a dramatização através de uma canção relativa ao Magusto e da exploração de três imagens reais A3, nomeadamente de um castanheiro, de ouriços de castanhas e de castanhas. Contudo, senti necessidade de adequar o que tínhamos planificado ao grupo de crianças. Esta adaptação baseou-se na transição de três crianças do berçário para a Sala Lilás e da predisposição das crianças para tal exploração. Era a primeira vez que as três crianças contactavam connosco e com o restante grupo de crianças. Para além disso, as crianças não estão habituadas nem às rotinas nem às regras da Sala Lilás, por exemplo estarem sentadas nos bancos de espuma a escutarem alguém ou esperarem pela sua vez. Devido a esta maior heterogeneidade no grupo de crianças, senti que deveria adequar a minha intervenção à predisposição das crianças naquele momento. Assim, em vez de explorar as imagens, recorri a algo real, nomeadamente às castanhas, no intuito das crianças as observarem (vendo, tocando, cheirando e escutando). Na minha opinião, esta alteração foi importante, pois proporcionou às crianças a exploração de algo do exterior, contactando deste modo com a realidade que as rodeia.

Na terça-feira, “Dia de Expressão Plástica”, as crianças concretizaram a técnica da esponja, deixando a sua marca e individualidade em moldes de castanhas, trazidos previamente por nós. Ao longo da proposta educativa deste dia, tínhamos como finalidades educativas que as crianças desenvolvessem a motricidade fina através do agarrar a esponja e a castanha, do pressionar a esponja contra a superfície de tintas e posteriormente contra o molde da castanha. No decorrer deste momento, as crianças no geral pressionavam a esponja no molde da castanha e não fora, mostrando noção de contorno da castanha.

Neste dia também alterei o que tínhamos planificado para a introdução da proposta educativa. A introdução desta proposta consistia no cântico de uma canção, em que as crianças a ouviam e posteriormente poderiam verbalizar vocábulos relacionados com a mesma. Como as crianças já se manifestavam um pouco irrequietas e cansadas de estar sentadas a cantar, proporcionei às crianças um momento de exploração da esponja e do molde da castanha, que seriam utilizados posteriormente. A exploração da esponja permitiu às crianças contactarem com um material diferente da realidade a que estão habituadas, tendo contacto com diferentes propriedades dos objetos como tamanho, cor, forma e textura.

Ao longo da concretização da técnica da esponja, no intuito das crianças verbalizarem o nome de diferentes cores, perguntava às crianças qual a cor que gostavam de utilizar, estimulando-as. Neste momento, tinha como objetivo as crianças desenvolverem o seu vocabulário do português fundamental.

Na quarta-feira, tínhamos a finalidade de proporcionar às crianças um momento de exploração de algo real, ou seja de um ramo de um castanheiro que continha os ouriços e as castanhas. Esta exploração iria proporcionar às crianças oportunidades de observarem os diversos elementos da natureza (vendo, tocando, escutando e cheirando) aproximando-as do exterior e do mundo que as rodeia. Como não conseguimos encontrar esse ramo, optámos por proporcionar às crianças um momento de observarem uma imagem real A3 de um castanheiro, com ouriços e castanhas, no intuito delas verbalizarem vocabulário acerca da mesma. Ao longo da observação desta imagem, verbalizei vocábulos relacionados com a mesma, sendo que solicitei às crianças que me acompanhassem na soletração de algumas palavras. A finalidade desta tarefa consistia nas crianças escutarem novos vocábulos, aumentando assim o vocabulário do português fundamental, podendo mesmo verbalizar esse vocabulário. Assim, segundo Smith, Cowie e Blades (1998, p. 364), a imitação

(...) deverá obviamente ter alguma influência na aquisição da linguagem uma vez que as crianças aprendem a mesma língua e pronúncia que os membros do seu grupo social, integrando frequentemente novos vocábulos através da repetição de palavras que outras pessoas lhe ensinam.

Contudo, apenas algumas crianças verbalizaram a palavra “castanha” no decorrer deste momento.

Considero fundamental, criar momentos estimulantes, no intuito das crianças poderem desenvolver a sua linguagem. De acordo com Zabalza (2007, p. 51)

É preciso, então, criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem; criar oportunidade para falas cada vez mais ricas através de uma interação educador(a) – criança que a faça colocar em jogo todo o seu repertório e superar constantemente as estruturas prévias.

Relativamente ao momento em que nós movimentámos o lençol por cima das crianças, após conversar com a Professora Supervisora e refletir, posso afirmar que faltou um momento de introdução ao lençol, ou seja, interagir com as crianças de modo, a que elas não tivessem medo daquilo que ia acontecer, preparando-as para este momento. Talvez também se poderia substituir o lençol grande para um mais pequeno, no entanto o grande, permitiria às crianças adquirir a noção de grandeza e enormidade.

Quando ligámos a ventoinha, inicialmente a maioria das crianças tinha receio de se aproximar da mesma, mas ao ultrapassar o desconhecido, as crianças tiveram a curiosidade de se aproximar da ventoinha, sendo que algumas tentaram colocar lá a sua mão. O vento não se vê mas sente-se, sendo que para isso considero que foi fundamental proporcionarmos às crianças um momento em podiam sentir o vento no seu rosto e no seu corpo, acompanhado do som do vento, produzido através do computador. Esta associação do sentir o vento e o ouvir, permite às crianças realizarem ligações entre o que ouvem e o que sentem, associando-os neste caso ao vento.

Quando solicitei às crianças para realizarem movimentos corporais para representar o vento, imitando-nos a mim e à minha colega, a maioria das crianças não realizou os movimentos de forma espontânea, não se expressando. Na minha opinião, tem de ser um trabalho contínuo e prolongado, no intuito de levar as crianças a exprimirem-se espontaneamente.

No momento das crianças personalizarem os seus cartuchos, elas colaram bocados de tecidos diferentes neles. Estes cartuchos eram constituídos por dois pacotes de leite, colados um ao outro, revestidos com papel, sendo que um pacote era destinado às castanhas e o outro às cascas das mesmas. Ao longo desta atividade, as crianças tiveram oportunidade de escolher os tecidos que gostariam de colar nos cartuchos, dando asas à sua criatividade.

No decorrer destes dias de intervenção, não utilizámos o instrumento musical – a pandeireta. Inicialmente, cada criança tinha oportunidade de manusear a pandeireta, sendo que o som produzido por esta marcava o início de cada canção. Contudo nestes últimos dias de intervenção, as crianças começaram a acompanhar-nos na contagem 1, 2 e 3 realizando os respetivos gestos, marcando deste modo o início das canções. Esta alteração baseou-se na adesão espontânea das crianças à contagem para marcar o início das canções.

Referências Bibliográficas

Avô, A. B. (1988). *Informação e Saúde - O Desenvolvimento da Criança* (1.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.

Correia, A. R. (2009). *Dissertação de Mestrado - A Pedagogia em Movimento. Expressões Artísticas para uma acção educativa inovadora*. Madeira: Universidade da Madeira.

Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. A. (2007). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXO 6 – Reflexão 10: Reflexão da sétima de semana de intervenção – 2, 3 e 4 de dezembro de 2013

Durante esta semana de intervenção, foi a minha vez de intervir junto das crianças da Sala Lilás.

Ao longo da minha reflexão irei abordar os diferentes dias de intervenção, contudo darei mais ênfase ao primeiro dia, segunda-feira dia dois de dezembro, refletindo sobre os aspetos positivos e menos positivos deste dia.

Na segunda-feira, uma criança que se encontrava no Berçário transitou para a Sala Lilás, contudo esta criança é a única neste grupo que ainda não adquiriu a marcha.

Na segunda-feira, “Dia de Estimulação à Leitura”, ocorreu a dramatização da adaptação do livro “Já é Natal?” de Jane Chapman da Editora Minutos de Leitura. Sempre que dramatizamos, temos o cuidado de verificar se é necessário adaptar a história dos livros, no intuito de as tornar mais acessíveis a nível da compreensão para as nossas crianças, com idades compreendidas entre um e dois anos. Após a seleção do livro a apresentar às crianças e depois da decisão da realização de se desenvolver uma dramatização, temos ainda o cuidado de tornar o espaço o mais parecido possível ao contexto em que a história decorre, bem como levarmos acessórios e roupas que nos caracterizem de acordo com as personagens do livro, apesar de termos poucos recursos. Considero que todo este meio envolvente da preparação é fundamental, para uma melhor compreensão da história por parte das crianças.

Na segunda-feira, com o objetivo de reorganizar o espaço para a realização desta dramatização, as crianças foram convidadas a ajudarem nesta tarefa. Após a colocação dos bancos de espuma no lugar certo, e sem as crianças saberem que iria decorrer uma dramatização, o grupo de crianças sentou-se sem nenhuma indicação da nossa parte, de forma espontânea, de modo a observarem a preparação das personagens. Já não é a primeira vez que decidimos que a nossa preparação para as personagens seja feita frente às crianças. Isto é, toda a maquilhagem necessária e utilizada por nós para uma melhor caracterização e identificação das personagens é elaborada em frente às crianças, que demonstram bastante interesse e curiosidade em observar o que está acontecer.

A minha entrada nesta dramatização aconteceu de uma forma diferente, pois saí da Sala Lilás, com o objetivo de entrar em personagem, personagem essa que estava contente devido à aproximação do Natal. Como tentámos representar a história do livro de uma forma mais real, decidi mostrar às crianças a alegria que aquela personagem sentia por ser uma época tão especial para ela. Assim, entrei na sala de uma forma divertida, realizando não apenas movimentos corporais que manifestassem esse sentimento como também alterei o tom de voz. Considero que a minha entrada causou impacto nas crianças, despertando a sua curiosidade para saber o que iria acontecer de seguida. Contudo, é sempre necessário ter em conta o grupo de

crianças que será o nosso “público”, no intuito de adequar estes aspetos às características do mesmo, pois neste caso poderiam assustar-se. No entanto, é difícil prever qual a reação de determinado grupo de crianças face às diferentes situações.

No decorrer desta dramatização, as crianças foram convidadas a envolverem-se nas diferentes ações que se desenrolavam na mesma, tornando-se também personagens.

As brincadeiras que implicam o fazer de conta ou a imaginação e que envolvem dramas humanos (p. ex., bonecos a abraçar-se ou a lutar) ajudam a criança a aprender a relacionar uma imagem ou uma representação com um desejo (...) A capacidade de criar representações mentais de relações e, posteriormente, de outras coisas, vai dar origem a um pensamento mais elaborado (Brazelton & Greenspan, 2004, p. 30).

Após a minha entrada, tive o cuidado de me apresentar às crianças e interagir com as mesmas, no intuito das envolver na dramatização. “A aprendizagem mais importante nos primeiros anos é a que é proporcionada pela interação humana” (Brazelton & Greenspan, 2004, pp. 28 e 29). Durante este momento nem todas as crianças se envolveram ao mesmo tempo, ou seja, três crianças ficaram no banco de espuma após o nosso convite. Deste modo, com a finalidade de as envolver, tive a preocupação de ir ter com elas e convidá-las a manipular algum elemento pertencente à dramatização, ou mesmo a deslocar-se para junto dos seus colegas com o objetivo de as aproximar. Para além disso, pedi ainda a uma criança, que estava a participar na dramatização, para ir mostrar o que estava a fazer aos colegas, de modo a suscitar a sua curiosidade e interesse para posteriormente se envolverem. Após algum tempo, todas as crianças já interagiam connosco enquanto personagens bem como com o cenário. Durante a dramatização, tentei estimular as crianças a verbalizar, através da minha interação com elas. De acordo com a perspectiva behaviorista “ (...) as crianças ganham mestria do comportamento verbal através da interação com o ambiente, imitando o que observam à sua volta” (Sim-Sim, 1998, p. 298).

Ao longo da dramatização, tinha-se como objetivo introduzir a atividade seguinte, que consistia nas crianças pressionarem um plástico de bolhas com as suas mãos e/ou pés sobre o molde de um pinheiro de Natal. A tinta era colocada, anteriormente pelas crianças, com o meu auxílio, no plástico de bolhas, com o objetivo de deixar no molde do pinheiro a marca dessas bolhas. Esta atividade era concretizada em grupo, com a finalidade das crianças cooperarem entre si, com vista a um objetivo em comum. Assim, no decorrer da dramatização o pinheiro deveria ser descoberto pelas crianças. No entanto, como estavam tão interessadas e motivadas em brincar com os elementos que existiam na sala, nomeadamente objetos de cozinha e de limpeza, e após várias vezes tentarmos levar as crianças a procurá-lo, decidi que seria melhor colocar o pinheiro perto das crianças, no intuito delas o observarem. Contudo, as crianças estando tão focadas no que estavam a fazer, não se aproximaram do pinheiro. Deste modo, deixámos as crianças brincarem livremente, não esquecendo o foco daquele momento. Por várias vezes, tentei estimular as crianças para observarem o pinheiro, contudo não tive a receção

das mesmas. De repente, uma criança pegou nos enfeites que se encontravam dentro de uma caixa, anteriormente utilizada por uma personagem, e foi em direção ao pinheiro. Assim, aproveitei esta espontaneidade da criança para introduzir o pinheiro de Natal, ajudando a maioria das crianças a colocarem esses enfeites no pinheiro. Contudo, após a colocação destes, as crianças afastaram-se do pinheiro novamente para irem brincar com os outros elementos.

Na minha opinião, apesar de nos termos dispersado do nosso foco, não nos esquecemos dele, tentando levar as crianças a descobri-lo e explorá-lo, não o impondo às mesmas. No entanto, as crianças não estavam predispostas a isso, mostrando mais interesse, entusiasmo e motivação em brincar com os diferentes elementos do cenário. Durante este momento, senti que para aquelas crianças estava a fazer grande sentido aquele momento de brincadeira. Contudo, aquele momento que começou por ser orientado passou a ser um momento de brincadeira livre.

Apesar de não nos termos esquecido do foco daqueles momentos, não conseguimos levar o grupo de crianças a descobrir e a explorar, como tínhamos planificado anteriormente, a árvore do Natal. Futuramente, teremos de repensar e pensar em novas estratégias para não voltar a acontecer.

No intuito de introduzir a proposta educativa deste dia, interagi com as crianças com o objetivo delas verbalizarem acerca da decoração da Sala Lilás, que tinha sido colocada anteriormente. Ao longo desta interação, as crianças tiveram oportunidade de observar (vendo e tocando) mais de perto os Pais-Natal pendurados no teto da sala de atividades. A maioria das crianças verbalizou “Pai-Natal” e “prendas” durante este momento de interação.

Na terça-feira, “Dia de Expressão Plástica”, foi introduzida de outra forma a árvore de Natal, com uma canção bem como com a exploração de bolas de Natal. Para iniciar esta exploração das bolas de Natal, foi colocado no centro da manta, um cesto tapado com as bolas no seu interior, e as crianças foram convidadas a espreitarem o que estava dentro do cesto. Foi uma das crianças que transitou há pouco tempo do Berçário para a Sala Lilás, que logo após o convite destapou o cesto e retirou uma bola para a explorar. Durante esta exploração de bolas de Natal, as crianças circularam pela sala, no intuito de as procurar e posteriormente as colocar no cesto. Já não é a primeira vez, que as crianças circulam pela sala à procura de algo, contudo pelo facto de mostrarem grande interesse e motivação, e para além de desenvolverem a sua motricidade é algo que as crianças têm vindo a realizar.

A atividade deste dia consistia nas crianças colarem bocados de papel metálico de várias cores no molde de uma bola, com o objetivo de posteriormente serem colocadas no pinheiro de modo a enfeitá-lo. Ao longo da atividade, as crianças tiveram oportunidade de explorarem o papel metálico, tendo em conta a sua cor, textura e brilho.

Para além disso, as crianças tiveram oportunidade de pintar a árvore de Natal. Para a pintura deste molde, as crianças espalharam a tinta, com recurso a um pincel, sobre um plástico

de bolhas. O plástico foi colocado sobre o molde da árvore de Natal e posteriormente as crianças andaram sobre o plástico, no intuito de deixar a marca das bolhas no pinheiro.

Na quarta-feira, “Dia do Conhecimento do Mundo”, as crianças observaram (vendo e escutando) o vídeo de uma música sobre o Natal, onde surgia duas crianças e o Pai-Natal. Para além disso, aproveitei o facto de a porta ter sido decorada anteriormente com o desenho do Pai-Natal e a decoração existente na Sala Lilás para interagir com as crianças com a finalidade de introduzir a proposta educativa.

De seguida, as crianças foram convidadas a colar, com recurso a velcro, a roupa (em cartolina) do Pai-Natal, numa imagem, desenhada anteriormente, numa cartolina Bristol branca. Este momento ocorreu numa manta, que decidimos colocar no canto oposto à “Mesa de jogos”, pelo facto de conseguirmos criar um espaço diferente na sala para a realização de uma atividade e ainda pelo facto de na manta da sala de atividades estarem crianças a brincarem livremente.

Para a realização da proposta educativa deste dia, as crianças foram organizadas em dois grupos, com a finalidade de se explorar a imagem e as roupas do Pai-Natal de forma mais aprofundada, sendo que cada grupo tinha a sua imagem. Para dar início à proposta educativa, as crianças foram convidadas a observarem (vendo e tocando) a barba do Pai-Natal que estava preenchida com algodão, bem como outras partes do mesmo. Durante a mesma, tive a preocupação de fazer a ligação entre a roupa que as crianças tinham com a roupa do Pai-Natal (por exemplo o casaco da criança x e o casaco do Pai-Natal). Para além da roupa do Pai-Natal, as crianças tiveram ainda oportunidade de colar as mãos e as botas do mesmo (por exemplo para referir as mãos do Pai-Natal, pedi às crianças para mostrarem as suas mãos). Ao longo deste momento fui pedindo às crianças que identificassem algumas partes do seu corpo (por exemplo “Onde é que colocamos o chapéu?”, algumas crianças apontavam para a cabeça e outras verbalizavam o vocábulo). É ainda de mencionar que durante esta exploração, verbalizei sempre o nome dos diferentes elementos e partes do corpo, sendo que após o término da proposta educativa, uma criança que tem dois anos, verbalizou diversos vocábulos, tais como “botas”, “casaco”, “chapéu”, em que alguns destes foram a primeira vez que os ouvi.

Assim, é de mencionar que de acordo com Gelman (1979), referido por Sim-Sim (1998, p. 110), “Entre os dezoito meses e os seis anos, a criança acrescenta por dia, em média, nove palavras ao seu vocabulário.”

É ainda de referir que

A primeira palavra aparece entre **os nove e os doze meses**, e entre esse momento e os seis anos de vida o domínio vocabular aumenta a um ritmo alucinante (...). A fase mais marcante deste período decorre entre **os 18 e os 42 meses** de vida (Sim-Sim, 1998, p. 126).

Deste modo, considero essencial que exista a estimulação das crianças para verbalizar, através da interação entre crianças e adultos, bem como entre as próprias crianças.

Referências Bibliográficas

Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2004). *A Criança e o Seu Mundo - Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem* (4.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bibliografia

Brazelton, T. B. (2007). *O Grande Livro da Criança - O Desenvolvimento Emocional e do Comportamento durante os primeiros anos* (10.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação De Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas.

Simões, M. D. (1990). *Comunicação entre crianças*. Coimbra: Coimbra Editora.

ANEXO 7 – Primeiro dia de observação (Dia 10 de dezembro de 2013)

Quadro 2 – 1.º Dia de observação (Dia 10 de dezembro de 2013: Período da manhã das 10h30m às 10h40m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	<p>“A criança G olhou para o livro agarrou-o com as duas mãos e deslocou-se até à manta com o livro na mão esquerda e o braço esticado ao longo do corpo.”</p> <p>“A criança G abriu o livro na primeira página e verbalizou «cá, cá, cá», apontando para as diferentes imagens, com o dedo indicador da mão direita.”</p> <p>“A criança G agarrou o livro com a mão esquerda e colocou-o na boca.”</p> <p>“A criança G agarrou o livro com as duas mãos e folheou-o da direita para a esquerda, várias folhas de uma só vez, na posição contrária.” (ver fotografia 1, a.)</p> <p>“A criança G folheou o livro da direita para a esquerda, virando as páginas uma a uma. Na última folha perguntou «Quem é?»; e disse «cá, cá», apontando para as personagens, com o dedo indicador da mão direita.”</p> <p>“A criança G folheou o livro de forma aleatória, página a página, na posição correta.”</p> <p>“A criança G virou o livro, colocando-o na posição contrária, agarrando-o com as duas mãos.”</p> <p>“A criança G circulou pela sala com o livro fechado, na mão direita tendo sempre os braços esticados ao longo do corpo.”</p> <p>“A criança G deixou o livro em cima da casinha (brinquedo) e afastou-se.”</p> <p>“A criança L agarrou o livro com as duas mãos, deslocou-se com ele, virado para ela e sentou-se nos bancos de espuma, agarrando-o com as duas mãos.” (ver fotografia 2, a.)</p> <p>“A criança L folheou o livro da direita para a esquerda, uma folha de cada vez, na posição correta. Olhou para a capa e disse «A Peppa está aqui». À medida que ia folheando o livro, disse «árvore de Natal» e «Pai Natal na porta», apontando com o dedo indicador da mão direita para as respetivas imagens.”</p> <p>“A criança L fechou o livro, levantou-se e colocou-o debaixo do braço esquerdo.”</p> <p>“A criança L, com o livro na posição correta, folheou-o de forma aleatória.”</p> <p>“A criança A olhou para o livro.”</p>
	A interação da criança com o livro entre pares	<p>“A criança A olhou para a criança G, aproximou-se desta (...) ajoelhou-se perto dela e disse «Peppa», apontando para a personagem da capa.”</p> <p>“A criança G olhou para a criança T, aproximou-se desta, quando tinha o livro e tirou-lho das mãos, agarrando-o com as duas mãos, com força.”</p> <p>“A criança A aproximou-se da criança L e sentou-se à sua frente para ver o livro.”</p> <p>“A criança L disse «A minha Peppa», fez «oinc, oinc» e a criança A disse «porco».” (ver fotografia 3, a.)</p>

	A interação da criança com o livro e com o adulto	“A criança G aproximou-se da Cristiana, e deu-lhe o livro com a mão esquerda.”
--	---	--

- a. Fotografias do 1.º Dia de observação (Dia 10 de dezembro de 2013: Período da manhã das 10h30m às 10h40m)



Fotografia 1 - Criança G sentada na manta com as pernas dobradas, agarrando o livro com as duas mãos, apoiando-o nas pernas, tendo-o na posição contrária.



Fotografia 2 – Criança L sentada no banco de espuma, a agarrar o livro com as duas mãos.



Fotografia 3 – Criança L e criança A sentadas frente a frente a olhar para o livro. A criança L tem as pernas esticadas para à frente e a criança A tem as pernas sobrepostas. A criança L tem o livro virado para ela.

Quadro 3 – 1.º Dia de observação (Dia 10 de dezembro de 2013: Período da tarde das 16h35m às 16h45m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	<p>“A criança G olhou para o livro, agachou-se e agarrou-o com a mão esquerda, visto ter na mão direita um telemóvel (brinquedo).”</p> <p>“A criança G olhou para a capa e contracapa do livro que segurava com a mão esquerda e com a outra mão agarrava o telemóvel (brinquedo), perto da boca e do ouvido.” (ver fotografia 1, b.)</p> <p>“A criança G olhou para a última página do livro, tendo o livro, na posição correta, agarrando-o com as duas mãos.”</p> <p>“A criança G colocou o livro sobre as pernas e abriu-o na primeira página, tendo-o na posição correta, agarrando-o com as duas mãos.” (ver fotografia 2, b.)</p> <p>“A criança G deslocou-se até o banco de espuma, com o livro fechado na mão esquerda e com o braço esticado ao longo do corpo.”</p> <p>“A criança G sentada olhou novamente para a capa e a contracapa em simultâneo, agarrando o livro com as duas mãos.” (ver fotografia 3, b.)</p> <p>“A criança G agarrou o livro pela capa e contracapa do mesmo, com as duas mãos.” (ver fotografia 4, b.)</p> <p>“A criança G levantou-se com o livro fechado na mão esquerda.”</p> <p>“A criança G agarrou o livro com as duas mãos, com braços esticados à frente do corpo, com a capa e a contracapa viradas para a frente, na posição contrária.”</p> <p>“A criança G folheou o livro, da direita para a esquerda, passando várias folhas de uma só vez, na posição correta.”</p> <p>“A criança G deixou o livro no chão.”</p> <p>“A criança L agarrou o livro com a mão direita.”</p> <p>“A criança L, com o livro apoiado nas pernas, na posição correta, folheou-o da direita para a esquerda, folha a folha, agarrando-o com as duas mãos.” (ver fotografia 7, b.)</p> <p>“A criança L folheou o livro, da direita para a esquerda, folha a folha, na posição correta.”</p> <p>“A criança A olhou para o livro e disse «papá Peppa» duas vezes seguidas, apontando com o dedo indicador da mão esquerda para a respetiva personagem.</p> <p>“A criança L disse «árvore de Natal», quando folheou o livro da direita para a esquerda, na posição correta, folha a folha.”</p> <p>“A criança A agarrou o livro com as duas mãos, apoiando-o sobre as pernas, tendo-o na posição correta.” (ver fotografia 8, b.)</p> <p>“A criança A olhou para o livro, folheou o livro da direita para a esquerda, na posição correta, folha a folha, e disse «piu» para se referir ao pássaro; «miau»</p>

	<p>apontando com o dedo indicador da mão esquerda para a imagem do gato; «caro» para dizer carro; «Peppa»; «pinheiro»; «papá Peppa», apontando com o dedo indicador da mão esquerda para as respetivas imagens. Disse ainda «ião» e «Panda» para se referir à televisão presente no livro, apontando para a televisão que está na sala de atividades, com o dedo indicador da mão direita, dizendo estes vocábulos quatro vezes seguidas, acompanhando com o gesto. Verbalizou ainda «estrelas» apontando com o dedo indicador da mão direita para o tabuleiro com o lanche, uma das imagens do livro.”</p> <p>“A criança A colocou o livro na posição contrária, em cima das pernas e olhou para a contracapa do livro.” (ver fotografia 9, b.)</p> <p>“A criança A abriu o livro na primeira página, na posição contrária.” (ver fotografia 10, b.)</p>
A interação da criança com o livro entre pares	<p>“A criança L aproximou-se da criança G para observar o livro.”</p> <p>“A criança G, quando a criança L se sentou ao seu lado, não deixou ver nem tocar no livro, começando a gritar estridentemente e a tirar as mãos da criança L do livro, puxando-o para o seu lado direito.” (ver fotografias 5 e 6, b.)</p> <p>“A criança A aproximou-se da criança L e sentou-se do seu lado direito.”</p>
A interação da criança com o livro e com o adulto	<p>“Sentei a criança G ao meu colo, a criança L e a criança A aproximaram-se de nós para ver o livro, sentando-se ao meu lado, uma de cada lado.”</p> <p>“Eu perguntei quem mia e a criança A respondeu «ato» e eu disse «gato».”</p>

b. Fotografias do 1.º Dia de observação (Dia 10 de dezembro de 2013: Período da tarde das 16h35m às 16h45m)



Fotografia 1 – Criança G a agarrar o livro com a mão esquerda e o telemóvel com a mão direita, colocando-o perto do ouvido e da boca.



Fotografia 2 – Criança G sentada no chão, com as pernas cruzadas, com o livro nos seus joelhos aberto na primeira página.



Fotografia 3 – Criança G sentada no banco de espuma, com o livro aberto de modo a observar a capa e a contracapa simultaneamente, agarrando-o com as duas mãos.



Fotografia 4 – Criança G com o livro na posição contrária, com a capa e contracapa viradas para a frente, agarrando-o com as duas mãos,

com os braços esticados à frente do corpo.



Fotografia 5 – Criança G a colocar a sua mão em cima da mão da criança L.



Fotografia 6 – Criança G a puxar o livro com as duas mãos para o lado direito e a criança L com a mão direita em cima do livro.



mãos.

Fotografia 7 – Criança L sentada na manta, com as pernas esticadas para a frente, com o livro apoiado nas pernas, agarrando-o com as duas



com as duas mãos, na posição correta.

Fotografia 8 – Criança A sentada no banco de espuma, com o livro apoiado nas pernas, agarrando-o



Fotografia 9 – Criança A com o livro em cima das pernas, na posição contrária, olhando para a contracapa deste.



Fotografia 10 – Criança A com o livro, na posição contrária aberto na primeira página.

ANEXO 8 – Segundo dia de observação (Dia 11 de dezembro de 2013)

Quadro 4 – 2.º Dia de observação (Dia 11 de dezembro de 2013: Período da manhã das 10h20m às 10h30m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	<p>“A criança G folheou o livro de forma aleatória, na posição correta.”</p> <p>“A criança G levantou-se com o livro na mão esquerda com o braço esticado, deslocou-se para junto do banco de espuma e sentou-se numa área onde não estava ninguém, ficando sozinha a folhear o livro de forma aleatória, na posição correta.”</p> <p>“A criança A agarrou o livro com a mão direita e disse logo “Peppa” duas vezes.”</p> <p>“A criança A circulou pela sala com o livro nas duas mãos, com os braços esticados, virado para ela, aberto na primeira página.” (ver fotografia 1, a.)</p> <p>“A criança A folheou o livro da direita para a esquerda, na posição correta, folha a folha, verbalizando «Peppa»; «piu»; «Pai Natal»; «barbas»; «papá Peppa» apontando para as respetivas imagens do livro com o dedo indicador da mão direita e disse ainda «ião» e «Panda» apontando para a televisão da imagem do livro com o dedo indicador da mão direita e depois para a televisão da sala de atividades, repetindo esta ação quatro vezes.” (ver fotografia 3, a.)</p> <p>“A criança A fechou o livro, agarrou-o com a mão esquerda e sentou-se no chão, colocando o livro em cima das duas pernas e agarrando-o com as duas mãos.”</p> <p>“A criança A folheou o livro de forma aleatória, na posição correta e disse «árvore»; «Pai Natal»; «bolachas» e «miau», apontando para as respetivas imagens, com o dedo indicador da mão esquerda.”</p> <p>“A criança A fechou o livro com as duas mãos e com a mão direita, colocou-o no chão.”</p> <p>“A criança L agarrou o livro com a mão esquerda e circulou pela sala de atividades com o livro fechado, debaixo do braço direito, agarrando-o com a mão direita.” (ver fotografias 6 e 7, a.)</p>
	A interação da criança com o livro entre pares	<p>“A criança A ajoelhou-se junto do banco de espuma, colocando o livro em cima do mesmo e a criança M juntou-se a ela para ver o livro.” (ver fotografia 2, a.)</p> <p>“A criança G olhou para a criança C que estava com o livro.”</p> <p>“A criança G aproximou-se da criança C e tentou tirar-lhe o livro com as duas mãos, puxando-o para si.”</p> <p>“A criança G tirou o livro à criança C.”</p> <p>“A criança L ao olhar para a criança A a folhear o livro disse «pendas»; «Pai Natal»; «árvore de Natal»; «bolas de Natal» e «chuva» apontando para as respetivas imagens do livro com o dedo indicador da mão direita. (ver fotografia 4, a.)</p>

	<p>“A criança L aproximou-se das crianças A e M que estavam a ver o livro.”</p> <p>“A criança L sentou-se junto ao banco de espuma e a criança A sentou-se junto desta.” (ver fotografia 5, a.)</p>
A interação da criança com o livro e com o adulto	<p>“Sentei a criança G ao meu colo, junto da criança C para vermos todos juntos o livro.”</p>

a. Fotografias do 2.º Dia de observação (Dia 11 de dezembro de 2013: Período da manhã das 10h20m às 10h30m)



Fotografia 1 – Criança A com o livro aberto na primeira página, agarrando-o com as duas mãos e com os braços esticados para a frente.



Fotografia 2 – Criança A ajoelhada no chão, com o livro em cima do banco de espuma, na companhia da criança M.



Fotografia 3 – Criança A aponta para as imagens do livro, com o dedo indicador da mão direita.



Fotografia 4 – Criança L debruçada sobre o banco de espuma, a apontar com o dedo indicador da mão direita para algumas imagens do livro. A criança A sentada no chão, com as pernas esticadas para a frente, agarrando o livro com as duas mãos, na posição correta.



Fotografia 5 – Criança A e a criança L sentadas no chão, lado a lado. A criança A tem uma perna esticada para a frente e a outra ligeiramente dobrada e a criança L tem as duas pernas esticadas para a frente. A criança A tem o livro em cima das duas pernas, na posição correta.



Fotografias 6 e 7 – Criança L com o livro fechado debaixo do braço direito, agarrando-o com a mão direita.

Quadro 5 – 2.º Dia de observação (Dia 11 de dezembro de 2013: Período da tarde das 16h45m às 16h55m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	<p>“A criança L agarrou a boneca (brinquedo) com a mão direita e depois o livro com a mão esquerda.”</p> <p>“A criança L sentou-se no chão com as pernas esticadas para a frente, colocou o livro em cima das pernas e a boneca (brinquedo) do seu lado direito, colocando sempre a sua mão direita em cima da cabeça da boneca (brinquedo). (ver fotografias 1 e 2, b.) Folheou o livro de forma aleatória com a mão direita, na posição correta. Durante este tempo, a criança L consertou três vezes a boneca (brinquedo).”</p> <p>“A criança L fechou o livro, agarrou-o com as duas mãos e deixou-o no chão.”</p> <p>“A criança A agachou-se, agarrou o livro com a mão direita (já com o comboio na mão esquerda) e sentou-se no banco de espuma. A criança A com o comboio (brinquedo) sobre a perna esquerda e sobre o banco de espuma, colocou o livro em cima das duas pernas, agarrando-o com as duas mãos.” (ver fotografia 3, b.)</p> <p>“A criança A folheou o livro da direita para a esquerda, de forma alternada, com o livro na posição correta. Durante este momento, a criança A disse «porquinha Peppa»; «Pai Natal»; «barbas»; «piu piu» apontando para o pássaro que se encontrava na imagem do livro; «iã» e «Panda».”</p> <p>“A criança A fechou o livro, agarrou-o com a mão esquerda, sentou-se em cima da manta, com as pernas dobradas e colocou o livro sobre o banco de espuma, continuando a folheá-lo de forma aleatória, virado para ela, na posição correta</p>

		(ver fotografia 5, b.) e disse «pendas»; «Peppa» e «miau», apontando para as respetivas imagens.”
A interação da criança com o livro entre pares		“A criança M juntou-se à criança A para ver o livro.” (ver fotografia 4, b.)
A interação da criança com o livro e com o adulto		

b. Fotografias do 2.º Dia de observação (Dia 11 de dezembro de 2013: Período da tarde das 16h45m às 16h55m)



Fotografias 1 e 2 – Criança L sentada no chão, com as pernas esticadas para a frente e com o livro em cima das pernas. Com a mão esquerda em cima do livro, tendo a mão direita em cima da cabeça da boneca (brinquedo).



Fotografia 3 – Criança A sentada no banco de espuma com o comboio (brinquedo) em

cima da perna esquerda e do banco de espuma e com o livro em cima das duas pernas, agarrando-o com as duas mãos, na posição correta.



Fotografia 4 – Criança A sentada no banco de espuma com o comboio (brinquedo)

em cima da perna esquerda e do banco de espuma e com o livro em cima das duas pernas, agarrando-o com as duas mãos, virado para ela, na posição correta, na companhia da criança M.



Fotografia 5 – Criança A sentada na manta, com o livro em cima do banco de espuma, na posição correta, apontando para uma imagem.

ANEXO 9 – Terceiro dia de observação (Dia 16 de dezembro de 2013)

Quadro 6 – 3.º Dia de observação (Dia 16 de dezembro de 2013: Período da manhã das 10h30m às 10h40m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	<p>“A criança G agachou-se e agarrou o livro <i>A Quinta</i>.”/“A criança G agachou-se, agarrou o livro <i>O Natal da Peppa</i>.”/“A criança G agachou-se e agarrou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>.”</p> <p>“A criança G sentou-se na manta, com as pernas à chinês e folheou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i> de forma aleatória, agarrando-o com as duas mãos, tendo o livro na posição correta. Depois fechou-o e com a mão esquerda deixou-o na manta.”</p> <p>“A criança G agarrou o livro <i>O Natal da Peppa</i> que se encontrava na manta junto dela, agarrando-o com a mão esquerda.”</p> <p>“A criança G circulou pela sala de atividades com o livro nas duas mãos e com os braços esticados à frente.”</p> <p>“A criança A agachou-se, agarrou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i> com as duas mãos, sentou-se no banco de espuma e folheou o livro da direita para a esquerda alternando as páginas, com o livro na posição correta.”</p>
	A interação da criança com o livro entre pares	<p>“A criança A olhou para mim e para a criança G, aproximou-se e disse «livro».”</p>
	A interação da criança com o livro e com o adulto	<p>“A criança G aproximou-se de mim, olhou para mim, apontou com o dedo indicador da mão direita para o livro e perguntou-me «Quem é?» e eu respondi-lhe que era a porquinha Peppa.”</p>

Nota: Durante este período de tempo não foi possível recorrer a registo fotográfico.

Quadro 7 – 3.º Dia de observação (Dia 16 de dezembro de 2013: Período da tarde das 16h30m às 16h40m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	<p>“A criança A agachou-se e agarrou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, que se encontrava no chão, com as duas mãos.”</p> <p>“A criança A, em pé, abriu-o o livro de forma aleatória, agarrando-o com as duas mãos, na posição correta e de seguida deixou-o cair no chão.”</p> <p>“A criança A agachou-se e agarrou o livro <i>O Natal da Peppa</i> com a mão direita</p>

	<p>e com a mão esquerda agarrou o livro <i>A Quinta</i>, encontrando-se ambos no chão.”</p> <p>“A criança A largou os dois livros <i>O Natal da Peppa</i> e <i>A Quinta</i> no chão, deu uma volta à sala, voltou ao mesmo sítio, agachou-se e agarrou o livro <i>O Natal da Peppa</i>, ajoelhando-se no chão, sozinho, onde se encontrava o livro, perto de um banco de espuma. Durante este momento folheou o livro de forma aleatória, com ele na posição correta, encontrando-se inclinado sobre este e apoiando-se com o braço esquerdo no banco de espuma. (ver fotografia 1, a.) No decorrer deste momento apontava para as imagens com o dedo indicador da mão direita, mas não verbalizou nenhuma palavra.”</p> <p>“A criança G deslocou-se até à manta, inclinou-se e agarrou o livro <i>A Quinta</i>, com a mão esquerda, que se encontrava em cima do banco de espuma.”</p> <p>“A criança L sentou-se no banco de espuma, colocou o livro <i>A Quinta</i> em cima dos seus joelhos, agarrando-o com as duas mãos, na posição correta (ver fotografia 2, a.) e folheou-o da direita para a esquerda, seguindo a ordem do livro não saltando nenhuma página. À medida que folheou o livro, verbalizou os vocábulos «peras»; «coelho»; «piu»; «folhas» quando viu o galo fez «co co ro co co».”</p> <p>“A criança L agarrou o livro <i>A Quinta</i>, aberto, com a mão esquerda.”</p> <p>“A criança L folheou o livro <i>A Quinta</i> de forma aleatória, na posição correta e disse «futa» apontando para as peras; «coelho»; «burro», apontando para as respetivas imagens e fez «co co ro co co».”</p> <p>“A criança G deslocou-se com o livro fechado, na mão direita, e com o braço esticado, até ao elefante baloiço, subiu para cima dele, sempre com o livro na sua mão direita.” (ver fotografias 5 e 6, a.)</p> <p>“A criança L folheou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i> de forma aleatória e disse «balões» sempre que via a respetiva imagem e «amarelo».”</p> <p>“A criança G colocou o livro <i>A Quinta</i> em cima da cabeça, agarrando-o sempre com as duas mãos.”</p> <p>“A criança L levantou-se do banco de espuma, com o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i> fechado, na mão direita, com o braço fletido à frente.”</p> <p>“A criança G deixou cair o livro <i>A Quinta</i> no chão.”</p> <p>“A criança G agachou-se, agarrou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i> que se encontrava no chão e sentou-se no chão, com as pernas esticadas à frente, folheando-o página à página, na posição correta, tendo o livro tanto em cima das pernas como no chão.” (ver fotografia 9, a.)</p> <p>“A criança G deixou de explorar o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, agarrou-o com a mão direita, colocou-o fechado no chão, com a contracapa virada para cima. Não saiu do lugar, olhando várias vezes para o livro.” (ver fotografia 10, a.)</p>
--	--

		<p>“A criança A agachou-se e agarrou o livro <i>O Natal da Peppa</i> que se encontrava na manta, com a mão direita.”</p> <p>“A criança A, sentada com as pernas cruzadas, agarrou o livro <i>O Natal da Peppa</i>, com as duas mãos, apoiando o livro em cima das pernas e folheou-o de forma aleatória, na posição correta, verbalizando «caro» duas vezes e «pai».”</p>
	A interação da criança com o livro entre pares	<p>“A criança L aproximou-se da criança G, olhou para o livro <i>A Quinta</i> que a criança G tinha na mão esquerda e disse «istóia».”</p> <p>“A criança L tirou o livro com a mão direita à criança G e deu-lhe a boneca com a mão esquerda, com a qual tinha estado a brincar.”/“A criança G aproximou-se da criança L e começou a chorar porque queria o livro (<i>A Quinta</i>), tirando-o à criança L com as duas mãos. A criança L não reagiu, ficando a criança G com o livro.”</p> <p>“A criança L ao ficar sem o livro, olhou à sua volta e aproximou-se da criança C que estava a explorar o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, sentando-se no banco de espuma do seu lado esquerdo. Depois puxou o livro para cima das suas pernas, com as duas mãos, tirando o livro das mãos da criança C.”</p> <p>“A criança L folheou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i> junto da criança C, sendo que as duas crianças manipularam o livro em simultâneo.” (ver fotografias 7 e 8, a.)</p>
	A interação da criança com o livro e com o adulto	<p>“A criança L levantou-se, agarrando o livro <i>A Quinta</i>, aberto, com a mão esquerda, aproximou-se de mim, sendo que eu me encontrava sentada noutro banco de espuma, e disse-me «istóia» apontando para o livro. Sentou-se na manta com as pernas esticadas para à frente (ver fotografias 3 e 4, a.), de modo a ficar mais próxima de mim, virada deste modo para mim.”</p> <p>“Perguntei à criança L quem fazia esse som e ela respondeu-me «É o galo».”</p> <p>“A criança L olhou para mim, aproximou-se e disse «Pinguim», apontando para a imagem da capa, largando depois o livro no chão.”</p> <p>“A criança A chamou-me dizendo «Baiza» e com o braço direito fez gestos de modo a me sentar junto dela na manta. Quando me sentei, a criança A disse “Peppa” apontando para a imagem da capa.”</p>

- a. Fotografias do 3.º Dia de observação (Dia 16 de dezembro de 2013: Período da tarde das 16h30m às 16h40m)



Fotografia 1 – Criança A de joelhos no chão, inclinada, com o dedo indicador da mão direita a apontar para uma



Fotografia 2 – Criança L sentada no banco de espuma, com o livro em cima dos joelhos, agarrado com as duas mãos, na posição correta.

imagem, apoiando-se com o braço esquerdo no banco de espuma.



Fotografias 3 e 4 – Criança L sentada na manta, com as pernas esticadas à frente e com o livro em cima das pernas, agarrado com as duas mãos, na posição correta.



Fotografias 5 e 6 – Criança G a subir para o elefante baloiço, com o livro fechado na mão direita.



Fotografias 7 e 8 – Criança L sentada junto da criança C com o livro em cima das pernas, agarrado com as duas mãos, na posição correta, ambas a manipularem o livro.



Fotografia 9 – Criança G sentada no chão, com as pernas esticadas à frente, com o livro na posição correta, tendo-o tanto em cima das pernas como no chão.



Fotografia 10 – Criança G sentada no chão com as pernas esticadas à frente a olhar para o livro fechado, com a contracapa virada para cima.

ANEXO 10 – Quarto dia de observação (Dia 17 de dezembro de 2013)

Quadro 8 – 4.º Dia de observação (Dia 17 de dezembro de 2013: Período da manhã das 10h30m às 10h40m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	<p>“A criança A agachou-se, agarrou o livro <i>A Quinta</i>, que se encontrava em cima da manta e sentou-se no banco de espuma mais perto.”</p> <p>“A criança A folheou o livro <i>A Quinta</i> de forma aleatória, na posição correta e não disse nada.”</p> <p>“A criança A fechou o livro <i>A Quinta</i>, agarrou-o com a mão esquerda e deixou-o em cima do banco de espuma.”</p> <p>“A criança G olhou para o livro <i>O Natal da Peppa</i>, aproximou-se deste, agachou-se, agarrou-o com as duas mãos e sentou-se na casinha (brinquedo), colocando o livro em cima desta. Não o abriu e olhou sempre à sua volta.”</p> <p>“A criança L olhou para o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i> e verbalizou os vocábulos «balões»; «amarelo» e «pinguins».”</p>
	A interação da criança com o livro entre pares	<p>“A criança L ao lado da criança M manipulou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, estando este em cima das pernas da criança M.</p> <p>“A criança A com o livro <i>A Quinta</i>, sentou-se no banco de espuma mais perto, longe dos amigos.”</p> <p>“A criança L aproximou-se da criança A que tinha o livro <i>A Quinta</i>, sentou-se ao seu lado direito, com as pernas cruzadas e fez «co co ro co co» e a criança A imitou-a.”</p> <p>“A criança J aproximou-se da criança G, que tinha o livro <i>O Natal da Peppa</i> e agarrou o livro com a mão direita. A criança G começou a chorar, puxando o livro com as duas mãos.”</p> <p>“A criança L olhou para a criança M, que tinha o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, aproximou-se e sentou-se ao seu lado esquerdo.”</p>
	A interação da criança com o livro e com o adulto	<p>“A criança A disse «miau, miau, miau» e eu perguntei-lhe quem fazia aquele som, a criança respondeu-me «miau», e a criança L depois também disse «miau, miau».”</p>

Nota: Ao longo deste período de tempo não foi possível recorrer ao registo fotográfico.

Quadro 9 – 4.º Dia de observação (Dia 17 de dezembro de 2013: Período da tarde das 16h30m às 16h40m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	“A criança L começou a folhear o livro <i>A Quinta</i> , na posição correta, folha a folha. No desenrolar deste momento a criança L disse «coelho»; «burro» e «galo» e a criança A verbalizou «futa» apontando para as pernas.”
	A interação da criança com o livro entre pares	
	A interação da criança com o livro e com o adulto	<p>“A criança L levantou-se do meu colo, com o livro aberto na mão esquerda e deixou-o cair no chão.”</p> <p>“A criança L agarrou o livro <i>A Quinta</i> que se encontrava em cima da caixa dos brinquedos, olhou para mim e sentou-se no meu colo, sendo que eu estava sentada no chão ao lado da caixa dos brinquedos.”</p> <p>“A criança A olhou para mim e para a criança L, deslocou-se até nós e disse «ivo», apontando com o dedo indicador da mão direita para o livro <i>A Quinta</i> e sentou-se com as pernas cruzadas à chinês ao nosso lado direito.”</p>

Nota: No decorrer deste período de tempo não foi possível recorrer ao registo fotográfico.

ANEXO 11 – Quinto dia de observação (Dia 18 de dezembro de 2013)

Quadro 10 – 5.º Dia de observação (Dia 18 de dezembro de 2013: Período da manhã das 10h30m às 10h40m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	<p>“A criança L agarrou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, com a mão esquerda, que se encontrava em cima da mesa da sala de atividades.”</p> <p>“A criança L circulou pela sala, com o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, na mão direita, com os braços esticados ao longo do corpo.”</p> <p>“A criança G viu o livro <i>A Quinta</i> no chão, saiu do elefante baloiço, deslocou-se até ao livro, agachou-se e agarrou-o com as duas mãos.”</p> <p>“A criança G deslocou-se até ao elefante baloiço, com o livro <i>A Quinta</i>, fechado, nas duas mãos com os braços fletidos à frente, com o livro virado para ela.”</p> <p>“A criança G sentou-se no elefante baloiço, sempre com o livro <i>A Quinta</i> fechado na sua mão direita.”</p>
	A interação da criança com o livro entre pares	
	A interação da criança com o livro e com o adulto	<p>“A criança L olhou para mim, aproximou-se, sentou-se no meu colo e deu-me o livro, com a mão direita. Agarrei o livro e perguntei-lhe «Vamos ver as duas, o livro?» e ela respondeu-me «sim», folhei o livro página a página, na posição correta, virado para nós. A criança L ao longo deste momento verbalizou «pinguins» e «balões» e manipulou as imagens do livro de modo a movimentarem-se. Depois a criança virou-se para mim e abraçou-me, levantando-se posteriormente do meu colo, deixando o livro comigo.”</p>

Nota: Ao longo deste período de tempo não foi possível recorrer ao registo fotográfico

Quadro 11 – 5.º Dia de observação (Dia 18 de dezembro de 2013: Período da tarde das 17h00m às 17h10m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	<p>“A criança G pisou o livro <i>A Quinta</i>, virou-se para trás e inclinou-se para agarrar o livro.”</p> <p>“A criança G deslocou-se até à mesa, com o livro <i>A Quinta</i>, fechado, na mão direita, com os braços esticados ao longo do corpo, puxou uma cadeira com a mão esquerda e sentou-se.”</p> <p>“A criança G colocou o livro <i>A Quinta</i> em cima da mesa, folheando-o de</p>

	<p>forma aleatória, com o livro na posição correta.”</p> <p>“A criança G deixou o livro <i>A Quinta</i>, aberto, em cima da mesa.”</p> <p>“A criança G aproximou-se do livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, agachou-se e agarrou-o com as duas mãos, sentando-se depois no chão, com as pernas à chinês. Durante este momento, a criança abriu o livro e começou a arrancar as imagens deste, mandando-as ao chão.”</p>
A interação da criança com o livro entre pares	<p>“A criança L com a boneca (brinquedo) nas mãos, aproximou-se da criança G, que tinha o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, agachou-se e disse «oh pá»; «não» e «mau», agarrando numa imagem arrancada pela criança G, com a mão direita (a boneca estava na mão esquerda).”</p>
A interação da criança com o livro e com o adulto	<p>“A criança L levantou-se, olhou para mim, deu-me a imagem e apontou para a criança G.”</p>

Nota: Durante este período de tempo não foi possível recorrer ao registo fotográfico.

ANEXO 12 – Sexto dia de observação (Dia 6 de janeiro de 2014)

Quadro 12 – 6.º Dia de observação (Dia 6 de janeiro de 2014: Período da manhã das 10h30m às 10h40m)

Nota: A criança G não esteve neste dia durante o período da manhã.

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	<p>“A criança L agarrou o livro <i>O Natal da Peppa</i> com as duas mãos que se encontrava em cima da caixa dos brinquedos, dizendo «Olha a minha porquinha Peppa».”</p> <p>“A criança L deslocou-se até ao banco de espuma, com o livro <i>O Natal da Peppa</i>, fechado, na mão esquerda com o braço esticado ao longo do corpo e sentou-se no banco. Com o livro em cima das pernas, agarrado com as duas mãos, na posição correta, folheou o livro, da direita para a esquerda, folha a folha, não passando nenhuma à frente. Durante este momento, a criança L verbalizou «Pai Natal»; «Peppa»; «miau»; «gato» e «pinheiro».”</p> <p>“A criança L fechou o livro <i>O Natal da Peppa</i> e viu a lombada, verbalizando «pendas, pendas».”</p> <p>“A criança L colocou o livro <i>O Natal da Peppa</i> em cima dos seus joelhos e começou a cantar «Peppa, Peppa, minha porquinha Peppa».</p> <p>“A criança L deixou o livro <i>O Natal da Peppa</i> em cima do banco de espuma, com a mão esquerda e com a mão direita agarrou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, que se encontrava na manta, perto dela.”</p> <p>“A criança L sentada no banco de espuma, folheou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i> de forma aleatória, na posição correta, manipulando as imagens. Durante este momento verbalizou «pinguim» e «balões».”</p> <p>“A criança L colocou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i> em cima do outro banco de espuma e continuou a folheá-lo de forma aleatória, na posição correta. (ver fotografia 3, a.)</p> <p>“A criança L deixou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i> em cima do banco de espuma, levantou-se e aproximou-se do livro <i>A Quinta</i>, que se encontrava no chão, agachou-se e agarrou-o com as duas mãos.”</p> <p>“A criança L sentou-se no chão, folheou o livro <i>A Quinta</i> página a página, não passando nenhuma à frente, com o livro na posição correta e disse «coelhos»; «patas»; «olha cenouras», apontando para as respetivas imagens.”</p> <p>“A criança L fechou o livro <i>A Quinta</i> e balançou-o da direita para a esquerda, agarrando-o com as duas mãos.”</p> <p>“A criança A agarrou o livro <i>O Natal da Peppa</i>, que se encontrava em cima da caixa dos brinquedos, com a mão direita. Agachou-se e agarrou com a mão</p>

		<p>esquerda o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, que se encontrava no chão.”</p> <p>“A criança A deixou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, em cima da caixa dos brinquedos, ficando apenas com o livro <i>O Natal da Peppa</i>.”</p> <p>“A criança L deslocou-se pela sala com o livro <i>O Natal da Peppa</i>, fechado, na mão direita, com o braço esticado ao longo do corpo, até perto de um banco de espuma.”</p> <p>“A criança A ajoelhou-se no chão e colocou o livro <i>O Natal da Peppa</i> em cima do banco de espuma, na posição correta.” (ver fotografia 4, a.)</p> <p>“A criança L folheou o livro <i>O Natal da Peppa</i> da direita para a esquerda, página a página.”</p> <p>“A criança A inclinou-se sobre o banco de espuma, com uma perna esticada e o joelho da outra perna apoiado no chão (ver fotografia 5, a.) e folheou o livro <i>O Natal da Peppa</i>, sendo que durante este momento disse «iã» apontando para a televisão da imagem do livro; «papá»; «fita», apontando para as respetivas imagens e ainda disse «Panda».”</p> <p>“A criança A, de joelhos no chão, virou-se ao contrário para o livro <i>O Natal da Peppa</i> sempre com o braço direito e a sua mão sobre o livro aberto, na posição correta.” (ver fotografia 6, a.)</p> <p>“A criança A virou-se novamente para o livro <i>O Natal da Peppa</i>, de joelhos, apoiando-se com os braços no banco de espuma e continuou a folhear o livro da direita para esquerda, na posição correta (ver fotografia 7, a.) e disse «miau», «Peppa, Peppa, Peppa», apontando para as respetivas imagens.</p> <p>“A criança A fechou o livro <i>O Natal da Peppa</i>, agarrou-o com a mão direita, levantou-se apoiando-se com o cotovelo direito no banco de espuma e agarrou em duas peças de legos com a mão esquerda, que se encontravam no banco de espuma. (...) Deu a volta ao banco de espuma, sentou-se no mesmo e com as duas mãos agarrou o livro e as peças de legos ao mesmo tempo.” (ver fotografia 8, a.)</p>
A interação da criança com o livro entre pares		<p>“A criança T aproximou-se da criança L, começou a mexer no livro <i>Os Pinguins e as Cores</i> e a criança L disse-lhe «Oh pá o pinguim é meu» e «Oh pá tira o dedo».” (ver fotografias 1 e 2, a.)</p> <p>“A criança T afastou-se da criança L que tinha o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>.”</p>
A interação da criança com o livro e com o adulto		

a. Fotografias do 6.º Dia de observação (Dia 6 de janeiro de 2014: Período da manhã das 10h30m às 10h40m)



Fotografias 1 e 2 – Criança L sentada no banco de espuma, com o livro em cima das pernas a tirar as mãos da criança T do livro que também queria manipular as imagens deste.



Fotografia 3 – Criança L sentada no banco de espuma com o livro no outro banco de espuma, na posição correta.



Fotografia 4 – Criança A ajoelhada no chão, com o livro em cima do banco de espuma na posição correta.



Fotografia 5 – Criança A inclinada sobre o banco de espuma, com o livro em cima do banco de espuma na posição correta. A criança estava com uma perna esticada e a outra com o joelho no chão.



Fotografia 6 – Criança A ajoelhada, virada de costas para o livro, mas sempre com o braço direito e a sua mão sobre o livro aberto, na posição correta.



Fotografia 7 – Criança A ajoelhada, com os braços apoiados no banco de espuma, com o livro em cima do mesmo na posição correta.



Fotografia 8 – Criança A com o livro e as peças de lego, sentada no banco de espuma.

Quadro 13 – 6.º Dia de observação (Dia 6 de janeiro de 2014: Período da tarde das 16h30m às 16h40m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	<p>“A criança G agarrou o livro <i>A Quinta</i>, com a mão esquerda, que se encontrava na manta e folheou-o da direita para a esquerda, página a página, na posição correta.”</p> <p>“A criança G virou o livro <i>A Quinta</i> ao contrário para ela e voltou a folhear da direita para a esquerda, agarrando-o com as duas mãos.”</p> <p>“A criança G deixou o livro <i>A Quinta</i> na manta.”</p> <p>“A criança G agarrou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i> que se encontrava em cima da caixa dos brinquedos, com a mão esquerda.”</p> <p>“A criança G, em pé, olhou para a capa do livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, deslocou-se até ao banco de espuma, com o livro fechado na mão esquerda, com os braços esticados. Sentou-se no banco de espuma, sendo que teve sempre o livro nas duas mãos. Após se sentar no banco, escorregou e sentou-se na manta, com o livro nas duas mãos. Durante este momento, a criança folheou o livro de forma aleatória, na posição correta e perguntou «Quem é?» e disse «cá, cá, cá.»”</p> <p>“A criança G deixou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i> na manta e agarrou o livro <i>A Quinta</i> com a mão direita, que se encontrava junto dela, folheando-o de forma aleatória, na posição correta.”</p>
	A interação da criança com o livro entre pares	
	A interação da criança com o livro e com o adulto	

Nota: Ao longo deste período de tempo não foi possível recorrer ao registo fotográfico.

ANEXO 13 – Sétimo dia de observação (Dia 7 de janeiro de 2014)

Quadro 14 – 7.º Dia de observação (Dia 7 de janeiro de 2014: Período da manhã das 10h30m às 10h40m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	<p>“A criança L agarrou o livro <i>O Natal da Peppa</i>, com as duas mãos, que se encontrava em cima de um banco de espuma.”</p> <p>“A criança L sentou-se no banco de espuma, olhou para a capa, para a contracapa e para a lombada em simultâneo, sempre agarrando o livro <i>O Natal da Peppa</i> com as duas mãos, na posição correta.” (ver fotografia 1, a.)</p> <p>“A criança L olhou para o livro <i>O Natal da Peppa</i>, na perspetiva de cima para baixo do livro, com ele fechado, agarrando-o com as duas mãos.” (ver fotografia 2, a.)</p> <p>“A criança L olhou para uma criança a fazer a atividade, e deslocou-se até ela para ver o que estava a fazer, sempre com o livro aberto na mão esquerda.” (ver fotografia 3, a.)</p> <p>“A criança L agarrou o livro <i>A Quinta</i>, com a mão direita, que se encontrava em cima de um banco de espuma, sentando-se depois no banco de espuma a folhear o livro da direita para a esquerda, folha a folha na posição correta.”</p>
	A interação da criança com o livro entre pares	<p>“A criança J sentou-se ao lado da criança L, e a criança L agarrou o livro <i>O Natal da Peppa</i>, aberto, pela capa com a mão esquerda, levantou-se continuando com o livro aberto, na mesma mão, com o braço esticado ao longo do corpo, correndo pela sala.”</p>
	A interação da criança com o livro e com o adulto	<p>“A criança L aproximou-se de mim, sempre com o livro <i>O Natal da Peppa</i> na mão esquerda e disse-me «Olha o Pai Natal» apontando com o dedo indicador da mão direita para a imagem do Pai Natal.”</p> <p>“A criança L deu-me o livro <i>O Natal da Peppa</i> com a mão esquerda.”</p>

a. Fotografias do 7.º Dia de observação (Dia 7 de janeiro de 2014: Período da manhã das 10h30m às 10h40m)



Fotografia 1 – Criança L sentada no banco de espuma, agarrando o livro com as duas mãos, com ele aberto de modo a se ver a capa, contracapa e a lombada simultaneamente.



Fotografia 2 – Criança L a olhar para o livro, na perspetiva de cima do livro, com ele fechado, agarrando-o com as duas mãos



Fotografia 3 – Criança L com o livro aberto na mão esquerda, agarrado pela capa, a olhar para uma criança que estava a fazer a atividade.

Quadro 15 – 7.º Dia de observação (Dia 7 de janeiro de 2014: Período da tarde das 16h45m às 16h55m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	<p>“A criança L de joelhos no chão, já com a boneca na mão esquerda agarrando-a pelo tornozelo ou pela perna, agarrou o livro <i>O Natal da Peppa</i> com a mão direita, na posição correta. Durante este momento, a criança disse «Pai Natal» e «pendas», olhando para a segunda página do livro.” (ver fotografias 1 e 2, b.)</p> <p>“A criança L deixou de tocar na boneca (brinquedo) e colocou-se sobre os pés, agachada, folheando o livro <i>O Natal da Peppa</i> da direita para a esquerda, na posição correta, sempre agarrando-o com as duas mãos.” (ver fotografia 3, b.)</p> <p>“A criança L fechou o livro <i>O Natal da Peppa</i>, agarrou-o com a mão direita e agarrou a banana (brinquedo), que se encontrava próxima dela.”</p> <p>“A criança A já com o comboio (brinquedo) na mão esquerda, aproximou-se do livro <i>Os Pinguins e as Cores</i> que se encontrava em cima do banco de espuma. Ajoelhou-se, próximo do banco, colocou o comboio no chão perto dela e começou a folhear o livro da direita para a esquerda, na posição correta, manipulando as imagens.”</p> <p>“A criança A olhou para o livro <i>A Quinta</i> que se encontrava no chão, ajoelhou-se, mas sempre com o comboio (brinquedo) na mão esquerda (ver fotografia 5, b.) e disse «meu, meu».”</p>
	A interação da criança com o livro entre pares	<p>“A criança T aproximou-se da criança A que tinha o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, colocando-se do outro lado do banco de espuma. Também começou a manipular as imagens, sendo que a criança A deixou de as manipular para que a criança T o pudesse fazer. De seguida, a criança L também se juntou a elas, colocando-se do lado esquerdo da criança T, ajoelhando-se.” (ver fotografia 4, b.)</p> <p>“A criança A olhou para a criança G que estava sentada no chão, com as pernas à chinês e com o livro <i>A Quinta</i> em cima das pernas, sem o abrir. Quando a criança A se aproximou da criança G, a criança G agarrou o livro com a mão esquerda e deixou o livro no chão, afastando-se.”</p>

A interação da criança com o livro e com o adulto	“A criança L deslocou-se até mim, com o livro <i>O Natal da Peppa</i> na mão direita e com a banana (brinquedo) na mão esquerda, sendo que eu me encontrava sentada num banco de espuma. Colocou o livro em cima dos meus joelhos e começou a bater com a banana no livro duas vezes. Depois disse-me «Olha a minha porquinha Peppa», deixando o livro em cima dos meus joelhos para ir brincar.”
---	---

b. Fotografias do 7.º Dia de observação (Dia 7 de janeiro de 2014: Período da tarde das 16h45m às 16h55m)



Fotografias 1 e 2 – Criança L de joelhos, com a boneca (brinquedo) na mão esquerda e o livro na mão direita.



Fotografia 3 – Criança L agachada com o livro nas duas mãos, na posição correta.



Fotografia 4 – Crianças L, A e T em redor do livro, inclinados sobre o

banco de espuma.



Fotografia 5 – Criança A ajoelhado junto do livro, com o comboio (brinquedo) na mão esquerda.

ANEXO 14 – Oitavo dia de observação (Dia 8 de janeiro de 2014)

Quadro 16 – 8.º Dia de observação (Dia 8 de janeiro de 2014: Período da manhã das 10h30m às 10h40m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	<p>“A criança L olhou para o livro <i>O Natal da Peppa</i> e disse «istóia, istóia», agarrou-o logo com a mão direita, visto este se encontrar em cima do banco de espuma.”</p> <p>“A criança L sentou-se na manta com as pernas à chinês, olhou para a lombada do livro <i>O Natal da Peppa</i>, fechado, e disse «as pendas do Pai Natal».”</p> <p>“A criança L colocou o livro <i>O Natal da Peppa</i> em cima dos seus joelhos, na posição correta e agarrou em duas bolas, uma em cada mão.”</p> <p>“A criança L levantou-se deixando cair o livro <i>O Natal da Peppa</i> na manta.”</p> <p>“A criança G sentou-se num banco de espuma, agarrou o livro <i>A Quinta</i>, que se encontrava em cima do banco, com as duas mãos.”</p> <p>“A criança G folheou o livro <i>A Quinta</i> da direita para a esquerda, com o livro na posição correta, agarrando-o com as duas mãos.”</p> <p>“A criança G agarrou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, com a mão direita, que se encontrava perto dela, largando em simultâneo o livro <i>A Quinta</i> que tinha na outra mão.”</p> <p>“A criança G olhou para o livro <i>O Natal da Peppa</i>.”</p> <p>“A criança G levantou-se levando o livro <i>A Quinta</i> na sua mão esquerda com o braço esticado ao longo do corpo e dirigiu-se junto do livro <i>O Natal da Peppa</i>, colocando posteriormente o livro <i>A Quinta</i> em cima de um banco de espuma.”</p> <p>“A criança G olhou novamente para o livro <i>O Natal da Peppa</i>, pegou nele com a mão direita e circulou pela sala com ele à sua frente, com o braço fletido.”</p> <p>“A criança G quando se aproximou da casinha (brinquedo), colocou o livro <i>O Natal da Peppa</i> em cima desta.”</p> <p>“A criança A olhou para o livro <i>A Quinta</i> que se encontrava em cima do banco de espuma e ajoelhou-se em frente ao banco.”</p> <p>“A criança A agarrou o livro <i>A Quinta</i> com as duas mãos e começou a folheá-lo da direita para a esquerda, na posição correta. (ver fotografias 1 e 2, a.) Neste momento, a criança disse «futa» apontando com o dedo indicador da mão direita para as peras; «coelho» apontando para as imagens com o dedo indicador da mão direita e disse ainda «mau, mau, mau», apontando com o dedo indicador da mão direita para algumas imagens.”</p> <p>“A criança A olhou para o elefante baloiço (brinquedo), levantou-se e deslocou-se até ele, com o livro <i>A Quinta</i> na mão direita com o braço esticado ao longo do</p>

		corpo. Subiu para cima do elefante e ficou lá, com o livro <i>A Quinta</i> , fechado, na mão esquerda, na posição correta. (ver fotografia 3, a.)
	A interação da criança com o livro entre pares	“A criança A olhou para as outras crianças, mas não deixou o livro, colocando sempre a sua mão direita sobre este.”
	A interação da criança com o livro e com o adulto	

a. Fotografias do 8.º Dia de observação (Dia 8 de janeiro de 2014: Período da manhã das 10h30m às 10h40m)



Fotografias 1 e 2 – Criança A ajoelhada, com o livro em cima do banco de espuma, na posição correta, agarrando-o com as duas mãos.



Fotografia 3 – Criança A em cima do elefante baloiço, com o livro fechado na

mão esquerda, na posição correta.

Quadro 17 – 8.º Dia de observação (Dia 8 de janeiro de 2014: Período da tarde das 16h45m às 16h55m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	<p>“A criança G agarrou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, que se encontrava em cima da caixa dos brinquedos, com a mão esquerda e colocou-o junto dos outros brinquedos espalhados pela manta, transportando-o na mão esquerda com o braço fletido ao longo do corpo.”</p> <p>“A criança G sentada na manta com as pernas à chinês, olhou em seu redor e olhou para o livro <i>A Quinta</i>, que se encontrava junto dela.”</p> <p>“A criança G agarrou o livro <i>A Quinta</i> com as duas mãos, apoiando o livro em cima das pernas (ver fotografia 1, b.) e começou a folheá-lo da direita para a esquerda, na posição correta, passando várias folhas ao mesmo tempo.”</p> <p>“A criança L sentou-se num banco de espuma e agarrou o livro <i>O Natal da Peppa</i>, que se encontrava em cima do mesmo, com as duas mãos e colocou-o em cima dos joelhos. Durante este momento folheou o livro da direita para a</p>

		<p>esquerda, na posição correta, folha a folha.” (ver fotografias 2 e 3, b.)</p> <p>“A criança L fechou o livro <i>O Natal da Peppa</i>, virou-o ao contrário, abriu-o de modo a se ver a capa, a contracapa e a lombada e disse «pendas» apontando para a imagem das prendas presente na lombada, com o dedo indicador da mão direita.” (ver fotografia 4, b.)</p> <p>“A criança L fechou o livro <i>O Natal da Peppa</i> e colocou-o em cima do banco de espuma com a mão esquerda, virando-se simultaneamente para o seu lado direito (o do livro) e disse «patiu» olhando e tocando na parte do livro que estava rasgada.”</p> <p>“A criança L abriu o livro <i>O Natal da Peppa</i>, agarrou o simpson (brinquedo) com a mão esquerda e colocou-o junto do livro.” (ver fotografia 5, b.)</p> <p>“A criança L escorregou do banco de espuma e deitou-se na manta com a cabeça em cima do banco de espuma, colocando o livro <i>O Natal da Peppa</i> no chão do seu lado esquerdo, com a mão esquerda, mantendo-a sempre em cima do livro e a na mão direita o simpson (brinquedo).” (ver fotografia 6, b.)</p> <p>“A criança A deslocou-se para junto do livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, que se encontrava em cima da caixa dos brinquedos e agarrou-o com a mão esquerda.”</p> <p>“A criança A circulou com o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, fechado, na mão direita, com o braço esticado ao longo do corpo, pela sala de atividades e sentou-se no chão sozinho, com as pernas cruzadas.”</p> <p>“A criança A levantou-se novamente, com o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, fechado, na mão direita, com o braço esticado ao longo do corpo e deu uma volta à sala de atividades, sentando-se posteriormente com as pernas esticadas, sempre com o livro na mão.”</p> <p>“A criança A com o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, apoiado em cima das pernas folheou-o da direita para a esquerda, na posição correta, (ver fotografia 7, b.) mas não verbalizou qualquer vocábulo, apenas manipulou as imagens do livro.”</p>
A interação da criança com o livro entre pares		
A interação da criança com o livro e com o adulto		<p>“A criança A com o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, na mão esquerda, olhou para mim e disse «Cola, cola poque o pinguim caiu» agarrando na imagem solta com a mão direita, dizendo-me ainda «caca, caca». Fui buscar a cola e coleí a imagem pedindo o auxílio da criança.”</p>

b. Fotografias do – 8.º Dia de observação (Dia 8 de janeiro de 2014: Período da tarde das 16h45m às 16h55m)



em cima das pernas, na posição correta.

Fotografia 1 – Criança G sentada na manta com as pernas à chinês, apoiando o livro



Fotografias 2 e 3 – Criança L sentada no banco de espuma a agarrar o livro com as duas mãos, na posição correta.



apontar para a imagem da lombada, com o dedo indicador da mão direita.

Fotografia 4 – Criança L sentada no banco de espuma, com o livro na posição contrária, a



livro em cima do banco de espuma.

Fotografia 5 – Criança L com o simpson (brinquedo) na mão esquerda e o



banco de espuma, com o livro no chão do seu lado esquerdo e com a mão esquerda em cima do mesmo e a na mão direita o simpson (brinquedo).

Fotografia 6 – Criança L deitada na manta com a cabeça em cima do



apoiado em cima das pernas na posição correta, manipulando as imagens.

Fotografia 7 – Criança A sentada no chão com as pernas esticadas, com o livro

ANEXO 15 – Nono dia de observação (Dia 13 de janeiro de 2014)

Quadro 18 – 9.º Dia de observação (Dia 13 de janeiro de 2014: Período da manhã das 10h30m às 10h40m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	<p>“A criança G agarrou o livro <i>A Quinta</i>, com as duas mãos, que se encontrava em cima da caixa dos brinquedos.”</p> <p>“A criança G deslocou-se até à manta, transportando o livro <i>A Quinta</i>, fechado, na mão esquerda com o braço esticado.”</p> <p>“A criança G sentou-se na manta, com as pernas esticadas para à frente, colocou o livro <i>A Quinta</i> em cima das pernas (ver fotografias 1 e 2, a.) e folheou-o da direita para a esquerda, na posição correta, página a página, agarrando-o com as duas mãos.”</p> <p>“A criança G agarrou o livro <i>A Quinta</i> aberto com a mão esquerda e levantou-se.”</p> <p>“A criança G agarrou o livro <i>A Quinta</i> com as duas mãos e folheou-o de forma aleatória, na posição correta apontando para as diferentes imagens, com o dedo indicador da mão direita.” (ver fotografia 3, a.)</p> <p>“A criança G agarrou o livro <i>A Quinta</i> com a mão esquerda, deixou-o na manta e circulou pela sala, dando duas voltas à mesma.”/“A criança G inclinou-se e agarrou novamente o livro <i>A Quinta</i>.”</p> <p>“A criança G folheou o livro <i>A Quinta</i> da direita para a esquerda, na posição correta, apontando para as imagens, com o dedo indicador da mão direita. À medida que folheou, a criança perguntou «Quem é?» e disse «cá cá cá.»”</p>
	A interação da criança com o livro entre pares	
	A interação da criança com o livro e com o adulto	<p>“A criança G sentou no meu colo com o livro <i>A Quinta</i>, aberto, na mão esquerda.”</p> <p>“A criança G olhou-me nos olhos, sorriu, aproximou-se e sentou-se novamente no meu colo. Durante este momento, a criança agarrou o livro <i>A Quinta</i> com a mão direita e eu agarrei-o do outro lado.”</p>

- a. Fotografias do 9.º Dia de observação (Dia 13 de janeiro de 2014: Período da manhã das 10h30m às 10h40m)



Fotografias 1 e 2 – Criança G sentada na manta, com as pernas esticadas para à frente e com o livro em cima das pernas, na posição correta, agarrando-o com as duas mãos.



Fotografia 3 – Criança G sentada no meu colo, com o livro nas duas mãos, na posição correta, apontando com o dedo indicador da mão direita.

Quadro 19 – 9.º Dia de observação (Dia 13 de janeiro de 2014: Período da tarde das 16h30m às 16h40m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	<p>“A criança L agarrou o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i> aberto, que se encontrava em cima de um banco de espuma, com a mão esquerda.”</p> <p>“A criança L sentou-se no banco de espuma, com o livro, agarrando-o com as duas mãos. (ver fotografia 1, b.) Neste momento, a criança verbalizou «patiu», apontando para as imagens que estavam rasgadas, com o dedo indicador da mão direita.”</p> <p>“A criança L escorregou do banco, ficando sentada na manta com as pernas esticadas, encostada ao banco de espuma, vendo novamente o livro <i>Os Pinguins e as Cores</i>, da direita para a esquerda, na posição correta, manipulando as imagens deste. O livro estava apoiado nas suas pernas, agarrado com as duas mãos.” (ver fotografia 2, b.)</p> <p>“A criança A agarrou o livro <i>O Natal da Peppa</i> com a mão direita, sendo que o livro encontrava-se em cima do banco de espuma.”</p> <p>“A criança A sentou-se no banco de espuma, longe de todas as crianças, com o livro <i>O Natal da Peppa</i>, agarrando-o com as duas mãos apoiado nas pernas. Durante este momento, a criança agarrou o livro com as duas mãos e folheou-o da direita para a esquerda, na posição correta.” (ver fotografia 3, b.)</p> <p>“A criança A agarrou o livro <i>O Natal da Peppa</i> com a mão esquerda e deixou-o aberto em cima da manta.”</p> <p>“A criança G pisou o livro <i>O Natal da Peppa</i>, sendo que depois virou-se para trás,</p>

	<p>agachou-se e agarrou-o com a mão direita.”</p> <p>“A criança G deslocou-se com o livro <i>O Natal da Peppa</i> na mão direita, com o braço esticado e sentou-se na manta, com uma perna dobrada e a outra esticada. Colocou o livro em cima das suas pernas, agarrou-o com as duas mãos e folheou o livro de forma aleatória, na posição correta.” (ver fotografia 4, b.)</p> <p>“A criança G agarrou um lego (brinquedo) e tentou escondê-lo no meio do livro <i>O Natal da Peppa</i>.” (ver fotografias 5 e 6, b.)</p> <p>“A criança G agarrou o livro <i>O Natal da Peppa</i> com a mão esquerda, levantou-se e circulou posteriormente pela sala deslocando-se até à casinha (brinquedo), com o livro fechado na mão direita e o braço esticado ao longo do corpo.”</p> <p>“A criança G sentou-se na casinha (brinquedo), colocou o livro <i>O Natal da Peppa</i> em cima da casinha, com a mão direita, abriu-o com as duas mãos e perguntou «Quem é?» apontando para as peras, com o dedo indicador da mão direita.”</p> <p>“A criança G folheou o livro <i>O Natal da Peppa</i> só com a mão direita, sendo que o livro encontrava-se na posição horizontal.” (ver fotografias 7 e 8, b.)</p> <p>“A criança G deixou cair o livro <i>O Natal da Peppa</i>, levantou-se e não o apanhou, indo brincar.”</p>
A interação da criança com o livro entre pares	
A interação da criança com o livro e com o adulto	

b. Fotografias do 9.º Dia de observação (Dia 13 de janeiro de 2014: Período da tarde das 16h30m às 16h40m)



Fotografia 1 – Criança L sentada no banco de espuma a tocar na imagem do livro, com o dedo indicador da mão direita.



Fotografia 2 – Criança L sentada na manta com as pernas esticadas para à frente, encostada ao banco de espuma, com o livro em cima das pernas, a manipular a imagem do livro.



Fotografia 3 – Criança A sentada no banco de espuma, com o livro na posição correta, agarrado com as duas mãos, apoiado nas pernas.



Fotografia 4 – Criança G sentada na manta, com uma perna esticada e a outra

dobrada, agarrando o livro com as duas mãos.



Fotografias 5 e 6 – Criança G a esconder um lego dentro do livro.



Fotografias 7 e 8 – Criança G sentada na casinha (brinquedo) com o livro em cima da casinha, agarrando-o só com a mão direita.

ANEXO 16 – Décimo dia de observação (Dia 14 de janeiro de 2014)

Quadro 20 – 10.º Dia de observação (Dia 14 de janeiro de 2014: Período da manhã das 10h30m às 10h40m)

Nota: A criança A não esteve presente na sala de atividades e a criança G não esteve na creche durante todo o dia, visto estar doente.

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	“A criança L agarrou o livro <i>O Natal da Peppa</i> , que se encontrava no banco de espuma, com a mão esquerda e em pé disse «Peppa», apontando para a imagem respectiva, com o dedo indicador da mão direita. Depois disse «T estagou», depois de ter visto a criança T a arrancar uma parte da capa do livro.”
	A interação da criança com o livro entre pares	
	A interação da criança com o livro e com o adulto	

Quadro 21 – 10.º Dia de observação (Dia 14 de janeiro de 2014: Período da tarde das 16h35m às 16h45m)

Categoria	Subcategorias	Evidências
A relação com o livro	A interação entre a criança e o livro	“A criança L agachou-se e agarrou o livro <i>O Natal da Peppa</i> , que se encontrava no chão, com a mão esquerda.” “A criança L ajoelhou-se, olhou para a capa e contracapa do livro <i>O Natal da Peppa</i> , (ver fotografia 1, a.) colocou-o no chão e com as duas mãos arrancou a capa do livro.” (ver fotografia 2, a.) “A criança L sentou-se no chão, com as pernas esticadas, com o livro <i>O Natal da Peppa</i> nas duas mãos, apoiado nas pernas, na posição correta.” (ver fotografia 3, a.)
	A interação da criança com o livro entre pares	“A criança L tanto olhava para as páginas do livro <i>O Natal da Peppa</i> como olhava para a criança M, que se encontrava a fazer uma atividade na “Mesa de Jogos” com a educadora cooperante.”

	A interação da criança com o livro e com o adulto	
--	---	--

- a. Fotografias do 10.º Dia de observação (Dia 14 de janeiro de 2014: Período da tarde das 16h35m às 16h45m)



Fotografia 1 – Criança L de joelhos a olhar para a contracapa do livro.



Fotografia 2 – Criança L de joelhos, com uma mão sobre a capa do livro e a outra sobre o restante do livro.



Fotografia 3 – Criança L sentada no chão, com as pernas esticadas a agarrar o livro com as duas mãos.

ANEXO 17 – Planificação do dia vinte e quatro de março de 2014

<p align="center">Planificação do dia 24 de março de 2014</p> <p align="center">Jardim de Infância da Guimarães</p>				
Educadora Cooperante: Aida Coutinho		Professora supervisora: Maria José Gamboa		Alunas estagiárias: Cristiana Pereira Marisa Moreira
Grupo de crianças: vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos				
Contextualização: Durante esta semana será a continuação da Semana da Leitura na nossa sala de atividades. Deste modo poderá existir momentos que envolvam a participação dos pais no âmbito desta comemoração. As planificações desta semana vão ao encontro dos interesses do grupo de crianças, nomeadamente o gosto pelos animais e pela história da “Carochinha e o João Ratão”. Neste dia será sugerido às crianças a dramatização da história, visto o grupo manifestar interesse e motivação por esta atividade.				
Horário	Intencionalidade educativa	Competências a desenvolver pelas crianças	Descrição da atividade	Avaliação
9h00m/9h30m	Acolhimento das crianças e brincadeira livre no espaço interior			
9h30m/10h10m	Canção do Bom Dia Marcação das presenças Marcação do dia no calendário e do estado do tempo no respetivo quadro			
10h10m/10h30m	Momento de higiene Lanche			
10h30m/11h15m	Intervalo (Brincadeira livre em espaço exterior ou interior) Momento de higiene			
11h15m/12h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias, saiba estar em grupo, participe ativamente, consiga</p>	<p>- As crianças observam a história mantendo-se atentas e concentradas, permanecendo sentadas numa postura correta. As crianças ouvem as partilhas dos amigos, respeitando a sua vez.</p> <p>(Área de Formação Pessoal e Social)</p>	<p>- As crianças sentadas nas almofadas no tapete da sala de atividades escutam que esta semana será a continuação da Semana da Leitura. De seguida, surge um diálogo entre todos a partir da seguinte questão “Quais os livros que</p>	<p>As alunas estagiárias selecionam três crianças, com três, quatro e cinco anos,</p>

	<p>desinibir-se, respeite os pedidos das alunas estagiárias, desenvolva a capacidade de concentração, atenção e observação, respeite a sua vez, saiba comportar-se, coopere com os colegas, mantenha-se sentada na postura correta, seja autónoma, participe nas decisões do grupo, demonstre afetividade pelas outras crianças e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais, interaja verbalmente, contacte com elementos paratextuais, respeite as regras de conversação, conheça e use convenções gráficas, reproduza sons de</p>	<p>- As crianças durante o jogo dramático orientado vão realizando movimentos de acordo com o animal que representam no momento. Durante este momento as crianças realizam movimentos utilizando o espaço livre da sala de atividades. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão motora)</p> <p>- As crianças representam diversos animais utilizando todo o corpo. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão dramática)</p> <p>- As crianças ouvem uma quadra da história, cantada, acompanhando simultaneamente. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão musical)</p> <p>- As crianças respondem às questões solicitadas interagindo verbalmente. As crianças realizam um pequeno jogo dramático orientado, reproduzindo sons de animais (onomatopeias). As crianças</p>	<p>gostam mais?"; “Quando é que costumam «ler» livros?” e “Gostam de «ler» livros?”.</p> <p>- Posteriormente as crianças são convidadas a observarem (vendo) o livro “A Carochinha e o João Ratão” de Luísa Ducla Soares, da Civilização Editora, nomeadamente a capa, a contracapa, a lombada e os elementos paratextuais. Depois as crianças observam (vendo e escutando) a leitura do livro, com recurso às imagens deste que serão colocadas num quadro de cortiça seguindo a sequência das ações. Ao longo da história, as crianças serão questionadas sobre o som que cada animal da história faz e também são convidadas a cantar a quadra “Quem quer casar / Com a Carochinha/ Que é vaidosa/ Mas bonitinha?”.</p> <p>- De seguida, surge um diálogo entre</p>	<p>respetivamente, de forma aleatória, no intuito de procederem à avaliação através da observação direta. De acordo com as intencionalidades educativas pretendem avaliar os seguintes parâmetros de avaliação: interação com o grupo e com as alunas estagiárias; mantêm-se atentas e concentradas; mantêm-se sentadas na postura correta; cooperam</p>
--	---	--	--	--

	<p>alguns animais associando-os ao respetivo animal, associe o animal ao seu modo de locomoção e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Realize movimentos utilizando todo o seu corpo, desenvolva a noção espaço-temporal.</p>	<p>ouvem as partilhas dos amigos, respeitando as regras de conversação.</p> <p>(Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças observam o livro contactando com as diferentes partes que o constituem (capa, contracapa, lombada, elementos paratextuais, texto e ilustrações) As crianças realizam o registo com o auxílio das alunas estagiárias contactando com o código escrito. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p> <p>- As crianças partilham as ideias acerca do animal Rato nomeando características específicas do mesmo. As crianças realizam o jogo, associando o som e a forma de locomoção ao respetivo animal. As crianças conversam</p>	<p>todos, com a finalidade de dar resposta às seguintes questões tais como “Quais são as personagens da história?”; “Onde é que a Carochinha conheceu o João Ratão?”; “Como é que acaba esta história?”; entre outras.</p> <p>- Posteriormente as crianças escutam as seguintes questões “Que animal representa a personagem João Ratão?”; “O que sabemos sobre este animal?” e “Gostaríamos de saber mais alguma coisa?”. O registo das ideias das crianças é elaborado no quadro de giz com o auxílio da aluna estagiária.</p> <p>- Com o intuito das crianças realizarem movimentos, o grupo é convidado a dinamizar um pequeno jogo dramático orientado que consiste em pensarmos que somos um determinado animal (presente na história) e temos de agir de igual modo, de acordo com a sua locomoção e o som que produz. Este</p>	<p>com os colegas; são expressivas e participam ativamente nos diferentes momentos.</p>
--	---	--	--	---

		<p>acerca de determinados animais que surgem na história, distinguindo características físicas das características de identidade. (Área do Conhecimento do Mundo)</p>	<p>jogo inicia-se com a seguinte questão “E se fossemos um rato, como é que nos deslocávamos?”.</p> <p>- Seguidamente as crianças são questionadas através das seguintes questões “Será que a Carochinha podia casar com outra personagem? Qual?”; “Porquê?”; entre outras. Assim surgirá um diálogo entre todos levando o grupo a pensar nas características físicas das outras personagens e ainda de características de identidade.</p> <p>- Posteriormente, as crianças são convidadas a dar um final diferente ao da história, através da seguinte questão “E se a história tivesse um final diferente, qual é que gostariam que fosse?”.</p> <p>- De seguida, é sugerido ao grupo de crianças a dramatização da história já alterada, e posteriormente, as crianças são questionadas sobre o que é preciso</p>	
--	--	--	--	--

			para dramatizarmos a história. Assim, surge um momento de planificação em grande grupo. O registo das ideias das crianças será elaborado pelas alunas estagiárias no quadro de giz da sala de atividades. - Após este momento, as crianças têm oportunidade de brincar nas diferentes áreas da sala de atividades.	
12h10m/12h30m	Momento de higiene e preparação para o almoço			
12h30m/14h00m	Almoço			
14h00m/15h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u> A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias, saiba estar em grupo, participe ativamente, respeite os pedidos das alunas estagiárias, desenvolva a capacidade de concentração, atenção e observação, respeite a sua vez, saiba</p>	<p>- As crianças observam os registos no quadro de giz, respeitando e esperando pela sua vez. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças respondem às questões solicitadas interagindo verbalmente. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças aquando do registo no quadro de giz vão contactando com</p>	<p>- Com o objetivo de as crianças serem desafiadas a pensar na personagem que mais gostaram e conseqüentemente nas suas características físicas essenciais, as mesmas são questionadas através da seguinte questão “Qual a personagem que gostaram mais e como é que ela é?”.</p> <p>- Com o intuito de as crianças construírem um registo e o grupo ficar a conhecer quais as personagens que as</p>	

	<p>comportar-se, coopere com os colegas, seja criativa, seja autónoma, participe nas decisões do grupo, demonstre afetividade pelas outras crianças.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais, relembre a história, interaja verbalmente, respeite as regras de conversação, selecione a personagem que gostou mais, conte o número de traços correspondente a cada imagem, associe o número de traços ao número de crianças que escolheu a imagem, contacte com números, conte oralmente, realize a correspondência entre o termo dito e o objeto apontado, imagine</p>	<p>diferentes formas de registo de informação. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem escrita)</p> <p>- As crianças registam com o auxílio da aluna estagiária, contando oralmente os registos efetuados e contactando simultaneamente com números e outras formas de registo. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da Matemática)</p> <p>- As crianças desenham a personagem, representando as características essenciais das mesmas. (Área do Conhecimento do Mundo)</p>	<p>crianças gostaram mais, as crianças observam (vendo e tocando) as imagens que se encontram colocadas no quadro de giz, sentadas em cadeiras, formando um semicírculo em frente ao quadro de giz. De seguida cada criança é questionada sobre a personagem que gosta mais, para posteriormente com o auxílio da aluna estagiária elaborar o registo no quadro. Este registo consistirá na realização de um traço na vertical à frente da respetiva imagem. Após este momento as crianças procedem a uma contagem oralmente do número de crianças que prefere determinada personagem que resultará na escrita de o número correspondente ao número de traços de cada imagem.</p> <p>- Seguidamente as crianças são convidadas a elaborar um desenho e questionadas sobre os materiais que</p>	
--	--	--	--	--

	<p>mentalmente a personagem e represente-a através de desenho, escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa enquanto desenha.</p>		<p>querem utilizar. Deste modo serão distribuídas ao grupo uma folha A4 de papel a cada criança. (Ver Anexo)</p> <p>- Enquanto um grupo de crianças heterogéneo elabora o desenho, as restantes crianças brincam livremente nas diferentes áreas da sala de atividades.</p>	
15h10m/15h30m	Arrumação da sala de atividades			
<p>Recursos Humanos: Grupo de vinte e cinco crianças Educadora Aida Coutinho Assistente Operacional Isabel Alunas Estagiárias</p> <p>Recursos Físicos: Livro “A Carochinha e o João Ratão”, quadro de cortiça, imagens da história, quadro de giz, giz, apagador e diversos materiais de Expressão Plástica.</p>				

Referências Bibliográficas

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Soares, L. D. (2010). *A Carochinha e o João Ratão*. Porto: Civilização Editora

Bibliografia

Bee, H. (2003). *A criança em Desenvolvimento* (9.ª ed.). São Paulo: Artmed

Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2004). *A criança : dos 3 aos 6 anos : o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Barcarena: Presença.

Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6.ª ed.). Lisboa: A esfera dos livros.

Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas*. Obtido em 5 de março de 2014, de Casa da Leitura: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_educacao_pre_escolar_a_C.pdf

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.^a ed.). São Paulo: Artmed.

Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 18 – Planificação do dia vinte e seis de março de 2014

Planificação do dia 26 de março de 2014				
Jardim de Infância da Guimarães				
Educadora Cooperante: Aida Coutinho		Professora supervisora: Maria José Gamboa		Alunas estagiárias: Cristiana Pereira Marisa Moreira
Grupo de crianças: vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos				
Contextualização: Neste dia ocorrerá a dramatização resultante das várias atividades realizadas nos dias anteriores.				
Horário	Intencionalidade educativa	Competências a desenvolver pelas crianças	Descrição da atividade	Avaliação
9h00m/9h30m	Acolhimento das crianças e brincadeira livre no espaço interior			
9h30m/10h00m	Canção do Bom Dia Marcação das presenças Marcação do dia no calendário e do estado do tempo no respetivo quadro			
10h00m/10h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias, saiba estar em grupo, respeite os pedidos das alunas estagiárias, desenvolva a socialização, participe ativamente, seja expressiva, desenvolva a capacidade de</p>	<p>- As crianças realizam a sequência de movimentos respeitando as regras do jogo e participando ativamente. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças realizam diferentes ações, consciencializando-se dos diferentes segmentos do corpo, interiorizando o esquema corporal. As crianças durante o jogo vão adquirindo controlo motor, socializando, compreendendo e aceitando as</p>	<p>- Com o intuito de as crianças realizarem uma sequência de movimentos, estas são convidadas a levantarem-se e circularem pelo espaço delimitado anteriormente. Durante este momento é referido às crianças que não podem ultrapassar os limites definidos pelas almofadas. Ao longo desta</p>	<p>As alunas estagiárias irão avaliar, através da observação direta as crianças selecionadas na segunda-feira. De acordo com as intencionalidades educativas pretendem avaliar os</p>

	<p>concentração, atenção e observação, respeite a sua vez, saiba comportar-se, coopere com os colegas, seja autónoma, participe nas decisões do grupo, respeite as regras do jogo, demonstre afetividade pelas outras crianças e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais, interaja verbalmente, respeite as regras de conversação, conheça e use convenções gráficas, escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental e desenvolva a noção de ritmo.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa circulando pela sala e realizando determinados</p>	<p>regras do jogo, alargando assim a linguagem.</p> <p>(Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão motora)</p> <p>- As crianças realizam ações escutando e interiorizando os ritmos. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão musical)</p> <p>- As crianças em grande grupo ouvem as partilhas dos amigos, mostrando interesse em comunicar e respeitando as regras de conversação. As crianças realizam ações escutando e compreendendo as indicações.</p> <p>(Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p> <p>- As crianças realizam ações, mostrando noção corporal. (Área do Conhecimento do Mundo)</p>	<p>atividade irão ser dadas indicações às crianças nomeadamente, andar sem tocar nos colegas; andar devagar; andar e mexer os braços em simultâneo; andar, mexer os braços e a cabeça. Para isso serão colocadas algumas questões, tais como, “Estamos a mexer as pernas, o que podemos mexer mais?”, “O que temos no nosso corpo que pode ainda mexer?”, entre outras.</p> <p>- Posteriormente as crianças observam (vendo e escutando) o som produzido através de uma pandeireta e a seguinte questão “Que instrumento é este?”. De seguida é combinado com as crianças dois ritmos diferentes, recorrendo ao som produzido através da pandeireta, que</p>	<p>seguintes parâmetros de avaliação: cooperam com os colegas; participam ativamente; respeitam as regras do jogo; manifestam noção corporal movimentando apenas as partes do corpo que são referidas durante o jogo, noção espaço-temporal e respondem corporalmente a diferentes ritmos.</p>
--	--	---	--	--

	movimentos, desenvolva a coordenação motora, o equilíbrio, a noção corporal, a noção espaço-temporal e responda corporalmente a diferentes ritmos.		correspondem a andar e a parar, respetivamente.	
10h10m/10h30m	Momento de higiene Lanche			
10h30m/11h15m	Intervalo (Brincadeira livre em espaço exterior ou interior) Momento de higiene			
11h15m/12h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias, saiba estar em grupo, respeite os pedidos das alunas estagiárias, participe ativamente, desenvolva a capacidade de concentração, atenção e observação, consiga desinibir-se, respeite a sua vez, saiba comportar-se, coopere com os colegas, seja autónoma, participe nas</p>	<p>- As crianças ouvem as partilhas dos amigos, interagindo com o grupo e com as alunas estagiárias, respeitando a sua vez e cooperando com os colegas. (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças realizam o jogo interpretando diferentes papéis. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão dramática)</p> <p>- As crianças em grande grupo ouvem as partilhas dos amigos, mostrando interesse em comunicar e respeitando as regras de conversação. As crianças comunicam verbalmente sendo expressivas. (Área de</p>	<p>- Com o objetivo de as crianças relembrem a história criada por elas, adaptação da história “A Carochinha e o João Ratão”, as crianças realizam um pequeno jogo que consiste na escuta da frase “Eu sou a Carochinha” e de seguida cada criança continuará a história, uma de cada vez, assumindo o papel de uma personagem. Com este jogo pretende-se que as crianças consigam desinibir-se, usar a sua criatividade e que</p>	

	<p>decisões do grupo, demonstre afetividade pelas outras crianças e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais, interaja verbalmente, respeite as regras de conversação, assumam um papel diferentes do seu, comunique de forma criativa e espontânea, conheça e use convenções gráficas e escute novos vocábulos aumentando assim o português fundamental.</p> <p>A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa.</p>	<p>Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p>	<p>assumam um papel diferente do seu.</p> <p>- Finalização dos preparativos para a dramatização. Enquanto um grupo de crianças brinca, as restantes participam na preparação da dramatização, sendo estas ações rotativas.</p>	
12h10m/12h30m	Momento de higiene e preparação para o almoço			
12h30m/14h00m	Almoço			
14h00m/15h10m	<p><u>Pretende-se que a criança:</u></p> <p>A nível psicossocial – Interaja com o grupo e com as alunas estagiárias, saiba</p>	<p>- As crianças ouvem as partilhas dos amigos, interagindo com o grupo e com as alunas estagiárias, respeitando a sua vez e cooperando com os colegas. (Área de</p>	<p>- As crianças dramatizam a história criada pelo grupo a partir do livro “A Carochinha e o João Ratão”, utilizando o</p>	

	<p>estar em grupo, respeite os pedidos das alunas estagiárias, participe ativamente, desenvolva a capacidade de concentração, atenção e observação, consiga desinibir-se, respeite a sua vez, saiba comportar-se, coopere com os colegas, seja autónoma, participe nas decisões do grupo, demonstre afetividade pelas outras crianças e respeite o material.</p> <p>A nível cognitivo – Compreenda discursos orais, interaja verbalmente, respeite as regras de conversação, assuma um papel diferente do seu, comunique de forma criativa e espontânea, conheça e use convenções gráficas e escute novos</p>	<p>Formação Pessoal e Social)</p> <p>- As crianças realizam o jogo interpretando diferentes papéis. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da expressão dramática)</p> <p>- As crianças em grande grupo ouvem as partilhas dos amigos, mostrando interesse em comunicar e respeitando as regras de conversação. As crianças comunicam verbalmente sendo expressivas. (Área de Expressão/ Comunicação – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: linguagem oral)</p>	<p>espaço existente na sala de atividades e os materiais preparados durante o dia anterior.</p>	
--	--	---	---	--

	vocábulos aumentando assim o português fundamental. A nível motor – Desenvolva a motricidade fina e grossa.			
15h10m/15h30m	Arrumação da sala de atividades			
<p>Recursos Humanos: Grupo de vinte e cinco crianças Educadora Aida Coutinho Assistente Operacional: Isabel Alunas Estagiárias</p> <p>Recursos Físicos: Almofadas da sala de atividades e materiais para a realização da dramatização.</p>				

Referências Bibliográficas: Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Soares, L. D. (2010). *A Carochinha e o João Ratão*. Porto: Civilização Editora

Bibliografia

Bee, H. (2003). *A criança em Desenvolvimento* (9.ª ed.). São Paulo: Artmed

Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2004). *A criança : dos 3 aos 6 anos : o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Barcarena: Presença.

Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6.ª ed.). Lisboa: A esfera dos livros.

Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas*. Obtido em 5 de março de 2014, de Casa da Leitura: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_educa_pre_escolar_a_C.pdf

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.ª ed.). São Paulo: Artmed.

Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 19 – Reflexão 4: Reflexão da segunda de semana de intervenção – 24, 25 e 26 de março de 2014

Ao longo desta semana foi a minha colega de estágio a intervir. Pelo facto de esta semana ser a continuação da Semana da Leitura na sala do Jardim de Infância, todas as atividades envolveram a história do livro “A Carochinha e o João Ratão” de Luísa Ducla Soares, da Civilização Editora, culminando numa dramatização realizada pelo grupo de crianças. Deste modo, no desenrolar destes dias de intervenção, as crianças observaram a apresentação do livro, recontaram a história, refletiram sobre a mesma, realizaram o registo pictórico da sua personagem principal, adaptaram a história, terminando todas estas atividades no momento de dramatização.

A Expressão Dramática consubstancia-se como meio criativo, expressivo e comunicativo facilitador da reflexão, da organização de ideias e emoções, como estímulo lúdico e integrado para descobertas e conhecimentos vários, como meio de aprendizagem artística e de educação estética (Kowalski, 2005, p.20).

Assim e ao longo de todo este processo, ocorreu uma integração de diversos temas, conteúdos de diversas áreas e mobilização de capacidades e processos, aquando de momentos de Expressão Dramática, nomeadamente a criação, a expressão, a comunicação, a sensibilidade, empatia, observação, respeito, organização temporal e espacial, empenho, sentido crítico, esperar pela sua vez, responsabilidade, cooperação, entre outros (Kowalski, 2005).

Na segunda-feira, deu-se início a todo este processo com a apresentação do livro anteriormente referido, com o objetivo de promover junto do grupo de crianças o gosto pelos livros, pela leitura e a criação de uma relação afetiva com os livros. A escolha deste livro recaiu no facto de ser uma história que as crianças gostam e ainda por envolver animais, constituindo um tema interessante para o grupo. Ao longo da apresentação do livro, as crianças envolveram-se ao antever qual o animal que iria aparecer seguidamente e pela cantiga da quadra da personagem “Carochinha” antes da entrada de um animal. Posteriormente surgiu um diálogo sobre a história, com a finalidade das crianças a recontarem e de falarem sobre a sua personagem preferida. Ao longo deste diálogo as crianças refletiram o porquê da personagem “Carochinha” ter escolhido a personagem “João Ratão” para casar e não outra, conversando não só sobre as suas características físicas como características de identidade. Um dos animais que foi referido que podia casar com a personagem “Carochinha” foi a personagem “boi”, contudo segundo o grupo de crianças ele era muito grande e com os seus chifres podia fazer mal à personagem “Carochinha”. A partir deste diálogo surgiram outros animais que podiam participar na história, como o coelho, o animal escolhido pelas crianças por ser “fofinho, amigo e pequeno” para casar com a personagem “Carochinha”. As crianças foram bastante autónomas a delinear a adaptação da história, com o objetivo de a dramatizarem posteriormente. Na minha

opinião, após a leitura de um livro é essencial que exista um momento de partilha de ideias, de reconto da história, de troca de opiniões, pois

(...) é importante, nestas idades, alargar a vertente social da leitura, para que se criem hábitos e o gosto pela partilha e pela troca de ideias com os outros, relativamente às leituras que se fazem. Deste modo, as crianças podem encontrar afinidades e gostos semelhantes ou podem confrontar-se com outras leituras e opiniões que não faziam parte da sua realidade e que lhes proporcionarão novas vias de exploração nas suas leituras (Mata, 2008, p. 73).

Quando elaborámos as planificações, estava um pouco receosa por ser a primeira vez que iríamos orientar um grupo, com o objetivo de realizarem uma dramatização. No entanto, este receio desapareceu quando vi o entusiasmo e a alegria daquele grupo de crianças tão autónomo. Estas atividades são realizadas por este grupo com alguma frequência, contudo é necessário orientar as crianças para o término da história, visto terem dificuldade em conseguir concluir uma história, dando-lhe sempre continuidade.

O grupo de crianças foi convidado a realizar um pequeno jogo dramático orientado que consistia na realização de movimentos de acordo com um determinado animal presente na história. Ao longo do jogo, as crianças escolheram quais os animais que queriam imitar, ocupando o espaço livre da sala de atividades.

Com a finalidade de se realizar um registo das personagens que as crianças mais gostaram e de existir um momento mais dedicado ao domínio da matemática, as crianças disseram qual o animal que mais gostaram da história. Posteriormente, o grupo de crianças foi convidado a fazer uma análise daquele registo realizado no quadro de giz. Ao longo deste momento, o grupo de crianças fez contagem de objetos e teve de raciocinar respondendo a algumas questões de interpretação daquele registo. No decorrer deste momento, as crianças tiveram contacto com outras formas de registo, contactando ainda com algarismos, associando o número de traços ao algarismo e por consequente ao animal que lhe correspondia.

Com o intuito das crianças alargarem o seu vocabulário ativo, as mesmas observaram a capa do livro, familiarizando-se com os elementos paratextuais, identificando as letras iniciais das palavras do título da história, dizendo palavras iniciadas pelas letras “C”; “J” e “R”.

Com o objetivo de se adaptar a história para posteriormente a dramatizarem, cada criança recebeu um papel onde escreveu o seu nome e desenhou o animal que queria ser. Depois nós escrevemos o nome desse animal ou soletrávamos o seu nome para a criança escrever (crianças que no próximo ano letivo vão entrar no 1.º ciclo), com a finalidade de se realizar um registo de todas as personagens.

O educador é o modelo e, ao escrever (e simultaneamente pronunciar) qualquer palavra, qualquer frase ou texto, mostra de facto como se faz; ao escrever notícias, histórias, poemas ou palavras que rimam ditas pelas crianças, estas são pessoalmente envolvidas no processo de escrita; ao escrever anúncios ou convites para mandar para casa, ao escrever cartas para outros jardins de infância e ao usar diferentes materiais de escrita, as crianças testemunham actos de verdadeira comunicação. Do mesmo modo, as crianças podem ser ajudadas a compreender a função de conservação que a linguagem escrita também assume na vida

social, arrumando-se as produções escritas nos arquivos pessoais ou dispendo-as nas paredes (Dionísio & Pereira, 2006, p.612).

O grupo de crianças teve de tomar decisões ao escolher o animal, contactou com o código escrito ao escrever o seu nome, ao ver nos a escrever o nome do animal ou a escrever esse nome, como também registou através do desenho a sua escolha.

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêm outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. Consequentemente, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada (Mata, 2008, p. 14).

Segundo Margarida Alves Martins, mencionada por Dionísio e Pereira (2006, pp.606 e 607),

(...) quando iniciam a aprendizagem formal, as crianças pré-escolares deveriam ter ideias claras sobre *para que serve a linguagem escrita*. (...) algumas crianças começam a escola tendo já desenvolvido para si próprias um *projecto pessoal de leitor*, isto é, sabem para que é a linguagem escrita e afirmam querer aprender para ler livros de histórias, para aprender sobre animais ou escrever cartas, outras há para quem a mesma aprendizagem é sentida como uma obrigação externa.

Ao longo destes dias de intervenção, existiram diversos momentos dedicados ao reconto da história já adaptada pelo grupo, como momentos de preparação para a dramatização, constituindo-se como suporte para as crianças. No decorrer destes momentos, as crianças dialogaram sobre os diversos animais, sobretudo sobre a sua alimentação, o som que produzem, como vivem, alargando assim os seus conhecimentos acerca dos animais.

No desenrolar desta preparação para a dramatização, as crianças referiram que era necessário “arranjar os fatos”, assim as crianças foram questionadas sobre o que poderíamos fazer nesse sentido. Como já é costume o grupo de crianças utilizar os fatos que se encontram na estante nos seus momentos de brincadeira, decidimos utilizá-los também para a dramatização. No entanto, estes eram insuficientes para todas as crianças, não existindo fatos de todos os animais, assim, foi combinado entre todos que algumas crianças teriam de trazer uma t-shirt de casa na cor do seu animal e algumas tiveram de elaborar a máscara do animal que escolheram, pintando-a posteriormente. Foram vários os animais escolhidos pelo grupo de crianças, tais como, porco, leões, pintainhos, gatos, entre outros. Outras crianças escolheram ser outras personagens nomeadamente reis, rainhas, princesas e vampiro. Com toda esta diversidade, a dramatização da adaptação do livro “A Carochinha e o João Ratão” ganhou vida, sendo notório o entusiasmo, a dedicação e a alegria nas crianças nos diferentes momentos que antecederam a dramatização e no desenrolar da mesma.

No primeiro dia, logo na segunda-feira, nos momentos de brincadeira livre, após a apresentação da história e de termos falado da dramatização, as crianças já realizavam pequenos momentos de “dramatização”, utilizando o espaço da sala em pequenos grupos. Para além disso,

o livro esteve sempre à disposição do grupo, sendo muitas vezes folheado pelas crianças nestes momentos de brincadeira livre. Uma vez, pude observar uma das crianças do sexo feminino à janela da “Mercearia do Sr. Joaquim”, a cantar a quadra da “Carochinha”, mostrando que gostou da história e que a compreendeu. Foi muito agradável poder ver aquele grupo de crianças a dedicar-se, a manifestar interesse, motivação e alegria em tudo o que envolveu todo este processo, não existindo constrangimentos, nem frustrações nos momentos de preparação para a dramatização, nem durante a mesma. As crianças não decoraram nenhuma frase, sendo que todos aqueles momentos que antecederam a dramatização foram fundamentais. Estes constituíram-se como suporte para as falas das crianças, promovendo assim a expressão oral de todas as crianças, visto que todas participaram verbalmente ao longo de todo este percurso. Ao longo da dramatização, as crianças representaram um papel diferente do seu, colocando-se no papel do outro.

No decorrer de todos estes dias de intervenção, as crianças assumiram um papel ativo na construção dos seus saberes. Neste sentido,

(...) os adultos são **apoiantes do desenvolvimento** e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças. Os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso *dão às crianças o poder* de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem. Ao desempenhar este papel, os adultos não só são activos e participantes, mas igualmente observadores e reflexivos; sendo *observadores-participantes conscientes*.

Enquanto as crianças interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, **os** adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam. Os adultos tentam reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios. A concretização destas intenções é complexa e desenvolve-se gradualmente à medida que o adulto se vai tornando mais capaz de reconhecer e responder às necessidades de desenvolvimento das crianças (Hohmann & Weikart, 2011, p.27).

Assim, é fundamental que o educador seja permanentemente um observador, no intuito de ajustar as suas propostas educativas ao grupo de crianças, tendo em conta os interesses e gostos das crianças, valorizando-as como sujeitos ativos e criativos, visto “Todas as crianças são artistas criativos” (Slade, 1978, p.35). O educador deve ser responsivo colocando desafios ao grupo, de modo a estimulá-lo, pois a criança “ (...) é uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentimentos, sua crítica, sua criatividade...” (Slade, 1978, p.5).

Referências Bibliográficas

Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas*. Obtido em 5 de março de 2014, de Casa da Leitura: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_educa_pre_escolar_a_C.pdf

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas.

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

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Slade, P. (1978). *O Jogo Dramático Infantil*. Brasil: Summus editorial.

Bibliografia

Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ribeiro, I. & Viana, F. L. (Org.). (2009). *Dos leitores que temos, aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler: Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)* (2.^a ed.). Minho: Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança.

ANEXO 20 – Reflexão 5: Reflexão da terceira de semana de intervenção – 31 de março, 1 e 2 de abril de 2014

Ao longo desta semana de intervenção foi a minha vez de intervir. Com a aproximação da Páscoa decidimos escolher o livro “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar para partilhar com o grupo de crianças. Com o objetivo de introduzir o livro e antecipar o tema, levámos vários ovos de diversas cores mencionados na história, sendo que no seu interior encontrava-se a imagem do animal (retirada do livro) que nascia desse ovo. Assim, em grande grupo, cada criança teve oportunidade de explorar cada ovo, tentando descobrir que animal se encontrava no seu interior. Antes da leitura do livro, tive em atenção se todas as crianças me conseguiam ver e ver o livro, estando sentadas confortavelmente. Era notória a motivação e a curiosidade das crianças em descobrir afinal o que eram aqueles ovos. Aquando da leitura do mesmo, tentei sempre que as crianças pudessem imaginar o que se iria passar a seguir, fomentando desta forma a sua imaginação e a sua criatividade. Segundo Rigolet (2009, pp.116 e 117)

Mostrar de imediato cenas, paisagens, personagens, etc., reduz drasticamente as hipóteses de cada criança imaginar, à sua maneira, de dar corpo aos protagonistas, investir formas para cada personagem, acção, cenário que pertencem à história narrada.

No desenrolar da leitura, tentei evidenciar a minha motivação e curiosidade na história, de modo, a tornar aquele momento num momento de prazer, de alegria e de entusiasmo.

Quando a motivação é espontânea, de ambas as partes – leitor/ouvintes –, o momento torna-se mágico, cada membro do grupo sentindo prazer sincero, experimentando a magia da ludicidade, o ambiente caloroso e descontraído, enfim, este fluir de afectos que, para nós, deveria representar o objectivo primeiro e último de qualquer acto de leitura (Rigolet, 2009, p.113).

Durante e após o momento de leitura, proporcionou-se um momento de partilha de ideias sobre a história, nomeadamente sobre os animais (características físicas e emocionais), a galinha poder chocar os ovos de outros animais a não ser pintos, sobre a galinha ter acolhido todos os animais que eram todos diferentes e ainda a constituição do bolo, entre outras.

Dando seguimento à exploração da história, as crianças foram convidadas a personalizar o seu ovo, tornando-o também misterioso. Neste sentido, as crianças realizaram não só a técnica do berlinda, mas também recortaram papéis de diversas cores, materiais e formatos, constituindo assim a “sopa de papéis” intitulada pelo grupo de crianças, para posteriormente colarem esses papéis no ovo à sua descrição. Durante estas atividades pude refletir acerca da importância da nossa posição perante as crianças. Sendo um grupo de vinte e cinco crianças temos de nos posicionar de modo a conseguirmos observar todas ao mesmo tempo, essencialmente no manuseamento de tesouras. Por ser um grupo tão grande, por vezes tenho dificuldade em me colocar de forma eficaz no espaço da sala, de modo a conseguir observar

todas as crianças ao mesmo tempo, visto estas poderem estar em qualquer área da sala de atividades.

Com o intuito das crianças poderem observar (vendo, tocando, cheirando e escutando) o revestimento de alguns animais da história, o grupo teve oportunidade de observar penas de galinha e escamas de um peixe morto, à vista desarmada e com recurso a uma lupa. Durante este momento estabeleceu-se um diálogo entre todos, alargando o tema a outros animais, escolhidos pelas crianças, ou seja, as crianças diziam o nome de um animal e todos em conjunto falávamos acerca do seu revestimento.

Ao longo da exploração das penas e das escamas com a lupa, foram várias as observações realizadas pelas crianças, nomeadamente, uma das crianças mais velhas demorou mais tempo a realizar as suas observações, focando a sua atenção no peixe e nas penas, sendo que mexeu no olho do peixe e disse “Parece gelatina”. Quando tocavam no olho do peixe, foram várias as crianças que referiram que parecia gelatina. Outra criança afirmou que as escamas pareciam plástico, no momento em que retirei algumas do peixe e coloquei-as no meu dedo para ela a observar com a lupa. Com a lupa, as crianças não olharam só para as penas e para o peixe, mas também para a sala, para os seus colegas, para a sua mão, ou seja, a utilização da lupa foi algo que motivou as crianças, despertando a sua curiosidade em manuseá-la. Perguntei a uma das crianças mais novas para que era utilizada a lupa e ela respondeu-me “Para espreitar coisas”, sendo que riu-se, quando colocou a lupa à sua frente, nesse momento perguntei-lhe o que estava a ver e ela respondeu-me “Vejo tudo maior!”, com grande alegria.

Durante este momento de exploração na mesa, inicialmente chamei algumas crianças para realizarem a atividade, contudo pelo facto de só existir uma lupa, achei melhor chamar apenas uma a duas crianças simultaneamente.

Com a finalidade das crianças circularem e movimentarem pelo espaço livre da sala, realizou-se um pequeno jogo denominado “Caça aos ovos”. Após as crianças descobrirem os ovos, em grande grupo, colocou-se algumas questões tais como “Os ovos são todos iguais? Porquê?”; “Que cores é que existem?” e “Serão todos do mesmo tamanho?”. As crianças escolheram o critério que queriam utilizar para agrupar aqueles ovos, sendo este a cor. Neste sentido, colocou-se um tecido branco em cima do tapete colorido da sala, com o objetivo de ser mais perceptível para as crianças e fez-se sete círculos com um fio, correspondendo cada círculo a uma cor. Neste momento, cada criança pousou o seu ovo, no círculo que lhe correspondia. Todas as crianças deixaram o seu ovo no círculo certo, contudo em conversa com a educadora cooperante, percebermos que deveríamos ter utilizado apenas até cinco cores e não sete, como fizemos, devido à heterogeneidade do grupo de crianças e também por inicialmente se começar com poucas cores, aumentando o número gradualmente.

Nesta exploração dos ovos, as crianças puderam descrever objetos de diversas formas, explorá-los e descrever as suas propriedades físicas, isto é semelhanças e diferenças dos objetos

e ainda referir as características que os objetos possuem, ou o grupo a que pertencem (Hohmann & Weikart, 2011).

Seguidamente, o grupo de crianças foi convidado a contar o número de grupos de ovos, a contar o número de ovos no total e também a contar o número de ovos em cada grupo. Respondeu ainda a algumas questões, como por exemplo “Quais são os grupos que têm o mesmo número de ovos?”. Segundo Castro e Rodrigues (2008, p.18)

Contar objectos implica o domínio de determinadas capacidades que, uma vez mais, se vão desenvolvendo experimentando e observando, sempre com o apoio do outro (adulto ou criança) e da contagem oral: que a cada objecto corresponde um e um só termo da contagem; como não perder nem repetir nenhum objecto; o conceito de cardinalidade (o último termo dito corresponde ao número total de objectos contados); que a contagem não depende da ordem pela qual os objectos são contados.

No momento de contagem, foi necessário colocar os ovos em fila, de modo a facilitar a contagem dos mesmos.

É frequente, principalmente se os **objectos forem muito numerosos e/ou estiverem dispostos de forma desorganizada**, alguns serem repetidos ou omitidos na contagem. **A disposição dos objectos em fila** facilita a contagem, pois permite a separação entre os elementos contados e os que faltam contar (Castro & Rodrigues, 2008, p.18).

As crianças foram convidadas a realizarem a representação daquilo que fizeram, sendo que neste momento colocámos marcadores de todas as cores e demos uma folha a cada criança, não lhe dando nenhuma indicação. Assim, pudemos observar as diferentes representações que as crianças elaboraram, onde verificámos que na mesma faixa etária existem algumas discrepâncias entre as crianças. À medida que as crianças terminavam, pedia-lhes para me explicarem o que tinham acabado de fazer, desenvolvendo assim a sua expressão oral, o seu raciocínio, formas de justificar, voltando novamente a observar a sua representação. Ao longo destes momentos, as crianças contaram novamente os ovos, visualizaram as suas cores e tamanhos. Observando as representações das crianças, algumas respeitaram as cores dos ovos, outras agruparam os ovos, contudo nenhuma criança representou tendo também em conta os dois tamanhos diferentes.

Com a finalidade das crianças realizarem um registo pictórico da história, o grupo de crianças foi convidado a recontar a história, sendo que cada criança recontou uma parte, participando desta forma todas as crianças de forma ativa. Enquanto algumas crianças realizaram o desenho pictórico da história, outras dedicaram-se à elaboração de outras fichas. Pedi a algumas crianças para me explicarem o que fizeram, na ficha onde a criança deve pintar o número de ovos que corresponde ao algarismo, uma criança disse-me “Está aqui dois e apontou com o dedo para os ovos, contando em voz alta um, dois” e por assim adiante. Outra criança enganou-se e pintou um ovo a mais, ao dar por esse erro, teve de pensar numa solução. Essa criança disse “Enganei-me” e perguntou-se “Porque é que te enganaste?” e a criança respondeu “Estão aqui três e eu pintei quatro.” Na outra ficha, observei alguns raciocínios, tais como o pintar primeiro todos os ovos e só depois os laços ou pintar ovo/laço, ovo/laço.

Na minha opinião é essencial que as crianças contem as suas novidades, pelo facto de poderem falar com os colegas e connosco acerca das suas experiências pessoais significativas, desenvolvendo assim a expressão oral. Este momento surge como um momento de rotina. As crianças ao participarem nas rotinas do grupo podem expressar e descrever os seus sentimentos através da palavra, tornando-se também sensíveis aos interesses e gostos dos outros colegas. Por outro lado pode reforçar as relações entre o grupo e entre o grupo e os adultos.

(...) a **rotina diária** oferece uma estrutura para os *acontecimentos do dia* – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares (Hohmann & Weikart, 2011, p.224).

A rotina proporciona ao grupo de crianças um ambiente seguro e confortável, atenuando a transição da criança de casa para o jardim de infância. Para além disso, as rotinas proporcionam ao grupo de crianças a construção dos seus conhecimentos (Hohmann & Weikart, 2011). Um desses momentos, é a marcação das presenças ou quando a criança se depara com o quadro das tarefas e tem de o analisar, retirando a informação que necessita. Durante estes momentos, a criança desenvolve competências emergentes de leitura e de escrita, visto que no momento de marcação das presenças algumas crianças já leem de forma global a palavra, não sendo necessário recorrer ao símbolo. As crianças que não conseguem ler os nomes, “leem” o símbolo, sempre contactando com o código escrito. É notória a alegria que as crianças têm quando é o seu dia a marcar as presenças, chegando mesmo a demorar algum tempo e a escolher os amigos primeiro e só depois é que tiram os símbolos aleatoriamente. Nestes momentos, as crianças aprendem a sequência dos dias da semana, a sequência das semanas, dos meses e também dos anos. Para além disso, percebem e aprendem a utilizar uma tabela de dupla entrada e contactam constantemente com algarismos. Estas aprendizagens provenientes da rotina são fundamentais para o futuro da criança e assim a criança aprende ludicamente.

Durante esta semana choveu alguns dias, sendo que as crianças não puderam brincar no exterior. De acordo com Hohmann e Weikart (2011, p.231)

Sem a limitação das quatro paredes, muitas crianças sentem-se à vontade para se movimentar, falar e explorar. (...) O tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais. Permite também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis.

Assim e na minha opinião é fulcral que as crianças tenham oportunidade de explorar, manipular, descobrir, brincar livremente num espaço exterior, onde contactam com a natureza.

Referências Bibliográficas

Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas.

Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças - Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

Bibliografia

Dionísio, M. d., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas*. Obtido em 5 de março de 2014, de Casa da Leitura: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_educa_pre_escolar_a_C.pdf

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ribeiro, I. & Viana, F. L. (Org.). (2009). *Dos leitores que temos, aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler: Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)* (2.ª ed.). Minho: Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança.