

Da Creche ao Jardim de Infância: um percurso de descobertas, aprendizagens e partilhas

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Cristiana Santos Salada

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Sónia Cristina Lopes Correia

Leiria, abril de 2017

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Sendo importante para mim, vou referir alguns nomes aos quais devo agradecer todo o apoio que me foi prestado durante a realização deste mestrado,

Às professoras Sónia Correia e Isabel Dias pela disponibilidade, pelos ensinamentos, pelos conselhos e pelo acompanhamento que tanto contribuíram para o que sou hoje.

Às educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa, por todo o apoio, ensinamentos, acompanhamento, carinho, amizade, sabedoria, disponibilidade, atenção e confiança que sempre demonstraram.

Às crianças que me proporcionaram experiências ricas em aprendizagens e que sem elas não seria possível chegar aqui.

À minha colega de mestrado Ana Filipa Silva, pela companhia e amizade nesta caminhada recheada de aprendizagens, de partilhas e de crescimento.

Às restantes colegas de mestrado, que longe ou perto estarão sempre no meu coração.

À minha família, namorado e amigos que acompanharam de perto as aventuras e as experiências por mim vivenciadas e que manifestaram sempre todo o seu apoio nas minhas decisões.

A todos os elementos da Fundação Santa Margarida do Arrabal que foram o impulso para a entrada neste mestrado e que me apoiaram nesta caminhada.

A todos, o meu agradecimento!

RESUMO

O relatório que se apresenta foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e encontra-se dividido em duas partes. A primeira refere-se à prática de ensino supervisionada em contexto de Creche e a segunda às práticas de ensino supervisionadas em contexto de Jardim de Infância I e II.

Na primeira parte abordam-se assuntos relacionados com a creche: a sua definição, a sua legislação, o papel do educador de infância nesse contexto e a documentação; assim como acontecimentos, vivências e experiências significativas e enriquecedoras tanto profissional e pessoal, como socialmente, fruto da aplicação prática de conhecimentos nesse ambiente. Paralelamente o ensaio investigativo realizado com crianças com idades compreendidas entre os 19 e os 22 meses encontrar-se-á também nesta parte. Este estudo de índole qualitativo visa analisar as interações de 5 crianças com os objetos dos cestos dos tesouros, entre si e com o adulto. Desta forma, tentou-se compreender: quais foram as interações que as crianças com idades entre os 19 e os 22 meses estabeleceram a partir do contacto com objetos dos cestos dos tesouros, qual foi o cesto que despoletou maior interesse e refletiu-se sobre as interações em contexto de Creche. Os dados recolhidos demonstraram que as crianças interagiram com os objetos, com os pares e com os adultos através dos seus órgãos dos sentidos, de palavras/sons e do contacto físico. As crianças interagiram com os objetos maioritariamente através do tato e com os pares e adulto estabeleceram interações predominantemente através do olhar.

A segunda parte é alusiva às práticas de ensino supervisionadas em contexto de Jardim de Infância I e II. São abordados assuntos relacionados com o Jardim de Infância como: a sua legislação, o que é a educação pré-escolar, o papel do educador nesse contexto e a documentação existente, assim como as experiências significativas.

Vivenciada a metodologia de trabalho por projeto em ambos os contextos, é apresentado um breve relato de cada uma das experiências e uma reflexão acerca das aprendizagens realizadas com as crianças/comunidades educativas.

Palavras-chave

Brincar, cesto dos tesouros, crianças, educação de infância, educador, interações.

ABSTRACT

The present report was accomplished for the Master's degree in Preschool Education and is divided in two parts. The first part refers to teaching in a children's day care environment while the second is referred to teaching in kindergarten (I and II) context.

In the first part, a discussion of day care related subjects is conducted: what is day care, its legislation, the role of the day care teacher and documentation, as well as observed events and enriching experiences, both professionally and personally, as well as socially, as result of application of concepts in that environment. In parallel, the investigative study carried out with children aged 19 to 22 months is also presented. This qualitative study was intended to analyze the interactions of 5 children with objects inside treasure chests, between each other and with an adult. From the conducted experiments, some analyses were performed: which recorded interactions did children had through contact with the objects inside the treasure chests; which treasure chest triggered the most interest and curiosity and an analysis of these interactions was made based on the observed day care context. The collected data showed children interactions with the objects, other children and the adults were performed using their senses, through words/sounds and physical contact. Interactions with objects were predominantly done through touch while interactions with both the adult and other children were mostly done through eye contact.

The second part describes the teaching work conducted on a kindergarten (I and II) environment. Similar to chapter one, a discussion of kindergarten related subjects is conducted: its legislation, what is preschool education, the role of the kindergarten teacher, existing documentation as well as observed events and enriching experiences.

Based on experienced project work methodology in both contexts, a brief report on each of the two as well as an analysis of the acquired teachings in both education communities is presented.

Keywords

Playing, treasure chest, children, preschool education, teacher, interactions.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo.....	v
Abstract	vii
Índice Geral.....	ix
Índice de Figuras.....	xiii
Índice de Fotografias.....	xv
Índice de Quadros	xvii
Introdução	1
Parte I – A experiência vivenciada em Creche	3
Capítulo I – Os meus contextos de aprendizagem	3
1.1. As instituições e os intervenientes	3
1.2. O meu processo de aprendizagem	6
1.2.1. A Creche: a organização do seu espaço e o papel do educador	6
1.2.2. (Re)construir visões: crianças, interações e o brincar	9
1.2.3. Da observação à planificação: tempo, espaço e interações.....	12
1.2.4. Da vivência quotidiana à reflexão e pesquisa	18
1.2.5. O trabalho conjunto.....	19
Capítulo II – Da vivência quotidiana ao ensaio investigativo	22
2.1. As crianças em Creche e as interações	22
2.1.1. Desenvolvimento e aprendizagem das crianças no segundo ano de vida	23
2.1.2. Interações: objetos, pares e adultos.....	25
2.2. Metodologia de investigação	28
2.2.1. Opções metodológicas	28
2.2.2. Participantes e contexto	29
2.2.3. Procedimentos, instrumentos de recolha e análise de dados.....	30

2.3.	Apresentação e discussão dos resultados.....	34
2.3.1.	As interações entre pares.....	35
2.3.2.	As interações entre as crianças e os objetos.....	38
2.3.3.	As interações entre as crianças e o adulto.....	41
2.3.4.	As interações entre as crianças e o cesto (dos cestos dos tesouros).....	43
2.3.5.	As interações – um olhar global.....	45
2.4.	Considerações finais	46
Parte II – As experiências vivenciadas em Jardim de Infância.....		49
Capítulo III – O(s) meu(s) contexto(s) de aprendizagem		49
3.1.	As instituições e os intervenientes	50
3.2.	O meu processo de aprendizagem	52
3.2.1.	A educação pré-escolar em Portugal e o papel do educador.....	52
3.2.2.	(Re)construir visões: crianças, interações e o brincar.....	55
3.2.3.	Da observação à planificação: tempo, espaço, documentação e avaliação.....	60
Capítulo IV – Da vivência quotidiana à metodologia de trabalho por projeto		72
4.1.	O percurso das investigações sobre a água e os bichos – Jardim de Infância I.....	72
4.2.	O percurso da investigação sobre as gaivotas – Jardim de Infância II.....	75
4.3.	Reflexões sobre as experiências vivenciadas pela metodologia de trabalho por projeto	78
Conclusão final		82
Referências bibliográficas.....		84
Anexos		90
Anexo 1 – Proposta reflexiva.....		1
Anexo 2 – Reflexões em contexto de Creche		2
Anexo 3 – Dossier de registos da MB.....		4
Anexo 4 – Opinião dos familiares sobre as experiências realizadas ao longo da prática de ensino supervisionada na sala de 1 ano		21

Anexo 5 – Objetos de cada cesto dos tesouros	22
Anexo 6 – Transcrições dos registos audiovisuais.....	24
Anexo 7 – Análise de conteúdo das transcrições	44
Anexo 8 – Reflexões em contexto de Jardim de Infância I	76
Anexo 9 – Diários de bordo	84
Anexo 10 – Planificação sobre o que cada grupo pretendeu investigar.....	86
Anexo 11 – Reflexões em contexto de Jardim de Infância II	87
Anexo 12 – Planificação em contexto de Jardim de Infância II	99
Anexo 13 – Registo de evidências do D	107
Anexo 14 – Autorização para registos audiovisuais	118
Anexo 15 – Relatos das experiências: II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância em Braga	120

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Avaliação usada para a criança <i>D</i> de 16 meses de idade.....	13
Figura 2. Avaliação utilizada para a criança <i>MM</i> de 13 meses de idade	13
Figura 3. Exemplo de registo semanal do Dossier de registos da MB.....	14
Figura 4. Exemplo de uma planificação da semana seguinte do Dossier de registos da MB	15
Figura 5. Planificação realizada em contexto de Creche: 12 de outubro de 2015	16
Figura 6. Descrição da experiência orientada de uma planificação inicial	17
Figura 7. Descrição da experiência orientada da última planificação.....	17

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1. Sala de arrumos vista de várias perspetivas	30
Fotografia 2. Cesto dos tesouros - objetos naturais	31
Fotografia 3. Cestos dos tesouros - objetos de papel e cartão.....	31
Fotografia 4. Cesto dos tesouros - objetos de metal	31
Fotografia 5. Momento de interação entre as crianças através do olhar	36
Fotografia 6. Momento de interação entre as crianças M e Y através de palavras/sons.....	36
Fotografia 7. A criança P a interagir com o papel higiénico através da visão	37
Fotografia 8. A criança M a interagir com o papel celofane através da visão	37
Fotografia 9. A criança L a interagir com o rolo através da audição	37
Fotografia 10. As crianças a explorarem os objetos do cesto dos tesouros dos objetos de papel e cartão	37
Fotografia 11. L, P, Y e M em conjunto a baterem na panela com objetos de metal	39
Fotografia 12. Momento de interação ente adulto e criança	41
Fotografia 13. Y com o cesto do cesto dos tesouros	44
Fotografia 14. Placard da sala com documentação de cada grupo.....	65
Fotografia 15. O dossier da sala vermelha do projeto da água	65
Fotografia 16. Placard da sala	65
Fotografia 17. Caderno do projeto	65
Fotografia 18. Exemplos de documentação do dossier.....	65
Fotografia 19. Criança a construir o seu portefólio	66
Fotografia 20. Plano de investigação	73
Fotografia 21. Grupos do projeto <i>A água da sala vermelha</i>	73
Fotografia 22. Construção do título do placard.....	73
Fotografia 23. Placard do projeto <i>A água da sala vermelha</i>	73
Fotografia 24. Entrega do folheto de sensibilização à comunidade - Grupo 1	74

Fotografia 25. Apresentação do teatro - Grupo 2.....	74
Fotografia 26. Vídeo sobre as aprendizagens realizadas - Grupo 3.....	75
Fotografia 27. Maquete de uma cidade e de uma ETAR - Grupo 4	75
Fotografia 28. Placard do corredor com os desenhos das crianças	76
Fotografia 29. Desenho de uma das crianças	76
Fotografia 30. Saída de um grupo à biblioteca	77
Fotografia 31. Criança a observar o caderno do <i>Projeto As gaivotas</i>	77
Fotografia 32. Placard com as informações sobre as gaivotas, partilhadas pelas famílias das crianças	77
Fotografia 33. Construção da exposição das gaivotas em 3D.....	78
Fotografia 34. Gaivotas em feltro expostas pela sala.....	78
Fotografia 35. Apresentação do projeto às crianças da sala laranja.....	78
Fotografia 36. Momento de cantar as músicas do projeto	78
Fotografia 37. Apresentação do projeto às crianças da sala verde.....	78
Fotografia 38. Opinião do familiar da criança M.....	21
Fotografia 39. Opinião do familiar da criança Y	21
Fotografia 40. Capa do documento	21
Fotografia 41. Opinião do familiar da criança MS	21

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Registos efetuados na recolha de dados	32
Quadro 2. Categorias e subcategorias de análise e respetivo significado	34
Quadro 3. Tipos de interação entre as crianças.....	35
Quadro 4. Total de interações criança-criança por cada cesto e por cada subcategoria	36
Quadro 5. Tipos de interação entre as crianças e os objetos.....	38
Quadro 6. Total de interações entre criança - objeto por cada cesto dos tesouros e por cada subcategoria	40
Quadro 7. Tipos de interação entre crianças e adulto	42
Quadro 8. Total de interações entre criança - adulto por cada cesto e por cada subcategoria.....	43
Quadro 9. Tipos de interação entre as crianças e o cesto.....	44
Quadro 10. Total de interações entre criança – cesto por cada cesto dos tesouros e por cada subcategoria	45
Quadro 11. Total de interações por cada cesto e total de tipos de interação	45

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos 2015 a 2017 e ilustra todo o meu percurso de vivências e aprendizagens ao longo das três práticas de ensino supervisionadas, uma em contexto Creche, outra em contexto Jardim de Infância I (instituição privada) e outra em contexto Jardim de Infância II (instituição da rede pública).

O relatório encontra-se dividido em duas partes, a primeira parte refere-se ao contexto de Creche realizado numa instituição privada entre os meses de setembro de 2015 e janeiro de 2016 (de segunda a quarta-feira de cada semana). Esta primeira parte está subdividida em dois capítulos, no primeiro serão abordados vetores de aprendizagem educativa e será revelado o meu processo de aprendizagem naquele contexto. Uma vez que o meu ensaio investigativo se realizou em contexto de Creche, este encontra-se no segundo capítulo. Neste âmbito será apresentado o enquadramento teórico que abordou as interações na Creche: os tipos de interação e como se processam, e as características do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. Será, também, apresentada a metodologia utilizada, bem como os resultados e a discussão.

No que diz respeito à segunda parte deste relatório, esta refere-se à experiência em contexto de Jardim de Infância vivida em duas instituições com tipologias diferentes (privado e público). As experiências no primeiro contexto decorreram entre os meses de fevereiro e junho de 2016 numa instituição privada e no segundo contexto decorreram entre os meses de setembro de 2016 e janeiro de 2017 numa instituição da rede pública. À semelhança do contexto de Creche as práticas de ensino supervisionadas decorram entre a segunda e a quarta-feira de cada semana.

Esta segunda parte também está subdividida em dois capítulos. No primeiro serão abordados vetores de aprendizagem educativa em Jardim de Infância e será revelado o meu processo de aprendizagem em ambos os contextos (Jardim de Infância I e II). Uma vez que tive oportunidade de vivenciar com as crianças a metodologia de trabalho por projeto em ambos os contextos, o segundo capítulo desta parte revelará os projetos desenvolvidos e as aprendizagens realizadas por mim e pelas crianças.

Finalmente o relatório termina com uma conclusão, onde é lançado o olhar global sobre todo este processo de um ano e meio, com conquistas, dificuldades e muitas aprendizagens. Este relatório é o culminar do meu percurso enquanto mestranda e, por isso, espelha as aprendizagens mais significativas que fiz sobre a profissão de educador de infância. Representa aquilo que fez sentido

para mim ao longo desta caminhada e ainda aquilo que acredito hoje ser importante no trabalho com crianças em idade de Creche e Jardim de Infância.

PARTE I – A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM CRECHE

Ao longo desta primeira parte podem-se encontrar assuntos relacionados com a Creche, nomeadamente a legislação e o que é a Creche, o papel do educador de infância na Creche e a documentação, bem como as vivências e as aprendizagens que realizei neste contexto.

Esta primeira parte está subdividida em dois capítulos. No primeiro apresento os contextos de aprendizagem, que me permitiram vivenciar experiências diversificadas e, em simultâneo realizar aprendizagens significativas.

Neste contexto tive o meu primeiro contacto com crianças neste mestrado e tive também a minha primeira experiência com dificuldades que me fizeram desenvolver enquanto pessoa e enquanto futura profissional da Educação de Infância. No segundo capítulo revelo o ensaio investigativo, realizado com cinco crianças e que teve como objetivo compreender quais eram as interações que as crianças com idades entre os 19 e os 22 meses estabeleciam a partir do contacto com objetos dos cestos dos tesouros; identificar o cesto dos tesouros que despoletou maior interesse; e refletir sobre as interações em Creche. Neste capítulo revelo, ainda, as aprendizagens que realizei com esta experiência.

CAPÍTULO I – OS MEUS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

A experiência neste contexto foi a primeira que vivenciei no mestrado. Ao longo da prática de ensino supervisionada em Creche vivenciei diferentes experiências e estive em diferentes contextos (Creche e a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria) e relacionei-me com pessoas diferentes. Este contacto em ambos os contextos proporcionou-me vivências e deu-me ferramentas para poder aprender acerca do trabalho em Creche. Neste sentido considero este contacto com estes dois contextos de aprendizagem importantes na construção da minha profissão docente, contribuindo, ambos, para aprender como colaborar com as crianças nas suas vivências e, em conjunto, realizarmos aprendizagens.

1.1. AS INSTITUIÇÕES E OS INTERVENIENTES

A prática de ensino supervisionada em contexto Creche foi realizada num Jardim de Infância privado, na valência de Creche. Situava-se nos arredores de Leiria e tinha valências de Creche, jardim-de-infância e centro de atividades de tempos livres. Apenas a valência de jardim-de-infância era tutelada pela Direção Regional de Educação, as restantes (Creche e centro de atividades de tempos livres) eram tuteladas pelo Ministério da Segurança Social.

A sala de um ano (sala onde realizei a minha prática de ensino supervisionada) situava-se no piso 0 da instituição. Nela existiam a zona do tapete, a zona da “bebeteca”¹ (que tinha livros, o rádio e CD’s), uma zona de pufes e uma piscina de bolas. Havia uma parede coberta por um placard de cortiça, onde se colocavam fotografias e documentação importante para as crianças, ao lado estava um móvel com brinquedos de vários tipos. No centro da sala existia uma mesa, para apoio das experiências a realizar. Havia também um armário com portas e gavetas para arrumações embutido em toda a parede (paralela às janelas). Anexado à sala havia o fraldário, e uma sala que era o refeitório e/ou a sala de experiências, tendo também uma pequena varanda agregada.

A par da prática pedagógica existiram, também reuniões e aulas na ESECS (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria). Tanto as reuniões como as aulas serviram de base para as intervenções e para todo o processo vivido. Eu via-as como uma ponte de ligação que me permitia aprender mais, uma vez que eram abordados assuntos alusivos à Creche, relacionados com a nossa prática pedagógica.

Acho que ambos os contextos me permitiram, em tempos e espaços diferentes, refletir sobre assuntos pertinentes, o que me possibilitou também uma aprendizagem contínua e progressiva.

Para além disto, ao longo de toda esta prática de ensino supervisionada houve um conjunto de pessoas que deram o seu contributo para as minhas aprendizagens. Tendo em conta os contextos (Creche e ESECS) compreende-se que os contributos foram promovidos de diferentes formas, mas todos eles me permitiram aprender e questionar (mais) sobre as características das crianças de 1-2 anos (as idades das crianças com quem estive) e sobre mim própria, sobre o meu agir profissional.

Começo pelo grupo de crianças que era, inicialmente constituído por 16 elementos, nove do género masculino e sete do género feminino e que depois passou a 15 devido a problemas de saúde de uma das crianças ficando oito do género masculino e sete do género feminino. Em setembro de 2015, quando foi iniciada a prática de ensino supervisionada, as idades das crianças eram compreendidas entre os 9 e os 21 meses. Das 16 crianças, quatro ainda não tinham adquirido a marcha, mas gatinhavam. Pelas minhas observações percebi que se interessavam muito por canções, cantadas pelo adulto, pois quando as ouviam paravam para as escutar e faziam os gestos correspondentes. Também se interessavam muito por animais e jogos de encaixe.

Antes de conhecer o grupo de crianças senti alguma ansiedade, porque queria perceber como eram as crianças, se todas andavam, se já falavam. Mas a ansiedade maior prendia-se com a minha interação com elas e questionava-me: “será que vou conseguir interagir com todas as crianças?; será que vou

¹ Esta era a designação que a instituição dava à área dos livros naquela sala.

conseguir arranjar estratégias diferentes para me aproximar de cada uma delas de forma a confiarem em mim?”. Embora já tivesse tido um contacto com crianças em Creche (num berçário) devido a um estágio profissional², havia alguma ansiedade a este nível, até porque as crianças são todas diferentes. O contacto que tive no estágio profissional foi uma rampa de lançamento para esta nova etapa – o mestrado. Esse estágio foi uma experiência muito enriquecedora para mim, pois à medida que o tempo passava ia percebendo que as crianças todos os dias me mostravam como conseguiam ultrapassar as suas dificuldades e eu aprendia mais sobre elas através das suas descobertas (embora, na altura, nem sempre as deixasse explorar sozinhas o que as rodeava, porque tinha medo que se magoassem). No entanto, posso dizer que me mostravam o quão delicioso era cada momento passado com cada uma delas.

Com a entrada neste novo contexto de prática de ensino supervisionada apercebi-me que o que tinha aprendido antes era válido e que me ajudou em diversos momentos, principalmente nas estratégias a usar com as crianças. Mas como isso não é tudo, senti alguma necessidade de pesquisar sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nesta faixa etária (1-2 anos). Com as pesquisas percebi que o desenvolvimento e a aprendizagem não ocorrem de igual forma nem ao mesmo tempo em todas as crianças, uma vez que são todas diferentes. Compreendi, também, que o desenvolvimento ocorre em todas as fases da nossa vida, desde a concepção do embrião até ao último dia da nossa vida, porque é um processo que implica mudanças “progressivas, contínuas, cumulativas” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p. 34) e que essas mudanças “resultam de uma crescente reorganização interna” (*idem*). Segundo os mesmos autores, são mudanças que ocorrem na estrutura, no pensamento e no comportamento do indivíduo e que se prendem com o resultado de interações entre fatores biológicos e contextuais.

O domínio de desenvolvimento mais notório, neste contexto, foi o motor, uma vez que as crianças que não andavam foram desenvolvendo essa capacidade ao longo da minha prática de ensino supervisionada, e adquiriram a marcha. Desta forma, apercebi-me que as crianças se tornaram mais confiantes e curiosas nas suas explorações. Posso dizer que observei as crianças a passarem de “gatinhantes para viajantes e andantes” (Post & Hohmann, 2011, p. 62) que queriam explorar todo um mundo que as rodeava, e que até então era visto de uma perspetiva diferente.

Com as observações e pesquisas fui aprendendo que as crianças nesta faixa etária utilizam nas suas explorações todos os sentidos, todo o seu corpo (Serrano, 2016; Post & Hohmann, 2011; Papalia & Feldman, 2013). De facto “(...) Jean Piaget (1952, 1966) utilizou o termo sensório-motor para

² Realizado numa instituição particular de solidariedade social, durante cinco meses (maio – setembro de 2015).

caracterizar esta abordagem directa e física da aprendizagem” (Post & Hohmann, 2011, p. 23), porque sensorio significa a forma como as crianças recolhem a informação, que é através dos sentidos e motor a forma como aprendem, que é através da ação física (*idem*). Por esta razão, todas as experiências educativas que foram proporcionadas às crianças, ao longo da minha prática de ensino supervisionada, tiveram por base a exploração dos materiais através dos sentidos.

Além das crianças havia a equipa educativa da instituição de atendimento à infância (educadora cooperante e auxiliar de ação educativa), a minha colega de prática, a professora supervisora e outros professores. Na interação com estes intervenientes observei exemplos concretos da ação educativa, foram-me facultados vários conhecimentos científicos e didáticos, assim como me foram propostos vários desafios reflexivos. Portanto, estes intervenientes foram contribuindo de diferentes formas para o meu processo de aprendizagem, juntamente com as crianças. De uma forma mais direta, a equipa educativa da instituição, a minha colega e a professora supervisora criaram a oportunidade para aprender muito sobre a profissão de educador de infância e sobre o trabalho em parceria. Mais à frente, no ponto 1.2.5 deste capítulo retomarei e refletirei um pouco mais sobre este assunto.

1.2. O MEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A envolvimento com este contexto de Creche e com todos os intervenientes permitiu-me realizar aprendizagens significativas e em simultâneo fez-me compreender mais sobre o que é a Creche e o papel do educador neste contexto. Ao longo do tempo fui construindo conhecimentos e (re)formulando a minha visão sobre o que é a Creche, o que se faz com crianças tão pequenas e como posso colaborar com elas, por forma a que ambas possamos vivenciar experiências diversificadas e em simultâneo aprender.

1.2.1. A CRECHE: A ORGANIZAÇÃO DO SEU ESPAÇO E O PAPEL DO EDUCADOR

A Creche³ está vocacionada para dar apoio às crianças até aos três anos de idade e às suas famílias. Neste sentido é um equipamento de natureza socioeducativa. Os seus objetivos são o de proporcionar às crianças experiências educativas, tendo sempre por base o seu bem-estar e o desenvolvimento. Tem também o objetivo de promover a conciliação familiar e profissional entre todos os intervenientes – comunidade educativa. Deste modo, a Creche procura cobrir as necessidades das famílias que não possam realizar a educação das suas crianças (Portugal, 1998). Por essa razão, é importante compreender que “a creche não é apenas um lugar de guarda das crianças”, é também um meio educativo (*idem*, p. 192). Um meio educativo onde as crianças pequenas têm oportunidade de vivenciar várias experiências, nas quais procuram um sentido de si próprias e em simultâneo vão

³ Portaria n.º 411/2012 de 14 de dezembro de 2012.

compreendendo o mundo que as rodeia. É um local onde lhes é permitido explorar ativamente e ao mesmo tempo a estabelecer relações sociais significativas com as pessoas que lhes são próximas e que contribuem para satisfazer as suas necessidades e interesses (Silva, 2016). Neste sentido, acho que a Creche é um lugar que “responde às necessidades educativas dos mais pequenos” (Portugal, 1998, p. 124) e que com tudo o que é disponibilizado contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O facto de ter estado num berçário, antes da minha vinda para o mestrado, influenciou muito a minha ação educativa, pois já sabia como agir perante algumas situações que me faziam pensar em diferentes estratégias para ajudar as crianças, por exemplo na alimentação, na sesta, ou até no bacio.

Tal como já referi, nesse estágio profissional nem sempre deixava as crianças explorarem sozinhas o meio que as rodeava e, este foi um dos pontos fulcrais da minha prática de ensino supervisionada, comecei a alargar a minha visão sobre as competências das crianças. Foi nesta prática que percebi que as crianças conseguiam e deviam fazer as suas explorações sozinhas, uma vez que eram seres competentes e capazes. Percebi que o adulto não precisa de dizer às crianças como se aprende ou como se faz (Post & Hohmann, 2011), pelo contrário, deve deixá-las explorar. Ao longo do tempo de prática percebi que é importante que a Creche proporcione às crianças o seu bem-estar, pois só assim promove as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento. Neste sentido, é preciso que haja um conjunto de profissionais competentes, que sejam capazes de compreender e reconhecer as diferentes necessidades das crianças (*idem*). Devem ser pessoas que além de gostarem de crianças pequenas e de terem intuição para estar com elas, devem ter conhecimentos e técnicas que lhes permitam refletir sobre os comportamentos das crianças e a sua ação educativa. Enfim, aprendi que se tivermos conhecimentos, mais facilmente conseguimos refletir sobre assuntos importantes que ajudem no bem-estar, na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças com quem estamos (Matta, 2001). Desta forma, promovemos a exploração espontânea das crianças e respeitando-as nas suas curiosidades naturais (Post & Hohmann, 2011; Portugal, 2000), proporcionando-lhes o seu bem-estar.

Este bem-estar das crianças também é promovido pelo espaço educativo, na medida em que deve ser organizado de forma a proporcionar às crianças um ambiente confortável e harmonioso. Deve ser amplo e não limitado, para que elas o possam investigar (descobrir) de acordo com os seus interesses e processos individuais de desenvolvimento (Post & Hohmann, 2011). Para tal, tanto os espaços, como os materiais e o tempo devem ser organizados e planificados pelo educador, com intencionalidades educativas e de acordo com as necessidades e preferências das crianças (*idem*). Deve ser também um espaço que permita às crianças pequenas movimentarem-se à vontade e com segurança, que possibilita que haja uma aproximação da criança ao adulto e que dessa aproximação

haja trocas positivas de vivências, de experiências e, principalmente, de aprendizagens significativas (Gandini, 2016).

Em suma, um ambiente que seja bem organizado e planejado facilita, às crianças um progressivo desenvolvimento físico, e possibilita a comunicação e interações sociais entre todos os elementos presentes na sala (Post & Hohmann, 2011). Um educador quando pensa e organiza o espaço no qual o seu grupo de crianças está inserido, ou seja, ao qual pertencem, está a proporcionar-lhes mais oportunidades de aprendizagem e, por conseguinte, melhor será o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças (Sarmiento, Oliveira, Miranda, Damas, Silva, Pereira, Bessa, Freitas, Fernandes, Oliveira & Silva, 2016).

Neste contexto de prática, pudemos (grupo de prática) por diversas vezes adequar o espaço às diferentes experiências que proporcionámos (ora retirávamos os materiais para que as crianças não se distraíssem, ora acrescentávamos outros). Assim, o espaço era alterado consoante as observações feitas das experiências que as crianças realizavam diariamente e de forma a responder às suas necessidades e aos seus interesses. Fomos (grupo de prática) percebendo que não há um modelo de sala único e, por isso, a organização desta não tem de ser igual às outras e muito menos tem de durar todo o ano com a mesma disposição (Oliveira-Formosinho, 2007 citada por Sarmiento *et al.*, 2016). Portanto, aprendi que o espaço deve ser (re)organizado tendo em conta os interesses e as curiosidades das crianças, na perspetiva do olhar que o educador tem sobre o seu grupo. Se ele perceber do que necessitam as crianças deve fazer essa reorganização.

Pudemos assistir também à construção do espaço “bebeteca”⁴, onde as crianças colocaram os livros que trouxeram para a sala, apresentavam-nos aos seus pares com a ajuda da educadora e colocavam-nos naquele novo espaço. Percebi que este espaço respondeu a uma necessidade das crianças, na medida em que mostravam, em diversos momentos, interesse pela exploração de livros.

O espaço é, assim, um meio de oportunidades, no qual se poderá promover o desenvolvimento de experiências e das próprias crianças. Todo este desenvolvimento depende do educador, pois se este proporcionar às crianças um espaço amplo, harmonioso e acolhedor, que proporcione interação entre crianças e adultos e, acima de tudo, desafiador para as crianças, elas terão acesso a um desenvolvimento e a uma aprendizagens muito (mais) significativos (Zabalza, 2001). Uma vez que o espaço exerce um papel ativo no processo educativo, este deve ser bem organizado, tal como já foi referido anteriormente. Também o educador tem um papel ativo no processo educativo. Neste sentido, o educador deve planificar e organizar o espaço, modificando-o consoante as necessidades das

⁴ Esta era a designação que a instituição dava à área dos livros naquela sala.

crianças, fomentando a motivação através de diversas experiências com estímulos diferentes e que integrem os vários domínios do desenvolvimento (Zabalza, 2001).

Uma vez que o espaço em Creche deve ser confortável e harmonioso, compreende-se que se deve proporcionar um ambiente com cores suaves, com mobiliário adequado ao tamanho das crianças e com áreas distintas (refeitório, sala e fraldário). Portanto deve ser um espaço “agradável, onde os adultos observam, valorizam e apoiam as acções, as escolhas e as ideias das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 101), de forma a proporcionar experiências adequadas ao grupo de crianças, tendo em conta os seus interesses e as suas necessidades.

Nono (2011, p. 97), citando Horn (2004), considera que “o olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala”, ou seja, o educador deve estar atento às necessidades do seu grupo de crianças e, principalmente, às necessidades e interesses de cada uma delas, para que lhes possa proporcionar um ambiente físico e emocional, que vá ao encontro dessas mesmas necessidades e interesses. Acho que a forma como o espaço físico é ocupado e como as pessoas interagem nele revelam a conceção pedagógica do educador (e de toda a equipa), ou seja, se vai ao encontro das necessidades das crianças ou se é direcionado para a ação do próprio adulto.

1.2.2. (RE)CONSTRUIR VISÕES: CRIANÇAS, INTERAÇÕES E O BRINCAR

Com as experiências que vivenciei em Creche a minha visão sobre as crianças foi-se modificando. Ao longo do tempo fui percebendo que as crianças pequenas têm agência e competência para poderem explorar, descobrir, comunicar, criar e, acima de tudo, para construir significados sobre o mundo que as rodeia (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Neste ponto do relatório revelo como foi esta minha reconstrução de olhar sobre as crianças destas idades e o papel das interações e do ato de brincar na infância.

Ao observar as crianças e ao vivenciar experiências com elas comecei a perceber que têm interesses e preferências e que isso deve ser respeitado pelos profissionais com quem estão diariamente. Fui percebendo que as crianças têm um papel ativo nas suas aprendizagens e, principalmente, nas suas escolhas. Tal como afirmam Post e Hohmann (2011, p. 11) as crianças são aprendizes ativos que “observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção” fazendo, assim, as suas escolhas para “brincar e explorar, iniciando acções” que lhes interessam. Como tal, acredito que o meu papel enquanto educadora será o de proporcionar às crianças experiências que vão ao encontro dos seus interesses e preferências, tornando-me, assim, a mediadora das suas aprendizagens. Enfim, quero ser

uma educadora que alimenta a personalidade das crianças fomentando-lhes o desenvolvimento do seu pensamento crítico, que as ajuda a pensar. Quero ser uma educadora que fomente o diálogo entre

os diversos intervenientes, uma educadora que conta histórias de forma entusiasmante e que cria com elas oportunidades de imaginação. Quero ser uma educadora que nunca desiste das suas crianças, que acredita até ao fim que elas são capazes e que lhes transmita isso. [...] Quero ser uma educadora que dá oportunidades às crianças de se envolverem em diversas experiências que lhes sejam prazerosas. Quero ser uma educadora que escuta e dá voz às suas crianças (Proposta reflexiva – Anexo 1).

Penso que com esta minha perspetiva serei uma educadora que reconhece a criança como um ser com agência, competente e participativo e que, dessa forma, poderei desenvolver e promover experiências e interações que honrem e respeitem cada criança nos seus interesses e necessidades (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

No que diz respeito às interações, estas, na Creche, estão intimamente relacionadas com a vinculação. Assim, é necessário que haja equipas educativas que partilhem uma visão de respeito, afeto e empenho pelo bem-estar físico e psicológico das crianças pequenas e das suas famílias (Post & Hohmann, 2011; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Com as observações e com a convivência com as crianças, pude perceber que nem todas são iguais e, por isso, também não interagem da mesma forma com todas as pessoas, ora por não as conhecerem, ora por precisarem do seu tempo para se ambientar a novas pessoas na sala – nós (grupo de prática). Por estes motivos entendi que existiam algumas crianças que precisavam de tempo e de espaço para se adaptarem a nós, que eramos novas naquele meio que era o delas. O tempo foi passando e “as crianças mudaram o seu comportamento com a nossa presença, estão mais próximas de nós e mostram interesse em envolver-nos nas suas brincadeiras” (Reflexões em contexto de Creche – reflexão 2.^a semana: Anexo 2), pediam ajuda para se calçarem, ou para outra situação. Assim, cheguei à conclusão que cada criança tem o seu ritmo e a sua forma de agir e interagir com o meio que a rodeia (Post & Hohmann, 2011), por isso, não devemos contrariar esse facto, pois não estaremos, certamente, a contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

As interações que as crianças têm com os educadores são muito importantes para elas, pois permitem-lhes criar um sentido de si próprias e permitem-lhes, também, compreender o mundo físico e social que as rodeia. Neste sentido, é pertinente que exista entre o educador e a criança uma relação positiva, de reciprocidade, de confiança, consistente, compreensiva e contínua (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Devido a este facto, interagi e relacionei-me de forma diferente para cada uma das crianças, uma vez que também elas eram diferentes entre si e exigiam isso nas suas relações. Ao longo do tempo fui apreciando as características de cada uma e fui compreendendo o quão delicioso é ver pequenas vitórias e avanços, ver sorrisos e receber abraços daqueles que, desde o início, contribuíram muito para a minha aprendizagem e para a minha transformação, ou seja, para aquilo que sou hoje como profissional e como pessoa.

Fui, também, percebendo que as interações entre o adulto e a criança são essenciais (Post & Hohmann, 2011). No entanto, percebi que nem todas as interações são promotoras de agência, assim, o educador deve ser o mediador das aprendizagens nas quais a criança exerce agência. Os estilos de interação entre o educador e a criança são um mediador da participação, onde há envolvimento nas experiências, nos projetos e nos momentos de brincadeira (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Desde o início até ao fim desta prática de ensino supervisionada que fui mudando a minha opinião sobre os momentos de brincadeira, isto porque os via apenas como um espaço de tempo em que as crianças estavam na sala a brincar com os brinquedos que lá existiam. Essa visão foi mudando a partir do momento em que comecei a perceber que as crianças podiam também alargar as suas explorações, não só com os materiais que existiam na sala, com os seus pares e com os adultos, mas também com aquilo que levávamos e proporcionávamos nas experiências educativas orientadas (exploração de massa colorida, exploração de gelatina, digitinta com mousse de chocolate, etc – experiências que proporcionámos). Ao longo do tempo observei que as explorações das crianças se foram tornando cada vez mais espontâneas à medida que lhes fomos proporcionando diferentes experiências. Nessas experiências reorganizámos o espaço, mantendo-o seguro e apoiante, de forma a que as crianças se pudessem deslocar em várias direções realizando as suas escolhas (Post & Hohmann, 2011).

Também fui percebendo que o brincar das crianças nestas idades se centra inteiramente no seu corpo e que com o passar do tempo começam a interagir com diferentes objetos. O facto de as crianças empurrarem os objetos, experimentarem sensações e texturas, sujarem o corpo com lama e/ou com alimentos permite-lhes que desenvolvam o esquema corporal e a coordenação, sendo por isso movimentos interativos essenciais para as crianças (Serrano, 2016).

À medida que ia estando com as crianças nestes momentos de brincadeira ia percebendo que nestes momentos eu tinha mais disponibilidade física e emocional para observar e interagir com elas (Post & Hohmann, 2011). Com essa forma de estar, acho que acabava por respeitar mais as crianças nos seus interesses e explorações, uma vez que eu própria não pensava que estava a meio de uma experiência educativa orientada e que isso me iria limitar nas minhas ações. Isto porque só via importância nas experiências educativas orientadas e não tanto no resto do dia, assim, sentia que nos restantes momentos do dia estava mais tranquila e agia com mais naturalidade. Esta forma de estar, mais relaxada nos diferentes momentos do dia permitiu-me ser uma pessoa mais atenta àquilo que as crianças me diziam/mostravam com as suas interações. Aquele era, por isso, o momento ideal para observar as crianças e registar os seus interesses e as suas preferências para poder adequar as experiências educativas aos seus interesses.

1.2.3. DA OBSERVAÇÃO À PLANIFICAÇÃO: TEMPO, ESPAÇO E INTERAÇÕES

Numa fase inicial, o processo de observação consistia em observar a instituição para compreender o seu funcionamento e a sua organização. Em simultâneo também se observava o grupo de crianças nas suas rotinas, nas suas características e nos seus interesses e preferências. Com esta recolha de dados foi mais fácil apoiar, nas intervenções, as necessidades e os interesses das crianças daquele contexto, uma vez que estava disponível para as ouvir e para as conhecer. Este é um fator que deve ser tido em conta na adequação das experiências e propostas, uma vez que estas devem ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças observados anteriormente (Parente, 2011). Por isso, é importante que, em Creche, o educador observe de forma cuidada e intencional, escutando cada criança para que possa garantir que as rotinas e as experiências proporcionadas correspondam às necessidades das crianças.

Assim, considero que o processo de observação tenha sido sempre contínuo, apesar de algumas vezes não ter sido fácil de relacionar a observação com a intervenção, na medida em que nem sempre conseguia responder, nas experiências educativas, às necessidades e aos interesses das crianças. Neste âmbito, fomos (grupo de prática) aprendendo com a educadora cooperante, com pesquisa e observação que uma das características das crianças nesta faixa etária era a de vivenciar o real, e que era importante “proporcionarmos às crianças a exploração do contexto real, pois assim podem “manusear a realidade”, e compreender o contexto real no qual vivem” (Reflexões em contexto de Creche – reflexão 2.^a semana: Anexo 2). Na verdade o conhecimento “dos outros, das coisas, das situações, faz-se, de certa maneira, por referência à sua relação direta” (Zabalza, 2001, p. 160). Desta forma, fomos tentando sempre perceber a relação da observação com as experiências e compreendendo que as crianças tinham necessidade de conviver com o real, manuseando-o e experimentando-o para que o pudessem compreender.

Numa outra fase, comecei a ter uma intencionalidade educativa na observação, na medida em que observava para avaliar, ou seja, em todas as experiências educativas orientadas planificava a avaliação para algumas crianças, com alguns tópicos orientadores. Assim, consoante o que observava de cada criança e tendo em conta a sua idade cronológica realizava a avaliação. Por exemplo, para a criança D que tinha 16 meses usei o quadro da figura 1, pois era uma criança que andava, e em comparação com a criança MM que tinha 13 meses (figura 2) era uma criança que não andava. Assim, tal como se pode observar há diferença no primeiro tópico orientador. Esta foi uma forma que encontrei para diferenciar as crianças no que diz respeito à avaliação, tentando ir ao encontro das necessidades de cada uma. Acho que ao avaliar as crianças desta forma, conseguia perceber se aquela experiência educativa que tinha proporcionado era do seu interesse, se respondia às suas necessidades e em

simultâneo tentava ver quais é que tinham sido as aprendizagens que as crianças tinham realizado. Assim, fui percebendo que a observação e a avaliação são dois processos que se relacionam entre si, isto porque a observação se destina à avaliação (Bartolomeis, 1981) e a avaliação à realização de novas experiências e (mais) adequadas às crianças.

Nome da criança: <i>D</i>		Data: <i>09.12.2015</i>	Local: Sala
Idade da criança: <i>16 meses</i>		Quem observa:	
Intervenientes:			
A avaliar	Observação	Interpretação	Fotografias
A criança envolve-se na exploração. Como? (corre atrás das bolas, agarra-as, manda-as, fá-las rebolar pelo chão, imita outras crianças...).			
A criança explora diferentes bolas? Quais? Como? (pega nelas, coloca-as na boca, manda-as, imita a Cristiana ou outras crianças...).			
A criança interage com outras crianças ou com os adultos durante a exploração. Como? (junta-se a outras crianças/adultos, imita-as, anda atrás delas para obter uma bola...).			
Como reage a criança à exploração? (sorri, chora, observa as outras crianças e depois imita-as...).			
A criança mostra preferência por uma bola. Qual?			

Figura 1. Avaliação usada para a criança *D* de 16 meses de idade

Nome da criança: <i>MM</i>		Data: <i>09.12.2015</i>	Local: Sala
Idade da criança: <i>13 meses</i>		Quem observa:	
Intervenientes:			
A avaliar	Observação	Interpretação	Fotografias
A criança envolve-se na exploração. Como? (gatinha atrás das bolas, agarra as bolas, manda as bolas, faz rebolar as bolas...).			
A criança explora diferentes bolas. Quais? Como? (pega nelas, coloca-as na boca, manda-as...).			
A criança interage com outras crianças ou com os adultos durante a exploração. Como? (junta-se a outras crianças/adultos, imita-as...).			
Como reage a criança à exploração? (sorri, chora, observa as outras crianças e depois imita-as...).			
A criança mostra preferência por uma bola. Qual?			

Figura 2. Avaliação utilizada para a criança *MM* de 13 meses de idade

Neste contexto também comecei a fazer registos de uma criança, esta iniciativa partiu de um desafio⁵ colocado pela professora supervisora. Embora, numa fase inicial não percebesse no que consistiam,

⁵ O desafio consistia em escolher uma criança do grupo, depois observá-la no seu dia a dia, registar o que achasse importante e, de seguida, interpretar os registos à luz do desenvolvimento e da aprendizagem, tendo em conta idade da criança escolhida.

nem como realizá-los, com o passar do tempo, esse desafio foi sendo ultrapassado, tendo como resultado o Dossier de registos da MB (Dossier de registos da MB – Anexo 3). Assim, nesse dossier acabei por mencionar as minhas dificuldades referindo que

as maiores dificuldades prenderam-se com diversos fatores: Que informação recolher que seja significativa para o desenvolvimento e aprendizagem da M.B.?; Como fazer o registo dessas informações – o que é que será mais importante colocar e o que fará sentido?; Como deve ser feito o registo – que elementos contém?; Como realizar a interpretação dos registos – tudo junto com o episódio/primeiro o episódio e depois a interpretação?; Como usar os domínios do desenvolvimento e da aprendizagem no registo?; Como realizar registos de forma sequencial, nos quais, mais tarde, é possível compreender a evolução da M nos diversos momentos do dia?; Como construir um dossier de registo – com tabelas, com texto corrido, com cores, por domínio, por momentos do dia, por semanas...? (Dossier de registos da MB – Anexo 3).

Com este exercício senti a necessidade de compreender como se faziam os registos e o que era importante registar. Foi na verdade um desafio perceber qual a diferença entre a descrição de uma situação vivida pela criança e a interpretação da mesma. O mesmo foi sendo ultrapassado a partir do momento em que comecei a fazer registos e a interpretá-los consoante os domínios do desenvolvimento (figura 3).

Registo semanal – M.B.

- Dia: 9.11.2015 | Momento do dia: *tarde – após a sesta* | Hora: 14h40
- Intervenientes: *Ana Filipa, M.B. e o P.* | Local: *sala*

- **Episódio:** A M.B. após a sesta deixou-se ficar no catre sossegada e em silêncio. A Ana Filipa disse-lhe para ir buscar os sapatos e a M.B. foi, pegou neles e foi ter com a Ana Filipa para que esta lhos calçasse, esperando que ela terminasse de calçar os sapatos ao P.
- **Interpretação:** Percebe-se que a M.B. demonstra uma crescente autonomia, na medida em que fica sossegada e em silêncio porque sabe que tem de esperar que as outras crianças acordem (desenvolvimento **socioafetivo**). O facto de a M.B. ir buscar os seus sapatos também demonstra essa crescente autonomia esperando que a Ana Filipa a calçasse (desenvolvimento **psicomotor**, **cognitivo** e **socioafetivo**).

Nota: Considera-se a manhã até ao início da sesta das crianças e a tarde a partir da sesta.

Figura 3. Exemplo de registo semanal do Dossier de registos da MB

Eram registos de episódios de situações vividas pela criança (MB) que escolhi para realizar este tipo de registo. Sabendo que tudo o que o educador regista acerca das crianças é para revelar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada uma (Post & Hohmann, 2011), comecei a delinear o que queria observar e registar, porque sabia que assim tinha episódios mais específicos e relacionados com os domínios do desenvolvimento que pretendia observar. Desta forma, tinha a noção não só da quantidade de episódios, como também da quantidade de registos/episódios que tinha de cada domínio do desenvolvimento. Este facto permitia-me planear (figura 4) o que queria observar,

passando o processo de observação e registo a ter uma intencionalidade: observar e registar o que eu pretendia, tendo em conta o que já tinha.

- **Planificação da semana seguinte**
 - _ Pretendo observar e registar a MB na sua relação com os pares, ou seja, pretendo registar se a MB: se aproxima de um determinado par para estar perto e brincar com ele; se se envolve em brincadeiras com os pares juntando-se a eles; se demonstra preocupação por outra criança que está a chorar parando de brincar; se partilha brinquedos com os pares.
 - _ Pretendo também registar outras ações que possam ocorrer durante o dia e que sejam significativas para o desenvolvimento e aprendizagem da MB.

Figura 4. Exemplo de uma planificação da semana seguinte do Dossier de registos da MB

Numa fase posterior, o desafio foi o de construir um dossier/portefólio com base nesses registos. E, tal como na fase anterior, não sabia como construí-lo. Fui pesquisando e procurando várias hipóteses até que cheguei ao dossier que construí (Dossier de registos da MB – Anexo 3).

Tentei fazer um documento em que se compreendesse não só o desenvolvimento daquela criança, como também o meu processo de aprendizagem. Coloquei, por isso, os registos originais, bem como as interpretações, de cada semana, com os domínios por cores, tal como na figura 3. De seguida, coloquei-os, cada um com a sua cor correspondente, onde realcei o desenvolvimento e as aprendizagens da criança referindo os episódios correspondentes. Este foi para mim o maior desafio, porque houve um misto de sensações, na medida em que me fez questionar (sobre que informação devia recolher e se era significativa, sobre como fazer o registo das informações, sobre como interpretar cada um dos registos, sobre como usar os domínios do desenvolvimento e da aprendizagem em cada registo, sobre como construir o próprio documento, etc) e refletir sobre todo o processo de registo e interpretação, bem como a construção do dossier. Também me deu imenso gozo e prazer do que ali estava a nascer, fruto do meu trabalho. Este desafio foi uma mais-valia em termos de formação, pois permitiu-me fazer escolhas, definir objetivos e, acima de tudo, aprender. Tendo em conta que era a primeira vez que ia fazer um exercício destes, escolhi uma criança que eu achava que me podia ajudar neste processo. Assim, a criança que escolhi era uma das mais velhas do grupo e parecia-me ter iniciativa, o que para mim era importante, uma vez que achava que assim iria poder recolher mais dados. Sei que isto era uma curiosidade inicial porque todas as crianças são competentes e estão em constante revelação de si mesmas. Teria dados de qualquer criança que escolhesse. Acho que foi uma experiência muito interessante e, principalmente, muito enriquecedora. Foi uma experiência que me permitiu perceber a importância da observação, do registo, da análise e da interpretação. Acho que acima de tudo me permitiu construir uma base mais sólida que me possibilitou dar um salto para um novo desafio nos contextos seguintes.

A par deste desafio existiu um outro, o de planificar o dia a dia das crianças tendo em conta as suas rotinas e experiências educativas a proporcionar. Neste âmbito, tanto eu como a minha colega de

prática fomos desafiadas pela prática pedagógica – unidade curricular que nos apoiava neste processo – a planificar a partir da quarta semana de prática de ensino supervisionada, correspondente aos dias 12, 13 e 14 de outubro de 2015. Inicialmente, as planificações eram um desafio para nós, pois centrávamos nelas as ações do adulto e não da criança (figura 5).

Ao longo das semanas, fui percebendo que a criança tem um papel ativo na sua aprendizagem e que fazia sentido que a planificação fosse centrada nela.

Experiência orientada – segunda-feira, 12 outubro 2015	
Mestrandas atuantes: Cristiana e Ana Filipa	
Domínios e intencionalidade educativa	Domínio sensorial: Estimular o sentido da audição; Domínio cognitivo: Desenvolver a capacidade de concentração; Domínio da linguagem: Promover momentos de diálogo.
Competências	
Descrição da experiência orientada	Às 10h10min as crianças já se encontram sentadas no tapete a terminar de comer a sua bolacha e uma das mestrandas dá início à experiência. Mostrando o livro, questiona: “Sabem o que é isto?”. As crianças tentam responder à questão colocada. Consoante as respostas das crianças, a mestranda explica que vão ouvir uma estória e que devem permanecer em silêncio para que a consigam ouvir. Em simultâneo, a mestranda cria oportunidades ao grupo de participar na leitura da estória, questionando por exemplo “o que é que acham que vai acontecer a seguir?”. As crianças participam nas oportunidades de diálogo criadas pela mestranda. À medida que a estória é contada, a mestranda vai fazendo pausas para mostrar as imagens do livro às crianças, permitindo captar as suas atenções, nestes momentos-chave. As crianças visualizam as imagens da estória. Após a leitura da estória a mestranda faz um resumo sobre o conto, onde inclui a personagem principal e as suas ações. As crianças ouvem atentamente o resumo feito pela mestranda. De seguida, uma das mestrandas convida as crianças a irem à rua para verem as árvores e as folhas que o vento soprou até caírem no chão. As crianças brincam com as folhas caídas no chão. A mestranda dá por terminada a experiência orientada e convida as crianças a brincarem livremente pelo jardim.
Avaliação	A avaliação será realizada apenas a duas crianças, tendo em conta a grelha de avaliação.
Observações	Em diferentes momentos do dia, se se proporcionar as mestrandas irão (re)contar a estória para que as crianças fiquem familiarizadas com a mesma. Esta ação permite-lhes reconhecerem a estória e que a (re)contem.

Figura 5. Planificação realizada em contexto de Creche: 12 de outubro de 2015

Através de uma observação mais atenta e cuidada, percebi que aprendemos que as crianças, nestas idades, comunicam os seus interesses, prazeres e excitações (Post & Hohmann, 2011) e isso permite-nos planificar consoante os interesses comunicados por elas. Permite, ainda, que reflitamos sobre como proporcionar as experiências, onde e quando, pensando também na melhor forma de as adequarmos ao grupo. Sabendo que as experiências que são planificadas são apenas uma parte da educação em Creche (Portugal, 2000) é preciso estarmos atentos a outras experiências vivenciadas pelas crianças. Ocorrem muitas outras situações que, por vezes, não foram planeadas e que podem ser o despoletar para outras descobertas e aprendizagens e, como consequência, contribuem para o desenvolvimento das crianças, tal como pude observar nos registos recolhidos e documentados no dossier de registos da MB.

As planificações foram sendo alteradas ao longo da prática de ensino supervisionada, tendo em conta o papel ativo das crianças nas suas aprendizagens e o papel do educador como mediador das

aprendizagens delas. As figuras 6 e 7 revelam essas transformações na descrição da experiência educativa em que as crianças passaram a ter mais voz e vez no decorrer da ação educativa.

Descrição da experiência orientada	<p>Às 10h10min as crianças já se encontram sentadas no tapete a terminar de comer a sua bolacha e a mestranda Filipa dá início à experiência.</p> <p>A mestranda Cristiana mostra um saxofone tenor às crianças e a Filipa questiona: “sabem o que é isto?”, “<u>querem</u> ouvir o som deste instrumento?”. As crianças respondem às questões colocadas. A Cristiana toca algumas notas musicais no saxofone, de modo a cativar as crianças.</p> <p>Após as crianças conhecerem o som do instrumento, a Filipa indica à Cristiana que inicie a canção “Quando chega o outono”, nesta fase ainda apenas instrumentalmente. As crianças ouvem atentamente a canção.</p> <p>Após a canção, a Filipa pergunta às crianças se gostaram e se querem ouvir outra vez. Enquanto a Cristiana volta a tocar a canção a Filipa acompanha-a cantando. As crianças escutam a canção e tentam cantá-la.</p> <p>A mestranda dá por terminada a experiência orientada e convida as crianças a brincarem livremente pela sala de atividades.</p>
---	--

Figura 6. Descrição da experiência orientada de uma planificação inicial

<p>Descrição da experiência educativa orientada</p> <p>Por volta das 10h10, as crianças encontram-se no tapete a terminar de comer a bolacha. As crianças observam a Filipa que leva para o tapete um saco cheio, questionando-as: “o que será que eu tenho aqui?”. Após as respostas das crianças, a Filipa retira do saco um elemento de cada, de modo a perceber se as crianças os identificam, dizendo: “é uma luva!”, “é um casaco!”, “é um cachecol!” As crianças manipulam as peças de vestuário. A Filipa convida as crianças a agasalharem-se com a roupa, fazendo referências às partes do corpo, por exemplo: “Onde colocamos o cachecol? Pois é, é no pescoço.”; “Então e onde vamos colocar as luvas? É verdade, é nas nossas mãos!”. As crianças compreendem que a cada peça de vestuário pode estar associada a uma parte do corpo. As crianças são convidadas a explorarem as sombras, utilizando as suas peças de vestuário. Os adultos presentes na sala incentivam as crianças a mais explorações, interagindo com elas nesse sentido.</p> <p>Após algum tempo de exploração das sombras, a Filipa convida as crianças a sentarem-se no tapete e mostra-lhes uma representação de figura humana, em papel e, de seguida, peças de vestuário, como camisola, calças, luvas, cachecol. As crianças exploram as peças de vestuário mostradas e são incentivadas, pela Filipa, à vez, a colocarem essas peças na representação de figura humana. A Filipa vai questionando as crianças: “Esta camisola, onde é que a colocamos? Pois é, é no tronco e nos braços”; “e estas calças? Sim, tens razão é nas pernas”. As crianças terão a oportunidade de vestir a representação de figura humana, identificando as partes do corpo.</p>

Figura 7. Descrição da experiência orientada da última planificação

Percebi, ainda, que devemos propor às crianças experiências que tenham sentido para elas e que possuam intencionalidade educativa. Com isso, fui compreendendo que as planificações acabam por ser o espelho das concepções que temos sobre as crianças e sobre o processo educativo em Creche. Se eu pensar que a criança tem um papel ativo nas suas aprendizagens e que eu sou a mediadora dessas mesmas aprendizagens a minha planificação deverá refletir esses pressupostos, valorizando a criança enquanto um ser competente e capaz. Para mim a planificação não era só um documento que me orientava nas experiências educativas a propor, era também um documento que me ajudava a organizar o tempo – as rotinas das crianças, pois nela havia sido especificado todo o tempo diário das crianças. Neste seguimento, também os materiais e os espaços eram planificados, por forma a

responder às necessidades das crianças, tentando garantir-lhes o seu bem-estar. Isto porque o espaço deve acomodar e responder aos sentimentos, pensamentos, projetos e necessidades das crianças e os materiais devem criar oportunidades e devem ser responsivos ao ritmo, à identidade e aos interesses de cada criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Ao longo do tempo fui percebendo que a organização das rotinas tem também intencionalidade educativa, na medida em que são proporcionadas experiências significativas às crianças. Elas vão tendo experiências diversas, ao longo do dia, que vão desde o acolhimento (receção e comunicação entre familiares e equipa educativa), à alimentação (provar novos alimentos, comer sozinhas, etc), à higiene (transição entre a fralda e o bacio) e até aos momentos de brincadeira (brincar entre pares e/ou com adultos). Nestas experiências há interação entre educador-criança, é um espaço de tempo onde os educadores estão com as crianças e as ajudam a desenvolver uma relação de confiança (Post & Hohmann, 2011). Desta forma, há um fortalecimento das relações afetivas e uma consequente construção de confiança que contribui para uma boa relação diária e, posteriormente, confiança dos pais em deixar as suas crianças.

Assim, aprendi que é importante proporcionarmos uma rotina diária que permita que as crianças prevejam o que irá acontecer ao longo do seu dia, bem como proporcionar-lhes cuidados segundo rotinas tranquilas. Desta forma, criamos oportunidades para que elas realizem as suas ideias e ações (Post & Hohmann, 2011). Neste âmbito, Portugal (2012, p. 9) afirma que

à medida que o adulto se torna capaz de prever as necessidades das crianças e a forma como responderá a diferentes tipos de estímulos, a criança conhece estabilidade emocional, aprende um sentido de segurança e confiança relacionado com o sentimento de que as pessoas e o mundo são previsíveis e oferecem experiências interessantes.

Para o educador, as rotinas também o auxiliam na gestão do tempo, na medida em que os dias das crianças, em Creche, são organizados à volta de experiências e cuidados diários como a alimentação, a sesta, a muda de fraldas, entre outros (Post & Hohmann, 2011). Esta gestão do tempo não deve ser apenas pensada para todo o grupo, mas também para cada criança na sua individualidade, para que se possam promover interesses e identidades plurais (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

1.2.4. DA VIVÊNCIA QUOTIDIANA À REFLEXÃO E PESQUISA

Em todo este contexto, foi-nos proposta a realização de reflexões escritas relativas a cada semana de prática. Em simultâneo, tal como já mencionei existiam reuniões onde também refletíamos sobre as nossas experiências vivenciadas na prática. Essas reuniões tinham diferentes intervenientes e tinham também diferentes intuitos. Umas eram com a professora supervisora, outras com a educadora cooperante, outras com ambas e outras com os restantes professores que nos apoiavam nas práticas. Nestas reuniões partilhámos o que sentimos, o que correu bem, o que correu menos bem, refletimos

em conjunto sobre estratégias para lidar com determinadas situações (ajudar as crianças a alimentarem-se, a adormecer, etc.).

Com o decorrer do tempo senti necessidade de pesquisar mais sobre determinados assuntos e refleti sobre eles. Nesse sentido, percebi que as reflexões me poderiam ajudar a mudar a minha própria intervenção. Para toda a minha prática e profissão futura os momentos de reflexão são importantes, isto porque o ato de refletir ajuda a valorizar a construção pessoal do conhecimento. Além disso faz com que quem reflete se aperceba que existem mais formas de aprender, de compreender, de intervir, de resolver problemas, existem sempre muitas estratégias, basta refletir sobre o que experienciamos. Desta forma é possível ter maior consciência e controle sobre o que fazemos e como o fazemos (Júnior, 2010).

Ao refletir sobre determinados assuntos, como as doenças nestas idades, comecei a pensar mais nas intervenções do educador, nas estratégias a utilizar e na forma de ser e estar perante as várias situações que possam ocorrer no dia a dia. Numa das semanas de prática de ensino supervisionada

existia um menor número de crianças devido a problemas de saúde, este é um “dos principais aspectos da vida escolar” (Oom, 2009, p. 115) e é importante que o educador esteja atento a alguns sintomas, de forma a prevenir possíveis contágios. É igualmente importante que o educador compreenda que quando as crianças estão com febre ou com outro sintoma de doença podem não estar capazes de se envolver nas experiências como teria pensado, agindo, por isso em conformidade. Desta forma o educador deve, além de contactar os pais, ir vigiando a criança. No entanto sabe-se que cada criança “pode reagir de uma forma diferente de todas as outras” (Oom, 2009, p. 117), contudo considero também importante que o educador “esteja familiarizado com as situações mais comuns e que as suas decisões sejam tomadas de forma consciente e informada” (Oom, 2009). (Reflexões em contexto de Creche – reflexão 12.^a semana: Anexo 2).

Acho que este tipo de pesquisas ajudam o educador a (re)pensar na sua intervenção, nas estratégias a utilizar e na forma de ser e estar perante situações deste género, uma vez que podem ocorrer diversas vezes ao longo do ano.

1.2.5. O TRABALHO CONJUNTO

Durante a prática de ensino supervisionada percebi que o trabalho em equipa é fundamental neste contexto. Segundo Post e Hohmann (2011, p. 300) “o objectivo central de um contexto de educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras” entre os vários membros. No meu caso estavam em causa as relações que construía com todos os intervenientes com quem estava diariamente (comunidade educativa, professores e colega de prática) e que me viriam a ajudar a construir um conhecimento mais sólido (relativamente ao que já tinha) sobre o que é a Creche e sobre qual o papel do educador de infância nesse contexto. Segundo Hohmann e Weikart (1997, p. 130) “os adultos são aprendizes activos que permanentemente constroem uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento de cada criança”. Em suma, também os adultos aprendem todos os dias

com as crianças, todos os dias vão procurando novas estratégias para as apoiar no seu desenvolvimento e aprendizagem e, para isso, precisam de pensar em conjunto. A experiência com cada interveniente foi diferente como revelarei a seguir.

...com a colega de prática

Quando entrei neste mestrado não conhecia ninguém, a Ana Filipa (minha colega de prática) perguntou-me se queria fazer par pedagógico com ela. Neste âmbito, foi necessário fazer um processo de descoberta e de equilíbrio de lógicas de trabalho e de perspetivas, por forma a conseguirmos colaborar e ajudar-nos uma à outra. Assim, fui percebendo que quanto maior for o trabalho em equipa melhores serão os resultados. Um grupo é feito de partilhas, partilhas de ideias, de interesses, de saberes, de sentimentos, de experiências, pois só assim se consegue alcançar o sucesso. Além de partilhar, os membros do grupo, têm de se envolver nas vivências, pois desta forma começam a ajudar-se mutuamente. Portanto, na base de uma boa parceria estão a partilha, o envolvimento e a entreajuda.

Enquanto elemento de um grupo tentei que houvesse partilhas, não só de saberes mas também de interesses, ideias, experiências e sentimentos. Tentei envolver-me nas experiências diárias, para que pudesse, mais facilmente ajudar a minha parceira naquilo que precisasse (por exemplo, fazendo de mestranda auxiliar enquanto ela era a mestranda atuante, preparando materiais, e/ou arrumando-os depois de terem sido utilizados, colaborava na gestão do grupo caso fosse necessário, etc). Senti que isso fazia com que tudo corresse como planeado, que se podiam ultrapassar mais desafios e conseguir mais aprendizagens significativas. Fomos uma equipa que praticava uma comunicação aberta e que tomava decisões conjuntas sobre as experiências a proporcionar e sobre as estratégias a utilizar, por forma a tentar promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança (Post & Hohmann, 2011).

...com a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa

A educadora cooperante foi sempre um auxílio no meu percurso como aprendiz, uma vez que me ia dando sugestões de como poderia fazer em determinadas situações, de como poderia melhorar e de como poderia crescer com a situação. Ela estava sempre pronta a ajudar e a partilhar os seus saberes e as suas estratégias, uma vez que já conhecia o grupo de crianças. Tanto a educadora cooperante como a auxiliar de ação educativa me ajudaram a compreender o quão é importante fazer parte de uma equipa em que os membros se apoiam mutuamente e que isso traz benefícios para todos os elementos do grupo, principalmente para as crianças.

...com os familiares das crianças

Os familiares das crianças iam, ao longo do tempo, interagindo conosco de forma mais progressiva e penso que isso se devia à confiança que iam depositando em nós. Neste sentido, por vezes, iam surgindo partilhas de experiências entre nós e os familiares. Por forma a sabermos o que as famílias pensavam acerca do que tínhamos realizado ao longo da prática com os seus filhos, deixámos um documento (no final da prática) aos pais para que pudessem partilhar a sua opinião, respondendo a três questões: *Qual a sua opinião sobre as experiências desenvolvidas com as mestrandas, em parceria com a educadora? Considera que contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagem do(a) seu(a) filho(a)? De que forma?* (Opinião dos familiares sobre as experiências realizadas ao longo da prática de ensino supervisionada na sala de 1 ano: Anexo 4). As respostas revelaram que os pais gostaram do que proporcionámos às suas crianças. Mencionaram que tanto as experiências, como as propostas vivenciadas pelas crianças foram um grande contributo para o desenvolvimento e aprendizagem delas, na medida em que socializavam umas com as outras, brincavam e, com isso desenvolviam outras capacidades como a marcha e/ou a fala.

...com a professora supervisora

Do outro lado esteve sempre a professora supervisora que me foi colocando desafios, que me ajudou a refletir e a compreender a importância da reflexão sobre assuntos pertinentes para o nosso dia a dia. Apoiava-me nas minhas decisões e em simultâneo fazia-me pensar e refletir sobre a pertinência delas em determinado momento. Acho que acima de tudo fez com que as minhas aprendizagens fossem ainda mais significativas.

...com as crianças

As crianças foram o elemento principal para todo o meu processo de aprendizagem, uma vez que foi com elas que eu vivenciei experiências que me proporcionaram diferentes aprendizagens. Foi com elas que percebi que cada uma tem a sua forma de ser e estar e que é isso que as torna únicas, por isso é necessário refletir sobre estratégias para cada uma delas (Post & Hohmann, 2011). Também foram elas que me mostraram que nem sempre precisam do adulto para fazerem explorações ao meio que as rodeia, (pelo que o adulto não precisa de lhes dizer como o devem fazer!).

Terminei a prática de ensino supervisionada neste contexto com a vontade de querer voltar para estar de novo com crianças destas idades. Foi uma experiência única, na qual fiz muitas aprendizagens e que me fez ver as crianças e as suas competências com um novo olhar. Embora já tivesse conhecimentos sobre como era o trabalho em Creche, devido ao estágio profissional que fiz antes, esta prática permitiu-me realizar outras aprendizagens. Essas aprendizagens fizeram-me compreender melhor todos os assuntos relacionados com a Creche e com as crianças pequenas, principalmente, as rotinas, a importância do trabalho em equipa, as interações e as experiências educativas.

CAPÍTULO II – DA VIVÊNCIA QUOTIDIANA AO ENSAIO INVESTIGATIVO

A experiência vivida neste contexto de Creche e as descobertas constantes que ia fazendo sobre esta realidade e as especificidades deste período da infância, despoletaram em mim o interesse para o desenvolvimento de um ensaio investigativo em Creche. Observar as crianças a ultrapassarem os seus desafios e a realizarem conquistas através das suas explorações com os outros e com os objetos foi, para mim, motivador. Apercebi-me que estas interações são uma forma de as crianças obterem informação do meio que as rodeia. Também fui percebendo que nós adultos, no que diz respeito aos objetos, por medo que as crianças se magoem ou por acharmos inadequado, não permitimos que elas interajam em contexto de sala com determinados objetos (ex.: chave inglesa, chave de anel, talheres, entre outros), que em alguns casos podem fazer parte do quotidiano familiar.

Acreditando na competência da criança nesta etapa da sua vida senti necessidade de saber mais sobre o assunto, de perceber como é que as crianças interagem com esses objetos, pouco ou nada presentes no quotidiano da sala e de que forma essa interação com os objetos promovia a interação entre pares e com o adulto. É desta forma que surge o seguinte ensaio investigativo e que foca a interação emergente de cinco crianças a partir de diferentes objetos. A pergunta de investigação será: *Quais as interações que 5 crianças, entre os 19 e os 22 meses, estabelecem quando estão em contacto com diferentes objetos do quotidiano presentes no cesto dos tesouros?*

Este segundo capítulo encontra-se organizado em quatro partes: o **enquadramento teórico** do ensaio investigativo onde estão presentes os autores de referência que alicerçam a investigação; a **metodologia de investigação** onde são abordadas as opções metodológicas realizadas no processo de recolha e tratamento de dados e que esclarecem o tipo de estudo, bem como dos participantes envolvidos e os procedimentos e instrumentos utilizados; **apresentação e discussão dos resultados** em que se confrontam os dados recolhidos com os autores consultados; e por último, são apresentadas as **considerações finais** onde se pretende responder à pergunta de investigação e se faz referência a algumas limitações do estudo, bem como a sugestões para possíveis investigações.

2.1. AS CRIANÇAS EM CRECHE E AS INTERAÇÕES

Visto que este estudo se centra nas interações houve necessidade de realizar pesquisas para perceber o que são as interações e como é que as crianças nestas idades as estabelecem, tanto com objetos como com os seus pares. Torna-se, ainda, necessário perceber quais os seus contributos para o desenvolvimento das crianças. Porém, antes disso, importa identificar as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta etapa de vida, pois isso determina as formas de interação possíveis nestas idades. Neste sentido, de seguida, serão aprofundados assuntos

relacionados com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças entre os 12 e os 24 meses de idade, bem como os tipos de interação que se vão estabelecendo no dia a dia na Creche e como estes se processam.

2.1.1. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NO SEGUNDO ANO DE VIDA

Entre os 12 e os 24 meses a criança desenvolve o seu autocontrolo corporal. Ela começa a falar e é também nesta altura que começa a aperfeiçoar a marcha. Enceta ações (mais) complexas devido a um maior controlo muscular (Serrano, 2016). Nesta fase tão precoce da vida, as crianças utilizam muito os seus órgãos dos sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato) para explorar o mundo que as rodeia. Contudo, não nascem com as competências sensoriais todas desenvolvidas, essa competência sensorial está preparada para ser utilizada e desenvolvida posteriormente (Gomes, 1985 citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007; Papalia & Feldman, 2013; Serrano, 2016).

A estrutura do corpo das crianças vai-se modificando ao longo do tempo e isso permite também um desenvolvimento sensorial. Este desenvolvimento sensorial possibilita que as crianças possam interagir também com outras pessoas (Tavares *et al.*, 2007). À medida que vão crescendo vão começando a relacionar o que aprenderam sobre o que as rodeia. A experiência sensorial e a experiência motora complementam-se sendo a base para o desenvolvimento cognitivo. Num momento inicial as experiências sensoriais e as perceções são diretas e físicas. A boca (mais concretamente a língua) é um instrumento primordial no que diz respeito às experiências sensoriais (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014) porque permite discriminar o tipo de experiência de sabor que se está a vivenciar (Serrano, 2016). Com o crescimento, as crianças tendem a usar em simultâneo vários sentidos (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

Mesmo antes de nascerem as crianças já ouvem e, à medida que vão crescendo vão conseguindo distinguir os diferentes sons. Já o olfato e o paladar só se desenvolvem depois do nascimento. As crianças reagem desde muito cedo aos diferentes cheiros e sabores. Relativamente ao tato, pode-se dizer que há crianças que são mais recetíveis ao toque que outras e que a perceção tátil se relaciona com o movimento, ou seja, quanto maior é a mobilidade da criança, maior é o número de informações que ela recebe sobre o meio que a rodeia. No que diz respeito à visão, esta permite que as crianças vão selecionando o que lhes interessa para depois irem buscar para agarrar e para explorar mais de perto (Papalia & Feldman, 2013; Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

As crianças são naturalmente curiosas sobre o mundo que as rodeia (Natural England, 2009; Munoz, 2009 citados por Milchem, 2011) e recolhem informações dele através de todas as suas ações. Por exemplo, as informações recolhidas pela criança quando está sentada são diferentes das informações

recolhidas quando está de pé, pois o seu ângulo de visão é maior e está numa posição superior, portanto, as ações que a criança realiza permitem-lhe obter informações distintas. O mesmo acontece quando olha para um objeto que está longe e quando o agarra, as informações são diferentes, além de que para o agarrar teve de realizar outras ações sobre o meio (andar ou gatinhar) que lhe permitiram chegar até ao objeto. Assim, compreende-se que as crianças ao coordenarem todos os sentidos vão construindo o conhecimento (Post & Hohmann, 2011; Piaget, 1952; Piaget, 1966 citados por Post e Hohmann, 2011; Serrano, 2016) e com isso vão começando a selecionar o que gostam e o que não gostam e a construir um conhecimento cada vez mais alargado sobre o que as rodeia (Ayres, 2008; Gonzalez-Mena & Eyer, 2014; Post & Hohmann, 2011; Serrano, 2016).

Como são pequenas e não conhecem o mundo à sua volta é maior a necessidade de agir para descobrir e obter mais conhecimento sobre o que as rodeia (Serrano, 2016). Assim, utilizam o contacto direto através de ferramentas que estão ao seu alcance, como o seu corpo e os seus sentidos (Post & Hohmann, 2011). Desta forma, vão-se movimentando pelo espaço, vão conhecendo as características físicas dos objetos e a sua utilidade, vão estabelecendo relações consigo mesmas e com os outros, vão antecipando comportamentos, vão reconhecendo palavras e/ou frases e, por vezes, vão estabelecendo pequenas conversas (Matta, 2001; Tavares *et al.*, 2007).

As crianças pequenas vão adquirindo o essencial do conhecimento social à medida que interagem com outras pessoas. Nessas interações elas vão identificando as pessoas que as rodeiam, aprendem que as pessoas realizam tarefas e que podem interagir com elas, mostram-lhes afetos e, com isso vão construindo relações de maior proximidade. Por norma, a partir dos 12 meses as crianças começam a andar e assim começam também a ter maior perceção do seu corpo no espaço. À medida que o tempo passa vão começando, também, a observar mais os objetos, mudando-os de posição e de local, atiram-nos, fazem-nos desaparecer e depois aparecer, etc. Começam a desenvolver as suas capacidades de representar o espaço mentalmente e com isso percebem que se algum objeto rolou para baixo de uma mesa ou de um banco não desapareceu e vão buscá-lo (Matta, 2001).

As crianças aprendem e desenvolvem-se com as suas ações ao experimentar, isto porque observam, alcançam e seguram objetos, outras crianças, e/ou adultos que lhes despertem curiosidade. Desta forma participam ativamente na construção de significados (Silva, 2016).

Em suma, até aos três anos as crianças aprendem e constroem significados do mundo que as rodeia por meio da utilização do seu corpo, da integração sensorial e através da interação com os outros (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Serrano, 2016). Neste sentido, compreende-se que exista um desenvolvimento muito rápido das crianças a nível sensorial, motor e físico, que se relaciona com as

aprendizagens que vão realizando através das suas vivências. As interações tanto com objetos como com outras crianças e adultos são também responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, assume-se que neste contexto as interações são importantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Ladd & Coleman, 2010; Williams, Ontai & Mastergeorge, 2007, citados por Arezes & Colaço, 2014).

2.1.2. *INTERAÇÕES: OBJETOS, PARES E ADULTOS*

Com base nas características de desenvolvimento apresentadas anteriormente, verificou-se que as interações nestas idades podem ser de vários tipos, ou seja, podem existir interações entre pares (criança e criança), entre as crianças e os objetos e entre as crianças e o adulto. Todas estas interações são, como vimos, centradas no uso dos órgãos dos sentidos. Neste sentido, pode-se dizer que as experiências multissensoriais de diferentes tipos poderão contribuir para uma primeira infância com qualidade.

Focalizando a atenção na *interação com objetos* vemos que a interação com a diversidade de objetos permite que as crianças expandam as suas oportunidades sensoriais, desenvolvendo assim cada um dos sentidos. Quando há uma boa integração sensorial, as crianças processam a informação por meio de todos os sentidos (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

Segundo Serrano (2016) no segundo ano de vida, as crianças aproximam-se de um objeto, interagem com ele e mudam facilmente a sua atenção para outro objeto ou para algo que lhes chame a atenção. Uma vez familiarizadas com os objetos, as crianças começam a explorá-los de outras formas, ora os juntam com outros objetos, ora os utilizam em conjunto, empilham-nos, metem-nos dentro de outros, etc. Este tipo de exploração permite-lhes obter informação sobre a relação dos objetos e sobre a sua utilização, e desta forma vão estruturando o seu conhecimento sobre o mundo. Este é um processo de descoberta e, por conseguinte, de aprendizagens por experiências diretas, nas quais as crianças são aprendizes ativos (Hohmann, Banet & Weikart, 1992).

Nesta fase as crianças necessitam de vivenciar experiências e por isso estão mais predispostas para a ação. Esta ação é feita através da coordenação e da integração de todos os sentidos. Numa fase inicial, ao interagirem com os objetos as crianças agem sobre eles de diversas formas – meter na boca, agarrar, meter junto ao nariz/boca e/ou ao ouvido, etc., e constroem conhecimentos sobre as suas características, reconhecendo-os, por exemplo, pelas características físicas (textura, cor, som, sabor, etc.). Com o seu crescimento verifica-se que descobrem movimentos ocasionais (ex.: abanar um objeto) e, depois, os mesmos passam a ser intencionais, pois combinam as ações com sequências de

comportamentos coordenados, acabando por repetir os movimentos e as interações, divertindo-se com isso (Post & Hohmann, 2011; Serrano, 2016).

Uma vez que são seres curiosos, compreende-se que as crianças se interessem também por objetos do quotidiano, aos quais não é hábito terem acesso facilitado pelo adulto, como panelas, chaves, caixas, talheres ou objetos naturais como folhas, pedras, etc. Elas demonstram preferências por objetos que façam barulho, objetos cuja textura é (mais) macia, objetos fáceis de pegar e/ou até mesmo objetos que sujem. Quando veem objetos diferentes daqueles com que habitualmente interagem, as crianças não resistem em tocar-lhes ou em explorá-los, devido à sua atração ao nível sensório-motor (Post & Hohmann, 2011).

As crianças pequenas manipulam os objetos, experimentam-nos, usam-nos para agir sobre eles e assim vão adquirindo uma compreensão prática das suas propriedades e características (Matta, 2001). Estudam associações entre os diferentes objetos, testam-nos e diferenciam-nos, veem se fazem barulho, batem com eles noutros. Em simultâneo observam os seus pares e continuam na exploração dos seus objetos, imitando as ações dos seus pares (Bonetti, Chiesi, Fabbi, Paglia, Colla, Dall’Ara, Ferrari, Giudici & Grasseli, 2008) isso torna-se determinante nas suas ações porque lhes permite alargar os seus conhecimentos em relação à exploração dos objetos e em relação aos seus pares.

Com o passar do tempo e com as experiências que vão vivenciando, as crianças começam a aperceber-se que podem *interagir com os pares* e tirar partido disso (Tavares *et al.*, 2007). É na infância que começam a surgir as primeiras formas de sociabilidade entre pares. As crianças vão adquirindo e desenvolvendo a capacidade de coordenar as suas ações sociais com os seus pares. Desta forma, conseguem envolver-se em mais experiências e cada vez mais complexas (Ladd & Coleman, 2002).

Segundo Hohmann e Weikart (2004) citados por Sarmento *et al.* (2016) as relações que as crianças estabelecem com os seus pares oferecem-lhes a oportunidade de poderem brincar com alguém “igual”, no sentido de ser outra criança, além de vivenciarem experiências de liderança, negociações e/ou de compromisso.

As crianças nascem e desenvolvem-se em ambientes ricos em experiências, alguns com regras, crenças, atitudes, valores e tradições, tudo depende das famílias e das suas heranças culturais. Mas todos estes fatores são promotores do enriquecimento dos ambientes que envolvem as crianças e influenciam o seu comportamento social (Craig, 1996 citado por Tavares *et al.*, 2007).

As interações entre pares nestas idades são muito curtas e subtis. Consistem em olhares, sorrisos, exibição de um brinquedo e/ou vocalizações (Smith, Cowie, & Blades, 2001). Na interação com outras as crianças têm tendência para conflitos, devido ao seu sentido crescente de posse, e por isso,

é importante dar mais do que um objeto igual às crianças (Post & Hohmann, 2011; Goldschmied & Jackson, 2005), assim podem explorá-los em conjunto, observando e experimentando as ações que cada um dos seus pares realiza sobre os objetos. Nesta fase da infância, as crianças demonstram preferências para interagirem com os objetos sozinhas, no entanto, se existirem no mesmo espaço fechado outras crianças a interagir com outros objetos, elas observam-nas nas suas interações e imitam-nas, por forma a vivenciarem e experimentarem também elas aquela situação (Post & Hohmann, 2011).

No que respeita à *interação entre adulto e criança* deve ser realizada com respeito e cuidado pelo adulto, pois desta forma as crianças vão desenvolver a curiosidade, a empatia, a coragem, um sentido de si próprias, a iniciativa, o sentido de pertença e conseqüente confiança. O facto de sentirem confiança no seu cuidador, as crianças tornam-se mais espontâneas nas suas explorações e em simultâneo vão compreendendo o meio físico e social que as envolve (Post & Hohmann, 2011).

O adulto enquanto cuidador deve estar atento às explorações das crianças e intervir de forma adequada. Nas suas intervenções deve apoiar as crianças nas suas escolhas, nos seus sentimentos e na resolução de conflitos entre elas. Desta forma, vai-se criando uma relação de confiança e de cooperação entre o adulto e as crianças (Sarmiento *et al.*, 2016).

As interações entre crianças e o adulto são sempre muito físicas, na medida em que se comunicam olhos nos olhos e muito variadas. No entanto isso depende da criança, pois são todas diferentes. Tendo em conta essas diferenças os adultos tentam adaptar as interações para cada criança, dando-lhes tempo para que respondam a essas interações à sua maneira (Post & Hohmann, 2011).

Para compreender melhor este assunto das interações com os objetos, com os pares, com os adultos e para refletir sobre a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, autores como Elinor Goldschmied e Sonia Jackson pensaram numa estratégia – o cesto dos tesouros. Utilizaram um cesto redondo e recomendaram que o cesto tivesse uma altura superior a 14 cm, com um fundo plano, lados retos, que não fosse frágil, pois as crianças apoiam-se nele e que não tivesse asas. Uma vez que não tinha um cesto redondo com estas características, utilizei um cesto retangular, mas que se aproximasse das características referidas pelas autoras. Assim, o cesto que utilizei tinha as seguintes características: 15cm de altura, 36 cm de comprimento e 28 cm de largura⁶. Tinha também um fundo plano, lados retos, não era frágil e não tinha asas.

⁶ Estas dimensões foram definidas tendo por base uma palestra que se realizou na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, designada de “Encontros ao fim da Tarde: O Cesto dos Tesouros”, dinamizada pela Dr.ª Liliana Marques em novembro de 2015.

Esta estratégia, à qual recorri para realizar o meu estudo, contempla um conjunto de objetos do mesmo material, por exemplo, de papel e cartão, e permite que as crianças realizem uma seleção espontânea dos objetos que lhes são disponibilizados. Nos momentos em que as crianças estão com o cesto dos tesouros, elas exploram cada objeto quando querem, durante aquele espaço de tempo, e da forma que acharem mais adequada. As suas explorações são muito diversificadas, as crianças agarram os objetos, soltam-nos, metem-nos na boca, batem com eles noutros objetos e mostram-nos. Ao nível da interação entre pares também é visível que as crianças interagem a partir dos objetos presentes (Goldschmied & Jackson, 2005).

Em suma, as interações que as crianças realizam, quer seja com outras crianças, com adultos ou com objetos pressupõem a coordenação e o uso dos órgãos dos sentidos. À medida que as crianças vão vivenciando experiências e desafios, vão compreendendo como coordenar os seus órgãos dos sentidos e em que momentos. Neste âmbito pode dizer-se que se desenvolveram e, em simultâneo, realizaram aprendizagens que as levaram a conhecerem-se a si mesmas e ao mundo que as rodeia. Com o intuito de proporcionar também um momento de conhecimento de novos objetos e do despertar de novas interações, interpretações e vivências, ofereci um momento diferente a cinco crianças. Este momento também me permitiu perceber quais foram as interações que as crianças realizaram nestes momentos proporcionados. Assim, no ponto seguinte irei fazer uma abordagem sobre a metodologia utilizada para a realização do ensaio investigativo para, de seguida, apresentar os resultados e a sua discussão.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste ponto do relatório pretendo descrever toda a metodologia utilizada durante o ensaio investigativo. Após pesquisar sobre as interações que as crianças entre os 12 e os 24 meses efetuam com outras crianças, com objetos e com adultos tive ainda mais curiosidade não só em perceber que interações são, como em observá-las num momento planeado. Este ponto do relatório explicitará as **Opções metodológicas** (esclarecimento sobre o tipo de estudo), os **Participantes e contexto** (breve apresentação e caracterização do estudo bem como dos participantes envolvidos), e os **Procedimentos e instrumentos de recolha e análise** (apresentação da forma de como foram recolhidos e tratados os dados).

2.2.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Desde o primeiro dia da minha prática de ensino supervisionada, em contexto Creche, que me interessei pelo modo como as crianças interagem com os objetos. Nesse sentido, observava-as na tentativa de perceber se interagiam da mesma forma com o mesmo objeto sempre que lhe mexiam ou se o faziam de formas diferentes e como é que o faziam. Nesta fase percebi que as crianças interagiam com os objetos com todos os sentidos e que usufruíam mais de cada momento e de cada objeto,

quando os tinham. Decidi, assim, aprofundar este assunto e estudá-lo com o grupo de crianças com quem estava a realizar a prática de ensino supervisionada.

Com este interesse investigativo defini como pergunta de partida: *Quais as interações que 5 crianças, entre os 19 e os 22 meses, estabelecem quando estão em contacto com diferentes objetos do quotidiano presentes no cesto dos tesouros?* e delineei os seguintes objetivos: i. Identificar as interações que as crianças estabelecem a partir do contacto com cada cesto dos tesouros; ii. Identificar o cesto que despoletou mais interações; iii. Refletir sobre as interações em contexto de Creche.

Neste sentido optei pela realização de uma investigação de carácter qualitativo, uma vez que este tipo de investigação se centra na compreensão dos problemas e na análise de comportamentos de uma determinada população. Assim, compreende-se que é um tipo de investigação descritiva e interpretativa (Sousa & Baptista, 2011; Fortin, 2009; Carmo & Ferreira, 1998; Coutinho, 2013). É do tipo descritivo uma vez que descreve de forma rigorosa e clara um dado objeto de estudo relativo a uma população, na sua estrutura e funcionamento (Sousa & Baptista, 2011; Fortin, 2009; Carmo & Ferreira, 1998) levando a que quem investiga desenvolva ideias a partir de padrões que encontrou nos dados que recolheu. Além de descrever e observar, também interpreta e aprecia o meio tal como ele é (Fortin, 2009), de forma a particularizar a situação e os momentos ocorridos aquando da realização do estudo (Amado, 2014).

2.2.2. PARTICIPANTES E CONTEXTO

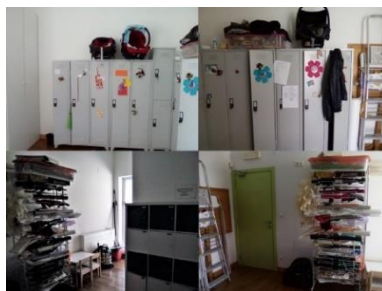
Neste ensaio investigativo participaram cinco crianças com idades compreendidas entre os 19 e os 22 meses. As crianças que participaram neste estudo foram as seguintes: F (22 meses) género masculino, Y (20 meses) género masculino, M (19 meses) género masculino, P (22 meses) género masculino e L (19 meses) género masculino⁷. Foram utilizadas letras, para salvaguardar a identidade das crianças, e cada letra tem uma cor própria (F; Y; M; P; L), para facilitar a sua identificação ao longo do capítulo.

As crianças que participaram no ensaio investigativo pertenciam ao grupo de crianças da sala onde eu estava a realizar a prática de ensino supervisionada (sala de 1 ano)⁸. É importante referir que estas crianças já estavam na instituição no ano letivo anterior, por isso, já se conheciam no momento da realização do ensaio investigativo. Este foi realizado na instituição, numa sala de arrumos – local desconhecido para as crianças da sala de 1 ano (fotografia 1).

⁷ As idades cronológicas eram referentes à data de início da recolha de dados – 07.12.2015.

⁸ Esta era a designação que a instituição dava àquela sala onde estava o grupo de crianças

Também se considera importante mencionar que das cinco crianças que participaram duas viviam numa aldeia (Y e L) numa vivenda, as restantes (F, M e P) viviam na cidade num apartamento. Quanto ao contacto com os objetos apenas Y tinha contacto com objetos naturais possivelmente porque os seus avós tinham uma quinta e Y acompanhava-os em algumas rotinas da quinta. Estes dados foram obtidos através de uma conversa informal com a educadora titular do grupo onde estavam inseridas as crianças que participaram no ensaio investigativo.



Fotografia 1. Sala de arrumos vista de várias perspetivas

2.2.3. *PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS*

Definida a questão-problema, e delineados os objetivos, procedi à elaboração do enquadramento teórico e metodológico para assim poder concretizar a recolha de dados no contexto educativo. Sabendo o que se previa estudar, havia que planear as aprendizagens e encetar o espaço, o tempo, os objetos e as crianças.

Durante o ensaio investigativo, elas acompanhavam-me a pé até à sala de arrumos e no fim da exploração voltavam de novo comigo para a sala de 1 ano. Uma vez que optei por realizar o estudo com as cinco crianças, escolhi outro local da instituição para lhes proporcionar os momentos de exploração com os cestos dos tesouros. O local disponível era uma sala de arrumos da instituição que era também onde estavam os cacifos de algumas funcionárias, as cadeiras das crianças do berçário e uma casa de banho. Verificou-se, com o desenrolar do estudo, que era um local de alguma passagem na hora de recolha de dados, havendo algumas interrupções nos momentos correspondentes à exploração dos objetos por parte das crianças. Além de ser um local frequentado, era um local novo para as crianças, pois nunca tinham estado lá.

A recolha de dados fez-se em seis dias, durante três semanas, dois dias por semana: segunda e terça-feira de cada semana (excetuando o dia 09.12.2015 que foi uma quarta-feira, porque na terça-feira foi feriado). Teve início no dia 07.12.2015 e terminou no dia 05.01.2016, como se pode verificar no quadro 1 (pág.32). No primeiro dia de recolha (07.12.2015), participaram as crianças F, Y e M, porque as restantes não estiveram presentes por questões de saúde e no dia 09.12.2015 participaram as crianças Y, M, P e L, que continuaram até ao fim do estudo. Para poder fazer os registos videográficos

e fotográficos, recorri a uma autorização entregue aos familiares no início da nossa prática de ensino supervisionada em Creche (Autorização para registos audiovisuais – Anexo 14).

Era minha intenção que as crianças tivessem oportunidade de interagir com diferentes objetos. Assim prepararam-se três cestos com objetos diferentes: na semana 1 (07.12.2015 e 09.12.2015) o cesto continha **objetos naturais**; na semana 2 (14.12.2015 e 15.12.2015) o cesto levado tinha **objetos de papel e cartão**; e, na semana 3 (04.01.2016 a 05.01.2016) o cesto proporcionou experiências de contacto com **objetos de metal**. Houve a preocupação de preparar cada cesto com objetos diversificados, com cores, texturas, sonoridades, cheiros e sabores diferentes, assim como incluir quantidades de objetos suficientes (33 e 34 unidades por cesto, como se pode ver no Anexo 5 – Objetos de cada cesto dos tesouros). Esta diversidade de objetos também se deve ao facto de Goldschmied e Jackson (2005) referirem que quanto maior for a quantidade dos objetos, maior será também a envolvimento das crianças nas explorações e menores serão os conflitos entre elas.

A recolha de dados realizava-se após o lanche da tarde e a respetiva higiene das crianças, após as 16h (ver quadro 1) e durava o tempo que as crianças pretendiam estar a explorar.

Momentos antes da recolha de dados, eu ia à sala de arrumos preparar o cesto dos tesouros com os respetivos objetos, colocando-o em cima do tapete, no centro da sala (fotografias 2, 3 e 4) e à frente colocava a câmara com o tripé.

Durante a recolha de dados eu estava maioritariamente atrás da câmara, deixando que as crianças explorassem cada cesto dos tesouros livremente. Desta forma, procurei assumir uma observação não participante (Sousa, 2009). Só no primeiro dia de exploração é que manifestei mais interações com as crianças, mostrando-lhes os objetos e dizendo o que podiam fazer, por exemplo “**I** agarrou numa metade de limão deu-a a **F** e disse “Olha, cheira”; “**I** baixa-se ao pé do cesto e agarrou um ramo de oliveira” (Transcrições dos registos audiovisuais: T1 – Anexo 6).



Fotografia 2. Cesto dos tesouros -
objetos naturais



Fotografia 3. Cestos dos tesouros -
objetos de papel e cartão



Fotografia 4. Cesto dos tesouros -
objetos de metal

Nas três semanas de observação foram recolhidos dados das interações das crianças a partir do contacto com os cestos dos tesouros e respetivos objetos, através da observação direta e indireta com recurso ao registo videográfico. Através deste registo, foram retiradas fotografias para que pudessem ser utilizadas no presente documento (ver quadro 1). O registo videográfico foi um instrumento útil,

que me deu a possibilidade de visualizar todos os momentos mais do que uma vez e em momentos diferentes ao longo da concretização desde ensaio investigativo.

Quadro 1. Registos efetuados na recolha de dados

Semana	Dia	Hora/minutos	Instrumentos de recolha de dados	Identificação do cesto dos tesouros	Intervenientes
1	07 de dezembro de 2015	16h36 – 16h46 (10 minutos)	Registo videográfico e fotográfico	Cesto dos tesouros com objetos naturais	F, Y, M
	09 de dezembro de 2015	16h16 – 16h31 (15 minutos)			Y, M, P, L
2	14 de dezembro de 2015	16h21 – 16h36 (15 minutos)		Cesto dos tesouros com objetos de papel e cartão	Y, M, P, L
	15 de dezembro de 2015	16h17 – 16h31 (14 minutos)			Y, M, P, L
Interrupção letiva de Natal					
3	04 de janeiro de 2016	16h25 – 16h39 (14 minutos)	Registo videográfico e fotográfico	Cesto dos tesouros com objetos de metal	Y, M, P, L
	05 de janeiro de 2016	16h25 – 16h37 (12 minutos)			Y, M, P, L

No quadro 1 é ainda possível constatar que existiu um período alargado entre a segunda e a terceira semanas de recolha de dados. Tal se sucedeu devido à interrupção letiva para as férias de Natal. Pode-se também verificar que das cinco crianças que participaram no estudo, F (22 meses) participou uma vez, Y e M (20 e 19 meses, respetivamente) participaram seis vezes e P e L (22 e 19 meses, respetivamente) participaram cinco vezes. As explorações tinham a duração de 10/15 minutos e é possível verificar que as crianças estiveram mais tempo com o cesto dos objetos de papel e cartão (somando os minutos dos dois dias de exploração de cada cesto).

As interações com os objetos dos cestos dos tesouros tinham início quando a primeira criança começava a interagir com os objetos do cesto e terminavam quando as auxiliares da limpeza entravam para arrumar os seus materiais de trabalho, ou quando as crianças deixavam de interagir com os objetos, manifestando interesse noutros objetos das salas e/ou em sair, agarrando-se à porta.

Terminada a recolha de dados, realizei a transcrição dos vídeos e organizei todas as evidências para posteriormente proceder ao tratamento e análise dos dados. A análise de dados é um processo no qual são organizados os dados recolhidos, neste caso as transcrições dos registos videográficos, para que depois seja possível compreender o que neles está contido (Bogdan & Biklen, 1994; Fortin, 2009). Neste sentido, comecei por ordem cronológica as transcrições dos registos videográficos (Transcrições dos registos audiovisuais – Anexo 6), designando-as de T1-T6 (sendo que T1 corresponde ao primeiro dia de recolha de dados e T6 ao último). De seguida, procedi à análise de conteúdo das transcrições, às quais atribuí um outro código (A1, A2, A3, A4, A5 e A6 respetivamente). Defini categorias (Sousa & Baptista, 2011; Carmo & Ferreira, 2008), uma forma de classificar os dados recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994) que ajuda na redução da quantidade de informação e facilita a interpretação dos dados recolhidos (Coutinho, 2013). A definição das categorias e das respetivas subcategorias surgiu como uma necessidade aquando da análise dos dados, para que se tornasse mais fácil interpretar o que foi recolhido. A categorização é um código utilizado

pelo investigador que o ajuda a equilibrar o que, inicialmente, é abstrato e que depois de lhe ser atribuída uma categoria já se torna mais concreto, permitindo ao investigador que prossiga com o tratamento dos dados (Deslauriers, 1991 citado por Fortin, 2009).

A análise de conteúdo tem, segundo Bardin (2011) citado por Coutinho (2013) três fases. Na primeira há uma pré-análise dos dados, na segunda há uma exploração dos dados recolhidos e, na última, é realizado o tratamento dos resultados, no qual estão inseridos os processos de interpretação. Assim, numa primeira fase li as transcrições (pré-análise), depois, com base no enquadramento teórico e na pré-análise das transcrições pensei em categorias e subcategorias para que fosse possível analisar os dados de forma organizada. Por fim, prossegui para o tratamento e análise dos dados, por forma a perceber o que estava contido nos dados recolhidos.

No quadro 2 estão explicitadas as quatro categorias e as respetivas subcategorias de análise, bem como o significado que cada uma delas assumiu aquando da análise das transcrições. A categoria *interação criança – cesto* (dos cestos dos tesouros) surgiu porque durante a pré-análise e a análise das transcrições se verificou que o cesto foi alvo de interação por parte das crianças. É, desta forma, uma categoria emergente, com a qual não contava e que foi revelada a partir dos dados. À semelhança das outras categorias, esta também tem subcategorias de análise.

Com a análise de conteúdo, pude perceber quais as categorias/subcategorias que emergiram em cada observação. Uma vez que as crianças interagiram entre si, interagiram com os objetos, interagiram com o adulto e interagiram com o cesto defini esses tipos de interação como categorias. Depois, e tendo em conta que as crianças nas suas interações utilizavam os seus órgãos dos sentidos, defini-os como subcategorias, acrescentando-lhes uma outra subcategoria “através de ações”, uma vez que as crianças, por vezes, imitavam os seus pares, ou mostravam objetos, aproximavam-se dos objetos. A definição destas categorias/subcategorias permitiu-me analisar e compreender os comportamentos das crianças em estudo.

Dado o número de interações que as crianças realizaram considereei pertinente apresentá-lo em percentagem. Esta análise de conteúdo também se tornou pertinente para poder comparar as interações que as crianças realizaram. Assim, embora a análise de conteúdo seja de carácter qualitativo porque descreve as ações das crianças durante as suas interações, também terá uma dimensão quantitativa, uma vez que apresenta a frequência dessas interações e as respetivas percentagens (Bardin, 1977 citado por Vilelas, 2009).

Quadro 2. Categorias e subcategorias de análise e respetivo significado

Categoria	Subcategoria	Significado
Interação criança – criança	Através do olhar	A criança olha para outra criança na sua interação com os objetos do cesto.
	Através do contacto físico	A criança toca na outra criança com um objeto do cesto.
	Através de ações	A criança imita as ações que outra criança faça com ou sem objetos e no momento ou após a outra criança o fazer, ou por outras ações que as crianças tenham umas com as outras, como mostrar objetos.
	Através de palavras/sons	A criança fala para outra criança, ou faz sons para provocar uma reação noutra criança.
Interação criança – objeto	Através do paladar	A criança põe o objeto na boca.
	Através do tato	A criança agarra o objeto com a(s) mão(s) ou explora-os com outra(s) parte(s) do seu corpo.
	Através do olfato	A criança cheira o objeto quando o aproxima do nariz.
	Através da visão	A criança olha para o objeto.
	Através da audição	A criança observa se o objeto faz sons (abanando-o, mandando-o para o chão, tocando com ele noutra objeto ou até mesmo no chão e nos objetos que constituem a sala).
Interação criança – adulto	Através do olhar	A criança olha para o adulto enquanto está a interagir com objetos do cesto.
	Através do contacto físico	A criança/adulto agarra, leva ou senta outra criança.
	Através de ações	A criança mostra ao adulto objetos do cesto ou vice-versa.
	Através de palavras/sons	A criança fala para o adulto ou vice-versa nos momentos de interação com os objetos.
Interação criança - cesto	Através do paladar	A criança tira bocados do cesto e mete-os na boca.
	Através do tato	A criança leva o cesto para outra parte da sala, ou senta-se no cesto, mete-o na cabeça, etc.
	Através de ações	A criança aproxima-se do cesto, ou vai ao cesto meter/tirar objetos.
	Através do olhar	A criança olha para o cesto.

2.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise de conteúdo das transcrições (Anexo 7) permitiu-me perceber quais foram as interações que as crianças realizaram durante os momentos em que estiveram na sala com os diferentes objetos de cada um dos três cestos dos tesouros. Também me permitiu compreender quais foram os tipos de interações que se repetiram com maior frequência e qual foi o cesto dos tesouros que despoletou maior número de interações e quais os tipos de interações, bem como a frequência de interações por cesto dos tesouros. Neste sentido, começarei por apresentar os dados que dizem respeito: a) às interações entre pares; b) às interações entre as crianças e o cesto; c) às interações entre as crianças e os objetos; d) às interações entre as crianças e os adultos; e posteriormente os dados relativos e) às interações no geral.

Os dados serão apresentados em quatro quadros (3, 5, 7 e 9) apresentando cada um deles os tipos de interação (entre crianças, entre criança e objetos, entre criança e adulto, e entre criança e cesto). Os restantes cinco quadros (4, 6, 8, 10 e 11) representam os totais das interações realizadas pelas crianças, bem como das interações realizadas por cada participante na sua interação com os cestos dos tesouros. Uma vez que foram criadas subcategorias, também estes dados são apresentados para que se percebam quais foram as interações estabelecidas pelas crianças ao longo das semanas. Neste sentido, foi colocado o número de interações observado na análise de conteúdo, e quando não se verificou qualquer tipo de interação colocou-se um [-].

É importante relembrar que das cinco crianças que participaram no estudo, F (22 meses) participou uma vez, Y e M (20 e 19 meses, respetivamente) participaram seis vezes e as crianças P e L (22 e 19 meses, respetivamente) participaram cinco vezes no ensaio investigativo.

2.3.1. AS INTERAÇÕES ENTRE PARES

O quadro 3 refere-se aos tipos de interação estabelecidos entre as crianças ao longo das três semanas e dos três cestos dos tesouros.

Quadro 3. Tipos de interação entre as crianças

Categoria: Interação criança – criança										
Semanas		Semana 1		Semana 2		Semana 3		Total de interações por subcategorias e por criança	Total de interações por criança	% do total de interações por criança
Cesto dos tesouros		Objetos naturais		Objetos de papel e cartão		Objetos de metal				
Dias de recolha de dados		07 dez	09 dez	14 dez	15 dez	04 jan	05 jan			
Criança	Subcategoria	A criança não participou nos restantes dias								
F 22 meses	Através do olhar	1						1	2	1%
	Através de ações	1						1		
	Através do contacto físico	-						0		
	Através de palavras/sons	-						0		
Y 20 meses	Através do olhar	7	-	3	3	2	3	18	63	28%
	Através de ações	4	2	6	7	2	3	24		
	Através do contacto físico	1	3	4	-	-	-	8		
	Através de palavras/sons	1	1	2	2	4	3	13		
M 19 meses	Através do olhar	2	10	6	11	4	12	45	63	28%
	Através de ações	2	2	1	4	4	2	15		
	Através do contacto físico	1	-	-	1	-	-	2		
	Através de palavras/sons	1	-	-	-	-	-	1		
P 22 meses	Através do olhar		1	3	3	-	-	7	32	14%
	Através de ações		2	3	2	1	3	11		
	Através do contacto físico		1	1	-	1	-	3		
	Através de palavras/sons		-	3	6	2	-	11		
L 19 meses	Através do olhar		7	7	9	9	5	37	66	29%
	Através de ações		4	6	10	3	4	27		
	Através do contacto físico		-	-	-	-	-	0		
	Através de palavras/sons		-	1	1	-	-	2		
Total de interações por cada cesto dos tesouros		54		105		67		226		
% do total de interações por cada cesto dos tesouros		24%		46%		30%				

Ao analisar o quadro 3 pode-se verificar que houve um total de 226 interações entre crianças durante as três semanas do ensaio investigativo. A criança L, que participou durante cinco dias no estudo estabeleceu o maior número de interações com os seus pares (66), o que corresponde a 29% do total de interações estabelecidas ao longo das três semanas. Neste sentido constata-se que foi a criança que interagiu mais com os pares. Comparando com P que esteve presente no mesmo número de dias (5), este estabeleceu menos de metade de interações entre pares (32) o que corresponde a 14% do total de interações realizadas ao longo das três semanas.

Uma vez que F participou só no primeiro dia compreende-se que tenha estabelecido o menor número de interações entre pares – 1% do total de interações estabelecidas. Quanto a Y e a M, estes

estabeleceram o mesmo número de interações entre pares (63), representando 28% do total das interações realizadas ao longo das três semanas do ensaio investigativo. Embora tivessem participado nos 6 dias, não apresentaram o maior número de interações entre pares.

É na infância que começam a surgir as primeiras formas de sociabilidade entre pares (Ladd & Coleman, 2002). As crianças estabelecem interações muito curtas e subtis que consistem em olhares, sorrisos, exibição de um brinquedo e/ou vocalizações, tal como foi evidente neste estudo (fotografias 5 e 6) (Smith, Cowie, & Blades, 2001). No mesmo quadro pode-se constatar que quem interagiu mais com os seus pares através do olhar foi a criança M, com 45 interações. No que diz respeito às interações através de ações, L foi quem interagiu mais, com 27 interações. Quanto às interações através do contacto físico a criança que interagiu mais foi Y com 8 interações. A criança que interagiu mais através de palavras/sons foi também a criança Y, com 13 interações.

Pode-se verificar também, no mesmo quadro que à exceção de F, a única criança que não interagiu com os seus pares através do contacto físico durante as três semanas e em todos os cestos dos tesouros foi L. Este facto só vem realçar que cada criança tem a sua forma de agir e/ou de interagir, tudo depende do seu próprio ritmo e as suas próprias características (Post & Hohmann, 2011).



Fotografia 5. Momento de interação entre as crianças através do olhar



Fotografia 6. Momento de interação entre as crianças M e Y através de palavras/sons

Procurando entender qual o cesto que proporcionou maior número de interações e, ainda, analisar o tipo de interações com o tipo de objetos presentes em cada cesto foi realizado um somatório de cada subcategoria, por cada semana, e de seguida totalizaram-se as interações por cada cesto e por cada tipo de interação – quadro 4.

Quadro 4. Total de interações criança-criança por cada cesto e por cada subcategoria

Criança – criança									
Semanas		Semana 1		Semana 2		Semana 3	Total de interações	% do total de interações	
Cesto dos tesouros		Objetos naturais		Objetos de papel e cartão		Objetos de metal			
Dias de recolha de dados		07 dez	09 dez	14 dez	15 dez	04 jan	05 jan		
Subcategorias	Através do olhar	28		45		35		108	48%
	Através de ações	17		39		22		78	35%
	Através do contacto físico	6		6		1		13	6%
	Através de palavras/sons	3		15		9		27	12%
Total de interações por cada cesto dos tesouros		54		105		67		226	
% do total de interações por cada cesto dos tesouros		24%		46%		30%			

Pode-se constatar que a categoria com mais evidências foi a interação *através do olhar*. Em cada semana, com cada cesto, foi a categoria com mais evidências. O somatório de todas as interações realizadas através do olhar (28, 45 e 35 respetivamente) reflete um total de 108 interações através do olhar o que corresponde a 48% do total de interações estabelecidas (226). Neste âmbito pode-se dizer que ao longo das três semanas as crianças interagiram mais entre si através do olhar.

Relativamente às interações estabelecidas por cada cesto, pode-se verificar que o cesto que obteve maior número de interações foi o cesto dos tesouros dos objetos de papel e cartão, com 105 interações, o que corresponde 46% do total de interações. Talvez se deva ao tipo de objetos disponibilizados, uma vez que os objetos do cesto de papel e cartão ofereciam às crianças estímulos de várias formas. Por exemplo, as crianças tinham o papel celofane vermelho que permitia a interação através do olhar, na medida em que as crianças olhavam sobre ele, mas também dava a possibilidade de interagir através da audição, em que ao amachucá-lo ele fazia barulho. Os rolos também possibilitavam a interação através do olhar, no qual as crianças espreitavam pelo rolo ou observavam-no a rolar pelo chão, permitiam interações através da audição, quando tocavam com os rolos no chão ou noutros objetos, ou então quando elas produziam sons ou falavam para dentro dos rolos. As caixas que eram de diferentes tamanhos possibilitavam também diferentes interações, pois as crianças podiam fechá-las, abri-las, colocar coisas lá dentro, espreitar por elas, etc (fotografias 7, 8, 9 e 10).



Fotografia 7. A criança P a interagir com o papel higiênico através da visão



Fotografia 8. A criança M a interagir com o papel celofane através da visão



Fotografia 9. A criança L a interagir com o rolo através da audição



Fotografia 10. As crianças a explorarem os objetos do cesto dos tesouros dos objetos de papel e cartão

Todas estas interações que as crianças realizaram terão contribuído para que compreendessem melhor os objetos, pois terão aprendido através da ação e essa aprendizagem “envolve encontrar e resolver problemas: *O que fez barulho?, Como é que posso voltar a fazê-lo?*” (Post & Hohmann, 2011, p. 26). Além destes dados relativos às interações entre pares podem-se retirar outros das transcrições dos vídeos: “**Y** apanha a *clementina*, levanta o braço e manda-a para o cesto, vai buscá-la e entrega-a a **M** que a tinha tentado ir buscar. Este não a agarra e **Y** manda-a para o cesto ri-se” (Transcrições dos registos audiovisuais: T1 – Anexo 6). Neste excerto pode constatar-se a interação através da ação (exibição de objetos).

2.3.2. AS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E OS OBJETOS

Segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014) as crianças pequenas utilizam os órgãos dos sentidos para as suas explorações e interações com os objetos. Porém, os dados recolhidos revelam que nem sempre as crianças o fizeram em todos os dias de interação (ver quadro 5).

Quadro 5. Tipos de interação entre as crianças e os objetos

Categoria: Interação criança – objeto											
Semanas		Semana 1		Semana 2		Semana 3		Total de interações por subcategorias e por criança	Total de interações por criança	% do total de interações por criança	
Cesto dos tesouros		Objetos naturais		Objetos de papel e cartão		Objetos de metal					
Dias de recolha de dados		07 dez	09 dez	14 dez	15 dez	04 jan	05 jan				
Criança	Subcategoria										
F 22 meses	Através do paladar	-	A criança não participou nos restantes dias						0	13	2%
	Através de tato	11							11		
	Através do olfato	-							0		
	Através da visão	2							2		
	Através da audição	-							0		
Y 20 meses	Através do paladar	2	9	4	6	1	1	23	190	23%	
	Através de tato	11	22	16	8	9	23	89			
	Através do olfato	9	1	-	-	-	-	10			
	Através da visão	3	5	13	5	1	5	32			
	Através da audição	2	4	14	2	7	7	36			
M 19 meses	Através do paladar	1	4	-	-	-	2	7	213	25%	
	Através de tato	9	29	29	17	21	16	121			
	Através do olfato	-	-	-	-	-	-	0			
	Através da visão	2	3	12	15	1	5	38			
	Através da audição	-	4	6	4	15	18	47			
P 22 meses	Através do paladar	A criança não participou neste dia	1	2	3	2	4	12	244	29%	
	Através de tato		28	26	39	9	26	128			
	Através do olfato		-	-	-	-	-	-			0
	Através da visão		2	8	9	2	2	23			
	Através da audição		15	14	10	25	17	81			
L 19 meses	Através do paladar	A criança não participou neste dia	2	3	-	1	1	7	178	21%	
	Através de tato		26	19	20	16	22	103			
	Através do olfato		-	-	-	-	-	0			
	Através da visão		-	3	3	1	3	10			
	Através da audição		6	13	9	8	22	58			
Total de interações por cada cesto dos tesouros		213		332		293		838			
% do total de interações por cada cesto dos tesouros		25%		40%		35%					

No quadro 5 pode-se observar que houve um total de 838 interações estabelecidas entre as crianças e os objetos durante as três semanas de estudo. Ao analisá-lo constata-se que a criança que interagiu mais com os objetos ao longo das três semanas foi a criança P com 244 interações, o que corresponde a 29% do total de interações estabelecidas. É importante relembrar que esta criança participou em

cinco dos seis dias de estudo. Comparativamente com as duas crianças que participaram nos seis dias de estudo (Y e M), P estabeleceu mais 54 interações que Y e mais 31 interações que M.

Além de F que totalizou 13 interações (2% do total de interações) a outra criança que interagiu menos ao longo das três semanas foi L com 178 interações o que corresponde a 21% do total de interações.

Em relação às formas de interação, constata-se que a criança que interagiu mais com os objetos através do paladar foi Y com 23 interações. Além de F, as crianças que menos interagiram através do paladar foram M e L, com 7 interações cada. Relativamente às interações através do tato, verifica-se que quem interagiu mais ao longo das três semanas foi P com 128 interações, tendo interagido com maior frequência com o cesto dos objetos de papel e cartão (semana 2). Quanto às interações através da visão a criança que estabeleceu mais interações foi M com 38, tendo sido mais frequentes durante a exploração do cesto dos tesouros de papel e cartão. No que diz respeito às interações através da audição, a criança que estabeleceu mais interações foi P com 81 interações, tendo sido mais frequentes na semana 3.

Com as interações realizadas nas explorações dos objetos as crianças iam começando a conhecer melhor sobre cada objeto: se tinham sabor (amargo/doce), se faziam barulho quando caía no chão, se picavam, etc. As crianças agem sobre os objetos através das suas interações e dessa forma constroem conhecimentos sobre as características de cada um dos objetos. Segundo Post e Hohmann (2011) ao coordenarem os sentidos (olfato, paladar, visão, audição e tato), as crianças vão sendo capazes de construir conhecimento sobre o mundo que as rodeia e sobre os objetos. Os seus órgãos dos sentidos são as suas ferramentas para que possam agir e aprender.

Verificou-se, ainda, que nas suas explorações as crianças também utilizavam movimentos intencionais, combinando ações com sequências de comportamentos coordenados (fotografia 11), repetindo movimentos divertindo-se (Post & Hohmann, 2011; Serrano, 2016): “P tinha uma *folha de papel bege* nas mãos e abanou-a, meteu-a em cima da cabeça, tirou-a da cabeça e olhou para ela, deixou-a cair e apanhou-a.” (Transcrições dos registos audiovisuais: T3 – Anexo 6).



Fotografia 11. L, P, Y e M em conjunto a baterem na panela com objetos de metal

O quadro 6 refere-se ao total de interações estabelecidas entre as crianças e os objetos dos cestos dos tesouros. Consta-se que ao longo das três semanas as interações estabelecidas com maior frequência foram *através do tato* (452) o que corresponde a 54% do total de interações realizadas ao longo das três semanas. As interações estabelecidas através do tato foram efetuadas com maior frequência na semana 2, durante a exploração do cesto dos tesouros dos objetos de papel e cartão.

Quadro 6. Total de interações entre criança - objeto por cada cesto dos tesouros e por cada subcategoria

Criança – objeto							Total de interações	% do total de interações
Semanas	Semana 1		Semana 2		Semana 3			
Cesto dos tesouros	Objetos naturais		Objetos de papel e cartão		Objetos de metal			
Dias de recolha de dados	07 dez	09 dez	14 dez	15 dez	04 jan	05 jan		
Subcategorias	Através do paladar	19		18		12	49	6%
	Através do tato	136		174		142	452	54%
	Através do olfato	10		0		0	10	1%
	Através da visão	17		68		20	105	13%
	Através da audição	31		72		119	222	26%
Total de interações por cada cesto dos tesouros		213		332		293	838	
% do total de interações por cada cesto dos tesouros		25%		40%		35%		

As interações através do olfato foram as menos frequentes, apresentando o valor de 10 (1% do total de interações) tendo sido todas estabelecidas no decorrer da semana 1, na exploração do cesto dos tesouros dos objetos naturais. Este acontecimento pode dever-se às características dos objetos naturais, devido à sua diversidade de odores. Talvez isso tenha incentivado mais as crianças a interagir com este objetos. Se as crianças tivessem mais acesso a este tipo de objetos na sala e no seu dia a dia, talvez esta interação não se tivesse salientado. Por que não dar-lhes a possibilidade de explorar os objetos naturais como se dá a possibilidade de explorar outros objetos? Quanto mais diversidade de objetos mais diversidade haverá nas suas explorações. Os brinquedos que estão presentes nas salas são, na sua maioria, de plástico e com animações (mexem-se sozinhos, cantam, imitam sons dos animais, etc), são brinquedos que fazem com que as crianças conheçam uma realidade irreal (Krohmer, 2013). Seria possível proporcionar-lhes outras experiências se tivessem objetos naturais nas suas salas.

Os dados do quadro 6 revelam que o cesto dos tesouros com menor número de interações foi o primeiro cesto, com 213 interações (25% do total de interações). Já o cesto dos tesouros que proporcionou maior número de interações foi o cesto dos tesouros dos objetos de papel e cartão (332) o que corresponde a 40% do total de interações estabelecidas ao longo das três semanas. Este é um facto interessante, pois os objetos disponibilizados no cesto que despoletou mais interações com os objetos oferecia interações que vão ao encontro do que Post e Hohmann (2011) referem. As autoras mencionam que as crianças pequenas se sentem atraídas por objetos macios e moles, fáceis de agarrar, que possam pôr em movimento e que façam barulho.

2.3.3. AS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E O ADULTO

Ao longo das suas interações, tanto com o adulto como com os objetos, as crianças vão construindo conhecimentos sobre como são os adultos e como agem, bem como com os objetos, sobre o que fazer com eles (fotografia 12). À medida que agem, as crianças vão descobrindo coisas novas e vão fazendo novas aprendizagens. As crianças expressam os seus sentimentos e as suas descobertas aos adultos através do sorriso, do choro, de palavras, de ações como o virar as costas, através do olhar, etc. Quando se envolvem em experiências com objetos que lhes interessam e que lhes trazem novos desafios, as crianças estão a construir novos significados sobre o que as rodeia (Post & Hohmann, 2011).



Fotografia 12. Momento de interação entre adulto e criança

No quadro 7 pode-se verificar que existiram 59 interações entre as crianças e o adulto. Constatou-se, ainda, que a criança que interagiu mais com o adulto ao longo das três semanas foi M, estabelecendo 15 interações, o que corresponde a 25% do total de interações. Já F e Y realizaram o mesmo número de interações (14) representando 24% do total de interações estabelecidas. A diferença entre ambos é que Y estabeleceu as interações com o adulto ao longo dos seis dias do estudo e F estabeleceu todas as interações no primeiro dia (o único que participou). P e L estiveram presentes no estudo durante cinco dias e o primeiro estabeleceu 4 interações com o adulto (7% do total das interações) e o segundo efetuou 12 interações com o adulto o que corresponde a 20% do total de interações estabelecidas ao longo das três semanas.

No que diz respeito às subcategorias, a criança que estabeleceu mais interações através das palavras/sons foi a criança L, com 6 interações, já P não estabeleceu interações através de palavras/sons. Relativamente às interações através do olhar, Y foi quem interagiu mais, com 10 interações e maioritariamente durante a exploração do cesto dos tesouros dos objetos naturais, na semana 1. P foi a criança que estabeleceu menor número de interações através do olhar (2), tendo o mesmo número de evidências nas interações através de ações. M foi quem estabeleceu maior número de interações através de ações (7) todas no dia 07 de dezembro.

No que concerne às interações através do contacto físico, verifica-se que apenas ocorreram no primeiro dia do ensaio investigativo e no primeiro cesto dos tesouros. Consta-se que a criança que estabeleceu mais interações foi F (5). P e L não estabeleceram nenhuma interação com o adulto através do contacto físico durante as três semanas. As interações através do contacto físico foram estabelecidas pelo adulto: “**I**: Y. Vamos sentar, vamos sentar... (senta **F** e **M**); **I** traz **F** para perto do cesto”. Talvez este facto se deva à sua inexperiência e ansiedade em querer que as crianças interajam com os objetos do cesto dos tesouros.

Quadro 7. Tipos de interação entre crianças e adulto

Categoria: Interação criança – adulto											
Semanas		Semana 1		Semana 2		Semana 3		Total de interações por subcategorias e por criança	Total de interações por criança	% do total de interações por criança	
Cesto dos tesouros		Objetos naturais		Objetos de papel e cartão		Objetos de metal					
Dias de recolha de dados		07 dez	09 dez	14 dez	15 dez	04 jan	05 jan				
Criança	Subcategoria										
F 22 meses	Através de palavras/sons	3	A criança não participou nos restantes dias					3	14	24%	
	Através do olhar	3									
	Através de ações	3									
	Através do contacto físico	5									
Y 20 meses	Através de palavras/sons	-	-	-	1	1	1	3	14	24%	
	Através do olhar	7	1	-	-	-	2	10			
	Através de ações	-	-	-	-	-	-	0			
	Através do contacto físico	1	-	-	-	-	-	1			
M 19 meses	Através de palavras/sons	-	1	-	-	1	-	2	15	25%	
	Através do olhar	2	1	1	-	-	-	4			
	Através de ações	7	-	-	-	-	-	7			
	Através do contacto físico	2	-	-	-	-	-	2			
P 22 meses	Através de palavras/sons	A criança não participou neste dia		-	-	-	-	0	4	7%	
	Através do olhar			-	-	-	1	1			2
	Através de ações			-	-	-	1	1			2
	Através do contacto físico			-	-	-	-	-			0
L 19 meses	Através de palavras/sons	A criança não participou neste dia		6	-	-	-	6	12	20%	
	Através do olhar			-	1	1	1	-			3
	Através de ações			-	1	2	-	-			3
	Através do contacto físico			-	-	-	-	-			0
Total de interações por cada cesto dos tesouros		42		7		10		59			
% do total de interações por cada cesto dos tesouros		71%		12%		17%					

À semelhança das análises anteriores, foi-se procurar entender qual o cesto que proporcionou maior número de interações e, ainda, analisar o tipo de interações estabelecidas entre as crianças e o adulto. Foi realizado um somatório de cada subcategoria, por cada semana, e de seguida totalizaram-se as interações estabelecidas entre as crianças e o adulto por cada cesto – quadro 8.

Pode-se verificar, no quadro 8, que ao longo das três semanas as interações estabelecidas com maior número realizaram-se *através do olhar* (22) o que corresponde a 37% do total de interações (59) e

ocorreram com maior frequência durante as explorações do cesto dos tesouros dos objetos naturais. Talvez tenha sido por ser a primeira semana de investigação e de explorações daquele género.

Quadro 8. Total de interações entre criança - adulto por cada cesto e por cada subcategoria

Criança – adulto									
Semanas		Semana 1		Semana 2		Semana 3		Total de interações	% do total de interações
Cesto dos tesouros		Objetos naturais		Objetos de papel e cartão		Objetos de metal			
Dias de recolha de dados		07 dez	09 dez	14 dez	15 dez	04 jan	05 jan		
Subcategorias	Através de palavras/sons	10		1		3		14	24%
	Através do olhar	14		3		5		22	37%
	Através de ações	10		3		2		15	25%
	Através do contacto físico	8		0		0		8	14%
Total de interações por cada cesto dos tesouros		42		7		10		59	
% do total de interações por cada cesto dos tesouros		71%		12%		17%			

Já as interações com menor número ocorreram através do contacto físico (8) representando 14% do total de interações, tendo sido estabelecidas apenas no cesto dos tesouros dos objetos naturais. Pode-se ainda verificar que o cesto que despoletou maior interação entre criança e adulto foi o primeiro, o cesto dos tesouros dos objetos naturais, com 42 interações (71% do total de interações). Já o cesto dos tesouros dos objetos de papel e cartão foi o que obteve menor número de interações entre criança e adulto, tendo um total de 7 interações o que corresponde a 12% do total de interações estabelecidas. Talvez isso se deva ao facto de as crianças terem objetos que lhes despertem mais interesse ou o adulto tenha tido mais confiança para deixar as crianças explorarem sem intervir.

Segundo Goldschmied e Jackson (2005) o adulto não precisa de interagir com as crianças quando estas estão nas suas explorações. A sua presença atenta é suficiente para lhes transmitir confiança para realizarem as suas brincadeiras, as suas explorações e as novas aprendizagens proporcionadas pelos objetos dos cestos dos tesouros.

2.3.4. AS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E O CESTO (DOS CESTOS DOS TESOUROS)

Ao longo da recolha e análise de dados verificou-se que as crianças se interessaram pelo objeto – cesto. No quadro 9 constata-se que houve 74 interações entre as crianças e o cesto.

No que diz respeito a estas interações pode-se verificar, no quadro 9, que a criança que estabeleceu maior número de interações com o cesto foi a criança Y com 46 interações (62% do total de interações) e que F foi a única criança que não estabeleceu nenhum tipo de interação com o cesto.

Relativamente às interações através de ações, a criança que estabeleceu maior número de interações foi P, com 5. Além de F, L também não interagiu com o cesto através de ações. A criança que estabeleceu maior número de interações com o cesto através do tato foi Y, com 37 interações, ocorrendo com maior frequência durante a semana 2 (fotografia 13). P e L estabeleceram 2 interações cada um.



Fotografia 13. Y com o cesto do cesto dos tesouros

No que diz respeito ao paladar, Y foi a única criança que interagiu, fazendo-o uma vez, no dia 04 de janeiro. Quanto às interações através do olhar, constata-se que a criança que interagiu mais foi L com 7 interações, sendo na sua maioria na semana 2 com o cesto dos tesouros de papel e cartão. Além de F, P também não interagiu com o cesto através do olhar em nenhuma das semanas.

Quadro 9. Tipos de interação entre as crianças e o cesto

Categoria: Interação criança – cesto											
Semanas		Semana 1		Semana 2		Semana 3		Total de interações por subcategorias e por criança	Total de interações por criança	% do total de interações por criança	
Cesto dos tesouros		Objetos naturais		Objetos de papel e cartão		Objetos de metal					
Dias de recolha de dados		07 dez	09 dez	14 dez	15 dez	04 jan	05 jan				
Criança	Subcategoria										
F 22 meses	Através de ações	-	A criança não participou nos restantes dias					0	0	0%	
	Através do tato	-						0			
	Através do paladar	-						0			
	Através do olhar	-						0			
Y 20 meses	Através de ações	-	2	-	-	2	-	4	46	62%	
	Através do tato	-	-	3	19	9	6	37			
	Através do paladar	-	-	-	-	1	-	1			
	Através do olhar	-	-	-	2	-	2	4			
M 19 meses	Através de ações	-	2	1	-	-	-	3	12	16%	
	Através do tato	-	-	-	4	-	-	4			
	Através do paladar	-	-	-	-	-	-	0			
	Através do olhar	-	2	-	2	-	1	5			
P 22 meses	Através de ações	A criança não participou neste dia	3	-	-	2	-	5	7	9%	
	Através do tato		-	-	-	-	2	2			
	Através do paladar		-	-	-	-	-	-			0
	Através do olhar		-	-	-	-	-	-			0
L 19 meses	Através de ações	A criança não participou neste dia	-	-	-	-	-	0	9	12%	
	Através do tato		1	1	-	-	-	2			
	Através do paladar		-	-	-	-	-	-			0
	Através do olhar		3	-	4	-	-	-			7
Total de interações por cada cesto dos tesouros		13	36	25			74				
% do total de interações por cada cesto dos tesouros		18%	49%	34%							

Constata-se no quadro 10, que ao longo das três semanas houve um maior número de interações com o cesto *através do tato* (45) o que corresponde a 61% do total de interações e que ocorreu com maior frequência no cesto dos tesouros dos objetos de papel e cartão e com menor frequência no cesto dos objetos naturais. Pode-se ainda verificar que o cesto dos tesouros que proporcionou maior número de interações com o cesto foi o cesto dos tesouros dos objetos de papel e cartão, com 36 interações (49% do total de interações). Já o cesto dos tesouros dos objetos naturais despoletou apenas 13 interações com o cesto, o que corresponde a 18% do total de interações estabelecidas ao longo das três semanas. O cesto dos tesouros dos objetos de papel e cartão pode ter despoletado um maior interesse nas crianças por possibilitar, como já referi antes, uma maior diversidade de interações por objeto.

Possivelmente nem todos os objetos do primeiro e do último cestos permitiam realizar/estabelecer tantas interações, como os do segundo cesto dos tesouros.

Quadro 10. Total de interações entre criança – cesto por cada cesto dos tesouros e por cada subcategoria

Criança – cesto									
Semanas		Semana 1		Semana 2		Semana 3		Total de interações	% do total de interações
Cesto dos tesouros		Objetos naturais		Objetos de papel e cartão		Objetos de metal			
Dias de recolha de dados		07 dez	09 dez	14 dez	15 dez	04 jan	05 jan		
Subcategorias	Através de ações	7		1		4		12	16%
	Através do tato	1		27		17		45	61%
	Através do paladar	0		0		1		1	1%
	Através do olhar	5		8		3		16	22%
Total de interações por cada cesto dos tesouros		13		36		25		74	
% do total de interações por cada cesto dos tesouros		18%		49%		34%			

2.3.5. AS INTERAÇÕES – UM OLHAR GLOBAL

Realizada uma análise mais particular sobre cada tipo de interação, por cada cesto dos tesouros e por cada criança, procura-se neste ponto realizar uma análise com um intuito mais global. Ou seja, procura-se compreender quais foram, ao longo das três semanas, os tipos de interação mais estabelecidos entre as crianças e cada um dos cestos dos tesouros.

Assim, no quadro 11 surge o total de interações por cada cesto dos tesouros, bem como o total de tipos de interação durante as três semanas de exploração (1196). Os dados revelam que o cesto dos tesouros que despoletou mais interações foi o cesto dos tesouros dos objetos de papel e cartão, com 480 interações, o que corresponde a 40% do total de interações estabelecidas. Quanto ao tipo de interação efetuado em maior número (na exploração do cesto dos tesouros da semana 2), verifica-se que foi a interação entre criança e os objetos, com 332 interações. Esta foi também a interação que, ao longo das três semanas obteve um maior número, 838, representando 70% das interações estabelecidas ao longo do estudo.

Pode-se, também, verificar que o tipo de interação menos frequente, ao longo das três semanas de exploração de cada um dos cestos dos tesouros foi a interação criança – adulto, apresentando um total de 59 interações o que corresponde a 5% do total de interações (1196).

Quadro 11. Total de interações por cada cesto e total de tipos de interação

Total de interações por cada cesto e total de tipos de interação									
Semanas		Semana 1		Semana 2		Semana 3		Total de tipos de interação	% do total de tipos de interação
Cesto dos tesouros		Objetos naturais		Objetos de papel e cartão		Objetos de metal			
Dias de recolha de dados		07 dez	09 dez	14 dez	15 dez	04 jan	05 jan		
Tipos de interação	Criança - criança	54		105		67		226	19%
	Criança – cesto	13		36		25		74	6%
	Criança - objeto	213		332		293		838	70%
	Criança - adulto	42		7		10		59	5%
Total de interações por cada cesto dos tesouros		322		480		394		1196	
% do total de interações por cada cesto dos tesouros		27%		40%		33%			

Na Creche as interações são um assunto primordial, uma vez que permitem que as crianças construam conhecimento através das interações que vão estabelecendo (Wells, 1999 citado por Folque, 2014). Uma vez que as crianças não são todas iguais, compreende-se que as interações que os adultos estabelecem com elas também sejam variadas e adaptadas a cada uma delas individualmente (Post & Hohmann, 2011). À medida que vão interagindo com os adultos e com os seus pares, as crianças vão começando a demonstrar as suas capacidades sociais, chegando até a manifestar, desde cedo, preferências por alguns pares (Ladd & Coleman, 2002).

Nas suas interações com os objetos, as crianças tendem a aproximar-se dos objetos que lhes despertem mais interesse (Serrano, 2016). Quando estabelecem interações com eles, as crianças tendem a explorá-los de diversas formas e essas explorações permitem-lhes obter mais informação sobre cada um dos objetos e sobre a sua utilização (Hohmann, Banet & Weikart, 1992).

Quanto maior for o número de objetos maior é a diversidade de interações, havendo também uma maior integração sensorial (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014). Cada um dos cestos dos tesouros proporcionou diferentes interações e possibilitou a construção de novos significados de cada um dos objetos disponibilizados (Matta, 2001). Além disso as crianças foram agentes ativos no seu processo de exploração (Post & Hohmann, 2011), vivenciaram diferentes experiências e fizeram as suas escolhas.

2.4. *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

Chegando ao final de todo este percurso investigativo importa apresentar a resposta à pergunta de partida, referir algumas das limitações do estudo sentidas e, ainda, deixar reflexões e sugestões para futuras investigações na área.

Face à questão: *Quais as interações que 5 crianças, entre os 19 e os 22 meses, estabelecem quando estão em contacto com diferentes objetos do quotidiano presentes no cesto dos tesouros?* e com o término do ensaio investigativo é possível encontrar algumas respostas: i. as crianças participantes no estudo (F, Y, M, P e L) interagiram entre si e com os objetos dos cestos dos tesouros através dos cinco sentidos (visão, tato, audição, paladar e olfato), através de palavras/sons e através do contacto físico, dados que vão ao encontro das características de desenvolvimento e aprendizagem apresentadas no enquadramento teórico; ii. as crianças interagiram com os objetos maioritariamente através do tato e menos através do olfato. O cesto dos tesouros que despertou maior interesse às crianças foi o cesto dos tesouros dos objetos de papel e cartão e o que despertou menor interesse foi o cesto dos tesouros dos objetos naturais, dado que pode dever-se ao tipo de objetos disponibilizados ou até mesmo por ter sido o primeiro cesto a ser explorado; iii. as crianças interagiram entre si através

de olhares, de ações, do contacto físico e de palavras/sons, interações comuns nestas idades; iv. as crianças interagiram com o adulto através de palavras/sons, do olhar, de ações e do contacto físico, tendo sido estabelecidas interações maioritariamente através do olhar.

Relativamente às limitações do estudo, acho que a maior limitação se prendeu com a minha inexperiência e isso foi mais notório no primeiro dia, pois interagi muito com as crianças. A sala também não proporcionava o melhor ambiente para este tipo de explorações, uma vez que era uma sala de arrumações, na qual estavam sempre pessoas a entrar e que estava muito cheia de materiais que as crianças não conheciam. Este fator despoletou nas crianças outros interesses além dos objetos dos cestos dos tesouros. Penso que se tornava uma exploração mais rica se tivesse ocorrido num local mais calmo e mais vazio ou então na impossibilidade disso (foi o caso) penso que seria interessante levar num primeiro momento as crianças para a sala sem o cesto para que a explorassem e para que explorassem os seus objetos constituintes. Para além disto, o facto de participarem neste estudo cinco crianças (quatro em simultâneo) tornou o processo de transcrição difícil e demorado, uma vez que tinha de perceber o que é que cada uma das crianças fazia.

Nesta fase final foi interessante refletir, a partir dos dados, acerca da importância da investigação em educação. Durante o processo de recolha de dados ao longo das três semanas, enquanto observadora não participante, pensava que o cesto dos tesouros que tinha despoletado mais interações tinha sido o último (objetos de metal) e que as interações tinham tido um crescimento gradual de cesto para cesto. Mas, ao olhar para os dados e ao analisá-los, isso não se verificou. Este facto só prova que o que observamos e as ilações que tiramos a partir daí nem sempre estão corretas, e que é bom fazer uma análise rigorosa das situações vividas. A investigação em educação permite-nos caminhar nesse sentido.

Nesta continuidade de valorização da investigação em educação, tive, em julho de 2016 (no II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância, em Braga) a oportunidade de apresentar um relato desta minha experiência de conceção e desenvolvimento de um estudo em Creche (Relatos das experiências: II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância – Anexo 15). Nesta experiência pude refletir sobre o que fiz e ouvir críticas, perspetivas e sugestões de outras pessoas presentes. Foi um desafio que me fez perceber a importância da partilha de experiências e vivências entre profissionais e até mesmo com outros colegas estudantes. Considero que os educadores de infância deverão valorizar e (re)construir as suas práticas a partir destes desafios investigativos. Estes são desafios que quero enfrentar ao longo da próxima etapa da minha vida profissional.

PARTE II – AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

Terminada a prática em contexto de Creche iniciou-se uma outra em contexto de Jardim de Infância. Tendo em conta que vivenciei duas experiências de metodologia de trabalho por projeto em contexto de Jardim de Infância (I e II) achei que seria interessante falar dos dois contextos em simultâneo e mencionar as aprendizagens e os desafios de ambos.

Com o início da primeira prática de ensino supervisionada em contexto de Jardim de Infância I, que se realizou na mesma instituição que o contexto de Creche havia, na altura, um misto de emoções. Tinha alguma ansiedade para conhecer a nova sala, as crianças, a educadora e as auxiliares de ação educativa mas ao mesmo tempo sentia algum receio. Tinha receio do novo desafio, ora por serem crianças maiores, ora pelo que via na sala (a documentação das crianças). No contexto de Jardim de Infância II, que se realizou numa instituição da rede pública, tinha alguma curiosidade em conhecer a instituição, a sala, as crianças, a educadora e a auxiliar de ação educativa, mas já não tinha tanto receio. Sentia-me mais confiante para o novo desafio, talvez devido à experiência anterior.

Esta segunda parte do relatório está subdividida em dois capítulos. No primeiro falo sobre os meus contextos de aprendizagem, que me permitiram vivenciar experiências diversificadas e em simultâneo fazer aprendizagens significativas. Podem-se também encontrar assuntos relacionados com a educação pré-escolar, nomeadamente o que é a educação pré-escolar e a legislação, qual é o papel do educador de infância no Jardim de Infância e a documentação existente, assim como as vivências e as aprendizagens. Uma vez que vivenciei em ambos os contextos a metodologia de trabalho por projeto, no segundo capítulo irei fazer uma breve abordagem dos projetos realizados.

CAPÍTULO III – O(S) MEU(S) CONTEXTO(S) DE APRENDIZAGEM

Tal como em contexto de Creche, vivenciei diferentes experiências e estive em diferentes contextos (Creche e a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria) e relacionei-me com pessoas diferentes. Este contacto em ambos os contextos proporcionou-me vivências e deu-me ferramentas para poder aprender acerca do trabalho em Jardim de Infância. Neste sentido considero que estas experiências vivenciadas me ajudaram a fazer aprendizagens importantes para poder exercer a minha futura profissão e saber como colaborar com as crianças nas suas vivências e em conjunto aprendermos. Uma vez que vivenciei duas práticas de ensino supervisionadas, neste ponto irei falar sobre as instituições por onde passei.

3.1. AS INSTITUIÇÕES E OS INTERVENIENTES

Tal como no contexto de Creche, nestes dois contextos de Jardim de Infância (privado e público) existiu a parceria com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, onde havia aulas e reuniões que serviam de base para cada uma das práticas de ensino supervisionadas, pois eram partilhados momentos e situações de intervenção dos vários grupos de prática de ensino supervisionada. Através das partilhas havia conversas reflexivas sobre cada assunto para que de alguma forma pudessemos compreender e até pôr em prática situações que se considerassem pertinentes e adequadas aos nossos contextos.

Além das instituições e das crianças havia a equipa educativa (educadoras e auxiliares de ação educativa), a minha colega de prática e a professora supervisora.

A prática de ensino supervisionada em contexto pré-escolar ocorreu em dois semestres e em contextos distintos – um privado e um público, tal como mencionei antes. A primeira decorreu entre os meses de fevereiro e junho de 2016 em contexto privado, (no mesmo contexto que a prática de ensino supervisionada em Creche). A segunda decorreu entre os meses de setembro 2016 e janeiro de 2017 em contexto público. De seguida caracterizarei cada um deles.

3.1.1. Instituição privada

Uma vez que já mencionei as informações sobre a instituição (capítulo I, ponto 1.1. As instituições e os intervenientes), caracterizarei a sala e o grupo de crianças.

A sala do Jardim de Infância era designada de “sala vermelha”. Tinha 6 mesas e uma secretária, a área do tapete, uma parede coberta por um placard de cortiça, onde se ia colocando a documentação importante e/ou interessante do grupo. Tinha uma parede com janelas grandes que dava acesso direto ao exterior, onde estavam o jardim, a horta e o parque para as crianças brincarem. A “sala vermelha” tinha também um armário com portas e gavetas para arrumações embutido em toda a parede (paralela às janelas) e à entrada da sala havia o quadro das presenças e uma estante para os portefólios das crianças. A sala não estava dividida por áreas, porque nela existiam muitas crianças e uma delas tinha dificuldades motoras. Visto que em idade pré-escolar as crianças sentem necessidade de se movimentar, a educadora organizou a sala de forma a fazer sentido no dia-a-dia do grupo e de forma a responder às necessidades do grupo e de cada criança na sua individualidade. Os materiais para as crianças como jogos e livros estavam em estantes, perto das janelas.

Neste contexto estavam 26 crianças na sala, cujas idades cronológicas eram compreendidas entre os quatro e os seis anos. Do grupo, oito crianças eram do género feminino e dezoito eram do género masculino. Das 26 crianças oito frequentavam a terapia da fala e uma tinha paralisia cerebral espástica

bilateral esquerdo (segundo um documento diagnóstico que nos foi fornecido pela educadora). Esta criança apresentava limitações motoras que lhe dificultavam o desenvolvimento de outras áreas do seu desenvolvimento (destreza manual e expressão oral, com dificuldade ao nível da articulação).

As crianças deste contexto manifestavam vontade em aprender mais, na medida em que colocavam questões e exploravam e investigavam sobre várias situações que faziam parte do seu quotidiano. Percebi que o grupo gostava de investigar e explorar em pequenos grupos, tendo já iniciado um projeto sobre o sistema solar aquando da nossa chegada (grupo de prática) àquela sala em fevereiro. O projeto foi realizado pelas crianças que estavam divididas em grupos de quatro ou cinco elementos. A divisão das crianças em pequenos grupos era uma prática usual da educadora, notando-se que as crianças estavam habituadas a agir e a estar em grupo, competência social essencial para o futuro das crianças. Com as observações apercebi-me da importância da parceria em grupo e cheguei à conclusão que se as crianças começarem desde cedo a tomar consciência de si e dos outros, respeitando e escutando quem convive com elas diariamente, começam a partilhar as suas aprendizagens. Assim, contribuem para a aprendizagem de todo o grupo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Verificámos ainda que estávamos (grupo de prática) perante um grupo que se interessava por música, por outras línguas, nomeadamente inglês, francês e alemão, por atividade física, por jogos de palavras (rimas, lenga-lengas, etc.) e jogos lúdicos, por livros, por desenhar, entre outros interesses. Relativamente aos adultos que acompanhavam diariamente este grupo, a equipa educativa era composta por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa.

3.1.2. Instituição da rede pública

O segundo contexto de prática de ensino supervisionada ocorreu numa instituição da rede pública inserida num agrupamento pertencente ao concelho de Leiria. A instituição tinha as valências de educação pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico. Além destas duas valências existia ainda uma Unidade de Ensino Estruturado para Crianças com Autismo, que era frequentada pelas crianças autistas pertencentes a toda a instituição, quer fossem do Jardim de Infância, quer fossem do 1.º ciclo do ensino básico.

A sala deste contexto era designada, também, por “sala vermelha”, e constituía-se por sete áreas, sendo elas: área da casinha, área do computador, área da biblioteca, área da plasticina, área da reunião, área do “fantocheiro” e a área dos jogos. Tinha as paredes revestidas com cortiça para colocar a documentação pedagógica (era também numa dessas paredes, junto à área de reunião que estava o quadro das presenças das crianças). A “sala vermelha” era uma das três salas do Jardim de Infância da instituição e tinha uma porta de acesso direto ao exterior para a parte de trás do edifício onde existia um alpendre que dava acesso a outra sala.

Neste contexto existiam, inicialmente, 20 crianças, contudo esse número foi reduzindo ao longo do tempo porque uma das crianças nunca frequentou a instituição durante os meses da nossa prática de ensino supervisionada e duas foram para outro país (uma em novembro e outra em dezembro) ficando assim o grupo com 17 crianças.

As idades das crianças eram compreendidas entre os três e os cinco anos, oito crianças eram do género feminino e nove do género masculino. De todo o grupo, duas das crianças eram autistas e uma era portadora da síndrome do x-frágil. As três crianças frequentavam a Unidade de Ensino Estruturada e eram, em simultâneo, acompanhadas por terapeutas da fala e ocupacionais na instituição e em horários estipulados.

Com o tempo de observação percebi que as crianças se interessavam por jogos de encaixe, como puzzles e legos e gostavam de brincar na área da casinha. Durante esse período foi também notório o interesse das crianças por canções e por histórias contadas pelo adulto, assim como por brincar no espaço exterior da instituição. Relativamente aos adultos que acompanhavam diariamente este grupo, a equipa educativa era composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

3.2. O MEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O meu processo de aprendizagem diz respeito ao que aprendi em ambos os contextos (Jardim de Infância privado e Jardim de Infância público), mostrando, em simultâneo, a minha perspetiva acerca da educação pré-escolar, do papel do educador, assim como a minha visão sobre as crianças no Jardim de Infância. Uma vez que vivenciei em ambos os contextos a metodologia de trabalho por projeto, neste ponto do relatório irei abordar essa metodologia, especificando como correu, o que foi feito e como. Em ambos os contextos foram vivenciadas diversas aprendizagens, proporcionadas por crianças diferentes e em locais igualmente diferentes.

3.2.1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL E O PAPEL DO EDUCADOR

Ao iniciar a prática de ensino supervisionada surgiu uma outra curiosidade, porquê educação pré-escolar e não Educação de Infância? Com pesquisas que fiz percebi que o termo Educação de Infância abrange todas as crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 5/6 anos – Berçário, Creche e Jardim de Infância. O termo educação pré-escolar abrange apenas as crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos – pré-escolar (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012).

A educação pré-escolar é considerada a primeira etapa da educação básica⁹. Esta primeira etapa está destinada a todas as crianças com idades cronológicas compreendidas entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória (que se dá, por norma, aos seis anos de idade). O propósito da educação

⁹ Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro

pré-escolar é promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e em simultâneo o desenvolvimento social de cada uma como cidadã de uma sociedade (Folque, 2014). Um dos marcos na educação pré-escolar em Portugal aconteceu em 2009, ano em que foi consagrada a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

Embora não exista um programa curricular para esta etapa da educação, o Ministério da Educação publicou uma Circular¹⁰ com orientação para a gestão do currículo. A par desta Circular existe um documento legal, que sustenta a ação educativa em Jardim de Infância (Pires, Gordo, Lopes, Dias, Kowalski, Carvalho, Quintal, Gil, Sousa, Charters, Cruz, Almeida & Folgado, 2008) e que se torna um referente orientador para a ação educativa dos educadores. O documento (revisto no ano de 2016) é designado Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), da autoria de Isabel Lopes da Silva, Liliana Marques, Lourdes Mata e Manuela Rosa e é um documento que se fundamenta nos objetivos globais pedagógicos definidos pela lei que referi anteriormente. A sua primeira versão surgiu em 1997, promovida pelo Ministério da Educação, para ajudar a clarificar a intencionalidade educativa do educador de infância que deve estar presente nas experiências que são proporcionadas em Jardim de Infância (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). Constituíam um apoio à intervenção do educador para planear, avaliar, estabelecer relações entre a família, a escola e a comunidade, assim como para apoiar nas experiências a propor (Folque, 2014).

Com o decorrer deste mestrado pude vivenciar o surgimento da revisão do documento de 1997, que foi lançado em 2016¹¹. A meu ver a revisão das OCEPE além de ter uma apresentação geral diferente em comparação com o documento anterior, tem em cada área de conteúdo sugestões de aprendizagens a promover pelo educador e oferecem exemplos práticos e sugestões de reflexão, tornando-se mais orientador. Valorizam a criança como sujeito e agente do seu processo educativo e reconhecem que o brincar promove o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Neste sentido a criança aprende a aprender, uma vez que a curiosidade e o desejo de aprender fazem com que a criança explore, investigue e com isso mobilize os seus saberes (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Além das OCEPE existem outros recursos orientadores para o educador e que são disponibilizados pela Direção-Geral da Educação, como por exemplo: Guiões de Educação Género e Cidadania; Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias; A Descoberta da Escrita; Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância; Geometria: textos de apoio para educadores de infância; Sentido de Número e Organização de Dados; Despertar para a Ciência;

¹⁰ Circular 17/DSDC/DEPEB/2007

¹¹ Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho

As Artes no Jardim de Infância; Organização da Componente de Apoio à Família; Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias; A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal; entre outros documentos (Direção-Geral Educação, s.d.). Esta documentação orientadora permite ao educador de infância conceber e desenvolver o currículo. Assim, o educador planifica, organiza e avalia o ambiente educativo, realiza e propõe experiências para e com as crianças, assim como projetos, de forma a proporcionar aprendizagens integradas. Desta forma, compreende-se que o educador de infância tenha um papel fundamental no desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). O seu papel e a sua profissão foram reconhecidos em 2011, permitindo, assim, a promoção do educador de infância a docente, ficando assim com “Estatuto de Carreira” tal como os Professores de 1.º, 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico e Professores do Ensino Secundário (Decreto-lei 240/2011, de 21 de junho).

Com as vivências das práticas de ensino supervisionadas aprendi a planificar com as crianças experiências educativas e/ou projetos, a organizar o espaço tendo em conta os seus interesses e em conjunto (eu e as crianças), fomos fazendo aprendizagens significativas. Penso que dos três contextos o que proporcionou mais progressos no que diz respeito ao planificar com as crianças experiências educativas e/ou projetos, a ir ao encontro dos interesses das crianças foi o contexto de Jardim de Infância I. Isto porque me fez acreditar que o educador de infância não é só um cuidador e que as crianças não estão no Jardim de Infância para fazer o que os adultos pedem e para serem auxiliadas por eles. Ao entrar neste contexto (Jardim de Infância I) deparei-me com um novo desafio, a educação pré-escolar, encontrando crianças mais velhas e mais independentes, (pensei eu) do que no contexto de Creche. Neste sentido foi, para mim, importante saber mais a respeito deste contexto. Assim que soube que ia para a “sala vermelha”

fiquei contente pois era um desejo que tinha, visto que tínhamos estado em Creche – sala 1-2 anos. Para mim não fazia muito sentido ir para uma sala próxima da anterior. Esta sala, a “sala vermelha”, fazia, para mim, mais sentido porque acabava por ser uma sala de transição, ou seja, a maioria das crianças vai para o primeiro ciclo e eu queria perceber como é feito esse trabalho, essa preparação” (Reflexões em contexto de Jardim de Infância I – reflexão da 1.ª e da 2.ª semanas: Anexo 8).

Pude observar que o processo de apoio à transição de contextos era realizado com a colaboração da psicóloga da instituição. No caso das crianças da “sala vermelha” era realizado através do “livrinho”¹². Eram proporcionadas novas aprendizagens, sendo também dada uma visão positiva sobre a etapa seguinte para que as crianças se sentissem mais confiantes nas suas capacidades para dar resposta aos seus próximos desafios.

¹² O livrinho decorria durante uma hora (após o almoço). Começou por ser um dia por semana, sendo depois aumentado progressivamente ao longo do ano letivo, para que as crianças se fossem ambientando e para que a transição para outro contexto de ensino fosse facilitada. Durante esta hora as crianças tinham várias experiências, das diversas áreas de conteúdo, num ambiente mais escolarizado.

No contexto da rede pública onde estive, essa transição decorria de forma diferente, a educadora explicou-me que

as crianças que vão para o primeiro ano vão, no segundo período estar com mais acompanhamento da parte dela, ou seja, passam a estar mais tempo sentadas, vão fazendo alguns exercícios que lhes permita ter mais destreza relativamente à pinça digital. Também em maio, essas mesmas crianças vão à escola do primeiro ciclo e durante um dia estão com as crianças do primeiro ciclo e com os professores. Lá vivenciam momentos que lhes vão permitir compreender como é que é “a escola dos meninos grandes” para a qual elas vão. Percebi que há uma articulação entre a educadora e os professores da escola primária da instituição e um conhecimento mais próximo do novo contexto por parte das crianças, que possibilitam uma transição mais facilitada para as crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) (Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – reflexão da 15.^a e da 16.^a semanas: Anexo 11).

Tal como se percebe são contextos diferentes e, por isso, compreende-se que haja diferentes formas de fazer a transição de contextos. Embora não se falasse muito nesta questão das transições em ambos os contextos, é importante que o educador propicie bons ambientes e que em parceria com outros intervenientes proporcione às crianças uma transição tranquila.

Sabendo que as transições implicam sempre mudanças, uma nova integração num novo ambiente, num novo contexto com novas rotinas e novas formas de estar (Sim-Sim, 2009), acho que o importante seria despertar o interesse das crianças para uma nova etapa das suas vidas e não impor-lhes algo. Neste sentido, penso que seria interessante falar sobre o assunto com as crianças e (caso pretendessem) levá-las a um contexto de ensino do 1.º ciclo do ensino básico deixando que fossem elas a questionar, a querer saber mais sobre o que poderá acontecer depois da saída do Jardim de Infância. A abordagem deste assunto com as famílias também seria importante, para que exista uma colaboração entre todos. Talvez desta forma as crianças pensem e queiram avançar para a nova etapa com menos medos e inseguranças. Bronfenbrenner (1987, 1989) citado por Vasconcelos (2007) defende que para que haja uma transição tranquila é necessário que exista uma parceria entre os diferentes contextos e a família. Se houver uma ligação entre os contextos e a família, a transição poderá ser sentida pela criança como algo positivo, como um novo desafio (Sim-Sim, 2009), ficando assim a criança mais segura e tranquila.

3.2.2. (RE)CONSTRUIR VISÕES: CRIANÇAS, INTERAÇÕES E O BRINCAR

Ambos os contextos trouxeram-me aprendizagens diferentes, pois as pessoas eram diferentes e tinham diferentes perspetivas de pensar e de estar em educação, embora em ambos se fosse ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Penso que esta experiência me trouxe um novo olhar sobre a educação em Portugal, isto porque, embora só tenha vivenciado estas duas perspetivas, acho que posso afirmar que em ambos os locais houve a ambição de querer transformar a Educação de Infância, de querer melhorar através da reflexão e da partilha. No contexto privado isso transpareceu-se pela metodologia de trabalho por projeto, em que as crianças pensam, agem, questionam e partilham o que

aprenderam. No contexto da rede pública houve uma vontade de partilha e reflexão por parte dos adultos para que as práticas pedagógicas se tornassem mais autênticas e, também, para que com as crianças houvesse uma relação entre os grupos das diferentes salas e entre educadores da mesma instituição. Embora se perceba que há diferenças na visão e no papel da criança, acho que ambos os contextos demonstraram querer mudar a educação das suas crianças. Também eu ao longo do mestrado mudei a minha visão sobre as competências das crianças. Enquanto estive a realizar a prática de ensino supervisionada em contexto de Creche

ia vendo a “sala vermelha”, pois passava por lá, espreitava e via, no teto, a representação do sistema solar. Ficava muito curiosa, mas ao mesmo tempo reticente. A curiosidade partia do que eu via lá na sala e, com isso, questionava-me: “como chegaram a este tema?; como foi o processo de todo este trabalho?; como é que chegaram a esta decoração?”. O receio provinha da forma de como tudo foi realizado e de como é que eu me encaixava naquela nova realidade que fala de um tema que, para mim, não é, de todo, abordado no dia-a-dia e com o qual não estou à vontade. Assim houve, durante as férias da mudança do semestre, um pensamento acompanhado de receios (Reflexões em contexto de Jardim de Infância I – reflexão da 1.^a e da 2.^a semanas: Anexo 8).

Acho que posso afirmar que numa primeira fase do meu percurso em contexto de educação pré-escolar fiquei surpreendida com o que encontrei, primeiro pela sala, devido à documentação que tinha exposta e que me fazia questionar e depois pelas crianças que me pareciam muito crescidas em relação ao que eu pensava que eram as crianças nestas idades (4 – 6 anos).

Do estágio profissional que vivenciei, antes de iniciar o mestrado, eu via as crianças a fazerem o que a educadora pedia, via muita documentação das crianças igual e que estava exposta na sala e questionava-me sobre o porquê de os “trabalhos” delas serem todos iguais. Mas como nunca tinha visto outros contextos parecia tudo normal e até achava tudo muito bonito. Porém, com prática de ensino supervisionada e à medida que o tempo ia passando e eu ia vivenciando novas experiências, particularmente através da metodologia de trabalho por projeto, apercebi-me que o que eu tinha visto e que eu achava bonito afinal era só mesmo bonito. Acabei por refletir que

para mim este tipo de trabalho [metodologia de trabalho por projeto] é algo novo e inovador, faz todo o sentido. Sempre me questionei do porquê de as crianças realizarem trabalhos todos iguais, sem sentido, pois ao mesmo tempo não era delas. O mais incrível é que os familiares adoram, falo por mim, eu quando ia ver a sala da minha sobrinha ficava deliciada com tais trabalhos, eram muito giros. Porém, neste momento só os acho bonitos, perderam “o sabor” quando me apercebi de que aquilo era simplesmente uma “fábrica com produção em massa”. É assustador perceber que não tinha significado nenhum para as crianças. Desde que entrei para este mestrado e para este contexto que tudo mudou e ainda bem! (Reflexões em contexto de Jardim de Infância I – reflexão da 4.^a semana: Anexo 8).

Muita coisa mudou no meu pensamento, principalmente a minha visão sobre as crianças. Aprendi que as crianças também podem e devem fazer escolhas sobre o que gostam e sobre o que não gostam, sobre o que querem e o que não querem e que o educador está perto delas para as apoiar nessas

decisões. Neste sentido pode-se dizer que as crianças podem decidir o que querem aprender e em que momento (Hohmann, Banet, & Weikart, 1992; Zabalza, 1998).

Para que as crianças possam decidir, percebi que o educador tem de lhes dar esse espaço e proporcionar-lhes um ambiente rico em aprendizagens significativas que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global do seu grupo de crianças. Para tal, tem de ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças e oferecer experiências diversificadas (Zabalza, 2001). Experiências que permitam que elas tomem as suas próprias decisões, e que aprendam a ser agentes do seu próprio conhecimento, de forma a absterem-se de uma aprovação externa (Costa, 2015).

Com este mestrado provei a mim mesma que quando temos uma visão muito fechada sobre as competências das crianças não as deixamos pensar, não as deixamos agir, não as deixamos ser criativas e elas depois fazem o que lhes é pedido para agradar o adulto e não tanto por seu próprio prazer. Refletia sobre a imagem que tinha relativamente às competências das crianças e referia que

a perfeição não me leva longe, pois se as experiências são de cada uma, eu não posso dizer “assim não, faz assim” quando o objetivo é ter significado para cada criança. Esta experiência também começa a ter significado para mim, tendo em conta que a professora [supervisora] também não o faz comigo, deixa que eu tire as minhas próprias conclusões e que eu vivencie o momento. Faz comigo aquilo que eu devo fazer com as crianças, é interessante perceber que eu estou para as crianças, como a professora [supervisora] e a educadora [cooperante] estão para mim! (Reflexões em contexto de Jardim de Infância I – reflexão da 4.^a semana: Anexo 8).

Esta minha nova visão, a meu ver mais alargada, fez-me perceber que as crianças podem ser participantes ativas e coconstrutoras de significado, porque têm competências para tal. Elas têm voz própria, e por isso, podem fazer as suas escolhas perante o que mais significado e interesse lhes traz (Dahlberg, Moss & Pence, 1999 citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008; Gambôa, 2011). Ao escutá-las e ao deixar que tomassem as suas próprias decisões, permiti que fossem as principais agentes das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento (Silva *et al.*, 2016). Fomos (grupo de prática) tentando proporcionar momentos às crianças que lhes permitissem fazer escolhas, como se pode ver neste excerto de reflexão:

um outro momento que acho que correu muito bem foi na quarta-feira, quando dividimos o grande grupo em pequenos grupos. Foi, sem dúvida, uma mais-valia para nós e para as crianças. Conseguimos realizar o planeado e conseguimos também que aquele momento fosse mais calmo. Foi um tempo em que as crianças tiveram oportunidade de experimentar as suas ideias e as dos outros, de tomar decisões e de terem um apoio e um encorajamento do adulto que estava com elas (Hohmann & Weikart, 1997) (Reflexões em contexto de Jardim de Infância I – reflexão da 4.^a semana: Anexo 8).

Acho que este tipo de experiências que proporcionámos me ajudaram a compreender melhor como é a aprendizagem pela ação e que influência tem no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Isto porque a aprendizagem pela ação pressupõe que a criança interaja com outras pessoas (crianças e/ou adultos) e que através das suas ideias e/ou opiniões construa um novo conhecimento sobre o que

a rodeia. Este novo conhecimento é, certamente, mais significativo, porque a criança esteve envolvida e deu o seu contributo (Hohmann & Weikart, 1997).

Com esta minha nova perspetiva sobre as competências das crianças apercebi-me que as interações significativas entre mim e elas lhes traziam aprendizagens.

As crianças aprendem através das interações e a linguagem permite que construam a sua identidade (Folque, 2014). À medida que as práticas de ensino supervisionadas se iam desenvolvendo, eu ia conhecendo melhor as crianças, no que diz respeito aos seus gostos, às suas preferências e às suas necessidades. Este conhecimento permitiu-me interagir de diferentes formas com cada uma delas (ler uma história no tapete com a criança ao colo, brincar aos pais e às mães, ajudar a resolver um problema, etc) e, em simultâneo, responder às necessidades de cada uma. Estas interações ocorriam ao longo do dia, ou seja, não havia nenhum momento específico para que acontecessem, o que, a meu ver, as tornava mais significativas (Hohmann & Weikart, 1997).

As interações entre os adultos e as crianças são determinantes para que haja aprendizagens significativas (Pramling, 1996; Siraj-Blatchford *et al.*, 2002 citados por Folque, 2014). Assim, é importante que a relação entre as crianças e os adultos seja autêntica, onde há apoio dos adultos para com as crianças e onde lhes proporcionam ambientes em que as interações são positivas (Hohmann & Weikart, 1997; Silva *et al.*, 2016). Desta forma, são transmitidos os desejos, as necessidades, as perspetivas e as expectativas de ambas as partes (Brophy, 1998; Claxton, 1999 citados por Folque, 2014). Uma vez que as interações com pessoas significativas influenciam a maneira como as crianças se veem a si mesmas, e também a forma como vão interagir com as pessoas em diferentes situações (Hohmann & Weikart, 1997) compreende-se que nessas interações existam trocas de saberes e pensamentos, partilhas de perspetivas e negociações (Siraj-Blatchford *et al.*, 2002 citado por Folque, 2014).

Tendo em conta que também existiam outras crianças no Jardim de Infância, compreendia-se que as interações não fossem só realizadas entre adultos e crianças, mas também entre as próprias crianças, pois à medida que elas vão crescendo, vão-se relacionando mais umas com as outras (Ladd & Coleman, 2002). Tal como as interações entre crianças e adultos, as interações entre crianças também são geradoras de aprendizagens significativas (DeVries, 1997; Azmitia, 1998 citados por Folque, 2014), assim como se pode ver num excerto de um registo:

as crianças começaram por se imitar umas às outras nas suas construções, mas depois foram explorando cada uma como bem entendeu. O D a dado momento descobriu como se fazia um círculo e mostrou ao restante grupo de crianças dizendo “olha fiz uma bola!!” (...), a Sofia e a Maria também quiseram aprender como se fazia, dizendo “também quero...” (Registo de evidências do D: Anexo 13).

As interações que existiam entre mim e as crianças muitas vezes estavam envolvidas em momentos de brincadeira. Em ambos os contextos corria com as crianças no exterior, jogávamos à apanhada, fazíamos jogos de roda, brincávamos com as folhas que estavam no chão, gritávamos, saltávamos, eram brincadeiras que contagiavam crianças de outras salas e notava-se uma expressão de bem-estar nelas (Garvey, 1979). Acho que esta minha interação com as crianças através do brincar promoveu o desenvolvimento da minha relação com elas (Smith, 2006).

O momento de brincar permite que exista uma relação social mais horizontal entre a criança e o adulto, uma vez que há uma espécie de conversão de papéis, na qual as crianças lideram e atuam de forma a fazer sentido para elas (Ferreira, 2004). Era isto o que eu sentia, andava ao sabor do que as crianças me iam dizendo e deixava-me ir em momentos de prazer e de alegria. Assim, entende-se e compreende-se que o brincar pode ser visto como uma ação oposta ao trabalho, em que não há obrigações (Smith, 2006).

Nos momentos de brincadeira, quando jogávamos ao faz de conta, tive várias situações em que chegava a ser a filha, verificando-se a inversão de papéis referida por Ferreira (2004) e que mencionei mais acima. Há vários tipos de brincar, mas em idade pré-escolar (3 – 6 anos de idade) as crianças fingem ações, transformam-se noutras pessoas, têm nomes e papéis sociais diferentes do real, enfim, têm uma brincadeira simbólica, na qual as crianças são guiadas pela sua própria imaginação (Smith, 2006). Pode-se dizer que o brincar é um ato imaginário e que tem significado para as crianças, uma vez que traduz as suas raízes culturais (Brougère, 1995, 2005; Corsaro, 2002; Geertz, 1989; Vygotsky, 1978, 1999 citados por Kishimoto, 2013).

Em idade pré-escolar o brincar vai sendo uma experiência social em crescimento, porque numa fase inicial as crianças imitam-se nas suas brincadeiras e brincam mais sozinhas. À medida que vão crescendo começam a brincar mais em pequenos grupos, partilhando interesses e regras (Smith, Cowie & Blades, 2001).

Com todas estas experiências aprendi que o brincar acaba por ser um comportamento frequente nas crianças (Garvey, 1979; Smith, 2006) que permite que se conheçam a si mesmas, aos outros e ao mundo que as rodeia (Garvey, 1979). Acaba por ser uma forma de as crianças adquirirem habilidades desenvolvimentais, sendo elas sociais, criativas, intelectuais e/ou físicas (Smith, 2006). É um momento em que há um grande envolvimento da parte das crianças e que é expressado através de sinais como o prazer, a concentração, a persistência e o empenho. Brincar é uma experiência que promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, por ser muito rica, estimulante e do interesse delas (Silva *et al.*, 2016).

Na continuidade desta reflexão acerca do brincar, no contexto de prática de ensino supervisionada da rede pública pude fazer um documento no qual fazia um registo de evidências sobre uma das crianças nas suas explorações, brincadeiras e vivências (ver anexo 13). Como refiro,

a escolha do D para a realização deste documento prendeu-se com o facto de este me ter chamado a atenção com algumas das suas atitudes. Enquanto estava na sala o D parecia-me não saber brincar com as restantes crianças, parecia que não sabia como se integrar nas brincadeiras e as restantes crianças diziam que o D não sabia brincar àqueles jogos com elas. Assim pensei que se o observasse e tentasse perceber o porquê de tais “queixas” o pudesse ajudar a relacionar-se e a envolver-se nas brincadeiras com os restantes pares (Registo de evidências do D: Anexo 13).

Este é um dos papéis do educador, ele pode encorajar ou desafiar a criança a brincar de outras formas (Smith, 2006) e assim ajuda-a a integrar-se naquele meio social em que está inserida. Nesse registo tentei ajudar a criança nessa integração,

eu propunha algumas brincadeiras e quando estas eram desconhecidas para ele percebi que ele me ia dizendo que não queria. Nesses momentos pensava *talvez não esteja à vontade por não conhecer o jogo, vou ver se ele quer participar em parceria comigo...* e assim foi, o D aceitou e fomos de mãos dadas partir para “a nova aventura”. Apercebi-me de que a estratégia resultou e pensei *acho que consigo ajudar se lhe for dizendo como pode agir nas brincadeiras com os seus pares, o que pode dizer, o que pode fazer e quando, talvez resulte e faça com que o D se comece a relacionar mais* (Registo de evidências do D – Anexo 13).

Com esta minha envolvimento acho que desafiei a criança e para que esta não se sentisse sozinha acompanhei-a, apoiei-a e dei-lhe confiança. Este tipo de encorajamento da parte do adulto provoca na criança um desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e linguísticas (Smith, 2006) e, conseqüentemente ajuda-a a integrar-se.

Este trabalho de registo deu-me algum prazer, porque eu sentia que aquela criança tinha capacidades e que ela só precisava de perceber isso para sentir confiança nela própria. Foi interessante vivenciar esta experiência, pude perceber a sua importância na vida daquela criança. Ao apoiá-la individualmente penso que lhe proporcionei momentos mais direcionados às suas necessidades. Ao oferecer-lhe este apoio atento e constante, acho que a ajudei a desenvolver competências, ajudei-a a crescer, a aprender e a compreender-se a si e ao mundo que a rodeava (Hohmann & Weikart, 1997). Desta forma a criança vai construindo a sua identidade e em simultâneo está a ser escutada pelo adulto (Edwards, 2016) que lhe proporciona experiências significativas.

3.2.3. DA OBSERVAÇÃO À PLANIFICAÇÃO: TEMPO, ESPAÇO, DOCUMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO

Tal como em Creche, em ambos os contextos de educação pré-escolar tivemos (grupo de prática) um tempo de observação, no qual observámos a sala, o ambiente, as crianças, a equipa educativa e as rotinas. Observámos tudo o que envolvesse o grupo de crianças com quem estávamos.

Estas observações permitiam-nos conhecer melhor o grupo, os seus gostos, as suas preferências e as suas necessidades, assim como o meio que as envolvia e as suas rotinas. Também observámos o que

é que as crianças faziam e diziam e como interagiam umas com as outras, assim como com os adultos. Desta forma, tivemos mais facilidade em perceber alguns interesses e gostos das crianças, para podermos planificar indo ao encontro das necessidades delas.

A maior diferença entre os dois grupos de crianças era precisamente o tempo, no contexto privado as crianças estavam connosco até às 17h, embora houvesse atividades extracurriculares ao longo do dia. Já no contexto da rede pública o horário era mais reduzido, uma vez que as crianças estavam connosco até às 15h30. Neste último contexto pareceu-me que o tempo passava muito rápido e que isso não permitia desenvolver experiências tendo em conta as necessidades e o ritmo das crianças. Por vezes parecia que elas queriam estar mais tempo e não podiam ora porque tinham de ir lanchar/almoçar, ora porque tinham de ir embora. Mesmo sabendo que cada criança tem o seu ritmo e que é importante deixá-la movimentar-se e vivenciar experiências diferentes tendo em conta esse ritmo (Hohmann & Weikart, 1997) acho que esta foi a maior dificuldade, pois tínhamos de cumprir os horários de lanche/almoço e de saída que eram planificados e cumpridos para não comprometer o trabalho de outros profissionais.

Ao longo do tempo, em grupo de prática, íamos alterando as planificações, consoante o que achávamos que devia ser alterado. Numa primeira instância a alteração passou pela rotina, pois as planificações que realizámos não incluíam a rotina das crianças, no entanto, e devido à sua relevância alterámos a planificação colocando a rotina. Assim, também começámos a compreender a importância da previsão e da organização do tempo, embora fosse flexível, pois como já referi cada criança tem o seu ritmo para realizar as suas explorações (Silva *et al.*, 2016).

Pensava que as rotinas tinham mais significado em Creche e não tanto em Jardim de Infância. Com as vivências nestes dois contextos de educação pré-escolar (privado e público), percebi que as rotinas, embora não pareça, são uma forma de as crianças se situarem no tempo, são uma sequência de acontecimentos que elas conhecem e que as ajuda a prever o que vai acontecer nos momentos seguintes (Zabalza, 1998; Hohmann & Weikart, 1997). As rotinas são importantes tanto para as crianças em Creche como em Jardim de Infância, pois permitem-lhes situarem-se no tempo e perceber/planificar o que vão fazer em seguida. Neste sentido as rotinas podem não ser iguais de dia para dia, pois as propostas das crianças ou do educador podem modificá-las (Silva *et al.*, 2016).

Relativamente ao espaço, sabe-se que em contextos de aprendizagem ativa o espaço deve ser planeado para que as crianças possam aprender de forma significativa (Hohmann & Weikart, 1997). Nesse sentido, acho que em ambos os contextos pudemos (grupo de prática) vivenciar essas mudanças para poder proporcionar diferentes experiências e vivências, e para que houvessem aprendizagens com

fonte de significado para as crianças. Sabendo que as salas dos Jardins de Infância são (por norma) espaços fechados que pertencem a uma comunidade (grupo de crianças e equipa educativa) e que a sua organização reflete o modelo pedagógico do educador (Folque, 2014) decidimos em ambos os contextos (privado e público) em certos momentos mudar de espaço físico. Isto porque a mudança do espaço físico habitual para outro espaço causa impacto, pois possibilita outra vivência e outras aprendizagens. No contexto privado “quando fui para um local mais calmo com outro grupo já não houve a distração devido ao barulho e as perguntas [para dar início ao projeto *A água da sala vermelha*] surgiram de outra forma” (Reflexões em contexto de Jardim de Infância I – reflexão da 6.^a semana: Anexo 8). Também no contexto público tive a oportunidade de perceber que “as crianças podem e devem vivenciar experiências fora da sala”, uma vez que as levei para outra sala para lhes possibilitar um ambiente mais calmo e tranquilo e que lhes oferecesse aprendizagens mais significativas. Noutro espaço físico, “as crianças tiveram a oportunidade de explorar um livro que levei, foram folheando e conversando sobre o que [nele] viam” (Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – reflexão da 8.^a semana: Anexo 11). Neste momento as crianças puderam explorar o livro, manipulá-lo e ainda partilhar conhecimentos e ideias sobre as gaiotas para o *Projeto As gaiotas* (Hohmann & Weikart, 1997). Neste contexto, o facto de irmos para outros espaços físicos e conhecermos outras pessoas (como foi o caso da ida ao laboratório das TIC – Tecnologias de informação e comunicação) traz outros interesses às crianças, outras curiosidades e mais aprendizagens significativas.

Este pensar na organização do espaço ou em levar as crianças para outros espaços físicos é uma forma de o educador apoiar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem. As próprias crianças também se apercebem que o educador, ou o adulto que está com elas, está a apoiá-las devido à forma de como usa os espaços para descobrir e fazer novas aprendizagens. Esta procura de novos espaços para as crianças realizarem novas descobertas e aprendizagens também me possibilitou envolver-me nas experiências, tornando-as também significativas para mim (Gandini, 2016). Desta forma, percebi que os ambientes são sistemas vivos e que se podem transformar, adaptar e/ou ir para outro espaço com um ambiente diferente. Neste sentido, cada um dos ambientes/espaços proporcionados condiciona-nos na forma de pensar, sentir e comportamental (Greenman, 1988 citado por Gandini, 2016), isto foi visível em ambos os contextos (privado e público) na medida em que as crianças quando mudavam de ambiente tinham outra forma de estar e de pensar.

Uma das mudanças mais notórias relativamente ao espaço da sala foi a mudança da área da biblioteca, no contexto da rede pública. No início da prática de ensino supervisionada esse era um dos meus objetivos, no entanto, não se proporcionou (a transformação da área da biblioteca). Mas, já no fim da

prática de ensino supervisionada consegui que a alteração da área da biblioteca fosse feita. A estante onde estavam os livros tinha de ser retirada e eu questionava-me como é que podia aproveitar aquela falta para transformar aquela área. Ao refletir sobre o assunto fui pensando em como podia desafiar as crianças para (re)construir o novo local para os livros, tal como se pode ler no seguinte excerto:

uma vez que já se tinha pensado em dinamizar a área da biblioteca, na próxima intervenção terei isso em conta, tentando desafiar as crianças a pensar em como o fazer. Ao levar caixas de madeira poderei desafiá-las ainda mais, no sentido de pensar para que podem servir e até mesmo chegarem a acordo que podem ser utilizadas para (re)fazer a biblioteca. Nesse sentido espera-se que as crianças experimentem a colocar os livros e vejam se cabem e como cabem e, em seguida experimentem como colocar as caixas por forma a construirem uma nova estante (Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – reflexão da 14.^a semana: Anexo 11).

As crianças observaram as caixas, puseram-nas umas em cima de outras, etc e ficou decidido em grande grupo que as caixas iriam ser pintadas. Já no momento de pintar

as crianças manifestavam-nos o prazer, sujavam os dedos na tinta, sorriam e diziam que gostavam muito e que queriam pintar mais. Houve inclusive duas crianças que pintaram as mãos todas e andavam a fazer o carimbo das mesmas nas caixas e no cartão que estava nas paletes. Via-se que estavam felizes de estar ali naquele momento e a realizar experiências novas (Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – reflexão da 15.^a e da 16.^a semanas: Anexo 11).

Havendo mais tempo de prática de ensino supervisionada esta seria a oportunidade de planificar uma experiência educativa que fosse ao encontro da necessidade observada na experiência da pintura das caixas de madeira.

Para que as crianças pudessem partilhar estas suas vivências, todas as experiências eram documentadas, isto porque a documentação “visa constituir um lugar privilegiado em que a teoria e as práticas se evidenciam” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 20), uma vez que o educador observa, reflete, fundamenta e avalia a sua ação para poder proporcionar experiências que vão ao encontro das necessidades do seu grupo de crianças. Além disso, a documentação também tem como finalidade sistematizar e documentar de forma intencional tudo o que o educador e as crianças fazem nas suas experiências educativas. É através da documentação que as crianças e o educador mostram à comunidade educativa a sua realidade (Mendes & Cardona, 2012). Neste sentido, a documentação acaba por ser um pilar em relação a todo o processo. A meu ver o educador precisa e deve refletir sobre a sua intervenção educativa, mas, para tal necessita de ter tudo documentado. Isto porque

a documentação pedagógica está no interior da ação educativa e alimenta os processos de conhecimento dos adultos, ao não se limitar apenas a conhecimentos e competências relativas a um saber-fazer, mas exprime também um estilo educativo, um saber-ser educador de modo mais consciente e, por este motivo, representa um instrumento essencial para o crescimento profissional (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 150).

Tendo em conta que a documentação pedagógica é o registo das aprendizagens das crianças, feito por elas, pelos educadores/auxiliares de ação educativa e/ou até pelos familiares (Azevedo, 2009 citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho 2011) entende-se que toda a documentação recolhida

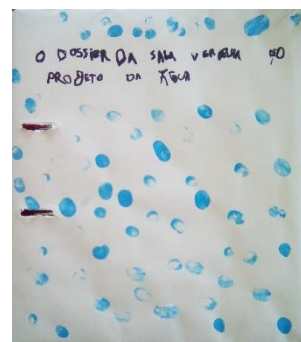
permita a construção de “novos pensamentos, novos conhecimentos e novas interpretações” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 20), uma vez que é através dela que o educador pode redefinir as suas ações e questionar-se sobre algumas escolhas que optou, refletindo sobre elas e fundamentando o planeamento e a avaliação (Silva *et al.*, 2016). Acima de tudo, documentar é dar visibilidade e valor ao grupo de crianças com quem se está e a quem trabalha e convive com elas diariamente (Malavasi & Zoccatelli, 2013). É uma forma de demonstrar o que o grupo fez, as experiências que vivenciou (Silva *et al.*, 2016), ou seja, é uma maneira de as crianças e do educador evidenciarem a cultura da infância à comunidade educativa onde estão inseridos (Rinaldi, 2009 citada por Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Em ambos os contextos (privado e público) foi feita documentação, mas como os contextos eram diferentes, compreende-se que este processo de documentar também tenha sido diferente. No contexto privado a documentação do projeto era feita por grupos e em diferentes formatos, ou seja, a documentação era exposta no placard da sala ou colocada na parede do corredor da instituição, e à medida que ia sendo trocada, a que era retirada era colocada num dossier comum a todo o grupo de crianças. Nesse dossier estava incluída toda a documentação e todo o processo do projeto realizado. Havia ainda outro formato de documentação, os portefólios que eram individuais. A restante documentação era exposta também na sala ou no corredor da instituição. Já no contexto da rede pública a documentação do projeto era de todo o grupo de crianças tendo, também diferentes formatos. Foi feito um caderno com todo o processo do projeto e a documentação foi exposta nos placards da sala e do corredor da instituição. À medida que a documentação ia sendo trocada, a que era retirada era colocada num dossier do grupo, onde estava incluída não só a documentação do projeto como também a das experiências realizadas pelas crianças desde que iniciámos a nossa prática de ensino supervisionada. De seguida será explicitado todo o processo de documentação realizado em ambos os contextos de prática de ensino supervisionada.

No contexto privado, cada grupo documentava no placard da sala o que havia sido feito em relação ao projeto *A água da sala vermelha*, através de desenhos, registos fotográficos e registos escritos tanto pelas crianças como pelos adultos (fotografia 14). Também havia um dossier, designado de *O dossier da sala vermelha projeto da água* que continha toda a documentação (desenhos, fotografias, registos escritos) relativa ao projeto *A água da sala vermelha* (fotografia 15).



Fotografia 14. Placard da sala com documentação de cada grupo



Fotografia 15. O dossier da sala vermelha do projeto da água

No contexto da rede pública a informação relativa ao *Projeto As gaivotas*, (projeto desenvolvido pelas crianças) era documentada e exposta nos placards da sala e do corredor (fotografia 16). Também foi realizado um caderno cujo título era *Projeto As gaivotas*, onde se colocava a documentação referente ao projeto em curso (fotografia 17). À medida que surgiam novas experiências referentes ao projeto, estas eram documentadas e colocadas nesse caderno. Também foi criado um dossier que documentava o que havia sido feito ao longo da semana. Ou seja, todas as semanas as crianças colocavam lá uma tabela semanal (preenchida pelo chefe de cada dia) que continha informações do grupo de crianças – mapa de presenças de crianças e adultos da sala vermelha por cada dia da semana, junto a essa tabela era colocada a documentação das crianças (fotografia 18).



Fotografia 16. Placard da sala



Fotografia 17. Caderno do projeto



Fotografia 18. Exemplos de documentação do dossier

Além deste tipo de documentação, desenvolvi um outro tipo de documentação com o intuito de compreender o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que observei em ambos os contextos, aproximando-me assim da lógica de avaliação por portfólio. Neste âmbito realizei documentos diferentes em ambos os contextos de prática de ensino supervisionada, tendo observado duas crianças em cada uma das práticas de ensino supervisionadas.

No decorrer da prática em contexto privado fiz dois documentos idênticos nos quais registava vários episódios de duas crianças (um documento para cada uma) e interpretava-os tendo em conta as áreas de conteúdo e os domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016). Nesses documentos fiz planificações relativamente ao que queria observar e que ainda não

havia sido feito nenhum registo, para que quando quisesse entregar o documento pudesse fazer uma interpretação global do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança. Já no contexto da rede pública acabei por me desafiar mais, isto porque, embora tivesse feito dois documentos com duas crianças, fi-los com intuítos diferentes um do outro e com um formato distinto do que foi realizado em contexto privado. Com uma das crianças construí um portefólio, onde a criança escolhia o que pretendia fazer e como, o que colocar e até mesmo levá-lo para casa para acrescentar mais informações ou o que pretendesse em conjunto com os familiares (fotografia 19).



Fotografia 19. Criança a construir o seu portefólio

Com pesquisas percebi que um portefólio deve ter amostras de trabalhos como desenhos e outras experiências pelas quais a criança passou, fotografias, registos escritos, jogos, etc (Shores & Grace, 2001). Assim, fui percebendo também que era importante deixar que a criança decidisse o que colocar e como o fazer, porque a construção de um portefólio, sendo dela, deve envolver a sua participação ativa, a sua apreciação e reflexão sobre o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Desta forma, a criança está a participar de forma ativa no processo avaliação (Parente, 2015). Senti que a construção deste portefólio me possibilitou um novo olhar sobre os portefólios e sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como sobre a forma de as ajudar e envolver os familiares em simultâneo, pois estes podiam participar enviando e acrescentado evidências no portefólio da criança. Senti que os familiares, através do portefólio tinham um maior conhecimento sobre o que eu fazia com a criança e eu tinha conhecimento do que era feito em casa entre a criança e os familiares (Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – reflexão da 9.^a semana: Anexo 11). Acho que este documento deu voz à criança. De todos os documentos que construí ao longo das práticas, este foi o único em que permiti a total decisão da criança sobre o que ia sendo feito.

O outro documento, que já referi anteriormente, teve um intuito diferente, uma vez que eu pretendia investigar com mais pormenor e, eventualmente, apoiar uma criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Registo de evidências do D: Anexo 13). É um documento que espelha uma observação continuada da criança no seu dia a dia e que foi construído com recurso ao registo do que a criança dizia e fazia e como o dizia e fazia é, portanto focado na criança e no contexto em que esta estava inserida (Parente, 2015).

A meu ver todos estes documentos faziam parte da documentação, no entanto em vez de ser uma documentação do grupo faziam parte de uma documentação individual, na qual se podem ver os processos de desenvolvimento de cada uma das crianças na sua individualidade (Malavasi & Zoccatelli, 2013). Neste âmbito, este tipo de documentação desenvolvida de formas diferentes permitiu-me fazer uma avaliação relativamente ao desenvolvimento e à aprendizagem de cada uma das crianças e aprofundar os meus conhecimentos sobre a avaliação. Percebi que para avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode simplesmente assinalar as capacidades adquiridas ou em aquisição, é sempre preciso o contexto para compreender o desenvolvimento da criança. Além disso, a verdadeira avaliação procura conhecer a individualidade de cada criança, para transformar toda a ação educativa numa “abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (Portugal & Laevers, 2010).

A avaliação permite regular a prática educativa, independentemente do nível de educação¹³. O que difere são os princípios e os procedimentos, uma vez que devem ser adequados às especificidades do grupo de crianças. Na educação pré-escolar a avaliação é formativa, porque implica estratégias de intervenção utilizadas pelo educador e que devem ser adequadas às necessidades e interesses das crianças. Essa avaliação desenvolve-se por meio de um processo contínuo e interpretativo que coloca em destaque a criança, uma vez que é um sujeito ativo na sua aprendizagem. Desta forma a criança vai tomando consciência do que já conseguiu, das suas dificuldades e como as vai ultrapassar. Posto isto, percebi que a avaliação tem como base a observação (por parte do adulto) contínua dos progressos das crianças e permite sustentar planificações, estratégias e/ou a ação pedagógica, tendo em vista a construção de novas aprendizagens.

Compete ao educador decidir como faz a avaliação e com que instrumentos (Coelho & Chélinho, 2012). Os instrumentos de avaliação ajudam-no a transformar ou a melhorar o que está a avaliar (Hadji, 1994), por exemplo a sua intervenção. Podem ser usados diversos instrumentos de registo: listas de verificação, grelhas de observação, grelhas de análise documental, diários de bordo, questionários ou inquéritos. A utilização destes instrumentos tem a ver com a utilidade e a necessidade dos mesmos (Coelho & Rodrigues, 2008).

Para mim, a avaliação é um processo muito complexo e que precisa ser melhorado, isto porque percebi que é através dela que consigo compreender como foi a minha ação educativa e como se processou o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em determinado momento. Assim, fui-me desafiando (em ambos os contextos) a pensar a avaliação de diferentes formas e a experimentar. Realizei algumas

¹³ Circular 4/DGIDC/DSDC/2011

descobertas, que decerto me ajudarão num futuro próximo, no entanto tenho consciência de que há sempre mais aprendizagens e descobertas a realizar, será sempre um caminho a fazer e a percorrer.

Apercebi-me, com as vivências nas práticas de ensino supervisionadas que a avaliação pode ser feita por mais pessoas além do educador, pois todos os membros da equipa educativa se podem reunir para partilhar e refletir acerca das suas observações relativas ao seu grupo de crianças (Hohmann & Weikart, 1997). A avaliação é isto mesmo, não é centrada em resultados, mas sim em processos que requerem uma apreciação sobre o percurso de aprendizagem das crianças no seu dia a dia (Mcafee & Leong, 2006 citados por Parente, 2015). Desta forma, aprendi que a avaliação é uma componente essencial na Educação de Infância (Parente, 2015).

A avaliação não consiste só na avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, mas também na avaliação da ação do adulto, na sua intervenção, nas experiências educativas, no ambiente educativo e em todos os processos que são implementados¹⁴. Neste sentido, achei importante refletir mais sobre isso, estando mais atenta ao que as crianças me diziam. Percebi que se o fizesse podia melhorar a minha ação educativa e, por conseguinte, proporcionar experiências que fossem ao encontro das necessidades das crianças. Num dos dias de prática de ensino supervisionada

tive a oportunidade de ouvir uma sugestão de alteração da nossa proposta na qual as crianças picotavam e/ou recortavam frutos para colar os que mais gostavam, os que menos gostavam e os que nunca provaram. A sugestão [de uma criança] foi “olha, aqui estão os que mais gosto (apontando na folha), aqui os que menos gosto e aqui os que nunca provei, podias ter metido aqui um risco (junto aos “que nunca provei”) e dizer os que não gosto!” e olha para mim. Fiquei a pensar, mas que grande sugestão! Agora que estou a refletir mais sobre a situação questiono-me, por que razão não aproveitei eu aquele momento e não acrescentei a sugestão dela na sua folha? Estaria a escutá-la, estaria a dar-lhe oportunidade de me ajudar a responder a uma necessidade que ela sentiu e acima de tudo estaria a demonstrar que a sua sugestão era válida (Rinaldi, 2016; Edwards, 2016; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Estou um pouco desiludida por não me ter ocorrido que poderia ter aproveitado aquele momento, embora saiba que é bom pensar e refletir para que numa próxima isso não aconteça...Espero que esta experiência que vivenciei me ajude a ver mais além nos momentos em que estou com as crianças e que com isso lhes possa demonstrar que também podem participar nas escolhas e mudanças das propostas educativas que lhes levamos. Embora não me tenha surgido no momento, acho que ainda assim é uma mais-valia ter refletido sobre isso, pois ainda vou a tempo de proporcionar outros momentos em que demonstre que estou a escutar as crianças e que aproveito as suas sugestões para dar resposta às suas necessidades (Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – reflexão da 4.ª semana: Anexo 11).

Este tipo de avaliação permite ao educador sustar toda a sua intervenção educativa e tomar decisões tendo em conta o bem-estar e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças¹⁵. Permite também determinar a qualidade das experiências desenvolvidas no contexto educativo e possibilita a compreensão dos sucessos e das melhorias a realizar na ação educativa (Capucha, 2008). Os instrumentos de avaliação que utilizávamos inicialmente (grupo de prática), para mim não se

¹⁴ Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto

¹⁵ Circular 4/DGIDC/DSDC/2011

tornavam práticos, achava que não tinham informação relevante para percebermos os interesses e as necessidades das crianças e também não nos dava informação sobre a nossa intervenção educativa.

Quando me envolvi com as crianças na metodologia de trabalho por projeto senti dificuldades

em analisar aquilo que escrevi de todas as crianças que observei, parece que não faz sentido escrever “coisas soltas”. Sinto que tenho de fazer sempre uma contextualização para que depois possa analisar, será que estou a agir bem? Depois tento pensar noutra solução diferente, o que me ocorre é, nos momentos em que registamos, analisar o que as crianças nos perguntam e os seus raciocínios. Como é por grupo, se calhar torna-se mais fácil de realizar a análise daquilo que foi observado e assim surge outra questão...será necessário, neste tipo de metodologia avaliar todos os dias? Durante esta semana cheguei à conclusão que não, o que iria eu analisar todos os dias? Talvez seja mais fácil fazê-lo quando as crianças conversarem sobre o ponto de situação, mas será que resulta só nessa altura? Pelo que já percebi, nem todas as crianças dizem a sua opinião neste momento...estou num dilema! (...) Também considero que se torna pertinente analisarmos as nossas ações para melhorarmos a qualidade educativa, assim é importante refletir sobre elas...será que fiz bem naquele momento dizer aquilo? Já percebi que não posso estar na sala com um grupo, por isso mudei de local, quais foram as mudanças depois desse ato? Também mudei a minha postura quando saí com as crianças? Uso as mesmas estratégias com todos os grupos? O que é que resultou melhor com cada um? Estas foram as perguntas que no fim da semana eu fiz para mim mesma e realmente faz-nos bem este tipo de reflexão. Embora não tenha escrito nada sinto que faz sentido fazê-lo, um dia quando precisarmos de recordar alguma situação para fazer outro projeto podemos compreender e pensar aquilo que podemos ou não fazer, o que resultou melhor, o que não resultou, as estratégias usadas, qual foi a minha postura perante a situação (Reflexões em contexto de Jardim de Infância I – reflexão da 6.^a semana: Anexo 8).

Desta forma, comecei a ter uma visão diferente sobre a avaliação e percebi que os instrumentos de avaliação eram úteis para o dia a dia em Jardim de Infância. Em ambos os contextos utilizei diários de bordo neles coloquei um registo relativo à experiência realizada e a interpretação do mesmo com as referências das áreas de conteúdo e dos domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Diários de bordo – Anexo 9). A interpretação baseava-se em questões que senti necessidade de responder relativamente a toda a informação que tinha sobre as ações das crianças, de forma a conseguir encontrar um significado para cada uma dessas ações. O mesmo tentei fazer para a minha ação educativa (Malavasi & Zoccatelli, 2013), isto porque considerei importante fazer também registos e interpretações da minha ação perante as crianças e as experiências que proporcionei. Naturalmente fui começando a sentir cada vez mais a necessidade de refletir e de procurar mais informações para poder fundamentar as minhas intervenções. Percebi que era importante “ter consciência da minha ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças” (Reflexões em contexto de Jardim de Infância I – reflexão da 13.^a semana: Anexo 8). Assim, fiz uma auto-avaliação ao meu desempenho e identifiquei oportunidades onde podia melhorar a minha ação educativa (Coelho & Rodrigues, 2008).

Aprendi que a avaliação do desempenho permite que consigamos compreender o nosso desenvolvimento profissional, a nossa gestão e os resultados das aprendizagens. Permite-nos ainda fazer um levantamento das necessidades de formação para que possamos melhorar a ação educativa

(Coelho & Rodrigues, 2008). Eu sabia que uma forma de avaliar a minha ação educativa era refletindo sobre ela, então referia que

se torna pertinente analisarmos as nossas ações para melhorarmos a qualidade educativa, assim é importante refletir sobre elas...será que fiz bem naquele momento dizer aquilo? Já percebi que não posso estar na sala com um grupo, por isso mudei de local, quais foram as mudanças depois desse ato? Também mudei a minha postura quando saí com as crianças? Uso as mesmas estratégias com todos os grupos? O que é que resultou melhor com cada um? Estas foram as perguntas que no fim da semana eu fiz para mim mesma e realmente faz-nos bem este tipo de reflexão. Embora não tenha escrito nada sinto que faz sentido fazê-lo, um dia quando precisarmos de recordar alguma situação para fazer outro projeto podemos compreender e pensar naquilo que podemos ou não fazer, o que resultou melhor, o que não resultou, as estratégias usadas, qual foi a minha postura perante a situação (Reflexões em contexto de Jardim de Infância I – reflexão da 6.ª semana: Anexo 8).

Este é um tipo de avaliação reflexiva e sensível que me permitiu mais tarde recolher informações sobre a minha ação educativa e depois melhorá-la. A concretização de diários de bordo foi essencial para esta aprendizagem. Ao avaliar-me consegui modificar e melhorar as minhas estratégias e, conseqüentemente, as minhas ações, acho que contribuí de uma melhor forma para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos grupos de crianças com quem estive (Alves & Ketele, 2011).

Com os diários de bordo (Diários de bordo – Anexo 9) pude tomar consciência da minha ação educativa e do progresso das crianças. Dessa forma pude ajudá-las e apoiá-las no seu processo de aprendizagem, proporcionando-lhes experiências que vão ao encontro das suas necessidades e interesses (Silva *et al.*, 2016). Os diários de bordo permitiram-me compreender qual foi o desenvolvimento das crianças em cada área de conteúdo, pois estipulei cores diferentes para cada umas das áreas para facilitar esse processo. Posso dizer que em ambos os contextos, os diários de bordo ajudaram-me a alargar a minha visão sobre as competências das crianças, assim como a reconhecê-las como sujeitos ativos e participantes nas suas próprias aprendizagens (Formosinho & Formosinho, 2011). Além disso acho que me permitiram, de forma mais facilitada ajudar cada um dos grupos de crianças a desenvolver competências, dentro de finalidades desenvolvimentais e educativas e de forma contextualizada. Penso que houve uma abordagem com mais autenticidade e ao mesmo tempo respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Isto porque os diários de bordo me deram a possibilidade de fazer uma segunda leitura do que aconteceu e isso ajudou-me a proporcionar/propor experiências que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças (Cardona & Guimarães, 2012). Com esta segunda leitura surgiram as interpretações e as atribuições de significados, não só para a minha intervenção educativa, como também para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que a interpretação me permitiu construir novos níveis de leitura da experiência e procurar relações com outras experiências vividas através daquilo que as crianças me diziam.

Além dos diários de bordo construímos (grupo de prática) grelhas com perguntas específicas:

penso que desta forma nos permite saber se as crianças se envolveram e como, como agiram e como fizeram. Através desta avaliação acho que conseguimos (re)ajustar as nossas próximas planificações (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O uso frequente de instrumentos de avaliação também se deve a uma necessidade, uma vez que as memórias não nos ajudam a perceber os progressos que houve tanto das crianças como nossos e quando formamos uma opinião sobre uma criança tudo o que nos lembramos são sempre comportamentos que nos ajudam a confirmar essa opinião (Silva I. L., 2012). Acho que assim se demonstra que estamos atentas a cada criança na sua individualidade (Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – reflexão da 12.^a semana: Anexo 11).

O facto de começar a pensar em diferentes instrumentos de avaliação e de os pôr em prática também me ajudou a pensar mais nas experiências a proporcionar às crianças e aí percebi que há uma forte ligação entre a avaliação e a planificação. Se a avaliação for realizada de forma reflexiva e sensível, o educador consegue adequar mais facilmente a sua intervenção às necessidades e aos interesses do grupo de crianças com quem está. Neste sentido vai adequando a sua planificação não só a todo o grupo de crianças, como também à sua evolução profissional. Portanto, a planificação é realizada e modificada através das observações e da avaliação. Acho que só assim se consegue planificar propostas educativas com uma intervenção educativa integrada e flexível¹⁶.

Hoje em dia a criança é vista como alguém com direitos (Araújo & Andrade, 2008) posto isto, deve ser vista pelo educador como um aprendiz competente e participativo na sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) e também como alguém que tem conhecimentos, experiências de vida e acima de tudo ideias (Folque, 2014). Assim, o educador deve oferecer-lhe oportunidades para que possa ter um papel ativo e dinâmico nas suas aprendizagens (Silva *et al.*, 2016). Ao dar voz às crianças consegue planificar os momentos que se seguem, seja no próprio dia, seja no seguinte ou até mesmo nas semanas seguintes. Um desses momentos vivenciados por nós (grupo de prática) aconteceu quando as crianças quiseram fazer uma gaivota tendo em conta o que estava escrito num dos documentos trazidos por familiares de uma das crianças. Desta forma,

foi tido em conta o que foi planeado entre nós [grupo de prática] e as crianças, fazer gaivotas com diferentes materiais. Neste sentido as crianças tiveram oportunidade de criar as suas gaivotas através de um dos documentos trazidos pelos familiares de uma das crianças (Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – reflexão da 11.^a semana: Anexo 11).

Nos momentos de planificação conjunta entre adultos e crianças percebemos quais eram os interesses e as opiniões das crianças e, posteriormente, podemos proporcionar-lhes momentos que fossem ao encontro do que elas disseram, havendo dessa forma aprendizagens mais significativas por parte das crianças.

Posto isto percebi que há uma relação entre as diferentes etapas, a observação, o registo, a documentação, a planificação nas qual a criança participa e a avaliação que também é realizada com elas. Estas etapas desenvolvem-se em ciclos interativos e integrados e permitem que o educador em

¹⁶ Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto

conjunto com as crianças participe na construção de novos conhecimentos que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem integrada das crianças (Silva *et al.*, 2016).

CAPÍTULO IV – DA VIVÊNCIA QUOTIDIANA À METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

Neste último capítulo do relatório irei falar da metodologia de trabalho por projeto, pois foram desenvolvidos projetos em ambos os contextos de prática de ensino supervisionada (Jardim de Infância I e II). Também é um tipo de metodologia em que eu acredito, pois, a meu ver, permite que as crianças sejam mais ativas e mais participativas nas suas aprendizagens e na construção do seu próprio conhecimento.

A realização de projetos possibilita a abordagem e a integração de diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e mobiliza em simultâneo diferentes formas do saber (Silva *et al.*, 2016). Com as experiências que vivenciei percebi que esta metodologia acaba por ser, também, uma forma de “promover propostas de qualidade” (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012, p. 7) na Educação de Infância, precisamente porque permite que sejam as crianças a partir para a descoberta, permite que questionem, que tenham iniciativa e que colaborem umas com as outras (Silva *et al.*, 2016).

A metodologia de trabalho por projeto tem quatro fases: definição do problema – fase I; planificação e desenvolvimento do trabalho – fase II; Execução – fase III; e divulgação/avaliação – fase IV. Estas fases são sequenciais no tempo, entrecruzam-se e (re)elaboram-se de forma sistemática, onde há dinamismo, descoberta e, como consequência, conhecimento (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Ao longo dos dois contextos desenvolvi projetos, neste sentido, nos pontos seguintes irei fazer uma breve abordagem de cada um deles apresentando as minhas aprendizagens e as minhas dificuldades sentidas, assim como as diferentes estratégias utilizadas para cada um deles.

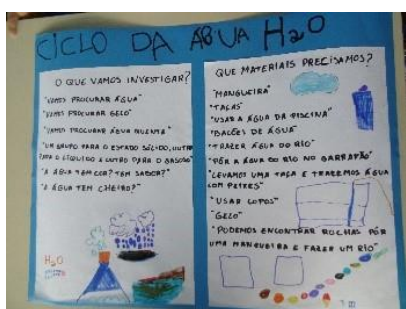
4.1. O PERCURSO DAS INVESTIGAÇÕES SOBRE A ÁGUA E OS BICHOS – JARDIM DE INFÂNCIA I

A metodologia de trabalho por projeto surgiu neste contexto porque a educadora estava a desenvolver um projeto com as crianças segundo esta metodologia. Assim, também nós tivemos a oportunidade de o vivenciar e de desenvolver um com as crianças. O projeto que realizámos foi intitulado pelas crianças por: *A água da sala vermelha*.

Ao longo deste processo pudemos (grupo de prática) vivenciar as diferentes fases da metodologia de trabalho por projeto. “Fase I – definição do problema” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 14), na qual as

crianças mencionaram as suas curiosidades, sendo algumas delas as seguintes: “A água tem cheiro?”; “Quando deixamos a água a correr ela gasta-se?”; “Como é que a água foi para o gelo?”; “Por que é que a água vai para o esgoto?”, entre outras.

Na fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho” (Vasconcelos *et al.*, 2012), as crianças fizeram connosco um plano onde ficou definido o que queriam investigar e que materiais precisavam. Também definimos uma organização do trabalho em quatro pequenos grupos (fotografias 20 e 21), pois eram 26 crianças e dois adultos (grupo de prática), embora tivéssemos o apoio da educadora e das duas auxiliares de ação educativa.



Fotografia 20. Plano de investigação



Fotografia 21. Grupos do projeto *A água da sala vermelha*

Cada grupo de crianças estabeleceu, através de uma planificação, o que queria investigar (Planificação sobre o que cada grupo pretendeu investigar: Anexo 10). Esta planificação era flexível e dinâmica, pois houve a possibilidade de as crianças reformularem e acrescentarem as suas questões, consoante as novas informações que encontraram. Foi também nesta fase que as crianças escolheram, por votação o título do placard da sala “A água da sala vermelha”. Este placard viria a ser utilizado para colocar a documentação de cada um dos grupos, relativamente ao projeto *A água da sala vermelha*. O nome do placard foi feito pelas crianças, elas decidiram colar nas letras desenhadas no papel de cenário, pedaços de papel de fotocópia azul uns amarrados e outros em forma de gota, ambos feitos por elas (fotografias 22 e 23).



Fotografia 22. Construção do título do placard



Fotografia 23. Placard do projeto *A água da sala vermelha*

Definidas as questões a investigar, cada grupo chegou à penúltima fase da metodologia de trabalho por projeto - “Fase III – execução” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 16). Nesta fase as crianças realizaram

o processo de pesquisa de informações, por forma a responderem às suas curiosidades. Cada grupo de crianças procurou informações em livros, na internet e através de experiências com a nossa orientação (grupo de prática).

Cada grupo definiu as suas curiosidades, por isso, houve alguma diversidade nos assuntos e nas pesquisas realizadas por cada um dos grupos (Planificação sobre o que cada grupo pretendeu investigar: Anexo 10).

No decorrer do projeto *A água da sala vermelha* também contámos com a colaboração de uma mãe que era professora de ciências da natureza. Esta

foi uma experiência interessante para as crianças e para nós, pois percebemos o quão importante é envolver os pais das crianças. As crianças mostraram-se muito curiosas e interessadas com as experiências. É importante a vinda de outras pessoas à sala, principalmente pais, porque permitem que haja um maior alargamento e enriquecimento das situações de aprendizagem (Ministério da Educação, 1997). “Abrir portas e janelas à comunidade, à natureza e à cultura é essencial para promover a experiência/vida em que se desenvolvem interações e transações entre as crianças e o mundo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 27), (Reflexões em contexto de Jardim de Infância I – reflexão da 13.^a semana: Anexo 8).

Por fim, um mês e meio após o início do projeto chegámos à última fase “fase IV – divulgação/avaliação” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17). Nesta fase cada grupo de crianças decidiu como divulgar as suas curiosidades com o restante grupo e com a comunidade educativa.

Cada grupo fez a sua divulgação, assim, o grupo 1 entregou panfletos de sensibilização sobre a poluição a toda a comunidade, nas entradas do Jardim de Infância. O grupo 2 fez um teatro para as restantes crianças da sala, o grupo 3 fez um vídeo e mostrou a todas as crianças e pais da sala e o grupo 4 realizou uma maquete onde estavam representadas uma cidade e uma ETAR. A maquete foi exposta no hall de entrada principal do Jardim de Infância, assim toda a comunidade pode observá-la (fotografias 24, 25, 26 e 27).



Fotografia 24. Entrega do folheto de sensibilização à comunidade - Grupo 1



Fotografia 25. Apresentação do teatro - Grupo 2



Fotografia 26. Vídeo sobre as aprendizagens realizadas
- Grupo 3



Fotografia 27. Maquete de uma cidade e de uma ETAR
- Grupo 4

O projeto *A água da sala vermelha* foi iniciado em abril e terminou em junho, no final da prática de ensino supervisionada. Ainda neste contexto realizei um outro projeto segundo a metodologia de trabalho por projeto – *Projeto dos bichos*. Este segundo projeto partiu de um interesse de duas crianças pelos bichos que encontraram no jardim do Jardim de Infância

esta semana surgiu-me a ideia de fazer com o AL um pequeno trabalho nesta metodologia. Enquanto estavam a brincar no jardim, o AL tinha um bicho nas mãos e o MS estava a acompanhá-lo. Eu disse-lhe “A, larga isso, não vamos andar a agarrar em tudo o que é bichos! Além disso também gostavas que te agarrassem e não te deixassem brincar livremente?” e ele ficou a olhar para mim com uma ar triste, parecia que eu lhe tinha cortado as asas para a sua brincadeira. Ao ver a expressão dele disse-lhe “queres saber mais sobre esse bicho?”, a expressão dele mudou logo e respondeu-me que sim com um grande sorriso. O educador torna-se assim um “provocador” que irá ajudar a tornar as aprendizagens das crianças ainda mais significativas (Vasconcelos *et al.*, 2012). Disse-lhe “então vamos tirar uma fotografia para depois recordarmos quando começarmos o trabalho”. Ao pé estava o MS que perguntou se também podia fazer o projeto, respondi-lhe que sim, agarrou num caracol e disse “tiras-me uma fotografia também?” respondi que sim e tirei (Reflexões em contexto de Jardim de Infância I – reflexão da 11.^a semana: Anexo 8).

Foi um projeto que ocorreu entre os meses de maio e junho e, ao contrário do projeto *A água da sala vermelha*, só envolveu duas crianças do grupo.

4.2. O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS GAIVOTAS – JARDIM DE INFÂNCIA II

A metodologia de trabalho por projeto surgiu neste contexto porque

na semana anterior [31 de outubro e 1 e 2 de novembro de 2016] as crianças da *Sala Vermelha* cantaram uma canção “Esta é a história de uma gaivota”. Num dos momentos [seguintes] surgiu a questão “o que é uma gaivota?” e, a partir daí foram surgindo mais curiosidades. As crianças queriam saber: se as gaivotas chegam às nuvens (S); se as gaivotas voam (G); como são as gaivotas (Y, ME, IR); se a gaivota tem bico (B); se a gaivota tem unhas (B) e de que cor são as gaivotas (ME, MF). Após este momento de partilha de curiosidades, percebemos [grupo de prática] que podíamos partir para um trabalho por projeto, no qual as crianças questionam, resolvem problemas e tentam procurar respostas para que o mundo que as rodeia lhes faça sentido e em simultâneo desenvolvem a capacidade de continuar a aprender (Vasconcelos *et al.*, 2012), (Planificação semanal em Jardim de Infância II: semana 07 a 09.11.2016 – Anexo 12).

A partir daqui as crianças foram referindo como é que queriam investigar as suas curiosidades e assim se deu início (em novembro de 2016) a um projeto que foi denominado por elas de *Projeto As gaivotas*, através de uma votação. Este projeto terminou em dezembro de 2016.

Também neste projeto pudemos (grupo de prática) vivenciar as diferentes fases da metodologia de trabalho por projeto. Na primeira fase – definição do problema (Vasconcelos *et al.*, 2012) as crianças mencionaram as suas curiosidades e definiram o que queriam investigar e que materiais precisavam. Referiram o que sabiam sobre as gaivotas e fizeram desenhos sobre o que achavam que era uma gaivota, nesses desenhos colocámos o título de “A minha gaivota”. Achámos (grupo de prática) importante conhecer as ideias que as crianças tinham sobre este ser vivo e a realização deste registo gráfico facilitou-nos este acesso. Percebemos que as crianças tinham algumas conceções sobre as gaivotas e quando fizeram os seus desenhos referiram que as gaivotas voavam perto da praia, que tinham duas patas, e que tinham um bico. Os desenhos das crianças foram colocados nos placards (fotografias 28 e 29). Em simultâneo, nos vários momentos do dia, as crianças espontaneamente iam cantando a canção “Está é a história de uma gaivota” a canção que despoletou o projeto, revelando-nos o seu interesse acerca deste assunto.



Fotografia 28. Placard do corredor com os desenhos das crianças



Fotografia 29. Desenho de uma das crianças

Na segunda fase, fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos *et al.*, 2012), as crianças definiram, em conjunto o que queriam saber sobre as gaivotas e como é que iam descobrir as respostas às suas curiosidades. Elas queriam saber se “As gaivotas bebem água do mar?”; “Como são as gaivotas?”; “As gaivotas chegam às nuvens?”; “As gaivotas têm unhas?”, entre outras. As crianças referiram que iam descobrir as respostas às suas curiosidades através de: fotografias, fotógrafo, telefone, *tablet*, praia, piscina, algarve, televisão, livros, biblioteca e bonecos.

Definidas as questões a investigar, passaram para a execução, a terceira fase da metodologia de trabalho por projeto (*idem*). Nesta fase, as crianças começaram a realizar o processo de pesquisa de informações, de forma a responderem às suas curiosidades. Elas foram, em pequenos grupos, à biblioteca do Jardim de Infância, a uma sala mais calma do Jardim de Infância e ao laboratório das TIC (sala de informática que pertence à instituição). Nestes locais, as crianças procuraram as respostas às suas curiosidades, através de livros, *tablet*, computadores, fotografias, etc (fotografia 30).



Fotografia 30. Saída de um grupo à biblioteca

À medida que o projeto se ia desenvolvendo elas iam construindo um caderno que foi colocado no placard e sempre que houvesse algo, resultado das suas pesquisas e descobertas, e que as crianças achassem interessante acrescentavam nesse caderno, que estava no placard da sala, junto à área de reunião. Era um local de fácil acesso para as crianças, elas podiam vê-lo e folheá-lo sempre que entendessem (fotografia 31).

Também pedimos a colaboração das famílias para este projeto. Assim, chegaram à sala muitas informações sobre as gaivotas, desenhos, fotografias, textos que nos explicavam como eram as gaivotas, canções, provérbios, etc. As crianças apresentaram o que trouxeram e falavam como tinham feito em casa com os familiares. Toda a informação trazida de casa foi exposta no placard do corredor (fotografia 32). Com esta nova documentação as crianças aprenderam histórias, factos sobre as gaivotas e até provérbios. Ainda quiseram aprender outra canção sobre as gaivotas: “Uma gaivota voava, voava”, que, tal como a outra canção a cantavam nos vários momentos do dia.



Fotografia 31. Criança a observar o caderno do *Projeto As gaivotas*



Fotografia 32. Placard com as informações sobre as gaivotas, partilhadas pelas famílias das crianças

Já sabendo alguma informação sobre as gaivotas, as crianças com massa de modelar criaram as suas gaivotas em 3D, pintaram-nas e expuseram-nas no corredor da sala. Também fizeram gaivotas com feltro para que pudessem “voar”, assim, foram colocadas pela sala e no corredor (fotografias 33 e 34). A par destas, as crianças realizaram ainda outras experiências, como a de expressão plástica com o carvão, na qual desenharam as suas gaivotas.

Uma vez que eu sabia música e que tinha um ukelele em casa, toquei e cantei para e com as crianças a música “Uma gaivota voava voava”, vivenciando desta forma uma experiência de expressão musical.



Fotografia 33. Construção da exposição das gaivotas em 3D



Fotografia 34. Gaivotas em feltro expostas pela sala

Já na última fase, “fase IV – divulgação/avaliação” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17), as crianças quiseram ir às outras salas de Jardim de Infância apresentar o *Projeto As gaivotas*. Cantaram as canções que sabiam sobre as gaivotas, mostraram as suas gaivotas e o caderno sobre o projeto que fizeram (fotografias 35, 36 e 37).



Fotografia 35. Apresentação do projeto às crianças da sala laranja



Fotografia 36. Momento de cantar as músicas do projeto



Fotografia 37. Apresentação do projeto às crianças da sala verde

4.3. REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELA METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

Os projetos realizados em ambos os contextos foram diferentes não só no assunto que abordaram, mas também na sua concretização. No primeiro contexto senti que o projeto foi muito extenso principalmente na fase de execução, isto porque existiam muitas perguntas por cada grupo para responder. No entanto, o facto de as crianças estarem habituadas a realizar projetos também nos ajudou a desenvolver o projeto *A água da sala vermelha* com mais facilidade.

No que concerne ao contexto da rede pública, acho que vivenciámos (grupo de prática) uma realidade muito diferente no que diz respeito à metodologia de trabalho por projeto, isto porque as crianças nunca tinham feito nenhum. Neste contexto senti maior dificuldade em ajudá-las a transformar as suas curiosidades em perguntas e a ir procurar respostas. Mas “mesmo sendo um processo difícil é preciso que seja feito, na medida em que “treina a mente para a capacidade interrogativa” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 14), [e por isso], partimos para a descoberta das respostas para essas curiosidades” (Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – reflexão da 8.^a semana: Anexo 11).

Já não senti que o *Projeto As gaivotas* fosse muito extenso, acho que o facto de as crianças não estarem tão habituadas a expor as suas curiosidades e a colocar questões levou a que não existissem

muitas questões, o que fez com que o projeto durasse menos tempo. Neste contexto tivemos a colaboração dos familiares, o que, a meu ver, o tornou mais rico, uma vez que fez uma ponte de ligação entre o Jardim de Infância e a família. Como refleti numa das semanas:

uma outra vivência foi a colaboração das famílias no projeto, (...) ao longo da semana as crianças foram apresentando aos seus pares aquilo que trouxeram de casa, que fizeram com as suas famílias. (...) Esta colaboração fará parte do placard das famílias que temos no corredor onde vamos colocar todas as informações, todas as partilhas das famílias. Penso que assim conseguimos dar um ênfase diferente às famílias, isto porque, por norma às famílias é-lhes atribuído um papel de comunicadores sobre o que se passa em casa, um papel de participação em festas comemorativas e/ou em ajudas para adquirir algum material...raramente para participar em projetos ou algo alçusivo a um assunto abordado. Portanto a relação escola-família é apresentada como sendo “pouco problematizada” (Stoer, 2005, p. 13) relativamente à participação dos familiares. Sendo as famílias “o interlocutor mais próximo” (Nunes, 2004, p. 35) da escola é importante que lhes sejam atribuídos outros papéis mais ativos, mais colaborativos, isto porque também têm o direito de ter oportunidades de dar contributos, de participar no desenvolvimento do percurso pedagógico dos seus filhos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Esta colaboração entre as duas realidades com que as crianças lidam diariamente (escola e família) também lhes traz benefícios, na medida em que lhes permite compreender que ambas as realidades se comunicam e estão ligadas entre si (Swap, 1990) (Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – reflexão da 10.^a semana: Anexo 11).

Com as experiências vivenciadas em ambos os contextos percebi ao realizarmos projetos com as crianças estamos a possibilitar-lhes o seu desenvolvimento através de experiências e aprendizagens significativas. Quando um educador apoia e orienta as crianças nas suas aprendizagens, faz com que elas se tornem competentes e ativas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, assim como na aquisição de novos conhecimentos (Vasconcelos *et al.*, 2012). Com o decorrer dos projetos fui percebendo que é com base nas curiosidades e no desejo de aprender das crianças que o educador proporciona experiências que lhes permitam aprendizagens que “vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade” (Silva *et al.*, 2016, p. 11), e desta forma as crianças fazem muito mais aprendizagens significativas. Além disso, a metodologia de trabalho por projeto pode englobar todas as áreas de conteúdo, o que faz com que as crianças adquiram conhecimentos através de experiências que lhes proporcionam aprendizagens significativas e que lhes servirão de base para todas as aprendizagens ao longo das suas vidas (*idem*).

Considero que todos os projetos realizados contribuíram muito para a minha formação enquanto estudante de mestrado e como futura educadora. Permitiram-me compreender a importância de cada fase para que todo o processo faça sentido para as crianças, pois são elas que “dão vida” neste tipo de metodologia. Este “dar vida” prende-se com o facto de terem sido elas a voz ativa de todo o percurso, e o meu papel era de alguém que orientava e apoiava todo o caminho pelo qual as crianças sentiam interesse em ir. Desta forma, a minha visão, no que diz respeito às competências das crianças mudou, pois acho que as reconheci como sujeitos e agentes de todo o seu processo educativo em todos os projetos. Também lhes tentei proporcionar um ambiente rico e estimulante, no qual as experiências e

as oportunidades de aprendizagem fossem interligadas e, principalmente, que fizessem sentido para cada grupo de crianças (Silva *et al.*, 2016; Hohmann, Banet & Weikart, 1992).

A meu ver o *Projeto dos bichos* permitiu que se desenvolvesse um outro tipo de abordagem, isto porque estava só com duas crianças. Devido a este número reduzido de crianças senti que consegui proporcionar-lhes um outro ambiente de aprendizagem, isto porque houve uma outra dinâmica e acho que as interações entre nós os três foram mais autênticas e mais próximas (Hohmann & Weikart, 1997) e, por consequência, existiram mais experiências e aprendizagens significativas. Tanto no projeto dos bichos como no das gaivotas as crianças realizaram menos questões e percebi que esse fator nos ajudou a todos no processo de pesquisa, uma vez que as crianças não se cansaram dessa fase do projeto. Aprendi que deve existir um equilíbrio para que a fase da investigação não se torne cansativa para todos. Assim, devemos apoiar as crianças e orientá-las de forma a que exista um equilíbrio no número de questões.

Estas vivências permitiram-me fazer muitas aprendizagens, mas tenho consciência que há ainda um caminho a percorrer e que nesse caminho há melhorias que se podem fazer, nomeadamente ao nível da escuta das crianças. Também há melhorias a fazer relativamente à perceção do que pode ser feito com elas. Ou seja, na realização da teia de ideias (planificação) percebi que é importante anteciparmos quais os “mil caminhos” por onde aquele projeto pode ir e, à medida que vamos ouvindo as crianças, devemos traçar os percursos a percorrer por elas. Assim, há que pensar no máximo de possibilidades em como ajudar as crianças a encontrar as suas respostas, usando as suas múltiplas linguagens.

Para concluir esta reflexão importa partilhar que em julho de 2016 fomos (grupo de prática) apresentar o projeto d’*A água da sala vermelha* no II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância em Braga, fazendo parte de um dos muitos desafios que quero enfrentar ao longo da próxima etapa da minha vida profissional. São os desafios a que nos propomos que nos fazem crescer e refletir mais sobre aquilo a que nos propomos. A apresentação deste projeto acabou por ser uma validação da nossa prática que foi escutada por especialistas da Educação de Infância. Nesta experiência pudemos refletir sobre o que fizemos e ouvir críticas, perspetivas e sugestões de outras pessoas presentes. Neste desafio percebi a importância da partilha de experiências e vivências entre profissionais e até mesmo com os estudantes. As partilhas fazem-nos pensar, fazem-nos refletir sobre as nossas práticas, sobre aquilo que queremos ser e fazer enquanto educadores.

CONCLUSÃO FINAL

A elaboração do presente relatório constitui-se como uma das etapas mais importantes do meu percurso acadêmico, uma vez que reflete todas as minhas vivências, todas as minhas descobertas e aprendizagens ao longo deste mestrado. Foi um documento que me desafiou aos níveis da escrita e da organização, devido à sua complexidade.

Este relatório permitiu-me relatar todas as minhas mudanças, todos os meus desafios, todas as dificuldades que senti e que ultrapassei e que me fizeram aprender mais sobre este mundo da Educação de Infância.

Este mestrado foi um percurso de descobertas, de aprendizagens e de partilhas. Descobri que posso contribuir para uma educação melhor se me desafiar todos os dias a desafiar as crianças, as famílias e a comunidade educativa. Aprendi que quando lutamos pelo que queremos, pelo que nos faz sentido e pelo que acreditamos somos capazes de concretizar os nossos desejos e vencer os desafios aos quais nos propusemos. Aprendi que a partilha nos enriquece a nós e aos outros e que com ela podemos proporcionar mais e melhor às crianças que hoje já são o futuro.

Neste momento vejo-me como uma pessoa capaz de refletir, de seguir aquilo em que acredita, de não desistir das (suas) crianças, nem daquilo que é capaz. Acima de tudo vejo-me como uma pessoa que partilha as suas conquistas e as suas ideias numa perspetiva de poder crescer com o outro e de permitir que os outros cresçam comigo.

Para mim o educador é um investigador no seu dia a dia. Ele procura diariamente aprofundar mais sobre como pode melhorar a sua ação educativa, refletindo e analisando-a. Procura escutar as suas crianças para perceber quais são os seus interesses e as suas necessidades e para lhes poder proporcionar experiências diversificadas que lhes despertem o interesse em querer participar. Procura (mais) conhecimentos, (mais) experiências, (mais) partilhas que contribuam para o seu conhecimento e para a sua prática interventiva com as crianças. Acima de tudo procura ser mais e melhor para poder partilhar todos os seus saberes com as suas crianças e as suas experiências com outros profissionais.

Ao longo destes três semestres vivenciei um pouco disso, na medida em que tentei procurar saber sempre mais sobre assuntos relativos à Creche e ao Jardim de Infância. Tentei escutar as crianças para lhes poder proporcionar experiências adequadas aos seus interesses e às suas necessidades, e crescer com elas. Fiz o ensaio investigativo que me permitiu desenvolver competências que são inerentes ao processo investigativo e perceber a importância do papel do educador investigativo. Só assim é que as práticas podem ser (mais) autênticas e (mais) adequadas. Tive a oportunidade de aprofundar

conhecimentos e de aprender mais sobre a importância das interações e a exploração de objetos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Em síntese, a realização deste relatório contribuiu também para o meu desenvolvimento aos níveis reflexivo e investigativo. Considero que tanto a reflexão como a investigação são dois pilares da ação educativa que fazem do educador uma pessoa que proporciona experiências adequadas, ricas e diversificadas às suas crianças, na medida em que através delas vai ao encontro das necessidades e interesses do seu grupo de crianças.

Uma vez que estamos sempre a aprender e que a nossa formação não pode terminar aqui, espero e quero ser uma educadora que procura sempre mais, que está atenta, que se questiona, que reflete e que partilha as suas descobertas, as suas experiências e as suas aprendizagens, de forma a melhorar a sua ação educativa e a proporcionar o melhor às suas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. P. & Ketele, J. M. (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. B. & Andrade, F. (2008). Da participação convencionada à participação efectiva: Um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Andrade & A. Azevedo, *A escola vista pelas crianças* (pp. 95 - 116). Porto: Porto Editora.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110 - 137. Obtido em outubro de 2015, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027/3017>
- Ayres, A. J. (2008). *Sensory Integration and the Child: Understanding hidden sensory challenges*. Los Angeles: Western Psychological Services - WPS.
- Bartolomeis, F. (1981). *Avaliação e orientação - objectivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonetti, R., Chiesi, D., Fabbi, B., Paglia, E., Colla, L., Dall'Ara, C., . . . Grasselli, S. (2008). *The park is...* Reggio Emilia: Reggio children srl.
- Capucha, L. M. (2008). *Planeamento e avaliação de projetos: Guião prático*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Cardona, M. J. & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psicossoma.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, A. C. & Rodrigues, A. P. (2008). *Guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.

- Coelho, A. & Chélinho, J. (2012). Concepções educativas e práticas de avaliação: As preocupações do/as profissionais. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães, *Avaliação na educação de infância* (pp. 115-132). Viseu: Psicossoma.
- Costa, S. A. (2015). *Projecto globetrotter: Escolas e comunidades alternativas no mundo*. Lisboa: Chiado Editora.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). V. N. de Famalicão: Almedina.
- Direção-Geral Educação. (s.d.). *Recursos - pré-escolar*. Obtido em dezembro de 2016, de <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>
- Edwards, C. (2016). Professor aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2, pp. 153 - 174). Porto Alegre: Penso.
- Ferreira, M. M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»: *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Políticas educativas e formação para as crianças dos 0 aos 6 anos em Portugal e no Brasil. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães, *Avaliação na educação de infância* (pp. 25-60). Viseu: Psicossoma.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 47 - 82). Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (2016). Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e aprendizagem. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, B. Fyfe, C. Rinaldi, C. Giudici, . . . L. Malaguzzi, *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2, pp. 315 - 336). Porto Alegre: Penso Editora.
- Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2005). *People under three: young children in day care. 2nd edition*. New York: Routledge.

- Gonzalez-Mena, J. & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. Porto Alegre: AMGH.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo - das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1992). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, V. C. (2010). Gênese e interpretação do conceito de professor reflexivo. *Rever, pensar e (re)significar: A importância da reflexão sobre a prática na profissão docente*, 34.
- Kishimoto, T. M. (2013). Brincar, letramento e infância. In T. M. Kishimoto, J. Oliveira-Formosinho, I. Siqueira, J. Formosinho, J. Machado, M. Moura, . . . M. Pinazza, *Em busca da pedagogia da infância: Pertencer e participar* (pp. 21 - 53). Porto Alegre: Penso.
- Krohmer, B. (2013). Waldorf childcare centres: caring for children under three. In P. Lang, M.-L. Compani, C. McKeen, A. Prange, B. Krohmer, F. Jaffke, . . . C. Grah-Wittich, *Waldorf kindergartens today* (pp. 88-102). s.l.: Floris Books.
- Ladd, G. W. & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 119 - 166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lang, P. (2013). Pre-school education: salutogenesis and competency development. In M.-L. Compani & P. Lang, *Waldorf kindergartens today* (pp. 26-50). s. l.: Floris Books.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, A. & Cardona, M. J. (2012). Avaliar na creche e em jardim de infância: Alguns exemplos. In M. J. Cardona, & C. M. Guimarães, *Avaliação na educação de infância* (pp. 267-303). Viseu: Psicossoma.
- Milchem, K. (2011). Breaking through concrete - the emergence of forest school in London. In K. Milchem, C. Lamb, T. Maciver, A. Horning, C. Neenan, S. Knight, . . . W. Taylor, *Forest school for all* (pp. 13 - 27). Los Angeles: Sage.
- Nono, M. A. (2011). *Caderno de formação - formação de professores educação infantil: Princípios e fundamentos*. Obtido em 26 de janeiro de 2016, de Universidade estadual paulista: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/263/1/Caderno_mod3_vol2.pdf

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção do conhecimento acerca da infância: Algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Andrade & A. Azevedo, *A escola vista pelas crianças* (pp. 11 - 30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). A pedagogia-em-participação em creche: A perspetiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 11 - 26). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11 - 46). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: AMGH.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem. In A. Filho, A. Martins, A. Santos, A. Cordeiro, C. Anjos, C. Janes, . . . T. Sarmento, *Educação de infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 29 - 41). Santo Tirso: De facto Editores.
- Pires, A., Gordo, C., Lopes, G., Dias, I., Kowalski, I., Carvalho, I., . . . Folgado, T. (2008). *Sabe o que é a educação pré-escolar?* Leiria: ESECS-IPL.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (Janeiro de 2000). Educação de bebés em creche - perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação - Investigação e práticas*, p. 86.
- Portugal, G. (2012). Avaliar as aprendizagens das crianças. In C. M. Maria João Cardona, *Avaliação na educação de infância* (pp. 233-255). Viseu: Psicossoma.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar - sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmento, T., Oliveira, A., Miranda, C., Damas, D., Silva, D., Pereira, I., . . . Silva, S. (2016). *Juntos...pela criança na creche!* Braga: CNIS.

- Serrano, P. (2016). *A integração sensorial: No desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Lisboa: Papa-Letras.
- Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de portfólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, A. L. (maio/dezembro de 2016). A creche, um espaço de crescimento. *Cadernos de educação de infância*, 108, 61 - 62.
- Silva, I. L. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães, *Avaliação na educação de infância* (pp. 151 - 170). Viseu: Psicossoma.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (Março de 2009). Actas do I EIELP: Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Exedra journal, Extra 1*, 111 - 118. Obtido em janeiro de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398957>
- Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. In J. Moyles, A. Anning, A. Curtis, C. Pascal, D. Brown, J. Hismam, . . . V. Hurst, *A excelência do brincar* (pp. 23 - 38). Porto Alegre: Artmed.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2.ª ed.). Lisboa, Livros horizonte.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha - 4.ª Edição*. Lisboa: Pactor.
- Stoer, P. S. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro: A reconfiguração de uma relação. In S. R. Stoer, P. Silva, L. Cortesão, D. Davies, D. Pereira, C. Rocha, . . . M. Wyness, *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Swap, S. M. (1990). *Parent involvement and success for all children: What we know now*. Boston: Institute for Responsive Education.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (maio - agosto de 2007). Transição jardim de infância - 1.º ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de educação de infância*, pp. 44 - 46. Obtido em janeiro de 2017, de <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/artigo281.pdf>

- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em maio de 2016, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (1.ª ed.). Lisboa, Edições Sílabo.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da Educação Infantil. 3.ª edição*. Porto: ASA Editores.

Legislação referenciada

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril – Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro – Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997 – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – Estabelece o regime de escolaridade obrigatória a partir dos 5 anos de idade.
- Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto – Perfil Geral de Desempenho Docente.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001 – Perfis específicos de desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Decreto-lei 240/2011, de 21 de junho de 2011 – Reconhecimento do Educador de Infância como docente.
- Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho – Aprovação das novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- Portaria n.º 411/2012 de 14 de dezembro de 2012 – Portaria que determina as normas reguladoras das condições de funcionamento e instalação das creches.

ANEXOS

ANEXO 1 – PROPOSTA REFLEXIVA

Esta proposta foi-me atribuída no âmbito da prática pedagógica em Jardim de Infância II, pela professora Sónia Correia.

O educador que fui

Num passado muito próximo considero que fui uma (pré)educadora que pensava nas crianças como seres que precisavam de ajuda para realizar aquilo que pretendiam no seu dia a dia. Pensava que dependiam do adulto e que, por vezes, não tinham poder de decisão/escolha. Era uma (pré)educadora em formação e por isso refletia sobre o dia a dia na instituição, mas eram reflexões que inicialmente eram obrigatórias. Apesar de alguma (pouca) experiência com crianças achava que poderia fazer tudo como tinha feito noutros contextos anteriores à prática, mas esse pensamento mudou logo ao fim de uma/duas semanas, porque comecei a perceber que nada é estanque e que como há crianças e realidades diferentes as estratégias também o terão de ser.

O educador que sou

No presente vejo-me ainda como uma (pré)educadora, porque estou em formação, embora queira estar sempre. O que quero dizer é que oficialmente não sou educadora. Penso que me tornei numa pessoa com maior capacidade para refletir sobre assuntos que se tornam pertinentes e que dessas reflexões surgem muitas questões, são formuladas muitas hipóteses e algumas teorias. Penso que isso é bom, permite-me ir mais além, permite-me ir procurar respostas e com elas crescer. Com estes questionamentos reflexivos vejo-me também como alguém que consegue dar respostas às necessidades e aos interesses das crianças e que, por vezes lhes propõe desafios interessantes. Vejo-me como um adulto presente e atento, que escuta e dá voz às crianças com quem está. Também penso que transmito calma e serenidade nos momentos em que possa existir alguma tensão e que isso possibilita às crianças um momento de segurança e de tranquilidade que, como consequência lhes dá confiança para seguir em frente com alguém que elas sabem que podem contar sempre. Acho que evoluí em diversos aspetos, já não penso que as crianças são seres que dependem do adulto para tudo, já não acho que sei tudo e, por isso, tento sempre procurar informar-me sobre diversos assuntos. Esta procura deve-se ao tal questionamento, às curiosidades. Apesar de tudo isto, considero que a formação é essencial e que estamos sempre a aprender uns com os outros e, nesse sentido, acho que sou uma pessoa que partilha e que sabe que dessa partilha poderão surgir outras que possibilitam aprendizagens. São também estas aprendizagens que nos fazem crescer e que, de certa forma me fizeram o (pré)educador que sou hoje. O facto de ser uma pessoa serena e que não é demasiado impulsiva possibilita-me ter uma relação com os diversos intervenientes (crianças, colega de estágio, educadores cooperantes, auxiliares, professores, familiares...) mais autêntica, sinto que há transparência e isso acaba por ajudar de certa forma a pensar que tudo irá acontecer de forma natural e tranquila. Embora seja muito ansiosa sou também persistente e tento dar sempre a “volta ao texto” pela forma mais positiva possível, sem que ninguém se prejudique...acho que isso ainda ajuda a construir relações mais autênticas com os diversos intervenientes. Embora possa não ser visível, eu quero sempre mais, quero vivenciar mais desafios, quero procurar mais...acho que isso também me ajudou a ser aquilo que sou hoje, porque os horizontes foram-se alargando e abriram-me grandes janelas de forma a permitirem o meu crescimento que considero ter sido gradual e positivo.

O educador que quero ser

Num futuro, que espero que esteja muito próximo quero ser uma educadora “fascinante”, ou seja, uma educadora que dá o seu próprio ser, que partilha as suas experiências, as suas histórias. Quero ser uma educadora que alimenta a personalidade das crianças fomentando-lhes o desenvolvimento do seu pensamento crítico, que as ajuda a pensar. Quero ser uma educadora que fomente o diálogo entre os diversos intervenientes, uma educadora que conta histórias de forma entusiasmante e que cria com elas oportunidades de imaginação. Quero ser uma educadora que nunca desiste das suas crianças, que acredita até ao fim que elas são capazes e que lhes transmita isso. Quero ser uma educadora com sensibilidade para falar ao coração das suas crianças, quero ser uma educadora que resolve e ajuda as crianças a resolverem os seus conflitos. Acima de tudo quero ser uma educadora que marca de forma positiva a vida das suas crianças, que nunca será esquecida. Quero ser uma educadora que dá oportunidades às crianças de se envolverem em diversas experiências que lhes sejam prazerosas. Quero ser uma educadora que escuta e dá voz às suas crianças. Quero ser uma educadora que fomenta a partilha de opiniões, de saberes e de interesses entre familiares, promovendo reuniões nesse sentido. Quero ser uma educadora atenta e curiosa, observadora e que procura saber sempre mais. Quero ser uma educadora que transporta a sala para outras realidades em vez de o contrário, ou seja, que possibilita às suas crianças vivências noutras realidades que não as que existem dentro das quatro paredes que lhes foram atribuídas. Quero ser uma educadora que envolve as famílias nos projetos que desenvolve em conjunto com as crianças. Quero ser uma educadora que cresce todos os dias em parceria com as suas crianças e com as suas famílias, assim como com a restante comunidade. Quero ser uma educadora que dá oportunidades a quem colabora consigo, ou seja, que dá voz às auxiliares com quem está e que fomente o bom ambiente entre todos os intervenientes. Quero fazer parte da comunidade de educadores que está a mudar todo o sistema educativo e a permitir que as crianças cresçam e se desenvolvam de uma forma saudável. Não quero, por isso fazer parte do grupo de educadores que transforma a sua sala numa fábrica de produção em massa, na qual as produções que dizem ser das crianças são todas iguais. Quero ser alguém que contribua para a história da viragem de uma página para um novo mundo da educação.

ANEXO 2 – REFLEXÕES EM CONTEXTO DE CRECHE

2.ª Semana - 28.09 a 02.10.2015

A presente reflexão insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria pertencente ao Instituto Politécnico de Leiria. Pretendo refletir sobre as metodologias/estratégias de observação utilizadas, a recolha de dados empregues e a sua adequação; as mudanças/aprendizagens efetuadas durante a semana e o que senti ao longo desta segunda semana.

Nesta segunda semana guiámo-nos pela nossa proposta de plano de observação onde, mais uma vez, optámos por participar nas rotinas das crianças – observação participante. Decidimos, em grupo, que na segunda-feira quem iria fazer a observação seria a Ana Filipa, visto que eu não estaria presente. Utilizámos o registo fotográfico, para que fosse mais fácil para nós realizarmos as caracterizações da instituição e da sala de atividades. Em simultâneo realizámos um inquérito por entrevista ao diretor da instituição. Este inquérito não foi realizado no dia planeado devido à indisponibilidade do diretor da instituição. Relativamente à recolha de dados sobre o grupo de crianças, fomos conversando com a educadora M J durante a sesta das crianças, visto ser este o momento mais calmo. Contudo deparámo-nos com falta de algumas informações que achamos importantes, por isso, teremos de recorrer à última semana de observação, alterando assim o plano de observação, que ainda assim nos pareceu adequado.

Notei que as crianças mudaram o seu comportamento com a nossa presença, estão mais próximas de nós e mostram interesse em envolver-nos nas suas brincadeiras. Uma outra mudança foi a presença de mais um adulto, uma rapariga que está a realizar um estágio de um curso profissional. Quanto a mudanças/aprendizagens de trabalho em grupo, decidimos mudar a realização das nossas reflexões individuais, ou seja, antes da realização das reflexões encontramos-nos para decidir os pontos que achámos importantes refletir, pois sendo nós um grupo, pensámos que seria importante este tipo de envolvimento.

No decorrer desta semana deu para me envolver ainda mais com as crianças, e com isso comecei a perceber e a aprender a lidar com elas. Por exemplo, na sesta há crianças que gostam de massagens, outras de “festinhas na cabeça/cara” e outras que as “abanem”. São características das crianças que vamos aprendendo ao longo do tempo. Há também uma criança que é mais difícil de dar comer e, por isso, quem a costuma ajudar é a educadora M J ou então a auxiliar de ação educativa S. Essa criança fez com que eu me interessasse em experimentar a ajudá-la, não tendo corrido bem numa primeira tentativa, mas na segunda tentativa já consegui alimentá-la através da ajuda de canções.

Apesar de a Ana Filipa explicar tudo o que fizeram, na segunda-feira, tive pena por não ter presenciado a atividade. No restante tempo, senti-me ainda mais integrada, pois como referi mais acima, as crianças mostraram interesse em envolver-me nas suas brincadeiras e também porque a educadora M J nos envolveu na atividade que realizou com o grupo de crianças. Acho que esse envolvimento é importante porque nos permite adquirir uma nova experiência e com isso desenvolver novas aprendizagens. Tal como diz Mazur, (1990, citado por Tavares, J., Sousa, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A., 2007, p.108) que “a aprendizagem é geralmente definida como uma mudança num indivíduo causada pela experiência.” Espero que como futura educadora consiga proporcionar experiências que permitam a cada criança, do grupo, desenvolver novas aprendizagens.

Referências bibliográficas

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

12.ª Semana - 07.12 a 11.12.2015

A presente reflexão refere-se à décima segunda semana de prática pedagógica em contexto Creche, pretendo refletir sobre as doenças e o papel do educador, sobre os momentos de exploração e o envolvimento e sobre o cesto dos tesouros.

Relativamente a outras semanas, em ambos os dias desta semana, existia um menor número de crianças devido a problemas de saúde, este é um “dos principais aspectos da vida escolar” (Oom, 2009, p. 115) e é importante que o educador esteja atento a alguns sintomas, de forma a prevenir possíveis contágios. É igualmente importante que o educador compreenda que quando as crianças estão com febre ou com outro sintoma de doença podem não estar capazes de se envolver nas experiências como teria pensado, agindo, por isso em conformidade. Desta forma o educador deve, além de contactar os pais, ir vigiando a criança. No entanto sabe-se que cada criança “pode reagir de uma forma diferente de todas as outras” (idem, p. 117) contudo, considero também importante que o educador “esteja familiarizado com as situações mais comuns e que as suas decisões sejam tomadas de forma consciente e informada” (idem).

Na quarta-feira tentei, para mim, um desafio diferente, pensando num futuro como educadora deparei-me com a dificuldade da existência de fotografias e como é que isso se podia resolver. Sei que é também para isso que está uma

auxiliar a acompanhar um educador, contudo nem sempre temos os planos de fotografia que queremos, por isso deixei-me estar com a máquina fotográfica. No fim da experiência e, refletindo sobre ela deparei-me que, em simultâneo, consegui estar envolvida na exploração das bolas e interagi com as crianças, movimentando bolas de diferentes maneiras (para a frente, para trás, para cima e para baixo, para os lados...) de forma a incentivar as crianças a realizarem outras formas de exploração. Tentei inclusive que duas crianças se envolvessem em movimentos de exploração das bolas, pois estavam, naquele momento, sentadas a observar as outras. Então eu empurrava bolas devagar para as crianças tentando assim incentivá-las a explorar alguma dessas bolas. Uma das crianças empurrava as bolas para outro lado e a outra tentava agarrá-las indo atrás de algumas. Esta segunda criança talvez quisesse alguém adulto ao pé dela para a incentivar na exploração, enquanto estive com ela sorriu e mostrou-se interessada naquela experiência, pois empurrava de novo as bolas, sorria e tentava agarrar noutras. Quando me pareceu que a criança estava preparada para explorar as bolas sozinha deixei-a, no entanto, observei-a de longe e, reparei que foi a única que se movimentou até à piscina e tirou de lá uma bola. Fiquei contente e surpreendida, porque além de a criança ter observado/explorado algumas das bolas que tínhamos levado para a sala, associou que aquelas que sempre existiram na sala também podiam fazer parte daquela exploração e, por isso tirou uma para fora da piscina. Esta era uma das crianças que tínhamos proposto avaliar naquela experiência, foi interessante perceber que, sendo a segunda criança mais nova, associou que as bolas da piscina também poderiam estar inseridas naquela experiência. No decorrer da experiência reparei que algumas crianças preferiam observar as restantes na sua exploração, outras crianças imitavam movimentos dos seus pares e dos adultos e outras exploravam as bolas com todos os sentidos (mandavam as bolas para o chão para ouvir o seu som e observar os seus movimentos, levavam à boca, apertavam-nas...). A meu ver esta experiência foi ao encontro dos interesses do grupo de crianças, pois elas gostam de observar e compreender como se movimentam as bolas em determinadas ações que as crianças realizam. Ao encontro deste facto vão Post e Hohmann, (2011, p. 139) quando afirmam que as crianças gostam de observar os movimentos das bolas e de fazer com que se movimentem. O espaço, neste dia, estava o mais amplo possível, ou seja, não tinha a mesa, brinquedos e almofadas, pois “convém manter o chão livre e descongestionado quanto possível” (idem, p. 104) para que não atrapalhe as crianças nos seus movimentos e na sua exploração.

Nesta semana iniciei a minha investigação com o cesto dos tesouros que é designado por jogo heurístico pelas autoras Goldschmied e Jackson, (2005, p. 131). O cesto dos tesouros consiste na escolha de diferentes materiais, por parte do educador, que possibilitem às crianças a realização de uma seleção espontânea desses materiais e explorá-los da forma que mais acharem adequada, uma das finalidades deste tipo de experiência é desenvolver a capacidade de concentração das crianças (Goldschmied & Jackson, 2005, p. 134). Numa experiência realizada pelas autoras, também com quatro crianças, elas observaram que quando envolvidas, as crianças, não criam conflitos, porque existem muitos materiais que elas podem explorar (Goldschmied & Jackson, 2005, p. 133), este foi também um facto que constatei com as crianças que observei. No primeiro dia que proporcionei esta experiência estava um bocado nervosa e ansiosa, pois queria perceber como é que as crianças iriam reagir a esta nova experiência. Estava nervosa porque das quatro crianças que tinha pensado (o J, a B, o P e o L) duas estavam doentes em casa e as restantes também estavam doentes, mas estavam presentes. Tal como referi no início desta reflexão, o educador deve compreender que as crianças podem não estar capazes de se envolverem nas experiências planeadas e, por isso tentei agir em conformidade com a situação, levando outras crianças (a Y, o M e o F). Visto que era um local novo e diferente para as crianças tentei deixá-las à vontade, mas depois e, como para mim também era uma experiência nova envolvi-me na exploração também para os incentivar a explorarem os elementos que estavam contidos naquele cesto. Percebi que, também devido ao espaço, o tempo de exploração é mais reduzido e, por isso para o grupo de crianças que levei a exploração durou cerca de 15 minutos.

Na exploração da quarta-feira, levei quatro crianças tal como tinha pensado inicialmente, mantive a Y e o M deste grupo e juntei o P e o L do grupo que pensei inicialmente. No momento em que entraram foi notório que a Y e o M já sabiam para onde iam e o que estava lá. Foram diretos ao cesto e dessa forma incentivaram as outras crianças a envolverem-se na exploração do cesto, exploraram de várias formas, cheirando, mandando, provando, entre outras formas. Segundo Goldschmied e Jackson, (2005, p. 130) as crianças têm necessidade de explorar e manipular os diferentes objetos, foi o que quatro crianças que levei fizeram, manipularam e exploraram aqueles materiais de diferentes formas. Mais uma vez e, porque é um local de passagem, foi possível compreender que o tempo de envolvimento das crianças com o cesto dos tesouros foi mais reduzido que o pensado, entre os 15 e os 20 minutos. Goldschmied e Jackson, (2005, p. 134) afirmam que, das suas observações, as crianças permanecem envolvidas durante 30 minutos ou mais.

Na próxima semana espero conseguir apoiar a Ana Filipa na sua intervenção e proporcionar às crianças mais momentos de experiência com o cesto dos tesouros, mas com outros materiais diferentes.

Referências bibliográficas

- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2005). *People under three: young children in day care. 2nd edition*. New York: Routledge.
- Oom, P. (2009). *O plano de saúde das crianças: guia médico para pais e professores*. Alfragide: Academia do livro.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens 4.ª edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 3 – DOSSIER DE REGISTOS DA MB

Nota: Este documento não se encontra na sua totalidade conforme o original. Devido a questões de número de página a cumprir para os anexos deste relatório.

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria – Instituto Politécnico de Leiria
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Dossier de registos da MB

Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche
Professora Supervisora: Sónia Correia | Educadora Cooperante: M J
Mestranda: Cristiana Salada | 2015/2016



“«cativar» quer dizer o quê? (...) – É uma coisa de que toda a gente se esqueceu – disse a raposa. - Quer dizer «criar laços»... - Criar laços? – Sim, laços – disse a raposa. – Ora vê: por enquanto tu não és para mim senão um rapazinho perfeitamente igual a cem mil outros rapazinhos. E eu não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. Por enquanto eu não sou para ti senão uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativares, passamos a precisar um do outro. Passas a ser único no mundo para mim. E eu passo a ser única no mundo para ti...” (Saint-Exupéry, 2002, p. 68).

Introdução

O presente dossier de registos surgiu no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, que decorreu no Jardim do Fraldinhas, pertencente ao mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria – Instituto Politécnico de Leiria.

Ao longo deste dossier podem-se encontrar vários separadores, que vão desde a identificação da criança, o registo de episódios e interpretação dos mesmos e planificações semanais, a interpretação global do desenvolvimento e da aprendizagem da Matilde, além da conclusão/reflexão e das referências bibliográficas. Este documento contempla registos escritos e também registos fotográficos dos vários episódios para que se perceba com maior facilidade o episódio descrito.

A identificação da criança é realizada como se fosse a própria criança a descrever-se, contemplando a sua idade, que instituição frequenta entre outras coisas relativas a ela.

No que concerne ao separador do registo de episódios, a sua interpretação e planificação semanal, este está organizado por semanas e, podem-se observar diversos registos escritos e fotográficos da criança nos vários momentos do dia.

Os domínios do desenvolvimento e da aprendizagem da Matilde vão sendo referidos no separador do registo de episódios, a sua interpretação e planificação semanal, na parte da interpretação. Estes domínios encontram-se por cores, ou seja, cada domínio do desenvolvimento terá uma cor correspondente. O domínio do desenvolvimento cognitivo estará a **verde**, o domínio do desenvolvimento psicomotor estará a **lilás**, o domínio do desenvolvimento socioafetivo estará a **cor de laranja**, o domínio do desenvolvimento da linguagem estará a **azul**.

Poder-se-á encontrar também uma interpretação global do desenvolvimento e da aprendizagem da Matilde ao longo deste período de prática pedagógica sustentada com referências bibliográficas.

A conclusão/reflexão diz respeito a todo o processo deste dossier onde estão incluídas as dificuldades e um olhar sobre o educador de infância, também esta sustentada com referências bibliográficas.

Identificação da criança

Olá! Eu sou a M. B.. Sou uma menina muito sorridente e vaidosa. Gosto muito da minha sala e de todos os meus amigos.

Faço dois anos no dia 1 de fevereiro de 2016, estou a ficar crescida! Estou no J. F. na sala de 1 ano. A minha educadora é a João e a auxiliar é a Susana, gosto muito delas! Elas ajudam-me a crescer todos os dias...dão-me mimos, sorrisos, carícias e apoio para que eu consiga crescer de forma saudável e harmoniosa. Sou uma sortuda por fazerem parte da minha vida! Há pouco tempo conheci mais duas pessoas novas, são as estagiárias da escola dos meninos grandes! Elas são a Ana Filipa e a Cristiana, também são minhas amigas. Sempre que vêm trazem experiências giras e divertidas para todos nós fazermos, elas também me ajudam a crescer!

Registo semanal – M.B.

Na hora da “bolachinha” foi proposto à M.B., pela educadora, entregar uma bolacha a cada criança. Enquanto a educadora dizia o nome a quem seria destinada a bolacha, a M.B. entregava-a à criança. Deu para perceber que a M.B. reconhecia todos os elementos do grupo de crianças.

Sucederam-se outras situações onde a M.B. estava a brincar com uma outra criança com um jogo que consiste em colocar uma peça para dentro de um balde através da sua forma. A M.B. reparou que a outra criança estava com dificuldade e ajudou-a apontando e dizendo: “É aqui!”.

Num momento de brincadeira com ela, peguei no jogo de copos, que ela gosta muito e, à medida que ela os ia empilhando eu perguntava a cor de cada um. Nessa altura apercebi-me de que a M.B. sabia as cores primárias, que naquele jogo correspondiam à cor dos copos. Além disso sabia como colocar os copos, colocando-os sempre pela ordem correta (por tamanhos).

Ainda na sala, eu estava sentada no tapete a observar as crianças nas suas relações entre pares, quando a M.B. me chama “menina” e mostra um brinquedo de animais. Passado um tempo diz: “nhanha”, olhando para mim de novo com o jogo dos copos (o mesmo dito anteriormente) e, vem ter comigo para o fazermos. Pareceu-me que houve um interesse em relacionar-se comigo, em envolver-me nas suas brincadeiras o que é interessante, porque a M.B. gosta de brincar sozinha.

Planificação da semana seguinte

_ Conhecer ainda mais a M.B. no que diz respeito à sua forma de ser e estar com os outros e também às suas aprendizagens.

Semana – 05 a 09.10.2015

No primeiro dia da semana quando cheguei à sala fui ter com a M.B. para ver o que ela fazia, disse-me “olá”. Mais tarde, e ao longo do dia, veio ter comigo várias vezes com brinquedos para fazer comigo. Num desses momentos, estava também a Ana Filipa, percebi que a M.B. nos reconhecia pelos nomes, quando lhe pedi para colocar o copo, do jogo dos copos, nas nossas cabeças.

Na hora da sesta, quando acordou, meteu-se comigo a fazer “cucu” com as mãos, achei engraçado porque não esperava que, mais uma vez se metesse comigo.

No último dia da semana, senti que a M.B. se aproximou muito mais de mim, havia momentos em que para onde eu fosse ela vinha também e outros em que ela me puxava para ir com ela para algum sítio.

Planificação da semana seguinte

_ Não foi realizada planificação.

Semana – 12 a 16.10.2015

Registo semanal – M.B.

Esta semana decidi apenas observar a M.B., embora interagisse com ela em momentos da experiência educativa, na contagem da estória, por exemplo e quando me chamava e/ou vinha ter comigo. No momento em que contava a estória ia fazendo perguntas e associava termos que as crianças reconheciam. Perguntei-lhe as cores das folhas e ela referiu-as. Contudo não respondeu quando as crianças foram questionadas do local onde estão as árvores. O que me surpreendeu, pois pensava que respondesse. Já na outra experiência, da pintura, tive curiosidade em ver como reagia a M.B., embora já tivesse visto com a educadora Maria João uma experiência com tintas. A M.B. reagiu bem e mostrou-se bastante recetiva, querendo fazer mais.

Ao longo da semana, a educadora Maria João tentou retirar a fralda à M.B.. Pensei que fosse uma mudança fácil, visto que ela mostra entender o que lhe dizemos (por exemplo quando a questionamos: “onde é que se faz xixi?” a M.B. responde logo “bacio”). No entanto, mais uma vez, a M.B. surpreendeu-me, pois não conseguiu controlar os esfíncteres durante algum tempo.

No que diz respeito ao comportamento, a M.B. tem vindo a revelar-se, na medida em que tenta obter o que quer através do choro, a dita “birra”. Este era um comportamento que, até então, era pouco ou nada frequente. Muitas das vezes o facto de ser contrariada leva-a a uma frustração que só se acalma com a chupeta e o “dudu”. No entanto, se for distraída com outros objetos e ou pessoas que ela gosta acaba por resolver a frustração, mas são casos raros.

Relativamente à alimentação, só no último dia da semana é que consegui dar-lhe o lanche. A Ana Filipa tentou dar-lhe o lanche e a M.B. não deixou, fazendo uma “birra”. Enquanto eu dava à M., que está ao lado da M.B. nas refeições, perguntei à M.B. se queria ajuda obtendo dela uma resposta positiva. Dava então, de forma intercalada, o lanche às duas.

Experimentámos, de seguida, ser a Ana Filipa a dar parte do lanche à M.B. e resultou, não houve “birra”. Acabei por terminar de dar o lanche às duas.

A M.B. com os amigos é afável, contudo se alguém lhe tira os seus brinquedos chora, esperando que alguém lhe resolva aquele problema. No último dia da semana brincámos às escondidas, achei interessante o facto de ela se esconder e quando eu perguntava: “Onde está a M.B.? Não a estou a ver!” ela respondia logo: “Estou aqui!” mas ficava escondida. Quando se sucedeu o contrário ela via onde me escondia e claro, vinha ter comigo e dizia com um grande sorriso: “aqui!” É interessante ver a forma como ela gosta destas brincadeiras. Apercebo-me também que gosta de fazê-las sem as outras crianças do grupo.

Planificação da semana seguinte

_ Gostava de tentar, nas próximas semanas, alterar este comportamento da M.B., ou seja, nos momentos de brincadeira entre as duas, tentar introduzir mais um elemento do grupo.

Semana – 19 a 23.10.2015

Registo semanal – M.B.

Na semana passada propus que iria tentar alterar o comportamento da M.B., no que diz respeito aos nossos momentos de brincadeira a sós. Nesse sentido fui chamando outras crianças para estarem connosco naquele momento. Inicialmente a M.B. não aceitava, dizia “não” tentando afastar a outra criança. No momento disse-lhe que os outros meninos também podiam brincar connosco, pois também gostam dos copos (jogo que a M.B. tem quase sempre nas mãos). Propus-lhe o seguinte: “vamos deixar o menino brincar connosco, empresta-lhe os copinhos”. Deu alguns concordando assim com a minha proposta.

O mesmo se sucedeu noutras situações semelhantes, mas com os legos. A M.B. veio ter comigo com alguns legos empilhados e sentou-se ao pé de mim, comecei por lhe perguntar as cores de cada peça, às quais me respondeu corretamente. Ela desmontou as peças e começou em empilhá-las de novo, apareceu uma criança com mais peças nas mãos e queria acrescentar, mais uma vez a M.B. teve a mesma reação: “não” e afastou a criança. Disse-lhe de novo que o menino também podia brincar connosco, pois também gosta de legos. Mais uma vez resultou. Apareceram mais dois meninos e ela deixou que todos continuassem a brincar connosco. Embora sejam momentos de brincadeira curtos, visto que há outros estímulos pela sala que lhes despertem a atenção, não deixam de ser momentos em que haja mudanças no comportamento como esta. Penso que com o passar do tempo e, ao conhecermos melhor as crianças conseguimos arranjar estratégias que se acabam por adequar a cada uma delas e a cada situação.

Num dos momentos da rua, estava sentada no tapete e, a M.B. veio sentar-se ao pé de mim. A dada altura diz apontando para o céu: “a lua!” num primeiro momento não percebi e perguntei-lhe “o quê M.B.?” e ela repete da mesma forma a apontar “a lua!”. Disse-lhe: “olha, pois é! De que cor é a lua?” nesse momento não obtive resposta, ajudei-a dizendo: “é bran?” e ela responde: “ca”. Ficou por ali a conversa, pois mais uma vez veio outro estímulo. Achei interessante e de certa forma inesperada esta intervenção da M.B., pois no meio de tantas coisas que existem no jardim ela falou de algo que para mim passa despercebido.

No decorrer da semana a M.B. mudou outros comportamentos, não fez “birras”, não pediu a chupeta nem o “dudu”, também porque não houve momentos de frustração como os da semana anterior. Numa das sextas foi para a caminha dela e nem sequer pediu a chupeta, esteve deitada com o seu “dudu” sossegada. Achei curioso, pois pede sempre a chupeta.

No último dia da semana enquanto estávamos a conversar com a educadora Maria João, durante a sesta, a M.B. acordou. Como eu estava perto dela, por acaso, ela levantou-se e veio ter comigo. Eu disse-lhe: “Agora não é para brincar, deita-te na caminha mais um bocadinho”. Ela insistiu e deu-me o “dudu” e a chupeta. Eu disse: “é para mim?” e ela: “sim”. Perguntei: “tens a certeza?”, mais uma vez obtive uma resposta positiva, perguntei de seguida: “posso ir arrumar?” e de novo veio um “sim” com um grande sorriso. Levei aquele sorriso como uma forma da M.B. pensar: “já sou crescida”, arrumei os objetos dela e disse-lhe com um grande sorriso: “boa, a M.B. já é crescida” e ela sorriu também para mim. Penso que esta ação da M.B. demonstra confiança, pois quando lhe pedia a chupeta ou o “dudu” ela não mos dava e, se os desse era porque eu tinha estado a insistir para tal. Com esta criança aprendi que não vale a pena insistir. Além disso comecei a pensar, se eu não gosto que me façam certas coisas, porque irei eu fazer o mesmo com as crianças? Nesse sentido comecei a colocar-me no lugar das crianças, assim consigo compreender certos comportamentos que têm.

Planificação da semana seguinte

_ Visto que a M.B. anda quase sempre com o jogo dos copinhos, na próxima semana vou escondê-los, para ver qual é a reação dela, se dá pela falta dos copos, se brinca com outros objetos e se anda sempre com um desses objetos nas mãos, tal como faz com os copos.

Nota: Antes de pensar em realizar esta ação questionei a educadora se o podia fazer, pois podia não concordar, no entanto a resposta foi positiva.

_ Continuar a promover à M.B. situações de brincadeira com outras crianças, de forma a que seja algo que ocorra naturalmente e não proposto por mim.

Semana – 26 a 30.10.2015

Registo semanal – M.B.

Escondi o jogo dos copos na segunda-feira à tarde, mas observei que a M.B. não o procurou. Só os voltei a colocar na sala na quarta-feira à tarde, depois do lanche enquanto estavam algumas crianças com a auxiliar Susana a ouvi-la a cantar e outras a brincar livremente pela sala. Nesse momento, coloquei o jogo dos copos em cima do móvel dos brinquedos para ver o que acontecia e, se a M.B. se apercebia. Uma criança foi buscar o jogo e, enquanto brincava na mesa caíram os copos no chão, nesse momento, a M.B. levanta-se e vê os copos no chão, apanha alguns e vai andando pela sala com eles deixando a outra criança a chorar. A Filipa pergunta-lhe, “então já tens os copinhos?” a M.B. responde que “sim”, a Filipa volta a questioná-la “então e onde estavam?” e a M.B. responde “no chão”.

Na segunda-feira de manhã, a M.B. veio com a mãe e trazia a sua chupeta e o “dudu”, naquela manhã, a mãe disse que a “M.B. tinha andado a fazer das suas”, ou seja, segundo a mãe, a M.B. queria fazer tudo o que queria e chorava para tentar conseguir. Enquanto a mãe estava a conversar com a educadora, a M.B. andava pela sala com a chupeta e com o “dudu”. Ao fim de uns dez minutos, olhei para ela e estiquei a mão fazendo um gesto com os dedos para que a M.B. me desse a chupeta e o “dudu” e deu-mos.

Em vários momentos do dia vejo a M.B. a brincar sozinha com um brinquedo que goste, nesta semana andava com um balde novo que a educadora colocou na sala. Apanha objetos e coloca-os lá, deita fora uns e põe outros para dentro e, outras vezes pura e simplesmente deixa o brinquedo que tem e vai ter com alguém que está a cantar, nesses momentos junta-se a outras crianças.

Durante a semana, de manhã, ia pedindo abraços à M.B. como um cumprimento matinal, inicialmente ela não o fazia, contudo mais para o fim da semana já dava e, até mesmo em qualquer momento do dia, se eu lhe pedisse.

Na terça-feira, durante a experiência educativa, a M.B. foi a única a dizer “chapéu”, fazendo em simultâneo o gesto com a sua mão na cabeça de forma a responder à minha pergunta sobre “o que é que usamos para que a chuva não caia em cima de nós?”, enquanto perguntava, mostrei-lhes um chapéu-de-chuva fechado.

Durante vários momentos do dia a M.B. vem ter comigo e mete-se comigo dizendo “olá” ou palreando. Isso aconteceu, por exemplo, na quarta-feira quando eu estava no refeitório depois da sesta das crianças a puxar os estores para cima e ela estava na grade, à entrada do refeitório e disse “olá” e eu respondi também com um olá e disse “estás aqui?” e ela respondeu “sim”. Como as outras crianças estavam na sala com a educadora e com a Filipa, eu disse-lhe, “vai para a sala que eu vou já”, ela respondeu logo de seguida “não” e, só foi quando eu fui.

Interpretação pessoal

No que diz respeito ao jogo dos copos pensava que a M.B. os iria procurar pela sala, no entanto isso não aconteceu. Penso que não aconteceu também devido ao facto de a educadora Maria João ter colocado na sala um novo brinquedo – um balde com peças de encaixe. Durante os dias em que não estiveram os copinhos, reparei que a M.B. tinha esse mesmo balde muitas vezes, penso que há uma necessidade de ela andar sempre com um objeto na mão mesmo que não brinque muito com ele.

No decorrer da semana a M.B. foi mostrando cada vez mais uma relação de afeto e confiança comigo, na medida em que vinha ter comigo e me dava os seus objetos pessoais e significativos e, quando lhe pedia dava-me abraços. Embora tente passar mais tempo também com outras crianças, sinto que ela se aproxima muito de mim.

Parece-me também que a M.B. gosta muito de brincar sozinha, se calhar isso deve-se ao facto de ser filha única ou de lidar muito com adultos, ou até mesmo da idade que tem.

Na experiência educativa não estava à espera que a M.B. referisse o chapéu, achei interessante tal participação. Mostra que é uma criança atenta, penso que se deve ao facto de ter uma mãe muito pormenorizada nos seus adereços e, talvez já lhe tenha falado do chapéu-de-chuva. Se foi isso, pode dizer-se que a M.B. naquele momento mobilizou conhecimentos.

Planificação da semana seguinte

_ Não foi realizada planificação.

Semana – 02 a 06.11.2015

Registo semanal – M.B.

Segunda-feira dia 02.11.2015

Período da manhã:

A M.B. chegou à sala às 9h15 com a mãe e vinha com um sorriso e ficou na sala sem chorar. Ao fim de cerca de dez minutos, ia para cantos da sala, não interagia muito com as outras crianças e adultos. Fui ter com ela e reparei que estava a transpirar, convidei-a a vir comigo para beber água, no fim mostrou um sorriso, no entanto foi para a sala e continuou com a mesma forma de estar. Fui ter com ela mais uma vez e reparei que tinha defecado, mudei-lhe a fralda e, como continuava a transpirar muito mudei-lhe também a roupa. Brinquei com ela e fiz-lhe cócegas, dei-lhe abraços, penteei-a e no fim levei-a para a sala. A partir desse momento a M.B. já ia para perto das outras crianças e até mesmo dos adultos.

Interpretação pessoal:

Neste momento, provavelmente a M.B. estava incomodada não só com o calor que tinha devido à roupa que era muito quente como também podia ter receio da reação do adulto ao facto de não dizer que queria ir ao bacio. É notório que a M.B. demonstra saber que as necessidades se fazem no bacio, contudo, é preciso trabalhar a sua capacidade de controlo dos esfíncteres, dando-lhe o tempo necessário.

Período da tarde:

Depois do lanche, da muda das fraldas e da arrumação das mochilas nos cabides, as crianças encontravam-se na sala e enquanto a auxiliar Susana cantava, a M.B. tinha numa mão três copos e sentou-se ao meu colo. Sem que lhe dissesse alguma coisa, levantou-se e foi buscar o balde cor de laranja e começou a encaixar os copos no balde que eu tinha virado ao contrário. Ao encaixar diz: “não é este...outo” e eu disse-lhe: “então vai buscar um que encaixe aí!” ela foi e, quando voltou trouxe exatamente o que encaixava lá, continuou com mais três copos, os que tinha ali.

Interpretação pessoal:

No primeiro momento de encaixe, a M.B. percebeu que não era aquele copo naquele lugar, pode ter percebido que aquele copo era pequeno para ser encaixado naquele sítio. A M.B. também já sabe as cores primárias e quase todas as secundárias e, por isso, pode ter decorado a sequência de cores para encaixar os restantes copos. Dessa forma consegue ir buscar o copo correto para encaixar naquele sítio específico. Percebe-se que a M.B. já consegue agrupar objetos pelo seu tamanho e cor demonstrando desta forma conhecimento em conceitos matemáticos que farão parte da vida quotidiana (medida e ordem).

Terça-feira dia 03.11.2015

Período da manhã:

No decorrer da experiência educativa orientada, entre as 10h10 e as 11h00, o Pedro estava com a Ana Filipa a realizar a experiência educativa e, como mostrava alguma dificuldade – pegar a imagem que representava o animal maior, nesse momento existiam duas imagens com o mesmo animal, no entanto uma com dimensões maiores que a outra, representando assim um animal “grande” e a imagens de dimensões mais pequenas representava o animal “mais pequeno”. Incentivada pela Maria João, a M.B. foi ajudar o P. a identificar a imagem que representava o animal “grande”, quando chegou ao pé do P. e da Ana Filipa identificou logo a imagem que representava o animal “grande” e de seguida a que representava o animal “pequeno”.

Interpretação pessoal:

A M.B., quando confrontada com as imagens do mesmo animal mas com tamanhos diferentes conseguiu identificar a imagem grande e a imagem mais pequena revelando ter noção de grandezas (grande e pequeno).

Quarta-feira dia 04.11.2015

Período da tarde:

Depois do lanche e da muda das fraldas, enquanto a auxiliar Susana entregava a mochila a cada criança para me entregar para eu colocar no cabide correspondente, a M.B. tinha dois copos na mão e foi ter com a M. S. tentando tira-lhe alguns dos copos que tinha. Nesse momento a M. S. conseguiu segurar os copos não deixando que a M.B. lhos retirasse das mãos, a M.S. começou a gritar e a M.B. a chorar e a insistir em retirar os copos à M.S. A M.S. veio ter comigo e agarrou-se às minhas pernas com os copos na mão e, logo atrás veio a M.S. e eu disse “M.B., quem tem os copos é a M.S. tens de esperar que brinque e depois brincas tu. Estão mais no chão vai apanhá-los e brinca com eles” ela disse logo “não” e puxa de novo os copos à M.S., começando assim a M.S. a gritar e a M.B. a chorar. Disse à M.S. para ir brincar e fiquei com a M.B., nesse momento disse-lhe de novo: “M.B. tens de esperar que a M.S. brinque, só depois é que podes brincar tu, agora é a vez dela não podes andar sempre com os copos na mão.” Olhou para mim ainda com uma expressão de choro e eu disse: “queres um desenho?” e ela respondeu “sim” eu disse: “eu faço-te o desenho, mas não vais tirar os copos à M.S., nem chorar” ouvi de novo um “sim” da parte dela e disse: “então vá, larga os copos e dá-me a tua mão.” Ela deu e desenhei-lhe um coração pequeno nas costas da mão. Até eu sair, às 17h15, a M.B. não pegou nos copos nem chorou, esteve com a auxiliar Susana e ouvi-la cantar.

Interpretação pessoal:

Nota-se que a M.B. demonstra alguma dificuldade na capacidade de autorregulação sobre o seu comportamento, ou seja, o impulso de se autocontrolar e autorregular quando alguém tem um brinquedo/objeto que ela quer terá de ser trabalhado, na medida em que a M.B. compreenda que deve esperar que a outra criança termine de brincar para que depois possa ir ela.

Planificação da semana seguinte

_ Conseguir perceber como é o comportamento da M.B. em relação às rotinas diárias, ou seja se agarra e ajuda a arrumar brinquedos nos momentos que correspondem a essas ações; se percebe que depois do arrumar é para ir para o tapete, para comer a bolacha; se sabe que antes das refeições precisa de colocar o babete e, por isso vai ter com alguém para lho colocar; se percebe que após as refeições vai para o fraldário para o bacio e se com isso realiza ações como o ir buscar o seu bacio e colocá-lo onde costuma ser o seu lugar e espera que alguém a ajude.

Semana – 09 a 13.11.2015

Registo semanal – M.B.

Dia: 9.11.2015 | ¹⁷Momento do dia: *tarde – após a sesta* | Hora: 14h40

Intervenientes: Ana Filipa, M.B. e o P. | Local: sala

Episódio: A M.B. após a sesta deixou-se ficar no catre sossegada e em silêncio. A Ana Filipa disse-lhe para ir buscar os sapatos e a M.B. foi, pegou neles e foi ter com a Ana Filipa para que esta lhos calçasse, esperando que ela terminasse de calçar os sapatos ao P.

Interpretação: Percebe-se que a M.B. demonstra uma crescente autonomia, na medida em que fica sossegada e em silêncio porque sabe que tem de esperar que as outras crianças acordem (desenvolvimento **socioafetivo**). O facto de a M.B. ir buscar os seus sapatos também demonstra essa crescente autonomia esperando que a Ana Filipa a calçasse (desenvolvimento **psicomotor**, **cognitivo** e **socioafetivo**).

Dia: 9.11.2015 | Momento do dia: *tarde – após a higiene* | Hora: 16h15

Intervenientes: Cristiana, M.B. e T. As restantes crianças também estavam na sala, bem como a Ana Filipa, a estagiária, a educadora e a auxiliar. | Local: sala

Episódio: A M.B. veio ter comigo, quando eu estava sentada no tapete, com peças pertencentes a vários jogos. Pedi-lhas e coloquei-as, pelo pescoço, dentro da minha bata. Questionei a M.B.: “Onde estão as peças? Desapareceram!” não me respondeu, mas foi logo espreitar, pelo pescoço, as peças e sorriu. Tentou vê-las levantando a bata em baixo, mas foi só uma vez, retirou as peças pelo mesmo sítio em que eu as coloquei. Depois de tirar tudo, colocou de novo e voltou tirar sorrindo sempre. O T. juntou-se a nós e ficou ver a M.B., de seguida ele foi buscar bolas à piscina e colocou-as também, pelo pescoço, para dentro da bata. Ambos estiveram cerca de 5 minutos a tirar e a colocar os objetos de dentro da bata pelo pescoço.

Interpretação: Neste episódio a M.B. não só demonstra ter noção de permanência do objeto, como também segue um determinado padrão, na medida em que põe e tira os objetos pelo mesmo sítio que foram colocados (desenvolvimento **cognitivo** e **psicomotor**). A partir do momento em que o T. se envolve, a M.B. partilhou com ele aquele momento, deixando-o colocar e retirar objetos de forma espontânea (desenvolvimento **socioafetivo**).

Dia: 10.11.2015 | Momento do dia: *manhã – após o almoço* | Hora: 11h40

Intervenientes: Mestrandas, M.B. e outras crianças. As restantes crianças já estavam deitadas, acompanhadas pela educadora, pela auxiliar e pela estagiária. | Local: refeitório, fraldário e sala

Episódio: Assim que terminou o almoço, a M.B. foi para o fraldário e esperou que a Ana Filipa lhe tirasse as calças para que se pudesse sentar no bacio. Depois de eu lhe fazer a higiene foi para a sala, colocou os sapatos na mesa, como sempre, e deitou-se no seu catre.

Interpretação: A M.B. revela compreender alguns momentos da rotina, pois sabe que após o almoço tem de ir para o fraldário, para o bacio, apesar de neste momento não saber qual o seu bacio, visto que existem mais crianças que estão no bacio (desenvolvimento **psicomotor** e **cognitivo**). Sabe ainda que, assim que sair do fraldário vai para a sala, pois é a hora da sesta e, por isso, tem de colocar os seus sapatos na mesa e de seguida deitar-se (desenvolvimento **psicomotor** e **cognitivo**).

¹⁷ Considera-se a manhã até ao início da sesta das crianças e a tarde a partir da sesta.

Dia: 10.11.2015 | Momento do dia: *manhã – após o lanche* | Hora: 15h00

Intervenientes: *M.B. e Ana Filipa. As restantes crianças estavam ao pé da M.B. e da Ana Filipa, ao pé da grade, à espera que as deixassem ir para o refeitório, estavam também acompanhadas pela auxiliar e pela estagiária.* | Local: sala e refeitório

Episódio: A M.B. quando a Ana Filipa lhe colocou o babeto esperou na grade que a deixassem ir para o refeitório e, quando entrou lá foi logo para o seu lugar, sentando-se à espera que viesse o lanche.

Interpretação: Em mais um momento da rotina, a M.B. demonstrou compreensão, na sua sequência temporal, na medida em que sabe que depois de lhe ser colocado o babeto tem de ir para o refeitório e, quando vai já identifica o seu lugar, sentando-se e aguarda que chegue o seu lanche (desenvolvimento **cognitivo**).

Dia: 11.11.2015 | Momento do dia: *manhã – antes da hora da “bolachinha”* | Hora: 09h50

Intervenientes: *M.B. e Cristiana. As restantes crianças estavam também na sala acompanhadas pela Ana Filipa, pela educadora, pela auxiliar e pela estagiária.* | Local: sala

Episódio: Todos os dias, antes da “hora da bolachinha”, a mestranda atuante pede às crianças para arrumarem os brinquedos. Neste dia, a M.B. foi, pegou no balde cor de laranja que viu no chão e foi arrumá-lo na estante onde estão outros brinquedos.

Registo fotográfico:



Interpretação: Este é outro momento que pertence às rotinas e que a M.B. participou mostrando saber que deve arrumar os brinquedos da sala nos seus respetivos lugares ajudando também os seus pares (desenvolvimento **psicomotor**, **cognitivo** e **socioafetivo**).

Planificação da semana seguinte

_ Continuar a observar e a registar se a M.B. compreende a sequência temporal da rotina diária, pretendo também registar outras ações que possam ocorrer durante o dia e que sejam significativas para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Semana – 16 a 20.11.2015

Registo semanal – M.B. 21 meses

Dia: 16.11.2015 | Momento do dia: *manhã – antes da hora da “bolachinha”* | Hora: 09h45

Intervenientes: *M.B., a M., o M. e a Cristiana. As restantes crianças estavam na sala acompanhadas pela Ana Filipa e pela educadora.* | Local: sala

Episódio: A M., o M. e a M.B. estavam a brincar com o balde cor de laranja e o jogo dos copos, quando o M. tapou um dos copos e eu disse com gestos (a tapar a boca com as mãos e um ar muito admirado) “ah, escondeu-se o copo!” e a M.B. logo de seguida responde: “desapareceu” e tapou o copo logo de seguida.

Registo fotográfico:



Interpretação: A M.B. envolveu-se numa experiência de exploração com os pares de forma espontânea, partilhando com eles os brinquedos (desenvolvimento **socioafetivo**). Com esta exploração foi possível perceber que a M.B. associou o “desapareceu” ao escondeu-se (desenvolvimento **cognitivo** e da **linguagem**) utilizando um vocabulário muito elaborado para a sua idade. Além disso exemplificou, tapando um copo com outro, para demonstrar o que estava a querer dizer (desenvolvimento **psicomotor**).

Dia: 16.11.2015 | Momento do dia: *manhã – durante a experiência educativa* | Hora: 10h10 – 10h50

Intervenientes: *M.B. e Cristiana. As restantes crianças também estavam presentes na experiência educativa orientada, bem como a Ana Filipa, a educadora, a estagiária e a auxiliar.* | Local: *sala*

Episódio: Durante a experiência orientada a M.B. mostrou-se motivada, mostrando sempre um grande sorriso. Respondia a questões que eu colocava depois de apresentar as personagens dizendo “é a Milu”; “é a Maria” referia também as cores dos olhos e dos cabelos de cada uma, quanto às personagens que representavam a figura animal, a M.B. repetia o nome quando lhe era dito e referiu também as suas cores. Nesta experiência foi-lhe dada a oportunidade de explorar todas as personagens referidas (sentiu os relevos e as diferentes texturas, mexeu nos cabelos de lã e nos olhos).

Registo fotográfico:



Interpretação: Nesta experiência, a M.B. mostrou saber identificar os nomes das personagens, verbalizando-os (desenvolvimento da **linguagem**). Com esta experiência educativa orientada, foi possível compreender que a M.B. já discrimina e identifica as cores, pois fê-lo com as personagens quando identificou a cor dos cabelos, dos olhos, da roupa, dos pelos (da aranha) e das penas (do papagaio) demonstrou conhecimento das mesmas (desenvolvimento **cognitivo** e da **linguagem**). No momento final de exploração, a M.B., de forma independente, foi buscar uma personagem e explorou-a sentido as suas diferentes texturas e mexendo nos seus diferentes materiais (desenvolvimento **psicomotor**).

Dia: 16.11.2015 | Momento do dia: *manhã – antes do almoço* | Hora: 10h55

Intervenientes: *M.B. As restantes crianças também estavam pela sala acompanhadas pelas mestrandas, pela estagiária e pela auxiliar prontas para ir para o refeitório.* | Local: *sala e refeitório*

Episódio: Após a arrumação dos brinquedos, foram colocados os babetes às crianças pelas mestrandas e estagiária. Eu coloquei o babeto à M.B. e esta foi ter à grade que dá acesso ao refeitório, assim que a passei para o refeitório, esta foi logo ter à sua cadeira e sentou-se, sozinha.

Registo fotográfico:



Interpretação: É notório que a M.B. compreende parte da sequência temporal do seu dia-a-dia no J. F., neste caso no que se refere ao momento da alimentação (desenvolvimento **cognitivo**). Demonstra reconhecer que quando se coloca o babeto, de seguida, é para ir para o refeitório, por isso, espera que alguém adulto a passe para o refeitório (desenvolvimento **cognitivo**) para que depois possa ir para o seu lugar, sentando-se sozinha (desenvolvimento **psicomotor** e **socioafetivo**). Desta forma demonstra não só compreender a rotina, como também realiza as pequenas sequências temporais que dela fazem parte (desenvolvimento **cognitivo**).

Dia: 16.11.2015 | Momento do dia: *tarde – após a sesta* | Hora: 15h00

Intervenientes: *M.B. e Cristiana, as restantes crianças estavam pela sala acompanhadas pela Ana Filipa, pela estagiária, pela educadora e pela auxiliar.* | Local: *sala*

Episódio: A M.B., quando acordou esperou deitada e sossegada no catre, só se levantou quando eu lhe disse para ir buscar os seus sapatos. Ela foi e veio de novo ter comigo para a ajudar a calçar-se.

Registo fotográfico:



Interpretação: Mais uma vez a M.B. demonstra capacidade de autonomia, na medida em que permanece deitada e sossegada no catre, mesmo quando outras crianças estão a circular pela sala. Em mais um momento da rotina ela

compreendeu e realizou a tarefa que pertence àquele momento da rotina – após a sesta cada criança vai buscar os seus sapatos e vai ter com um adulto para que a calce – foi buscar os seus sapatos e trouxe-os para que a calçasse (desenvolvimento **cognitivo** e **psicomotor**).

Dia: 16.11.2015 | Momento do dia: *tarde – após a higiene* | Hora: 16h25

Intervenientes: *M.B. e educadora, as restantes crianças estavam pela sala acompanhadas pelas mestrandas, pela estagiária e pela auxiliar.* | Local: *sala*

Episódio: A educadora perguntou à M.B. como se chamavam as personagens da história “A aranha delicada” de Mundos de Vida. A M.B. identificou-as, dizendo que eram a “Milu, a Maria, o papagaio Quincas e a aranha” esta identificação foi sendo realizada à medida que a educadora ia apontando para cada personagem que estavam no armário da sala.

Interpretação: A M.B. demonstra reconhecer as personagens que foram referidas na experiência educativa orientada. Neste episódio é notório que o reconhecimento das personagens provém de um envolvimento da parte da Matilde na experiência (desenvolvimento **cognitivo** e da **linguagem**).

Dia: 18.11.2015 | Momento do dia: *tarde – após a higiene* | Hora: 16h35

Intervenientes: *M.B., Cristiana e educadora, as restantes crianças estavam pela sala acompanhadas pela Ana Filipa, pela estagiária e pela auxiliar.* | Local: *sala*

Episódio: Enquanto eu estava a escrever os nomes de cada criança no seu papagaio, a M.B. veio ter comigo e ficou a olhar para mim. Assim que terminei de escrever em dois papagaios disse-lhe: “leva estes papagaios à João para ela os colocar na árvore, mas devagar para não se estragarem!”. A M.B. tropeçou e caiu, mas sempre com as mãos no ar, ajudei-a a levantar-se e foi ter com a educadora Maria João, entregando-lhe os papagaios. De seguida foi brincar.

Interpretação: A M.B., neste episódio, mostrou que compreende os pedidos que lhe são feitos (desenvolvimento **cognitivo** e **socioafetivo**), realizando uma pequena tarefa – agarrar nos papagaios e levá-los à educadora Maria João – (desenvolvimento **psicomotor** e **cognitivo**).

Planificação da semana seguinte

_ Pretendo observar e registar a M.B. na sua relação com os pares, ou seja, pretendo registar se a M.B.: se aproxima de um determinado par para estar perto e brincar com ele; se se envolve em brincadeiras com os pares juntando-se a eles; se demonstra preocupação por outra criança que está a chorar parando de brincar; se partilha brinquedos com os pares.

_ Pretendo também registar outras ações que possam ocorrer durante o dia e que sejam significativas para o desenvolvimento e aprendizagem da M.B.

Semana – 23 a 27.11.2015

Registo semanal – M.B. 21 meses

Dia: 23.11.2015 | Momento do dia: *tarde – durante a higiene* | Hora: 16h00

Intervenientes: *M.B. e auxiliar Susana. Algumas crianças estavam no fraldário acompanhadas pela Cristiana e as restantes estavam na sala acompanhadas pela Ana Filipa, pela estagiária e pela educadora.* | Local: *fraldário*

Episódio: No fraldário, assim que a auxiliar Susana terminou de pentear a M.B. perguntou-lhe: “Quem é linda?” logo de seguida a M.B. responde “M.B.” e sorri, a Susana disse-lhe: “Muito bem, é a M.B.!” e em simultâneo colocou-a no chão para poder ir para a sala ter com outras crianças que já tinham a higiene feita.

Interpretação: Neste pequeno episódio a M.B. usou o seu nome para se referir a si mesma, demonstrando autorreconhecimento e autoconsciência (desenvolvimento **cognitivo**).

Nota: Até este episódio em vários momentos do dia, a educadora, a auxiliar e às vezes a Ana Filipa perguntavam à M.B. “quem és tu?” ou “como te chamas?” e a M.B. respondia sempre “menina”.

Dia: 23.11.2015 | Momento do dia: *tarde – após a higiene* | Hora: 16h40

Intervenientes: *M.B., o M., o P., o T., a Y., educadora e Cristiana. As restantes crianças estavam também na sala, bem como a Ana Filipa.* | Local: *sala*

Episódio: A educadora disse para todos: “vamos construir uma casa com as peças lego” e sentou-se no tapete, ao pé dela sentaram-se logo o M., o P. e o T. A educadora diz: “tragam as peças grandes para podermos construir” e a M.B. trouxe

uma das peças e entregou à educadora dizendo: “tá aqui!” (figura 1 e 3). A educadora pediu mais e a M.B. enquanto procurava, ia recebendo indicações da Cristiana e da educadora em vários momentos, “M.B., está atrás de ti!”; “M.B. está uma peça vermelha ao pé da Y.”; “M.B., está ali a peça verde” (figura 2) – em simultâneo a apontar para a peça, nesses momentos a M.B. ia-se movimentando consoante as indicações, no entanto, quando lhe disse “está ali a peça verde” olhou para vários sítios e depois ficou a olhar para mim parada, nesse momento fui ter com ela e mostrei-lhe onde estava a peça lego. De seguida pegou na peça e levou-a até à educadora, ficando lá a ver o que a educadora estava a construir (figura 4).



Interpretação: Neste episódio é perceptível que a M.B. demonstra ter capacidade para compreender a linguagem, na medida em que percebe e realiza pedidos que impliquem tarefas simples (procurar, pegar e trazer as peças) (desenvolvimento **cognitivo** e **psicomotor**). Demonstra ainda compreender significados de palavras (atrás de; ao pé de) (desenvolvimento **cognitivo**), na medida em que vai ao encontro do objeto e leva-o para a educadora (desenvolvimento **cognitivo** e **psicomotor**).

Dia: 24.11.2015 | Momento do dia: *manhã – durante o acolhimento* | Hora: 09h20

Intervenientes: M.B., o M., a Y. e a M. S. As restantes crianças presentes na sala estavam acompanhadas pelas mestrandas e pela educadora. | Local: sala

Episódio: Na sala, ao pé da “bebeteca” estavam o M., a M.S. e a Y. a ver livros (figura 1). Viravam páginas, fechavam o livro, abriam-no, e até trocavam por outro livro que estava no tapete ali mesmo ao pé deles. A M.B. que estava ao pé da mesa verde com alguns copos do jogo dos copos, largou-os e foi ter com o M., com a Y. e a M. S., pegou num livro e sentou-se ao pé deles (figuras 2). Viu o livro, virou as páginas, fechou o livro e quando entendeu arrumou o livro na “bebeteca” e saiu para outra zona da sala (figura 3).



Interpretação: Através deste episódio foi possível perceber que a M.B. é uma criança que demonstra competências sociais e intersociais efetivas com outras crianças, na medida em que se aproxima das três crianças, que estavam a explorar os livros ao pé da “bebeteca”, envolvendo-se nas suas brincadeiras (desenvolvimento **socioafetivo**). É também possível compreender que a M.B. demonstra capacidades de literacia emergentes (desenvolvimento **cognitivo**), pois demonstrou interesse em livros, na medida em que os agarrou e realizou atividades direcionadas e adequadas aquando da sua exploração – virar páginas (desenvolvimento **psicomotor** e **cognitivo**). No momento de arrumar o livro na “bebeteca”, a M.B. demonstrou reconhecer o local onde são arrumados os livros, na medida em que arrumou o que tinha explorado antes de sair daquele local (desenvolvimento **cognitivo** e **psicomotor**).

Planificação da semana seguinte

_ Pretendo observar e registar a M.B. na sua relação com os pares e também na sua relação com os adultos.

_ Pretendo também registar outras ações que possam ocorrer durante o dia e que sejam significativas para o desenvolvimento e aprendizagem da M.B.

Semana – 30.11 a 04.12.2015

Registo semanal – M.B. 22 meses

Dia: 01.12.2015 | Momento do dia: *tarde – após a higiene* | Hora: 16h10

Intervenientes: M.B., o P., o M., o R. e o L. Algumas das restantes crianças estavam na sala, acompanhadas pela Cristiana e outras no fraldário acompanhadas pela Ana Filipa e pela auxiliar. | Local: sala

Episódio: Na sala, num momento de brincadeira livre a M.B. juntou-se a outras crianças, ao P., ao R., ao L. e ao M., andavam todos a imitar-se uns aos outros, corriam de um lado da sala para o outro (figura 1), gatinhavam pela sala uns atrás dos outros (figuras 2, 3 e 4).



Interpretação: Neste episódio a M.B. envolveu-se com os pares em algumas brincadeiras (corria pela sala, gatinhava) (desenvolvimento **psicomotor** e **socioafetivo**) imitando os seus pares nas suas brincadeiras (desenvolvimento **cognitivo**).

Dia: 01.12.2015 | Momento do dia: *tarde – após a higiene* | Hora: 16h35

Intervenientes: *M.B. As restantes crianças presentes na sala estavam acompanhadas pelas mestrandas e pela educadora.*
| Local: *sala*

Episódio: A M.B. estava perto da “bebeteca” a brincar com um jogo de encaixe, encaixou as peças umas nas outras até formar uma torre, logo de seguida a torre caiu (figura 1) e a M.B. colocou de novo as peças até formar de novo uma torre (figura 2).



Interpretação: Neste episódio a M.B. usa os objetos de forma combinada encaixando-os de forma a construir uma (pequena) torre (desenvolvimento **cognitivo** e **psicomotor**). A M.B. demonstrou também que é persistente, na medida em que voltou a construir uma nova torre logo após esta ter caído (desenvolvimento **cognitivo** e **psicomotor**).

Planificação da semana seguinte

- _ Pretendo continuar a observar e a registar a M.B. na sua relação com os pares e também na sua relação com os adultos.
- _ Pretendo também registar outras ações que possam ocorrer durante o dia e que sejam significativas para o desenvolvimento e aprendizagem da M.B.

Semana – 07 a 11.12.2015

Registo semanal – M.B. 22 meses

Dia: 09.12.2015 | Momento do dia: *tarde – durante a higiene* | Hora: 15h50

Intervenientes: *M.B. e Cristiana, as restantes crianças estavam na sala, acompanhadas pela Ana Filipa e pela auxiliar.*
| Local: *fraldário*

Episódio: A M.B. estava no bacio a cantar: “olhá bola Manel, olhá bola Manel”, parava de cantar uns segundos e de seguida cantava de novo: “olhá bola Manel, olhá bola Manel”, mais uma vez parava de cantar uns segundos e cantava: “olhá bola Manel, olhá bola Manel”. De todas as vezes que cantava, a M.B. balançava, para um lado e para o outro, o seu corpo ao ritmo da sua música.

Interpretação: Neste episódio a M.B. demonstrou reconhecer a música “Olha a bola Manel” e a sua letra (desenvolvimento **cognitivo** e da **linguagem**) em simultâneo balançava o seu corpo ao ritmo da música (desenvolvimento **cognitivo** e **psicomotor**).

Dia: 09.12.2015 | Momento do dia: *tarde – durante a higiene* | Hora: 16h00

Intervenientes: *M.B., Cristiana e Ana Filipa, as restantes crianças estavam na sala, acompanhadas pela Ana Filipa e pela auxiliar.* | Local: *fraldário*

Episódio: A M.B., enquanto estava no bacio a olhar para a sala, foi questionada pela Cristiana:

Cristiana: “Então M.B., já está?”

M.B.: “Não. Cocó!”

Cristiana: “Deixa-me ver!” A M.B. sentada no bacio abre as pernas, puxa a camisola e espreita para o bacio.

Cristiana: “Ah, é um cocó grande!” A M.B. olha para a Cristiana e sorri.

Passados uns 20 segundos, a M.B. afirma: “Já está!”

Cristiana: “Então vá, vamos lá limpar o rabo e pôr a fralda.”

Matilde: “Xim”, sorri e levanta-se.

No momento da colocação da fralda, a M.B. aponta para cima e diz: “luz”. A Cristiana olha para cima e responde-lhe: “está apagada, onde é que se acende?”

M.B.: “ali” (ainda deitada aponta para o interruptor). A Cristiana carrega no interruptor e acende a luz, a M.B. sorriu olhando para ela. De seguida a Ana Filipa entra para mudar a fralda a uma criança.

Cristiana: “M.B., diz à Filipa onde é que se acende a luz!” (e sorri).

A M.B. já sentada responde: “É ali!” (apontando para o interruptor a sorrir).

Ana Filipa: “Então acende!”

A M.B., já de pé para a Cristiana lhe apertar as calças, carrega no interruptor e acende a luz e de seguida apaga-a.

Interpretação: Ao longo de todo o episódio, a M.B. demonstra uma capacidade crescente para estabelecer comunicação com os outros ou em usar a língua na medida em que há um diálogo verbal e de movimentos corporais (desenvolvimento **cognitivo**, da **linguagem**, **psicomotor** e **socioafetivo**).

A M.B. apesar de usar fraldas durante o dia, neste momento de higiene em que está no bacio, demonstra, que tem noção, não só, do que está a fazer, como também do tempo de duração. (desenvolvimento **cognitivo**, da **linguagem** e **socioafetivo**). Também demonstra compreender que não seria necessário levantar-se para me mostrar e, por isso abriu as pernas e puxou para cima a sua camisola para que eu pudesse ver. (desenvolvimento **cognitivo** e **psicomotor**).

A M.B. demonstra reconhecer também o espaço físico do fraldário, na medida em que identifica os locais da luz e do interruptor referindo-os, à Ana Filipa, verbalmente “luz” e “ali” e apontando simultaneamente (desenvolvimento **cognitivo**, da **linguagem**, **psicomotor** e **socioafetivo**). Quando carrega no botão para acender e apagar a luz, demonstra compreensão na relação causa-efeito (desenvolvimento **cognitivo** e **psicomotor**).

Planificação da semana seguinte

- _ Observar e registar a interação da M.B. com os diferentes objetos/materiais da sala em momentos de brincadeira livre.
- _ Perceber se a Matilde demonstra autorreconhecimento físico e autoconsciência, observando e registando outras ações que possam ocorrer e que sejam significativas para o desenvolvimento e aprendizagem da M.B.

Semana – 14 a 18.12.2015

Registo semanal – M.B. 22 meses

Dia: 14.12.2015 | Momento do dia: *manhã – acolhimento* | Hora: 09h45

Intervenientes: *M.B. e Cristiana. As restantes crianças presentes estavam também na sala em momentos de brincadeira, acompanhadas pela Ana Filipa, pela educadora e pela auxiliar.* | Local: sala

Episódio: No tapete, a M.B. aproximou-se da Cristiana com um boneco da coleção “minion” na mão e mostrou que as mãos do boneco se mexiam quando ela as puxava. A Cristiana começou um diálogo com a M.B.:

Cristiana: “Tens um minion que mexe as mãos!” (em simultâneo sorriu).

M.B.: “Xim” e sorri também.

Cristiana: “Onde estão as tuas mãos?” A M.B. deixando cair o boneco no chão mostrou à Cristiana as palmas das mãos dizendo com um sorriso “aqui”.

Cristiana: “Então e as pernas?” A M.B. baixou-se apanhou o boneco e, com uma mão apontou para as pernas dizendo: “aqui”.

Cristiana: “Olha e onde estão os teus pés?” A M.B. aponta com uma mão para os pés e diz: “aqui”. A Cristiana questiona-a de novo: “Onde está a tua cabeça?”

M.B.: “Aqui” em simultâneo coloca uma mão em cima da cabeça e sorri.

Cristiana: “Onde estão os teus olhos?” A M.B. largou o boneco e colocou as mãos nos olhos, dizendo em simultâneo “aqui”.

Cristiana: “Onde está o teu nariz?” A M.B. apontou com um dedo para o nariz e disse sorrindo “aqui”.

Cristiana: “Onde tens a boca?” A M.B. abriu a boca e apontou com um dedo para a boca. A Cristiana pega no boneco “minion” e pergunta à M.B.: “O minion tem olhos?”

M.B.: “Xim” e em simultâneo aponta para os olhos do boneco.

Cristiana: “O minion tem pés?”

M.B.: “Xim, aqui” e aponta em simultâneo.

Cristiana: “Então e o minion tem cabelo?” A M.B., olhando para o boneco diz “não”. A Cristiana, apontando para o cabelo do boneco diz: “está aqui, isto é o cabelo do minion”. A M.B. sorriu e em simultâneo levou a sua mão esquerda à cabeça agarrando no cabelo dizendo: “cabelo”.

Cristiana: “sim, esse é o teu cabelo e este (mexendo no cabelo do minion) é o do minion”.

O episódio terminou com a M.B. a ir arrumar o boneco, pois a Ana Filipa propôs às crianças que arrumassem a sala para que depois se pudessem sentar no tapete para comerem a bolacha.

Interpretação: É notório que, neste episódio, a M.B. demonstra autorreconhecimento físico e autoconsciência, na medida em que mostra em si, apontando e referindo verbalmente as várias partes do corpo quando lhe são questionadas (desenvolvimento **cognitivo** e da **linguagem**). O mesmo fez em relação ao boneco quando nele identificou os olhos e os pés (desenvolvimento **cognitivo**).

A M.B. fez também uma associação entre o cabelo do “minion” e o dela, depois de a Cristiana lhe ter dito que o “minion” tem cabelo, demonstrou nela que também tem cabelo, apesar de este ser menos perceptível no “minion” devido ao seu material (desenvolvimento **cognitivo**).

Dia: 14.12.2015 | Momento do dia: *tarde – brincadeira livre* | Hora: 16h55

Intervenientes: *M.B. e Cristiana. As restantes crianças presentes estavam também na sala em momentos de brincadeira, acompanhadas pela Ana Filipa, pela educadora e pela auxiliar.* | Local: sala

Episódio: Nos pufes estavam sentadas a M.B. e a Cristiana, quando esta aponta para o T. e pergunta à M.B.: “Quem é este menino que vem aqui?” A M.B. responde logo sem hesitar: “Tomá” e sorri. Apontando para o R. que estava ao pé da mesa verde, no centro da sala, a Cristiana pergunta: “Então e aquele menino ali na mesa?” A M.B. responde, mais uma vez sem hesitar: “Quicaco”.

De seguida o S., que é um dos gémeos, sentou-se ao colo da Cristiana e esta questiona de novo a M.B.: “Quem é este menino que está aqui ao meu colo?” A M.B. levanta-se vai para a frente dos dois e diz: “mano”. A Cristiana questiona-a de novo: “mas ele não tem nome?” a M.B. de forma rápida afirma: “mano”.

A Ana Filipa, que estava no tapete, coloca músicas do Panda no computador e quase todas as crianças foram ter com ela, para ver e ouvir o Panda. A Cristiana permaneceu no mesmo sítio, nos pufes. A M.B. decidiu voltar aos pufes e sentar-se ao pé da Cristiana. A M.M. estava perto delas a mexer numa peça de um jogo e a Cristiana pergunta à M.B. “quem é esta menina” e em simultâneo aponta. A M.B. responde “é a Missalda”. Entretanto o D., passou por ali e, a M.B. referiu logo sorrindo “Danici” sem que a Cristiana perguntasse quem era. A Cristiana referiu: “é verdade, é o D.” e sorriu para a M.B., que também lhe respondeu com um sorriso. A M.B. saiu para perto da Ana Filipa e a Cristiana foi também e sentaram-se no tapete. Ao fim de cerca de cinco minutos, a M.B. estava perto da mesa a brincar com os copos sozinha e vem em direção à Cristiana, que ainda estava no tapete e diz: “Quiana! Quiana!” (a sorrir e com os copos no ar) mostrou-lhe os copos, a Cristiana sorriu e a M.B. foi para outro lado da sala brincar, terminando assim o episódio.

Interpretação: Neste episódio demonstrou reconhecer e identificar verbalmente os seus pares pelos nomes (desenvolvimento **cognitivo** e da **linguagem**). Apesar de estar um computador com músicas do Panda, a M.B. demonstrou preferência por estar perto da Cristiana, apesar de esta a estar sempre a questionar (desenvolvimento **socioafetivo**).

A M.B. demonstrou ainda competências sociais e interpessoais com os adultos, na medida em que quando se encontrava sozinha a brincar chamou o adulto e foi ter com ele (desenvolvimento da **linguagem**, **cognitivo**, **psicomotor** e **socioafetivo**).

Talvez tenha sido uma chamada de atenção da parte da M.B. para que a Cristiana fosse atrás dela brincar ou então era só para mostrar que estava ali a brincar com os copos e para se certificar que estava ali um adulto a quem ela pudesse recorrer sempre que precisasse (desenvolvimento **socioafetivo**).

Planificação da semana seguinte

_ Observar e registar a M.B. na sua comunicação e linguagem com os pares e com os adultos, ou seja, pretendo registar se a M.B.: - combina o uso de palavras e gestos para manifestar os seus desejos; - pronuncia frases simples; - se age a um pedido; - se dirige ao adulto para por o babete, quando este diz “vamos almoçar/lanchar.”; - se participa na comunicação

dar e receber na qual olha diretamente para o rosto de uma pessoa e espera que cada um fale na sua vez, numa troca verbal com o outro.

_ Pretendo também observar e registar outras ações que possam ocorrer e que sejam significativas para o desenvolvimento e aprendizagem da M.B.

Interpretação global do desenvolvimento e aprendizagem da Matilde consoante os vários domínios do desenvolvimento

Desenvolvimento **socioafetivo**

Ao longo deste período, a M.B., gradualmente, foi demonstrando competências sociais e interpessoais efetivas com os adultos, na medida em que numa primeira fase se aproximava dos adultos da sala que já conhecia. Numa segunda fase começou a aproximar-se dos restantes adultos, convidando-os para se envolverem nas suas brincadeiras envolvendo-se também.

No que diz respeito aos seus pares, a M.B., inicialmente, demonstrava interesse em estar sozinha, de seguida aproximava-se deles, deixando também, posteriormente, que se aproximassem dela para brincarem e partilharem juntos explorações e aprendizagens. Desta forma, começou a participar de forma espontânea em interações com os pares, partilhando com eles as explorações e os brinquedos. Demonstrando, desta forma, também uma crescente capacidade de autorregulação sobre o seu comportamento na medida em que partilhava brinquedos e não mexia num determinado objeto quando sabia que era suposto não mexer.

Tanto com os adultos presentes na sala como com os seus pares, a M.B., ao longo do tempo, foi criando relações de confiança. Essas relações de confiança permitiram-lhe envolver-se nas experiências e nas explorações que ela tinha interesse e gosto.

Exemplos dos registos referidos:

Páginas: 5 – 12; 15 – 16; 18 – 19; 21 – 22; 25; 27; 30; 32; 35 – 36; 40.

Sustentação bibliográfica

Segundo David (1981), a criança entre o primeiro e o segundo ano de vida sente necessidade do contacto físico com o adulto, contudo, ao aproximar-se do segundo ano de vida essa necessidade vai desaparecendo, pois começa a interessar-se pelo jogo. Com o jogo a criança começa a explorar mais e de formas diferentes. A afetividade da criança é orientada pelos seus sentimentos e isso pode influenciar o seu relacionamento com o adulto, levando a crianças a frustrações, por exemplo. Quando a criança se apercebe que o adulto não corresponde da forma que pretende fica frustrada e não aceita, sendo doloroso de ultrapassar. Desta forma, crianças como a Matilde sentem necessidade de terem chupeta ou o “dudu” para se acalmarem e terem algum conforto emocional.

Nos dois primeiros anos, a criança vai começando a compreender que existe muito mais para além dela, existe um mundo que a rodeia e que se diferencia do seu corpo. A criança começa a compreender que pode agir e interagir com tudo o que a rodeia e que depois será correspondida (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

Desenvolvimento **cognitivo**

A M.B., neste curto espaço de tempo, demonstrou competências cognitivas e uma crescente capacidade de resolução de problemas através das brincadeiras e das experiências da sua vida diária no J. F. Demonstrou conhecimentos relativos a conceitos matemáticos da vida quotidiana agrupando objetos por tamanhos, formas ou cores; através da sequência temporal das rotinas diárias quando se dirigia, por exemplo, do refeitório para o fraldário e de seguida para o bacio; quando cantava canções, entre outras situações que estão expostas no separador anterior.

A M.B., nas experiências educativas que lhe eram proporcionadas, demonstrou que, nas suas explorações, não necessitava de as colocar na boca para as explorar, usando os restantes sentidos para o efeito. É possível, ao ler os diversos episódios, perceber que a M.B. demonstrou uma capacidade crescente para estabelecer comunicação com os adultos e até com os seus pares, bem como uma capacidade crescente para compreender a linguagem – quando a chamam vira-se; compreende pedidos que impliquem tarefas; reconhece os seus pares através dos seus nomes; compreende proposições “em cima”; “em baixo”; “atrás”; “dentro de”.

Exemplos dos registos referidos:

Páginas: 5 – 7; 9 – 12; 14 – 18; 19 – 21; 23 – 31; 33 – 36; 38; 40.

Sustentação bibliográfica

Segundo Piaget (1952) citado por Papalia e Feldman (2013) a criança até ao dois anos encontra-se no estágio sensório-motor, onde aprende a lidar com a sua existência no mundo que a rodeia e nele vai agindo e interagindo. Este estágio subdivide-se em seis subestágios e, a M.B. encontra-se no sexto *combinações mentais – 18 a 24 meses*. Neste subestágio

as crianças, tal como a M.B. não se limitam a resolver problemas recorrendo à tentativa-erro, começam a antecipar acontecimentos e consequências – procuram soluções, mesmo antes de agirem, para resolverem o problema.

Desenvolvimento da **linguagem**

A M.B., no que diz respeito ao nível do desenvolvimento da linguagem, demonstrou uma capacidade crescente para estabelecer uma comunicação com o adulto usando a linguagem - repetindo, aprendendo e usando novo vocabulário no dia-a-dia; Participando com o adulto em conversações, estabelecendo assim um diálogo; verbalizando os nomes dos seus pares e objetos/brinquedos, alimentos, animais, entre outros.

Pode dizer-se que a M.B. demonstra que o seu vocabulário foi crescendo também, pois, de vez em quando, recorre a expressões que pertencem a um vocabulário muito elaborado para a sua idade.

Exemplos dos registos referidos:

Páginas: 5 – 7; 9 – 12; 14; 16; 23 – 24; 26; 34 – 36; 38; 40.

Sustentação bibliográfica

Segundo Elliot (1982) quando a criança aprende uma língua tenta dar sentido àquilo que a rodeia, ao seu meio envolvente, adquirindo assim mais vocabulário, por isso, a criança é considerada como tendo um papel ativo e construtivo no seu próprio desenvolvimento.

Desenvolvimento **psicomotor**

Ao nível da psicomotricidade, a M.B. demonstra uma crescente competência nas capacidades motoras grossas: apanha objetos segurando-os com os braços ou com as mãos; tira os sapatos dos pés; corre; anda de triciclo; dá pontapés em bolas; salta de um degrau. O mesmo acontece com as capacidades motoras finas: segura objetos com uma mão e manipula-os com a outra; cria estruturas com blocos (torres); segura no talher e leva o alimento à boca; retira e coloca objetos em caixas, entre outros.

Exemplos dos registos referidos:

Páginas: 5 – 6; 9 – 12; 14 – 16; 18 – 21; 23; 25 – 27; 29 – 36; 40.

Sustentação bibliográfica

Segundo Boulch (1990) o desenvolvimento psicomotor atravessa diversas fases. A imagem que a criança tem do seu corpo vai sendo modificada à medida que vai crescendo, ou seja, com o passar do tempo começa a aperceber-se do esquema corporal e, com isso começa também a identificar as diferentes partes do corpo. Desta forma, usufrui das diferentes partes do seu corpo de diferentes formas, consoante as ações que tem de realizar com determinado objeto, ou até mesmo no meio em que está inserida.

Segundo Savelle, Bruére, Pappas & Mercoiret (1979) citados por Zabalza (2001, p. 26) afirmaram que “o sentido do desenvolvimento é global e integrador”, neste sentido considero que não seja possível dissociar os diferentes domínios do desenvolvimento e da aprendizagem uns dos outros, visto que todos se relacionam uns com os outros. Como tal, no geral, é possível afirmar que a M.B., ao longo deste período de tempo, se adaptou bem aos novos adultos da sala, interagindo com eles nos diferentes momentos da sua rotina diária. Criou, com eles, uma relação de confiança, na medida em que partilhava as suas experiências e os seus conhecimentos. Esta relação foi também criada com os seus pares, com os quais partilhava as suas experiências, conhecimentos e brincadeiras. A M.B. partilha os brinquedos com os seus pares, contudo, esta situação da partilha tem de ser mais trabalhada, pois é, na maioria das vezes, realizada por incentivo do adulto e não por sua iniciativa.

A M.B. é uma criança afável e sorridente, mostra o que sabe e responde sempre que a chamam, gosta de correr e de circular pela sala com os seus pares sempre com um ar sorridente. É uma criança que demonstra bem o que quer e o que não quer, por exemplo na alimentação, por muito que o adulto insista, se ela afirmar que não quer mais, dificilmente come mais, o mesmo se sucede quando precisa de ajuda para fazer alguma ação que seja mais difícil para ela.

A M.B. é uma criança muito comunicativa, na medida em que, por vezes, sente necessidade de se meter com os adultos, quando estes lhe falam ela consegue estabelecer pequenos diálogos. Demonstra (re)conhecer os adultos e os seus pares, na medida em que os chama e/ou repete expressões que os adultos utilizem em determinadas situações. Nas suas intervenções, a M.B., usa expressões que, muitas vezes, são muito elaboradas, ou seja demonstra um vocabulário muito elaborado para a sua idade.

Em suma, a M.B., dentro dos padrões do desenvolvimento e da aprendizagem, está a desenvolver-se de forma gradual e crescente, na medida em que corresponde de forma positiva às várias expectativas e aos diferentes desafios que lhe são propostos.

Conclusão/Reflexão

Folheando e lendo este dossier de registos é possível que o leitor compreenda o processo evolutivo, durante este período, não só no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem da M.B., mas também às aprendizagens que a Cristiana Salada foi efetuando e desenvolvendo. Esta evolui não só na forma como realiza os seus registos, mas também na forma como os descreve e interpreta à luz do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao longo de todo este processo, as maiores dificuldades prenderam-se com diversos fatores:

- _ Que informação recolher que seja significativa para o desenvolvimento e aprendizagem da M.B.?
- _ Como fazer o registo dessas informações – o que é que será mais importante colocar e o que fará sentido?
- _ Como deve ser feito o registo – que elementos contém;
- _ Como realizar a interpretação dos registos: tudo junto com o episódio; primeiro o episódio e depois a interpretação?
- _ Como usar os domínios do desenvolvimento e da aprendizagem no registo?;
- _ Como realizar registos de forma sequencial, nos quais, mais tarde, é possível compreender a evolução da M nos diversos momentos do dia;
- _ Como construir o dossier de registo: com tabelas, com texto corrido, com cores, por domínios, por momentos do dia, por semanas...?;

Estas dificuldades foram-se, ao longo do tempo, transformando em desafios e, desta forma foi possível chegar a este documento que contempla todos esses desafios. Foram realizadas pesquisas, das quais se recolheram dados pertinentes para a realização das interpretações. Inicialmente, os registos descreviam o episódio, depois contemplavam o episódio e a interpretação juntos e mais tarde separados, mas ainda com alguma confusão. Com o passar do tempo, não só com as pesquisas realizadas, mas também com a ajuda das pessoas envolvidas, a educadora Maria João, as crianças da sala de 1 ano do piso inferior e a auxiliar Susana, a professora Sónia Correia e a Ana Filipa, parceira de prática pedagógica, foi possível, de forma gradual, chegar a este documento.

A outra grande dificuldade relaciona-se com a aproximação à M.B. que, inicialmente, esta não permitia. Esta dificuldade foi, ao longo do tempo, um desafio, visto que a M.B. demonstrou que precisava de tempo e espaço para se adaptar às novas pessoas.

“(…) só conhecemos o que cativamos – disse a raposa. (...) – E tenho de fazer o quê? – disse o príncipezinho. – Tens de ter paciência. Primeiro, sentas-te longe de mim, assim, na relva. Eu olho para ti pelo canto do olho e tu não dizes nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. Mas podes-te sentar cada dia um bocadinho mais perto...”
(Saint-Exupéry, 2002, pp. 69-70).

Tal como a raposa ensinou ao príncipezinho que é necessário dar tempo e espaço às pessoas, a M.B. demonstrou o mesmo, na medida em que se sentia pressionada quando as pessoas, que eram novas na sala, se tentavam aproximar dela, pois queria ser ela a ter essa iniciativa. Desta forma esse desafio foi alcançado, pois a M.B. começou a ter confiança com aquelas pessoas, que há uns tempos atrás eram novas naquela sala, e teve a iniciativa de se aproximar delas.

É pertinente e importante que o educador realize este tipo de documentação para que possa “proporcionar apoio individual” à criança (Post & Hohmann, 2011, p. 316). Portanto, o educador tem um papel muito importante na promoção do desenvolvimento da criança, na medida em que observa a criança em diversos momentos do seu dia e em diversas experiências (*idem*), regista essas observações “sem fazer juízos de valor ou tirar conclusões precipitadas” (Post & Hohmann, 2011, p. 317). De seguida analisa esses registos e interpreta-os à luz do desenvolvimento e da aprendizagem da criança naquela faixa etária. Esta interpretação é o início da avaliação, que permite ao educador planificar, como pode dar apoio a cada criança e/ou até mesmo ao grupo todo nos dias/meses seguintes. No entanto, segundo Hadji (1994) o educador quando profere o que pensa sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança que avalia, tem de ter uma norma, à luz da qual se irá basear. Tem então de ter noção do que a criança que avalia é capaz, valorizando isso e, compreender se a criança atinge o que é esperado para a fase do desenvolvimento em que se encontra a criança naquele momento, tendo em conta a sua idade cronológica. Desta forma, o educador pode realizar uma comparação entre aquilo que a criança é capaz e o que era esperado naquela fase do desenvolvimento e, de seguida, pode formular uma interpretação onde nela pode realizar, em simultâneo com o seu discurso juízos de valor (*idem*).

Como esta envolvimento se torna um ciclo, o educador vai conseguindo não só avaliar a criança, como também através dessa avaliação consegue planificar, tendo em conta as necessidades e o desenvolvimento e aprendizagem da mesma.

Assim, adequa as experiências que irá proporcionar de forma integrada e flexível. Para compreender se tudo correu como o planeado, o educador, avalia a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos que adotou, bem como o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, vendo se esta adquiriu novas aprendizagens Bertram e Pascal (2009).

É igualmente pertinente e importante que, este tipo de documentação, seja realizada/abordada numa prática pedagógica em contexto de ensino, como é o deste mestrado, pois assim o estudante de mestrado, que se está a profissionalizar para poder vir a ser, um dia, educador de infância, tem uma noção de parte do trabalho e da envolvimento que o educador tem de ter.

Ao longo de toda esta prática considero importante ter desenvolvido todo este trabalho, pois assim consegui compreender que o educador não é só aquele que cuida e gosta de crianças, é também aquele que ajuda a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas. “O bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de reconhecer as suas necessidades” (Portugal, 2000, p. 86). Desta forma, e segundo a mesma autora, o educador de infância deve promover às crianças a exploração, respeitando as curiosidades naturais das crianças.

Tenho a percepção de que, hoje em dia, o educador de infância é visto como alguém que cuida de crianças pequenas. Gabriela Portugal (2000) referiu também o mesmo, acrescentando que a sociedade além de pensar dessa forma, ainda afirma que qualquer pessoa o pode fazer, pois um bebé come e dorme e precisa de alguém que assegure a sua segurança. Ao contrário disso, o educador de infância é aquele que cria “ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças” (Zabalza, 2001, p. 123).

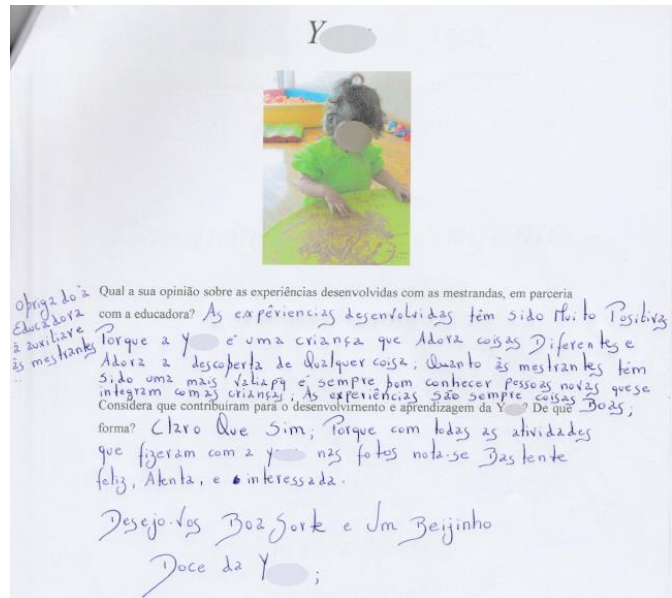
Referências bibliográficas

- Bertram, T. & Pascal, C. (2008). *Manual DQP - desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Boulch, J. L. (1990). *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos. 6.ª edição*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- David, M. (1981). *A criança dos 0 aos 6 anos: vida afectiva, problemas familiares. 7.ª edição*. Lisboa: Moraes Editores.
- Elliot, A. J. (1982). *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo - das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano 12.ª edição*. Porto Alegre: AMGH Editora.
- Portugal, G. (Janeiro de 2000). Educação de bebés em creche - perspectivas de formação teóricas e práticas. Infância e Educação - Investigação e práticas.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens. 4.ª edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Saint-Exupéry, A. (2002). *O Príncipezinho 21.ª edição*. Lisboa: Editorial Presença.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da educação infantil. 3.ª edição*. Porto: ASA Editores.

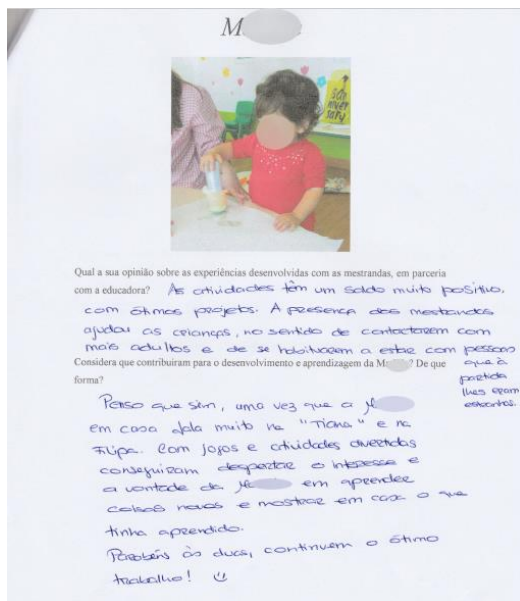
ANEXO 4 – OPINIÃO DOS FAMILIARES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS REALIZADAS AO LONGO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NA SALA DE 1 ANO



Fotografia 40. Capa do documento

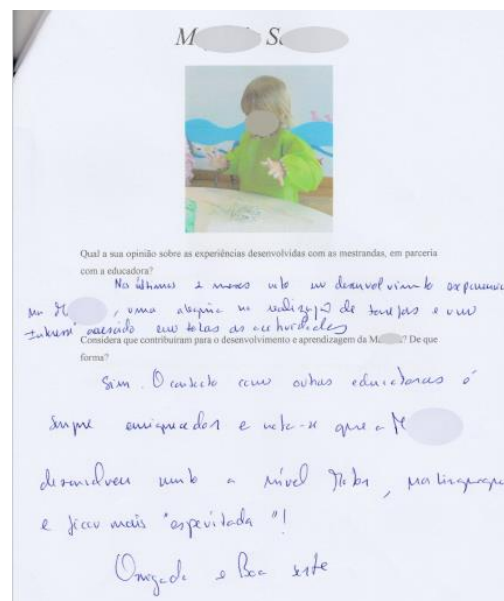


Fotografia 39. Opinião do familiar da criança Y



Fotografia 38. Opinião do familiar da criança

M



Fotografia 41. Opinião do familiar da criança

MS

ANEXO 5 – OBJETOS DE CADA CESTO DOS TESOUROS

a) Cesto dos tesouros com objetos naturais (07 e 09 de dezembro de 2015)

Objetos	Quantidade
Legumes	
Alho francês	2 Unidades
Cabeça de nabo	1 Unidade
Cenoura	3 Unidades
Pimento vermelho	1 Unidade
Vagens de feijão-verde	4 Unidades
Ramos e folhas de árvore	
Folha de ameixoeira	4 Unidades
Ramo de oliveira	2 Unidades
Ramo de pinheiro	2 Unidades
Frutos	
Castanha	6 Unidades
Clementina	2 Unidades
Limão	1 Unidade – 2 metades
Noz	6 Unidades
Total de objetos: 34	

b) Cesto dos tesouros com objetos de papel e cartão (14 e 15 de dezembro de 2015)

Objetos	Quantidade	Tamanho
Cartão grosso		
Caixa de sapatos com tampa (vazia)	1 Unidade	A: 11cm C: 30cm L: 24cm
Rolo	4 Unidades	A: 20.6cm D: 2.2cm A: 29.5cm D: 4.3cm A: 69.6cm D: 4.3cm A: 72.6cm D: 4.3cm
Cartão fino		
Caixa de cápsulas de café (vazia)	1 Unidade	A: 16.5cm C: 8.8cm L: 6cm
Caixa de cereais (vazia)	1 Unidade	A: 27.4cm C: 19cm L: 6.2cm
Caixa de comprimidos (vazia)	1 Unidade	A: 10.3cm C: 6cm L: 2.8cm
Papel higiênico	1 Unidade	A: 9cm D: 10cm
Rolo de papel higiênico	9 Unidades	A: 9cm D: 4.5cm
Papel		
Celofane	2 Unidades	C: 53.3cm L: 30.3cm C: 54.5cm L: 30.5cm
Bula de medicamento	1 Unidade	C: 8cm L: 4cm
Embrulho	1 Unidade	C: 91cm L: 70.4cm
EVA	3 Unidades (branco, vermelho, preto)	A4
Fotocópia colorida	4 Unidades (rosa, bege, azul, branco - amachucada)	A4
Guardanapos	3 Unidades	L: 6.8cm
Revista	1 Unidade	A4
Total de objetos: 33		

Legenda: A: altura | C: comprimento | L: largura | D: diâmetro

c) Cesto dos tesouros com objetos de metal (04 e 05 de janeiro de 2016)

Objetos	Quantidade	Tamanho
Ferramentas		
Chave de anel	4 Unidades	20 - 22mm; 19 - 18mm; 14 - 15mm; 6 - 7mm
Chave de boca	4 Unidades	20 - 22mm; 14 - 15mm; 10 - 11mm (x2)
Chave inglesa	1 Unidade	Ajustável
Objetos da horta/jardim		
Regador	1 Unidade	10 l
Objetos de decoração		
Ilhoses redondos e quadrados	6 Unidades redondas (cromado: 2; ouro velho: 2; níquel mate: 2) 1 Unidade quadrada (níquel mate)	D: 45mm (x3); D: 30mm (x3); D: 45mm

Objetos de cozinha		
Colher	8 Unidades	Colher de arroz; Colher de sopa (x2); Colher de chá (x2); Colher de café (x2); Concha da sopa
Faca	2 Unidades	Faca de manteiga (x2)
Garfo	4 Unidades	Garfo de mesa (x2); Garfo de sobremesa (x2)
Panela com testo	1 Unidade	5 l
Púcaro de água	1 Unidade	20 cl
Total de objetos: 33		

Legenda: l: litros | mm: milímetros | cl: centilitros | D: diâmetro

ANEXO 6 – TRANSCRIÇÕES DOS REGISTOS AUDIOVISUAIS

Transcrição 1 (T1) – Cesto dos tesouros com objetos naturais

Data: 07.12.2015 | Hora: 16h36 – 16h46 | Legenda: **Y**; **M**; **P**; **L**; **F**; Investigadora (**I**)

As três crianças (**Y**, **M**, **F**) entraram e olharam para a sala, foram para o tapete, olharam para o cesto dos tesouros, olharam para a camara. Entrou a educadora e o **F** disse:

F: Mãe?

Educadora: Mãe? Ai que lindo!

F: A poo..

Educadora: ã? Poo?

F: João?

Educadora: Olha.

F: A quia (olhando para a camara)

I leva as crianças **F** e **Y** para junto do cesto. A educadora Maria João entra e diz: Vá têm que se portar bem, têm uma coisa muito gira para ir mexer está bem? Até já, até já.

F: Xau (acenando com a mão). Até já.

I: Até já.

I baixa-se ao pé do cesto e agarrou um *ramo de oliveira*. **M** e **Y** estavam a olhar e **F** começou a olhar para a sala, saindo do plano da camara.

I: É o quê Quico? Vamos ver...

Y foi ao cesto e agarrou no *ramo de oliveira*. **M** e **F** olharam para ela durante segundos e começaram a olhar para a sala. **Y** mexia nas folhas do *ramo de oliveira*. **I** aproxima-se de **M** e **F**, ajoelha-se e tira um *alho francês* do cesto e dá-o a **F**. Este agarra o *alho francês* e continua a olhar para a sala.

Y e **M** estavam a olhar para **I** e para **F**.

F: **Y** (apontando com o *alho francês* para a **Y**).

I: **Y**. Vamos sentar, vamos sentar... (senta **F** e **M**). **Y** senta-se ao pé do cesto e com o *ramo de oliveira* na mão.

F tinha o *alho francês* na mão, meteu-o dentro do cesto e levantou-se. **I** mostra-lhe um *ramo de alecrim* e dá-lho. **F** agarra o *ramo de alecrim* e mete-o no cesto. **Y** tirou o *alho francês* do cesto e **M** tirou uma castanha do cesto e olhou para ela. **Y** largou no chão o *ramo de oliveira* e agarrou no *alho francês* que estava no chão ao seu lado, agarrou-o com uma mão e com a outra estava a agarrar a raiz e a olhar para ela. **I** tira do cesto um *pimento vermelho* e entrega-o a **F**, este agarra-o e coloca-o dentro do cesto.

I agarrou numa *metade de limão* deu-a a **F** e disse “Olha, cheira”.

F agarra e olha para a *metade de limão*, depois olha para **I**, e coloca a *metade do limão* no cesto. **I** agarrou nos *ramos de oliveira e de alecrim* e colocou-os no cesto. **F** agarrou nos ramos e ficou a olhar para o cesto, **M** foi buscar ao cesto uma *clementina*, mexeu, olhou para ela e cheirou-a, **Y** observa o *alho francês* agarrando-o e olhando para ele. **F** olha para a sala, sentado junto ao cesto. **M** mostrou a *clementina* a **I**, sorriu e deitou a língua de fora, bateu com a *clementina* no tapete e coloca-a na boca. **Y**, agarrando no *alho francês*, olha para **M**. **F** olha para a sala e **I** agarra em objetos no cesto e diz para **F** “Olha Quico”.

F estava em posição de gatinhar a olhar para os cacifos. **I** tira duas *nozes* e mostra-lhe. **F** senta-se e tenta agarrar nas *nozes*, **I** coloca-as no cesto. Em simultâneo estava **Y** a olhar para **F** e **I** e foi ao cesto procurar, tal como **F**. **M**, tinha uma *castanha* e entregou-a a **I**. **F** e **Y** agarram em objetos do cesto. **Y** tira uma *metade de limão*, leva-a à boca e engelha o nariz, olha para ela e coloca-a no cesto. **M** tira do cesto uma *cenoura*. **Y** tira uma *metade de limão*, cheira-a, engelha o nariz e manda-a para o cesto. **F** tira do cesto duas *nozes* e coloca-as entre as pernas e vai ao cesto. **Y** tira do cesto uma *noz* e **F** (vai em direção a **Y**) estica o braço e diz “Quico! A Quico!” **Y** esconde a *noz* colocando o braço atrás das costas. **I** tira do cesto outra *noz* e entrega-a a **F**. **M** agarra no *ramo de oliveira* e tira-o para fora do cesto com uma mão e na outra mão tinha a *clementina*. Agarrou objetos dentro do cesto, tirou a mão, olha para a camara e limpa a mão na camisola. **Y** estava a agarrar em objetos do cesto, numa mão tinha uma *noz* e na outra um *alho francês*. **F** agarra nas *nozes* que estão à sua frente entre as pernas, olha para a camara e diz “Patoí, um, dois.” Coloca as *nozes*, uma a uma no cesto e diz “Quiana, Quiana, Quiana, puma, tá tá” e levanta-se. **Y** tira uma *metade de limão* e leva-a à zona do nariz e da boca, em simultâneo olhava para **M** e **F** e coloca a *metade de limão* no cesto. Tira uma *cenoura* olha para ela e coloca-a dentro do cesto, de seguida tira um *ramo de pinheiro*, olhando para **I**. **M**, com a *clementina* na mão, voltou-se para o cesto e apertou, com as duas mãos, a *clementina* e levou-a à boca. **I** agarra objetos do cesto e tira duas *nozes*, abana-as na mão e mostra-as a **F**. Este vira-se e vai para as agarrar, quando **I** as colocou para dentro do cesto. **F** baixou-se para as ir buscar ao cesto e agarrou-as. **Y** tinha o *ramo de pinheiro* numa mão e na outra um *alho francês* observa **F** a tirar duas *nozes*, **M** vai ao cesto e tira de lá o *pimento vermelho*, tendo na outra mão a *clementina*. Entrega o *pimento* a **I**. **F** coloca as duas *nozes* no cesto e quando se ia afastar, **I** dá-lhe o *pimento* e **F** olha para ele, agarra-o e coloca-o no cesto. **Y** bate com o *alho francês* no

cesto e deixa-o lá, colocando também o *ramo de alecrim*. **I** entrega uma *cenoura*, que estava ao pé do cesto, a **F**, este agarra-a, olha para a *cenoura* e coloca-a no cesto. **M** estava de pé com a *clementina* na mão.

I vai ao cesto e, **Y** e **F** olham para ela. **I** tira três *vagens de feijão-verde*, **F** agarra em duas e **I** deixa cair a outra no cesto. **Y** vai ao cesto tira uma *cenoura*, leva-a à zona do nariz e da boca e coloca-a dentro do cesto. **I** chega **M**, que tem na mão uma *clementina*, para junto do cesto. **F** coloca as *vagens de feijão-verde* dentro do cesto. **Y**, sentada no tapete, tira *duas castanhas* e bate com elas uma na outra. **M**, de pé, tira uma *cenoura* do cesto e na outra mão tem a *clementina*, **F** deslocou-se para perto dos cacifos. **I** leva-o para junto do cesto e diz “onde estão as folhas?” **M** manda a *cenoura* para dentro do cesto e fica com a *clementina* na mão. **I** mexe no cesto e diz “as folhas?” tira uma folha e deixa-a cair no cesto. **Y**, com as duas *castanhas* na mão, **M** com a *clementina* e **F** olham para **I** que diz “Onde estão mais?”. Tira um *ramo de alecrim* e leva-o à zona do nariz e diz “hum, cheira bem” e coloca-o no cesto. **Y**, sentada, vai ao cesto, agarra no *ramo de alecrim* e leva-o à zona do nariz. **M** manda a *clementina* ao chão, **I** coloca-a perto de **M** e este apanha-a. **F** saiu do plano de filmagem. **I** traz **F** para perto do cesto, ajoelha-se tira do cesto uma *cabeça de nabo*, estica o braço para **F** e diz “toma”. **Y** tirou do cesto duas *castanhas* e de seguida agarra na *cabeça de nabo*, manda as castanhas para dentro do cesto e olha para a *cabeça de nabo*. **I** senta **F** junto do cesto e mostra-lhe *metade de um limão*, este com o braço empurra a *metade de limão* e levanta-se. **I** mostra a *metade de limão* a **M**, este larga a *clementina* e esfrega as mãos na camisola. **I** volta a dar-lhe a *metade de limão* e **M** agarra-a com as duas mãos e deixou-a cair no cesto e limpou as mãos à camisola. **Y** olha para **I** e sorri, **F** afasta-se para perto dos cacifos. **Y** leva a *cabeça de nabo* à zona do nariz e coloca-a no cesto. **I** entrega a *clementina* a **M** e **Y** tira do cesto uma *metade de limão* que a leva à zona do nariz e coloca-o no cesto. **Y** tira do cesto uma *cenoura* e leva-o à zona do nariz, sorri e coloca-a para dentro do cesto. **M** olha para a *clementina* que tem nas mãos e **F** está junto dos cacifos. **M** mandou a *clementina* para dentro do cesto e agarrou um *alho francês* e **I** tirou do cesto um *ramo de oliveira* e um *de alecrim*. **Y** foi buscar a *clementina* e levou-a à zona do nariz, observou **M** que tinha um *alho francês* nas mãos, apertou com as duas mãos a *clementina* e levou-a à zona do nariz. **M** com os braços esticados segura no *alho francês* com as duas mãos. **F** continua perto dos cacifos. **M** entrega o *alho francês* a **I**, esta agarra-o e **F** desloca-se para perto de **M**, mas sempre junto aos cacifos. **Y** manda a *clementina* para dentro do cesto e olha para **M**, que se baixa. **Y** apanha a *clementina*, levanta o braço e manda-a para o cesto, vai busca-la e entrega-a a **M** que a tinha tentado ir buscar. Este não a agarra e **Y** manda-a para o cesto ri-se, vai busca-la e **M** tira um *alho francês* que tinha um *ramo de oliveira* preso, **I** tirou-o e colocou-o no cesto. Em simultâneo saíram do cesto outro *ramo de oliveira* e *ramos de alecrim* que ficaram no tapete. **Y** olha para **M** que tem o *alho francês* e estica o braço para **I**, esta mostra-lhe outro *alho francês*, **M** que tinha o *alho francês*, agarra com a outra mão. **Y** leva a *clementina* à zona do nariz. Virado para os cacifos, **F** diz “Quiana!” **M** com o *alho francês* na mão tirou um *ramo de oliveira* do cesto para o tapete. **Y** tira do cesto num *ramo de alecrim* e abana-o e diz “não, puma”. **M** entrega a **I** dois *alho francês*. **Y** com uma mão agarra uma *clementina* e com a outra abana o *ramo de alecrim*, de seguida, aponta o ramo para **M** e este toca nele, afasta-o e limpa as mãos na camisola.

A gravação foi interrompida por uma funcionária que entrou na sala. **Y** olha para a *clementina*, foi buscar ao cesto uma *metade de um limão* e com os dedos mexe-lhe nos gomos. **I** puxa **F** e **M** baixa-se para perto do cesto e tira do cesto uma *vagem de feijão-verde* e **Y** leva a *metade de limão* ao nariz. **F** permanece perto dos cacifos. **I** leva-o para fora da filmagem. **Y** deixa cair a *metade de limão* no cesto e segura na *clementina* com as duas mãos. **F** saiu do plano de filmagens para lhe ser mudada a fralda.

M e **Y** estavam sozinhos a agarrar nos objetos do cesto, **M** sentado e **Y** de pé, ambos virados para o cesto. **M** agarra num *alho francês* e coloca-o do lado de fora do cesto, junto a ele vinha também um *ramo de alecrim* e **Y** tenta agarrar no mesmo *alho francês* e diz “é meu”, **M** estica o braço em direção a **Y** e responde-lhe “é meu, meu”. **Y** ficou com o *alho francês*, de seguida coloca-o com o *ramo de alecrim* dentro do cesto, em simultânea **M** tira do cesto um outro *ramo de alecrim*. **Y** tira-lhe o *ramo de alecrim* e tira também um *alho francês* do cesto, ficando com um objeto em cada mão. **M** tira um *ramo de oliveira* do cesto e **Y** agarra-o com a mão onde tinha o *ramo de alecrim*, ficando assim com os dois ramos numa mão e o *alho francês* na outra. **Y** toca com o *ramo de oliveira* em **M**, que é interrompida por **I**, que a chama, logo de seguida entrou uma pessoa. **Y** virou costas ao cesto e ficou a olhar para quem entrou, **M**, que estava sentado põem-se de pé, virado para o cesto, e toca no armário. A pessoa saiu e **Y** apanha um *ramo de alecrim*, que estava no chão, numa mão tinha um *alho francês* e um *ramo de alecrim* e na outra com um *ramo de oliveira* e um *ramo de alecrim*. De seguida, [**Y**] deslocou-se para o outro lado do cesto, do mesmo lado que **M** colocou tudo dentro do cesto, sentou-se ao pé dele e disse-lhe “sai, sai daqui, sai” e empurra-o. **M** não sai do lugar e diz também “sai”. **Y** toca no armário ao seu lado. Entra **F**, **M** e **Y** olham para ele que vai em direção ao armário.

A gravação terminou e o cesto foi arrumado.

Transcrição 2 (T2) – Cesto dos tesouros com objetos naturais

Data: 09.12.2015 | Hora: 16h16 – 16h31 | Legenda: **Y**; **M**; **P**; **L**; Investigadora (**I**)

Y entrou pela sala em direção ao cesto, para ao pé e vira-se para trás a sorrir. **P** foi em direção ao cesto e baixou-se a olhar para o cesto e levantou-se. Em simultâneo entraram **M** e **L** que ficaram, ao pé do cesto, a olhar para a sala e para **I**. **Y** retira do cesto um *pimento* e sorri a olhar para **I**, leva o *pimento* à boca com uma mão. **P** vai ao cesto e tira uma *cenoura* com uma mão **M** e **L** aproximam-se e ficam a olhar para **P** que sai em direção aos cacifos, do seu lado direito. **Y** leva o *pimento* à boca, com as duas mãos e vai rodando o *pimento*. **M** e **L** olhavam para **P** que não estava no plano da camara. **P** volta ao plano, com alguma tosse e a abanar a mão com a *cenoura* **Y** sorri e coloca o *pimento* no cesto. Em simultâneo **L**, **M** e **P** vão ao cesto. **Y** agarra em vários objetos que estão dentro do cesto e **P** manda a *cenoura* para dentro do cesto. **M** e **L** estão ao pé do cesto a olhar para o cesto. **M** baixa-se em direção ao cesto, onde estava também **Y**, que tirou uma *metade de limão*, levantou-se e levou-a para a zona da boca e nariz com uma mão. Em simultâneo, **P** aproxima-se agarra na *cenoura* que está dentro do cesto e empurra-a mais para dentro do cesto, entre os outros objetos. **M** agarra num *pimento* levanta-se e vira-se para **I**, que estava atrás da camara, e diz: “di di di di tá lá bola” e agarra com as duas mãos o *pimento*. Em simultâneo **Y** mandou a *metade do limão* para o chão e **P** baixou-se ao pé do cesto. **Y** vai buscar a *metade do limão* ao chão e coloca-a no cesto. **M** virou-se para **Y**, **P** e **L** com o *pimento* na mão, olhou para eles e logo de seguida vira-se para trás. **L** está em pé a olhar para **Y** e **P**, que estão baixados ao pé do cesto. Ambos [**Y** e **P**] levantam-se **Y** com uma *cenoura* nas mãos e **P** fica, tal como **L** a olhar para **Y** que diz “tais, tais, tais” olhando para **L**. **Y** sorri e **L** vai ao encontro de **Y**, esta vai ao pé do cesto e manda a *cenoura*, que cai no tapete, dando um grito em simultâneo, baixa-se, apanha e manda-a para o cesto, dando de novo um grito. Em simultâneo **P** está baixado ao pé do cesto e **M** está de pé junto da camara com o *pimento* nas mãos. **Y** baixa-se agarra na *cenoura* e manda-a para dentro do cesto, dando um grito em simultâneo. **M** aproxima-se do cesto, com o *pimento* nas mãos e manda-o, este caiu ao lado do cesto, apanhou-o e **P** levantou-se com uma *cenoura* na mão, saindo a dizer “aqui, aqui” e a abanar a mão que tinha a *cenoura*. **M** e **L** que estão de pé perto do cesto e olham para **P**. **Y** está baixada a agarrar vos objetos que estão no cesto e tira uma *cenoura*, levanta-se e vira-se para trás onde está **L**. **M** levanta as duas mãos, segurando no *pimento* e anda em direção a **P**, que tem a *cenoura*. **Y** manda a *cenoura* para o cesto e vira-se para trás onde está um armário. **L** aproxima-se do cesto e tira um *alho francês*, levanta o braço com ele e depois coloca-o no cesto. Em simultâneo **Y** vira-se para o cesto, **M** manda para o chão o *pimento* e **P** manda a *cenoura* ao chão. **M** apanha o *pimento* e vai ter com **L** que está ao pé da **Y** perto do cesto, ao pé do armário. **P** apanha a *cenoura* e com ela toca no tapete. **Y** toca no armário, **M** deixa cair o *pimento* e **L** tira do cesto o *alho francês*, levando-o para junto da **Y**. **P** com a *cenoura* na mão vai para perto dos cacifos e **M** apanha o *pimento*. **Y** vai ao cesto e tira uma *noz*, agarra-a com a outra mão e vai buscar outra *noz*, de seguida bate com elas uma na outra. **P** foi para o outro lado da sala com a *cenoura* e **L** deixa cair o *alho francês* no tapete, apanha-o e coloca-o dentro do cesto.

Entrou uma funcionária que disse “oi” **P** vai para perto dos cacifos com a *cenoura*, **Y** com as *nozes* nas mãos vai ver o que é que a funcionária está a fazer, **M** que tem o *pimento* nas mãos fica a ver a funcionária. **L** aproxima-se do cesto e **P** está ao pé dos cacifos com a *cenoura* nas mãos.

A gravação foi interrompida.

Quando foi iniciada outra gravação, as crianças estavam ao pé do cesto e de pé. **M** tem o *pimento* nas mãos, **Y** tira do cesto um *alho-francês*, segura-o numa mão e com a outra tira outro e bate com eles um no outro. **P** vai ao cesto e tira uma *cabeça de nabo* e fica a olhar para ela, agarrando-a com as duas mãos. **L** vira-se para trás, para a **I** com uma *noz* na mão. Em simultâneo **Y** está abraçada aos dois *alho-francês* e ao mesmo tempo tem-os junto à zona do nariz. **M** põe a mão para trás do pescoço, agarrando com ela o *pimento*. **P** vai em direção ao cesto e deixa cair a *cabeça de nabo* lá. **L** diz para **I** “a bola” (mostrando a *noz* que tem na mão).

A gravação foi interrompida.

Quando foi iniciada outra gravação, **P** tinha um *pimento* na mão, **L** diz para **I** “a bola”, tendo a *noz* na mão. **P** deixa cair o *pimento* no cesto e vira-se para trás, onde está **I**, e limpa a sua boca com a mão. **Y** tem nas mãos os dois *alho-francês* e **M**, em simultâneo, agarra nos objetos que estão no cesto, andando de joelhos à volta do cesto. **P** está a olhar para a sala com um *pimento* nas mãos.

A gravação foi interrompida.

Quando foi iniciada outra gravação, **P** estava em pé, ao pé da camara e tinha um *pimento* na mão. **Y** estava em pé junto do cesto e tinha um *alho francês* que o deixou cair para o cesto. **M** estava sentado ao pé do cesto com a *cabeça de nabo* nas mãos e **L** estava em pé com a *noz* nas mãos. **M** mandou a *cabeça de nabo* para o tapete e vira-se para o cesto. **P** com o *pimento* na mão apanha a *cabeça de nabo* e coloca-a no cesto. **Y** vira-se para trás onde está o armário e fica a olhar. **L** vem em direção a **I** com a mão que tem a *noz* no ar e diz “bola”. Em simultâneo **P** tem o *pimento* na boca e agarra-o com as duas mãos. **I** movimenta a camara para outro plano e **L** vem também para essa zona, deixando de estar no plano. **P** tira o *pimento* da boca e movimenta-se pelo espaço da sala com o *pimento* na mão, vai em direção ao armário, onde está **Y** e toca com o *pimento* no armário, abrindo o armário com a outra mão. **M** tira do cesto uma *metade de limão*, olha para ela e manda-a para o tapete. Apanha-a e deixa-a cair, **L** vai ao cesto e fica em pé virado para o armário a olhar para **P** e **Y**. **M** tira uma *cenoura*, coloca-a no tapete. Em simultâneo **P** vai para junto dos cacifos e bate com o *pimento* no tapete, levanta-se e depois baixa-se batendo com o *pimento* no chão e depois esfrega-o no chão, fazendo pressão com a mão. **M** tira uma *metade de limão* e olha para **P**, depois olha para a *metade de limão* e coloca-a no cesto. **L** anda para perto da mesa que há

na sala e **Y** está ao pé do armário. **P** vai para perto do cesto e deixa cair o *pimento*, depois vai para o outro lado do cesto, junto de **M**. **L** vai para o tapete e olhando para **I** que estava com a camara diz “mamã, ma mamã” aproxima-se mais de **I** e diz “a mamã” levantando o braço com a *noz* na mão. **M**, de joelhos em frente ao cesto tinha um *pimento* na mão que levou ao seu ombro, na outra mão tinha uma *cenoura* que colocou no cesto. **P** mandou um objeto para dentro do cesto e foi para perto dos cacifos. **L** deixou cair a *noz* no tapete e com o pé chutou-a para perto da porta, apanhou-a e voltou para o tapete. **Y** que estava junto do armário com a mão a segurar numa porta do armário que estava aberta diz “o cão, o cão, cá, cá”. **L** aproxima-se de **Y** e **M**, de joelhos em frente ao cesto vai olhando para **L**, **Y** e **P**.

P aproxima-se do cesto e tira uma *clementina*, **M**, de joelhos em frente ao cesto tira o *pimento* do cesto e **L** e **Y** abrem mais a porta do armário.

I interrompe a gravação para lhes dizer que não se pode mexer no armário.

Quando foi iniciada outra gravação, **Y** estava de pé junto ao cesto agarrou num ramo de oliveira e diz “cão” e olha para **I** que está com a camara. **M** estava de joelhos em frente ao cesto a olhar para ele. **P** aproxima-se do cesto e **M** com uma *noz* na mão senta-se no tapete e fica a olhar para ela. **P** vai para onde estava **M** e **L**, que estava perto da mesa e tinha a *noz* na mão, aproxima-se do cesto e manda a *noz* lá para dentro e tira um *alho francês* e um *ramo de alecrim*. **P** tirou do cesto uma *clementina*, ficou a olhar para ela, mandou-a para o cesto e foi para perto dos cacifos. Em simultâneo **M** deixou cair a *noz* e apanhou-a. **Y** tira do cesto uma *clementina* e leva-a à boca, depois mantém-se com ela nas duas mãos ao pé da sua barriga. **L** tinha um *ramo de alecrim* numa mão e o *alho francês* noutra, deixa o *ramo de alecrim* no tapete e deixa cair o *alho francês* no tapete, ao pé do cesto. **M** levanta-se e fica a olhar para o lado com a *noz* na mão. **L** aproxima-se de **I** que está com a camara e diz “a mamã”. Em simultâneo **Y** está a mexer com as duas mãos na *clementina* e depois mandou-a para o cesto. Nesse espaço de tempo **P** foi buscar um *alho francês* e tocou com ele nos armários da sala. **L** tocava no armário e **M** está em pé com a *noz* nas mãos. **Y** aproxima-se da camara e volta para perto dos cacifos, **L** agarrou nas extremidades do cesto e levantou-o, **P** toca com o *alho francês* em **L** e vai pela sala com o *alho francês* esticado para a frente e toca em **M** que estava de pé com a *noz* nas mãos. De seguida **M** levou a mão à cabeça e bate com a *noz* na sua própria cabeça. **Y** apanha do chão uma *cenoura* e **L** está ao pé do armário, virado para a camara, anda para perto de **P** que estava a tocar com o *alho francês* no chão e de seguida eleva-o para cima, esticando os braços. **M** está a fazer movimentos circulares com a *noz* na sua cabeça. **L** aproxima-se do cesto e tira um *pimento*, olha para ele e leva-o à boca, coloca-o na testa bate com ele nas mãos e manda-o ao chão, apanha-o e manda-o ao tapete, dá-lhe um pontapé, apanha-o e coloca-o dentro do cesto. **P** com o *alho francês* esticado para a frente toca com ele nos cacifos e no chão. **Y** olha e agarra na *cenoura* com as duas mãos. **M** tem a *noz* nas mãos e está a olhar para **P** e **L**. **Y** olha e agarra numa *clementina* com as duas mãos. **L** com o *pimento* na mão vai para junto de **Y** e apanha a *cenoura* que estava no chão, ficando com um objeto em cada mão. **Y** manda a *clementina* para o cesto. **M** vai para junto da porta, com a *noz* na mão.

A gravação foi interrompida.

Quando foi iniciada outra gravação **P** estava de pé e tinha o *alho francês* nas mãos, esticado para cima, acima da sua cabeça e foi para perto da porta, saindo do plano da camara. **M** estava de pé no tapete, com a *noz* nas mãos a olhar para a zona da camara. **L** estava de pé no tapete, tinha uma *cenoura* na mão e deixou-a cair no tapete, apanhou-a e ficou com ela nas mãos. **Y** apanhou do tapete um *pimento* e colocou-o no cesto e foi para a zona onde estavam materiais de limpeza.

A gravação foi interrompida para a avisar de que não se pode ir para aquela zona.

Quando foi iniciada outra gravação **M** estava de pé no tapete, com a *noz* nas mãos a olhar para o cesto e foi buscar um *alho francês* e batia com ele no chão, **L** estava de pé em frente ao cesto com a *cenoura* na mão e andou para trás para junto do armário. **P** estava ao pé do armário e foi para junto do cesto, tirou de lá um *ramo de alecrim* e mandou-o para o tapete e depois tirou *dois ramos de oliveira*. Em simultâneo, **Y** estava de pé no tapete foi para junto de **L** abriu o armário, fechou e olhando para **L** abanava a cabeça para um lado e para o outro. **L** abriu outra porta do armário e entrou uma funcionária.

A gravação foi interrompida.

Quando foi iniciada outra gravação, **P** tinha os *ramos de oliveira* na mão e foi colocá-los dentro do cesto, mas um caiu no tapete, **P** foi para perto da porta. **M** estava no tapete, em frente ao cesto com um *alho francês* na mão, colocou-o dentro do cesto. **L** tinha a *cenoura* na mão, com a outra apanhou o *ramo de oliveira* e deixou-o cair no chão. **Y** estava ao pé do armário a olhar para várias zonas da sala. **P** vai para perto do cesto e tira um *ramo de alecrim* e diz “tiqui di cá” esticando o braço em direção aos cacifos. **M** tira o *alho francês* do cesto e estica o braço para cima em simultâneo **L** manda a *cenoura* para o tapete e apanha-a, manda a *cenoura* para o tapete e apanha-a, manda a *cenoura* para o chão e volta para perto do cesto. **P** deixou o *ramo de alecrim* no cesto, foi apanhar a *cenoura* que **L** deixou no chão e começou a raspá-la no chão e no tapete. **Y** e **L** aproximam-se do cesto, **L** agarra num *alho francês* e **Y** agarra em *duas metades de limão*, uma em cada mão, batendo uma na outra, de seguida coloca-as no cesto. Em simultâneo **M**, com o *alho francês* nas mãos foi para junto de **P** que estava, com uma *cenoura*, atrás de **Y**, junto aos armários. **L** foi para perto da camara e deixou lá o *alho francês* e foi ao cesto buscar uma *noz*. **P** manda a *cenoura* para dentro do cesto e vai para perto da porta e **L** foi em direção aos cacifos, junto à camara. **Y** apanha o *ramo de oliveira* e os *ramos de alecrim* e fica a olhar para eles ao pé do

cesto, em simultâneo M tira do cesto um *alho francês* e deixa-o no tapete, tira uma *metade de limão* e senta-se no tapete a tocar nos gomos com os dedos. L manda uma *noz* para o chão, apanha-a e deixa-a cair no chão. P foi buscar o *alho francês* e com os braços esticados foi para perto da camara, M, sentado e com uma *noz* nas mãos olha para P. Y coloca um *ramo de alecrim* no cesto e fica com um *ramo de oliveira* na outra mão e M vira-se para o cesto e debruçado na borda do cesto deixa cair a *noz* e volta a apanhá-la. Y coloca o *ramo de oliveira* no cesto e vai para o outro lado, perto da porta com um *ramo de alecrim* nas mãos, L manda uma *noz* para o chão e apanha-a. P toca com o *alho francês* no chão e diz “puma”. L vai para perto do cesto e tira duas *nozes* M tira do cesto o *ramo de oliveira*. L toca com as *nozes* uma na outra e Y toca com o *ramo de alecrim* em L, este vai ter com ela e toca-lhe na cabeça com a *noz*. P, em simultâneo, agarra no *ramo de oliveira* que M tem, mas não lho tira. L manda uma *noz* para o chão e outra para o tapete, em simultâneo P vai buscar a *noz* do chão e L vai buscar a *noz* do tapete. Y está ao pé da camara com um *ramo de alecrim* nas mãos e M está ao pé do cesto, sentado com um *ramo de oliveira* nas mãos. P e L mandam as *nozes* para o chão da sala. Y apanha o *alho francês* que está perto dela e leva-o para o cesto, de seguida, foi para perto da camara, onde estava P com uma *noz* nas mãos. Y apanhou uma *cenoura* e olhou para a *noz* que L mandou para o chão. M levanta-se e a gravação foi interrompida.

Quando foi iniciada outra gravação P tinha um *alho francês* e andava com o braço esticado e com ele na mão e mandou-o para o chão. L tinha um *alho francês* e deixou-o cair, apanhou-o e andava com o braço no ar a abaná-lo. Y estava a agarrar em objetos do cesto dos tesouros, e M estava ao lado dela [de Y] de pé com a *noz* na mão e a metê-la na boca, meteu e tirou (2 vezes). Y levantou-se e foi apanhar uma *vagem de feijão-verde* e ficou a olhar para ela. L deixou cair o *alho francês* e foi para perto da porta, saindo do plano da camara. P anda pela sala com o *alho francês* na mão.

A gravação foi interrompida.

Quando foi iniciada outra gravação P tinha um *alho francês* e estava a tocar com ele no cesto. L e M estavam de pé a olhar para Y que estava ao pé da porta. M tinha a *noz* nas mãos, colocou-a na boca e deixou-a cair. Y com um *alho francês* numa mão apanha, com a outra uma *vagem de feijão-verde* e L apanha a *noz*. Em simultâneo P estava com o *alho francês* a tocar nos armários e a dizer “pumba”. L aproxima-se de I que está com a camara e diz com o braço esticado e com a *noz* na mão “bola, bola”. Y vai ao cesto e coloca o *alho francês* e a *vagem de feijão-verde*. P foi colocar o *alho francês* no cesto, mas o *alho francês* caiu no tapete e P apanhou-o e colocou-o no cesto. M estava a olhar para P e Y está com a mão na boca. L foi mexer num saco verde que estava ao pé dos cacifos, perto da porta. Y foi ter com L e tirou-lhe a *noz*. Em simultâneo P foi ao cesto e tirou um *alho francês*.

A gravação foi interrompida.

Quando foi iniciada outra gravação M estava sentado no tapete ao pé do cesto, com uma *clementina* nas mãos, que levou à boca. L estava sentado ao lado de M, com um *ramo de alecrim* a tocar no cesto e P estava sentado e, de joelhos foi ao cesto buscar um *ramo de oliveira* e disse “puma, puma”, tocando com ele no cesto. Em simultâneo Y estava de pé, no tapete, com uma *noz* e foi-se sentar em frente ao armário, ao pé do cesto com a *noz* na boca, segurando-a com a mão. M mandou a *clementina* para o tapete e foi ao cesto. Y levantou-se, ficou com a *noz* nas mãos e levou-a à boca. P mandou para o chão o *ramo de oliveira* e L, com o *ramo de alecrim*, foi buscar a *clementina* que estava no chão e voltou para o tapete, onde estava. M tirou do cesto um *alho francês* e esticou os seus braços, elevando o *alho francês* acima da sua cabeça. P tira do cesto uma *cenoura* e mandou-a para o tapete. L deixou cair a *clementina* no cesto. M levantou-se e esticou os braços elevando o *alho francês*. Y está de pé a agarrar a *noz* com as mãos e depois levou-a à boca, P sai a gatinhar do seu sítio, apanha a *cenoura* e manda-a de seguida faz o mesmo com o *ramo de oliveira* e vai para outro lado do cesto. Em simultâneo L tirou uma *metade de um limão* do cesto, M está a agarrar no *alho francês*, a abaná-lo e a passar com ele pela cabeça e Y está perto da camara, com a *noz* nas mãos. P agarra numa *clementina* que estava ao lado do cesto e fica sentado, depois deixa-a cair no cesto. L largou a *metade do limão* e agarrou no *pimento*, olhou para ele, passou-o de uma mão para a outra, bateu com ele no tapete e ficou a olhar para os cacifos, em simultâneo M baixou-se colocou a parte da raiz do *alho francês* no cesto e levantou-se. P tocou nas portas do armário, M com a mão a agarrar no *alho francês* passou-o pelas costas e pela cabeça, Y vai ter com P e agarra nos puxadores da porta do armário. L eleva o braço, segurando o *pimento* e deixa-o cair atrás de si, agarra na *metade do limão* que estava ao pé das suas pernas e olha para ela, toca-lhe com os dedos e manda-a para o chão. Em simultâneo M toca com o *alho francês* no cesto. P e Y estão a abrir as portas do armário. M agarra o *alho francês*, que está na vertical, no cesto, com a parte da raiz para cima, baixa-se apanha uma *clementina* e manda-a para o tapete, apanha outra *clementina* e coloca-a na raiz do *alho francês*, agarrando ambos os objetos com as mãos.

A gravação foi interrompida.

Quando foi iniciada outra gravação Y estava em frente à camara com uma *noz* na mão. P, de pé virado para o armário, tinha uma *cenoura* e tocou com ela no armário dizendo “puma”, de seguida foi para os cacifos com a *cenoura* e tocou neles, dizendo “puma”. Em simultâneo, M apanhou uma *clementina* que estava ao pé de L, numa mão tinha um *alho francês* e na outra uma *clementina*. O *alho francês* está na vertical, dentro do cesto e com a raiz para cima e tocou com a *clementina* na raiz ao mesmo tempo que olhou para P. L está sentado no tapete ao pé do cesto com uma *noz* na mão, tocou com ela no cesto e agarrou num *ramo de alecrim* olhou para ele e agarrou-o com as duas mãos, de seguida agarrou num

ramo de pinheiro e deixou-o cair atrás de si. Mandou os *ramos de alecrim* que tinha ao pé de si para trás de si. **P** foi para perto do armário e começou a abrir as portas.

A gravação foi interrompida.

Quando foi iniciada outra gravação **P** estava ao pé do armário, **M** estava no tapete em pé junto ao cesto, tinha numa mão uma *clementina* e na outra um *alho francês*, estava a tocar com ele no cesto, segurando-o pela raiz. **L** estava sentado no tapete junto ao cesto e foi buscar uma *noz* lá dentro, **Y** tinha uma *noz* nas mãos e aproximou-se do cesto, ficou de pé, no tapete, a agarrar na *noz* e a olhar para ela, levou-a à boca e depois foi buscar o *alho francês* que **M** tinha nas mãos. Em simultâneo **P** esteve a agarrar no tapete e de seguida apanhou um *pimento* que estava no chão, perto da camara e foi para perto das folhas de cartolina, de seguida virou-se para o cesto e meteu o *pimento* debaixo do seu braço. Deu uns passos e deixou-o cair, baixou-se e apanhou-o, deu uns passos e ficou à frente da camara e mandou o *pimento* para o chão, perto dos cacifos. **L** estava de costas para a camara. **M** levantou os braços, com a *clementina* na mão, olhou para o cesto, mandou a *clementina* para o chão, para perto dos cacifos e foi lá busca-la. Em simultâneo, **Y** estava com o *alho francês*, com a raiz para cima, tocou-lhe com a *noz*, tocou na raiz com os seus dedos, olhou para o *alho francês* e tocou com ele no tapete, no cesto e nos outros objetos que estavam lá dentro. **L** estava a agarrar na *noz*, de costas para a camara. **P** foi buscar o *pimento* e atirou-o para o tapete, aos saltos foi em direção ao *pimento*, baixou-se e apanhou-o. **Y** com o *alho francês* numa mão, levou à boca a raiz e tirou-o logo de seguida, na outra mão tinha a *noz*, nessa mesma mão agarrou também o *alho francês* e virou-se para o armário e começou a abri-lo. Em simultâneo, **M** sentou-se perto do armário e com a *clementina* na mão a olhar para **Y**. Esta, [**Y**] fechou a porta e agarrou no *alho francês*, com a outra mão, passando-o pelo armário e pela cabeça de **M**, este [**M**] levanta-se e começa a mexer nas portas do armário, com a *clementina* na mão. **Y** vai passando com o *alho francês* pela cabeça e pela cara de **M**. Em simultâneo, **P**, com o *pimento* nas mãos, aproxima-se de **L**, que está sentado no tapete, junto ao cesto, com a *noz*. **L** vai ao cesto e, na sua mão tem metade de uma *noz*, **P** apanhou a outra metade, que estava ao pé de **L** e mandou-a ao chão. **L** tira do cesto outra *noz*, tendo metade de uma *noz* numa mão e uma *noz* na outra, de seguida tocou com elas uma na outra. Deixou a metade de *noz* no tapete e, com as duas mãos, agarrou na *noz* que estava inteira. Agarrou na metade de *noz* e colocou-as uma junto à outra. **Y** estava a agarrar num *ramo de oliveira*.

A gravação terminou e o cesto foi arrumado.

Transcrição 3 (T3) – Cesto dos tesouros com objetos de papel e cartão

Data: 14.12.2015 | Hora: 16h21 – 16h36 | Legenda: **Y**; **M**; **P**; **L**; Investigadora (**I**)

As crianças entraram na sala e foram em direção ao cesto **P** e tira do cesto um *rolo grande de cartão grosso* e diz “a puma, puma, puma” e raspa com ele no chão, eleva-o com os braços, em simultâneo, **M** tira uma *caixa de sapatos*, abre-a e fecha-a. **L** olha para **P** e **Y** tira do cesto um *rolo grande de cartão grosso* e diz “puma, puma, puma”, eleva-o com os braços, abana-o e olha para ele. **L** vai ao cesto e tira de lá o *papel de embrulho*, toca com ele no armário, sacode-o e abana-o, ao mesmo tempo vai andando para perto da porta. **P** a andar pela sala raspa com o *rolo de cartão grosso* pelo chão da sala, diz “puma, puma” eleva-o com os braços e **Y** vai atrás de **P**, raspa com o *rolo de cartão grosso* no chão e eleva-o e diz “puma, puma”. **M** está ao pé do cesto a agarrar nos objetos. **P**, junto dos cacifos, abre e fecha um cacifo e **M** tira do cesto um *rolo pequeno de cartão grosso* e com uma mão eleva-o, vira-se para a camara e sorri. Em simultâneo **Y** toca com o *rolo grande de cartão grosso* que tem nas mãos, no chão. **M** deixa cair o *rolo pequeno de cartão grosso* no chão e vai ao cesto agarrar no que está lá dentro. **L** olha por entre as folhas do *papel de embrulho* e abana-o. **Y** toca com o *rolo grande de cartão grosso* na *caixa de sapatos*, que está no tapete, junto ao cesto e **P** aproxima-se com os braços elevados e a agarrar no *rolo*. **M** tira do cesto uma *caixa de comprimidos* e em simultâneo **P** toca com o *rolo* na *caixa de sapatos* que está no tapete junto ao cesto, aproximam-se **L** e **Y** e esta abre e fecha a *caixa de sapatos*. **M** levanta-se com a *caixa de comprimidos* nas mãos, olha para ela, deixa-a cair e baixa-se em direção ao cesto, tira de lá um *rolo de papel higiénico* com a sua mão e leva-o para trás da cabeça, em simultâneo, **L** agarra o *papel de embrulho* e leva-o para trás da sua cabeça. **P** e **Y** tocam com os seus *rolos* um no outro e depois na *caixa de sapatos*. **L** deixa cair o *papel de embrulho* no tapete e vai ao cesto, onde está **M**. Este [**M**] deixou cair o *rolo de papel higiénico* no chão e baixou-se para o cesto. **L** e **M** começaram a agarrar nos objetos do cesto. **M** tira um *rolo de papel higiénico* e **L** tira *papel celofane* do cesto.

A gravação foi interrompida.

Quando foi iniciada a gravação, **P** estava junto dos cacifos e tinha nas mãos o *rolo grande de cartão grosso*, elevando-o com os braços esticados para cima. **L** tinha nas mãos *papel celofane*, levou-o atrás da cabeça e depois mandou-o para o tapete. **Y** e **M** estão de pé junto ao cesto, **M** tem nas mãos um *guardanapo de papel* e olha para ela **Y** tem nas mãos uma *caixa de cereais*, abre-a e espreita lá para dentro, vira-se, manda-a para o chão e apanha do tapete um *rolo de papel higiénico* com uma mão e leva-o à boca emitindo sons para lá. Em simultâneo **L** vai em direção ao cesto e apanha do chão um *rolo de papel higiénico*, abana-o e aperta-o e de seguida vai ao cesto. **P** anda pela sala, com o *rolo grande de cartão grosso* no ar, **M** apanha um *guardanapo* do chão e coloca-o no tapete desdobrado, apanha-o, fica com ele nas mãos a

olhar para **Y** que tinha tirado do cesto um *rolo pequeno de cartão grosso* e que o levou-o à boca e emitiu sons por ele. De seguida levou-o à boca de **L**, que estava a olhar para **Y**. Esta [**Y**], virou-se para **M**, que também estava a olha para ela e levou o *rolo pequeno de cartão grosso* à boca dele. Em simultâneo, **P** tinha o *rolo grande de cartão grosso* na boca e agarrava-o com as duas mãos. **M** apanha do chão um *rolo grande de cartão grosso* e com uma mão eleva-o, **Y** leva o *rolo pequeno de cartão grosso* à bochecha de **M** e vira-se para o cesto. **L**, junto ao cesto, agarrou um rolo de papel higiénico do cesto e levou-o à boca, emitindo sons para lá, baixa-se vai ao cesto e tira um *rolo de papel higiénico* e toca com eles um no outro e vai para outro lado da sala, perto da porta. **Y**, com o *rolo pequeno de cartão grosso* na mão, apanha, do tapete, com a outra mão *rolos de papel higiénico* e *papel de embrulho* e coloca-os dentro do cesto. De seguida apanhou o *papel celofane* e colocou-o no cesto por cima do *papel de embrulho*, **M**, com o *rolo grande de cartão grosso* na mão, vai ao cesto buscar o *papel celofane*, estica-o e coloca-o no tapete e continua com o *rolo grande de cartão grosso nas mãos*, eleva-o. Em simultâneo, **L** e **Y** estavam virados um para o outro a emitir sons para os rolos que tinham nas mãos. **L** tinha dois *rolos de papel higiénico* nas mãos e **Y** um *rolo pequeno de cartão grosso*. **P** estava a tocar no chão com um *rolo grande de cartão grosso* que tinha nas mãos, olhou para **M** que estava à sua frente [de **P**] e tinha colocado *papel celofane* no tapete, **P** apanhou *papel celofane* que estava perto de si no chão, olha para ele e **Y** com um *rolo pequeno de cartão grosso* vai ter com **P** e olha para ele, este [**P**] deixa cair o *papel celofane* no chão, diz “não” e sai dali com o *rolo grande de cartão grosso*. **Y** apanha o *papel celofane*, com o *rolo pequeno de cartão grosso* na mão, e coloca-o na cara, olhando por ele para os vários sítios da sala, de seguida abana-o. Em simultâneo, **M**, com o *rolo grande de cartão grosso* debaixo do braço, apanhou o *papel celofane*, que estava junto a si, no tapete e colocou-o em frente à sua cara, olhando por ele. **L** tem os dois *rolos de papel higiénico* nas mãos e leva-os à boca e de seguida toca com eles um no outro. **P** com o *rolo grande de cartão grosso* diz “é meu” e estica o braço a **M**, puxando-lhe o *papel celofane* e colocando-o na sua cara. Em simultâneo, **L** atira um *rolo de papel higiénico* para perto da camara e de seguida atira o outro. **P** e **Y** vão tirando e pondo o *papel celofane* na cara. **Y** sorri, abana o *papel celofane* e vai em direção ao cesto onde estão baixados **M** e **L**, este [**L**] tira do tapete um *rolo médio de cartão grosso*, que estava ao lado do cesto, e coloca-o na boca, emitindo sons. **M**, tira a mão do cesto, agarra no *rolo grande de cartão grosso* e levanta-se, eleva o *rolo*, esticando os braços para cima. **P** larga o *rolo grande de cartão grosso* e põe e tira da sua cara o *papel celofane* olhando através dele, **Y** põe na cara e tira o *papel celofane*, leva-o à boca e tira-o. **M**, com um *rolo grande de cartão grosso* na mão, apanha outro que estava no chão e toca com eles na *caixa de sapatos*, que estava no tapete, perto de si. **Y** manda o *papel celofane* lá para dentro da *caixa de sapatos* e vai em direção à estante das cartolinas. **Y** e **L** estão junto à estante das cartolinas e agarram nelas, **L** tem um *rolo médio de cartão grosso* numa mão e **Y** tem um *rolo pequeno de cartão grosso* na mão. **M** deixa cair os *rolos* e apanha o *papel celofane*, leva-o à cara e olha por ele, tira-o e sorri para a camara. Põe e tira o papel na cara, com as duas mãos. Em simultâneo, **P** apanhou do chão um *rolo grande de cartão grosso* escorrega no outro e cai no chão chorando.

A gravação foi interrompida para o acalmar.

Quando a gravação foi iniciada, estavam as quatro crianças de pé, **P** tinha nas mãos um *rolo grande de cartão grosso*, na vertical a tocar com ele no chão, **Y** ao seu lado [de **P**] com um *rolo pequeno de cartão grosso* nas mãos e levou-o à boca e emitiu sons “tu, tu, tu”, **L** estava em cima do tapete tinha um *rolo médio de cartão grosso* nas mãos e levou-o à boca e depois tocava nele com a mão, **M** estava em cima do tapete e foi apanhar um *rolo grande de cartão grosso* que estava junto da *caixa de sapatos*, perto do cesto. **L** toca com o *rolo médio de cartão grosso* na tampa da *caixa de sapatos* que estava dentro do cesto, em simultâneo, **Y** aproxima-se de **M** e tira-lhe o *rolo grande de cartão grosso* e dá-lhe o *rolo pequeno de cartão grosso* que tinha na outra mão, este [**M**] fica a olhar para o *rolo*. **Y** toca com o *rolo grande de cartão grosso* no chão e emite sons “tu, tu, tu”, de seguida eleva-o com os braços, **L** vai à estante das cartolinas, **P** mete o *rolo grande de cartão grosso* na boca e emite sons para dentro do *rolo*. **M** olha para eles [**L** e **P**] e eleva, esticando o braço para cima, o *rolo pequeno de cartão grosso*. **Y** eleva o *rolo grande de cartão grosso* e toca com ele no cacifo, perto da porta. **M** vira-se para trás e apanha o *papel celofane* que estava no chão, deixa o *rolo pequeno de cartão grosso* cair no chão e agarra o *papel celofane* com as duas mãos, olhando sobre ele. Em simultâneo **L** põe quatro dedos dentro do *rolo médio de cartão grosso* que tem na mão e olha para **Y** que esta junto à estante das cartolinas com um *rolo grande de cartão grosso* nas mãos. Esta vira-se para trás e toca em **L** com o *rolo grande de cartão grosso*. Este, [**L**] levando uma das mãos à orelha, chorando a olhar para **I**, que está atrás da camara. Logo de seguida, [**L**] toca com o *rolo* no chão, andando para perto de **P** que estava junto aos cacifos ao pé da porta. Em simultâneo **M** estava no tapete, em pé com um *guardanapo* nas mãos a olhar para ele, **Y** foi ter com ele [**M**] e apanhou um *rolo pequeno de cartão grosso* do tapete dizendo “tu, tu, tu” para dentro do *rolo pequeno de cartão grosso*. **M** baixa-se e agarra os *guardanapos* que estão no tapete, levanta-se olha para eles, em simultâneo, **Y** coloca dedos dentro do *rolo pequeno de cartão grosso*, tira-os e de seguida, mete-o na boca, olhando para **P** e **L**. Ambos [**P** e **L**] estavam a tocar no chão com os *rolos* que tinham e diziam “tá, tá, tá”. **Y** toca no tapete com o *rolo pequeno* que tem nas mão, olhando para **P** e **L**. **M** olhou para o cesto e tirou a *tampa da caixa de sapatos*, levantou-se e deixou-a cair no tapete, baixou-se e tirou o *papel de embrulho* para o chão. De seguida agarrou nos objetos que estavam no cesto, tira uma bula, olhou para ela e colocou-a no cesto. Debruçado no cesto olha para o lado, onde estavam **Y** e **L** a dizer “tá, tá, tá” e a tocar com os *rolos* que tinham, no chão. **P**, que estava em cima do tapete, tocava no tapete com o *rolo grande de cartão grosso* que tinha nas mãos. **M** saiu de perto do cesto e foi apanhar do tapete um *papel de celofane*, que estava amachucado no chão. Estica-o e olha sobre ele. Em simultâneo, **L** coloca o *rolo médio de cartão grosso* na boca e olha para cima, elevando o *rolo*. **P**, com o *rolo grande de cartão grosso*

olha para **L** e **Y** deixa cair ao chão o *rolo grande de cartão grosso* que tinha na mão. **P** toca com o *rolo grande de cartão grosso* no tapete, vira-se e toca com ele no chão. **M** deixou cair o *papel celofane* no tapete e foi apanhar outro *papel celofane* e colocou-o na cabeça, agarrando com as duas mãos e olhando sobre ele. **L** apanhou um *rolo de papel higiênico*, levou-o à boca e disse “tu, tu, tu”, deixou cair o *rolo médio de cartão grosso* e apanhou um *rolo grande de cartão grosso*. Em simultâneo, **Y** foi abrir os cacifos que estavam perto dela.

A gravação foi interrompida para avisar **Y** de que não se podia mexer nas portas dos cacifos.

Quando a gravação foi iniciada, **M** estava a agarrar o *papel celofane* com as duas mãos, na cabeça, **P** estava de pé, perto da porta, com o *rolo grande de cartão grosso* nas mãos em cima do ombro, na horizontal. **L** estava no tapete, de pé, com um *rolo de cartão grande* e andou em direção à estante das cartolinas. **Y** estava ajoelhada, no tapete, junto ao cesto a agarrar nos objetos que estavam lá dentro. Tirou uma *caixa de cápsulas de café* e olhou para ela e colocou-a no cesto. **M** deixa deslizar o *papel celofane* pela sua cabeça (por trás) até ao pescoço, **P** vai com o *rolo grande de cartão grosso* para perto dos cacifos. **Y** tira do cesto um *rolo de papel higiênico* e com as duas mãos agarra-o na boca, dizendo “tu, tu, tu” e abana o corpo. **L** com o *rolo grande de cartão grosso* vai para o tapete e olha para **Y**. **M** a agarrar o *papel celofane* com as duas mãos deixa-o cair no tapete e apanha-o. **Y** tem um *rolo de papel higiênico* numa das mãos, e na outra agarra um *papel celofane* que está perto de si, abana-o, sorri e leva-o à cara, olhando sobre ele. **L** deixa cair o *rolo grande de cartão grosso* no tapete e vai para perto de **Y** e toca no *papel celofane* que esta tem junto à cara. Em simultâneo **P** junto à camara toca com o *rolo grande de cartão* no chão dizendo “dá, dá, dá”. **Y** amachuca o *papel celofane*, **M** tem o *papel celofane* nas mãos e **L** vai até ao cesto, baixa-se e tira com uma mão dois *rolos de papel higiênico* e com a outra tira um *rolo de papel higiênico*, levanta-se leva a mão que tem os dois *rolos* à cara e deixa cair o *rolo* que tem na outra mão. **Y** levanta-se com o *papel celofane* na mão coloca-o na sua cara e vira-se para **L**. **P**, que está ao pé dos cacifos junto à camara, agarra no *rolo grande de cartão grosso* eleva-o, na vertical, e deixa-o cair no chão. **M** está ao pé de **P**, com o *papel celofane* nas mãos e deixa-o cair no chão, vira-se e vai ao tapete buscar um *rolo pequeno de cartão grosso*. Em simultâneo **Y** grita “ai”, vira-se para a camara e abana, com as duas mãos, o *papel de celofane*, amachucando-o. Anda com o *papel celofane* nas mãos, para junto à camara e leva o *papel celofane* à cara, ficando a olhar através dele. **L** está junto ao armário, **P** está ao lado de **Y** a elevar o *rolo grande de cartão grosso* e a deixá-lo cair e **M** baixa-se e toca com o *rolo pequeno de cartão grosso* no *papel celofane* que está no chão de **P**. De seguida levanta-se e vai ao tapete, baixa-se e agarra, com as duas mãos, num *rolo grande de cartão grosso* e vai para onde estava, perto dos cacifos. Em simultâneo **L** foi para perto dos cacifos, com dois *rolos de papel higiênico* na mão, de seguida sai a rir e abana os *rolos de papel higiênico* que tem em cada mão, foi em direção ao tapete onde deixou cair os *rolos* e apanhou um *rolo pequeno de cartão grosso*. **Y** colocou o *papel celofane* na sua cabeça e baixou os braços, enquanto olhava para os seus pares, virou-se o *papel celofane* caiu, ela apanhou-o e colocou-o na sua cabeça, abanando o corpo. **P** estava perto da camara com o *rolo grande de cartão grosso*, elevava-o com as mãos e deixava-o cair, **L** colocou o *rolo pequeno de cartão grosso* na boca, agarrando-o com as duas mãos e disse “to, to, to”. Em simultâneo **M** está com o *rolo grande de cartão grosso* nas mãos, na vertical e a tocar com ele no *papel celofane* que está no chão, vira-se para trás, onde está **L**, olha para ele, deixa cair o *rolo* e dirige-se a **L** e tenta agarrar no *rolo pequeno de cartão grosso* que **L** tinha na mão. **L** vira-se para trás e toca com o *rolo* nos cacifos. **M** tira-lhe o *rolo pequeno de cartão grosso* e toca com ele no cacifo, em simultâneo, **L** apanha do tapete um *rolo médio de cartão grosso* e vai para perto de **M** tocar nos cacifos, **P** aproximou-se [de **M** e **L**], com um *rolo grande de cartão grosso* nas mãos e toca nos cacifos. **Y** deixou cair da sua cabeça o *papel celofane* e foi apanhar outro do chão, que estava perto dos cacifos, agarrou-o, meteu-o em frente à sua cara e foi para perto da camara.

A gravação foi interrompida.

Quando a gravação foi iniciada, as quatro crianças estavam de pé, **L** estava perto da camara e tinha nas mãos *papel celofane*, **Y** estava ao pé de **L** e tinha um *rolo grande de cartão grosso* nas mãos, levou-o à boca e mandou-o para cima do tapete. **P** estava com um *rolo de papel higiênico* a tocar nos cacifos, virou-se para trás e mandou o *rolo de papel higiênico* para o tapete. **M** estava em cima do tapete junto ao cesto com um *rolo de papel higiênico* e com um *rolo pequeno de cartão grosso* nas mãos, colocou o *rolo pequeno* dentro do outro. **L** rasgou o *papel celofane* que tinha nas mãos e deitou o bocado rasgado no chão. **Y** apanhou o papel rasgado do chão e tirou o outro a **L**, depois colocou o bocado de papel celofane rasgado dentro da *caixa de sapatos* que estava ao pé dela, no tapete. **P** aproxima-se de **Y** e tira o bocado de papel celofane que estava dentro da *caixa de sapatos*, olha para ele e manda-o para a caixa. Em simultâneo **L** foi para perto do cesto, baixou-se, agarrou nele com as duas mãos, virou-o e tirou de lá um *rolo de papel higiênico* e mandou-o para trás de si, depois tirou uma *folha de papel amachucado* e foi em direção à camara com ela. **M** permanecia no mesmo local. **P** vai ao cesto e tira de lá uma *caixa de cápsulas de café* e olha para ela. **Y** agarra na *caixa de sapatos*, vira-a, deixa cair o bocado de papel celofane e mete-a na sua cabeça, de seguida manda-a para o tapete, apanhou-a, meteu-a na sua cabeça e andou pela sala com ela. Em simultâneo, **M**, com um *rolo pequeno de cartão grosso* nas mãos foi para perto dos cacifos, baixou-se e tocou com o *rolo* no *papel celofane* que estava no chão. Largou o *rolo* no chão, levantou-se e, de pé, vai para cima do *papel celofane*. **P**, ao pé do cesto, olha para a *caixa de cápsulas de café* e deixa-a cair no cesto, baixa-se e agarra nos objetos que estão no cesto. Coloca-se de joelhos e mete o dedo indicador de cada mão nos *ilhosos* que estão no cesto, olha para a frente e diz “olá”. Levanta-se e vai apanhar o *papel celofane* que está no chão. Em simultâneo, **L**, com a *folha de papel amachucado* foi apanhar um *rolo de papel higiênico* que estava ao pé de **M** e foi ao tapete, deixando

cair lá o *rolo* e o *papel*. De seguida apanha um *rolo médio de cartão grosso* e emite sons para dentro dele e foi para perto dos cacifos segurar as fechaduras, onde estava também **M** com um *rolo pequeno de cartão grosso* nas mãos a tocar nos cacifos. **Y** sentou-se dentro da *caixa de sapatos* e **P** abanava o *papel celofane* e metia-o em frente à sua cara, olhando por ele, vira-se para a camara, tira o *papel celofane* da cara e volta a metê-lo, vira-se para onde estão as restantes crianças e **Y** diz-lhe “Olá”, acenando para **P**. **Y** sai da *caixa de sapatos*, levanta-se, aproxima-se de **P** e tira-lhe o *papel celofane* abanando-o e **P** diz “é meu” tentando tirar-lhe o papel, mas **Y** afastou-se. **M**, com o *rolo pequeno de cartão grosso* nas mãos vai para o tapete e olha para **P** e **Y**. **L** com um *rolo médio de cartão grosso* olha para **P** que estica os braços e diz “é meu” e com um choro abana o corpo. **Y** cai e levanta-se com o *papel celofane* nas mãos, **L** aproxima-se do tapete e deixa cair o *rolo médio de cartão grosso* no chão, apanha-o e manda-o de novo para perto dos cacifos e toca com a sua mão nos cacifos. **M** está dos cacifos com o *papel celofane* na cara, agarrando-o com as duas mãos e a olhar sobre ele. **Y** leva o *papel celofane* à boca e aproxima-se de **P**, que diz “é meu”, e dá-lhe o *papel celofane*. **M** coloca o *papel celofane* no pescoço e com as mãos tapa os olhos, **L** está ao seu lado [de **M**] a tocar nos cacifos **Y** tem um bocado de *papel celofane* nas mãos e mete-o na boca olhando para **P** que tem o *papel celofane* na boca

A gravação foi interrompida.

Quando a gravação foi iniciada, **P** estava ao pé do cesto com um *papel celofane* na cara, agarrando-o com as duas mãos e a olhar sobre ele. **Y** estava no tapete com um *rolo grande de cartão grosso* na mão, **L** estava no tapete virado para a camara e **M** estava no tapete atrás de **Y**, a olhar para o tapete. Esta [**Y**] vira-se para a zona da camara, deixa cair o *rolo grande de cartão grosso* que tem na mão e vai contra **L** que se virou para o cesto. **Y** cai e toca com as mãos no *papel celofane* que estava no chão. **P** tira o *papel celofane* da cara, baixa-se, junto ao cesto e tira de lá o *papel higiénico*, levanta-se vira-se e atira o *papel higiénico* para o tapete. Em simultâneo **L** tira uma *caixa de cápsulas de café*, olha para ela abana-a e olha para o seu interior. **P**, com o *papel celofane* numa mão, agarra no *papel higiénico*, com a outra, e fá-lo rolar no chão. **M** foi até ao cesto. **Y** agarrou no *papel celofane*, levantou-se e colocou-o na boca, agarrando-o com os dentes, olha para **P** e vai atrás dele, este sai e **Y** apanha o *papel higiénico* e vai, com o *papel celofane* na boca e com o *papel higiénico* na mão, em direção ao cesto, onde está **M**. Este [**M**] tira várias *folhas EVA* e de *fotocópia coloridas* e fica com elas na mão, em simultâneo, **P** põe o *papel celofane* na boca, tira-o e deixa-o cair apanha-o e deixa-o cair.

A gravação foi interrompida.

Quando a gravação foi iniciada, **P** está de pé, no meio do tapete, com um *rolo grande de cartão grosso* por trás da cabeça, agarrado com as mãos. **M** está ao pé do armário, com a *folha de papel bege* nas mãos e tentou colocá-la entre o armário e as suas mãos, a folha caiu. **L**, que está ao pé do armário, olha para **M**. Este [**M**] apanha a folha e coloca-a no armário, entre o armário e as suas mãos e olha para **L** que, em simultâneo, [**L**] apanhou uma *folha de papel azul* e colocou-a no armário, entre o armário e as suas mãos. Tira a folha, agarra-a e olha para uma funcionária que tinha entrado e estica os braços para ela dizendo “ó, ó”, ela responde-lhe “ó, ó, quié?”. **M** tira a *folha de papel* e olha para a funcionária. De seguida, coloca a folha entre o seu corpo e as suas mãos e vai até ao tapete. **P** tem, nas mãos, um *rolo grande de cartão grosso*, na vertical, e toca com ele no tapete dizendo “puma, puma”. **M** vai para cima da *tampa da caixa de sapatos* que está no tapete à sua frente.

A gravação termina.

Quando a gravação foi iniciada, **Y** agarrava com as duas mãos a *caixa dos sapatos*, lá dentro tinha dois *rolos de papel higiénico* e um *rolo médio de cartão grosso*, levou-a e deixou cair os objetos no cesto. **L** agarrou na *caixa de cereais* que estava no tapete, perto do cesto, olhou para ela e abano-a. **P** tinha uma *folha de papel bege* nas mãos e abanou-a, meteu-a em cima da cabeça, tirou-a da cabeça e olhou para ela, deixou-a cair e apanhou-a. **M** estava junto ao cesto, olhou para **P**, virou-se para o cesto e tirou de lá três *folhas EVA*, olhou para elas, deixou cair uma branca para dentro do cesto e de seguida a vermelha, ficando com a preta nas mãos. Olhou para ela, mandou-a para o chão e apanhou a vermelha. Em simultâneo **P** virou-se com a *folha de papel bege* e encostou-a à sua cara e tirou-a **L** deixou cair a *caixa de cereais* no chão e chutou-a com um pé para perto de **P**. **Y** está ao pé do cesto e colocou lá dentro um *rolo médio de cartão grosso* e três *rolos de papel higiénico*, agarrou-se ao cesto, com uma mão e o cesto virou-se. Colocou lá dentro uma *folha branca*. **L** aproxima-se de **P** e dá um pontapé na *caixa de cereais*, baixa-se para a apanhar e **P** dá um pontapé na *caixa de cereais*. **M** agarra na *folha EVA vermelha* e mete-a no armário, ao seu lado, entre o armário e as suas mãos, tira as mãos e a folha cai, baixa-se e agarra na *folha preta* que estava no chão ao pé de si. Em simultâneo, **Y** mete a *tampa da caixa de sapatos* dentro do cesto, agarra, com uma mão na *caixa de sapatos* e numa *folha de papel de fotocópia rosa* que está ao seu lado e levanta-se. Tira de um *rolo de papel higiénico*, com a outra mão, e emite sons para o *rolo de papel higiénico* “tô” e manda-o para o tapete. **P**, com a *folha de papel bege*, deu um pontapé na *caixa de cereais* e **L** aproximou-se do tapete e olhou para **Y**. **M** agarrou num *rolo grande de cartão grosso* que estava no chão, ao pé de si, e elevou-o na vertical, esticando os braços para cima e tocando com ele no armário. **L** aproxima-se do cesto, tira de lá a *tampa da caixa de sapatos*, deixando-a cair no tapete e tira uma *folha branca EVA*, colocando-a em cima da *tampa da caixa de sapatos*. Em simultâneo, **Y**, com a *folha de papel fotocópia rosa* aproxima-se de **M** e tira-lhe o *rolo grande de cartão grosso*, colocou-o na vertical e tocou com ele no armário. **M** ficou a vê-la [**Y**] e apanhou o outro *rolo grande de cartão grosso* que estava no chão, colocou-o na vertical e elevou-o, esticando os braços. **L** tira do cesto uma *folha de papel fotocópia azul* e colocou-

a em cima da *folha branca EVA*. **P** aproxima-se da *tampa da caixa de sapatos* que está no chão e apanha a *folha de papel fotocópia azul*, virou-se para trás, onde está a camara, meteu a *folha de papel fotocópia azul* em frente à cara e tirou-a, deixando-a cair no chão, voltou à *tampa da caixa de sapatos*, baixou-se e tirou a *folha branca EVA*, deixou-a cair no chão e agarrou na *tampa da caixa de sapatos*, levantando-se ao mesmo tempo, rodou-a nas suas mãos, virou-se e foi em direção à camara, mandando-a para o chão. **L** tentou virar o cesto, tirou uma *revista* e com a outra mão tirou uma *caixa de cápsulas de café*, mandando-a para o lado. Largou a *revista* e tirou um *rolo médio de cartão grosso*, foi com ele no ar em direção aos cacifos e tocou-lhes com o *rolo médio de cartão grosso*. **Y** está ao pé do armário, com o *rolo grande de cartão grosso* na mão, na vertical e abre e fecha uma das portas do armário. **M** agarra o *rolo grande de cartão grosso* com os braços, ao colo e na horizontal. **P** olha para a *tampa da caixa de sapatos*, que mandou para o chão e olha para **L** que está a tocar com um *rolo médio de cartão grosso* no cacifo. **M** deixou cair o *rolo grande de cartão grosso* no chão e apanhou-o e meteu-o na horizontal ao seu colo. **Y**, com um *rolo grande de cartão grosso* na mão e na vertical, abre e fecha uma das portas do armário com a outra mão. **P** apanhou a *folha de papel fotocópia azul* e mandou-a ao ar, baixou-se e tentou apanhar uma *folha de papel fotocópia bege*.

A gravação foi interrompida.

A gravação foi iniciada e **Y** está sentada no tapete perto do cesto, com as pernas esticadas para a frente a ver uma *revista* no seu colo e **M** está de pé perto dos cacifos com o *rolo grande de cartão grosso* na vertical, na sua mão, enquanto olha para cima, dá uns passos e toca com o rolo no chão. **L** levanta-se com a *tampa da caixa dos sapatos* e leva-a para dentro do cesto e **P** apanha uma *folha branca EVA*. Enquanto **Y** olha para a *revista*, **L** vai apanhar do chão um *rolo de papel higiénico* e leva-o até ao cesto, deixando-o lá dentro. **P** foi para perto da casa de banho e apanhou uma *folha preta EVA* e mandou-a para o chão. **L** foi apanhar a *folha amachucada* e levou-a para dentro do cesto. **M** está junto aos cacifos com o *rolo grande de cartão grosso* debaixo do braço. **P** apanhou a *folha preta EVA* e mandou-a para o chão. **M** dirige-se ao tapete com o *rolo grande de cartão grosso* debaixo do braço e com uma *folha branca EVA* e deixa-a cair dentro da *caixa de sapatos* que está perto do cesto. Tira o *rolo* que está debaixo do seu braço e leva-o para o meio da sala numa mão e deixa-o no tapete. **Y** abre a *revista* e olha para ela. **P** atira uma *folha vermelha EVA* que tinha nas mãos. **L** está deitado, virado para a porta com uma *caixa de cereais* ao seu lado levanta-se e vira-se para o centro da sala. **M** tem o *rolo grande de cartão grosso* nas mãos e **P** apanhou a *folha preta EVA* do chão e atirou-a ao ar. **Y** levanta a *revista* e diz olhando para a camara “a pai, a pai, a pai!” e fica sentada a ver a *revista*. Em simultâneo **M** tem o *rolo grande de cartão grosso* na horizontal e agarra-o com as duas mãos levanta-o e baixa-o. **L** dirige-se para perto dos cacifos e **P** apanha do chão uma *folha vermelha EVA* e olha para ela. **L** aproxima-se de **P** e com as duas mãos toca na *folha vermelha EVA* que **P** tem nas mãos e sorri. **M**, com o *rolo grande de cartão grosso* aproxima-se dos cacifos e agarra na fechadura. **L** aproxima-se de **P** e com as duas mãos toca na *folha vermelha EVA* que **P** tem nas mãos, sorri e a *folha vermelha EVA* cai no chão. **P** apanha-a e **L** toca na *folha vermelha EVA* com uma mão e sorri. **Y** folheia a *revista* e **M** com o *rolo grande de cartão grosso* nas mãos olha para **P** e **L** e depois vai para o canto onde estão os cacifos. **P** atira a *folha vermelha EVA* ao chão e **L** toca nos cacifos. **P** apanha a *folha vermelha EVA* do chão e abana-a, em simultâneo **Y** mete a *revista* em cima do cesto e **L** aproxima-se dela [**Y**] e olha para ela. **P** mete a *folha vermelha EVA* na cabeça e tira-a esta cai no seu pé e ele chuta-a para a frente. **Y**, sentada agarra num *rolo de papel higiénico* que está ao seu lado e mete-o em cima da *revista*. **L** vai para meio da sala e **Y** agarra num *rolo grande de cartão grosso* que estava no chão, ao seu lado e toca com ele no cesto e depois no tapete, deixando-o lá. **L** vira-se, dirige-se ao *rolo grande de cartão grosso* que **Y** deixou no tapete, agarra-o e senta-se no tapete, tocando com ele no chão. **P** apanha a *folha vermelha EVA* do chão e abana-a, com as duas mãos. **Y** ajoelha-se e vira-se para o armário, apanha a *caixa de comprimidos* que está lá ao pé e olha para ela. Em simultâneo, **M** anda para o outro lado dos cacifos, com o *rolo grande de cartão grosso* na mão. **Y** deixa a *caixa de comprimidos* no chão **M** vai ao cesto, baixa-se, tira uma bula, levanta-se e olha para ela e **P** começa a chorar.

A gravação é interrompida.

A gravação foi iniciada e **Y** tem o cesto dos tesouros na sua cabeça, **M** está junto ao armário a tocar na porta, **L** está junto aos cacifos a olhar para eles e **P** está junto à camara a olhar para **Y**. Esta [**Y**] tira o cesto da cabeça e pousa-o no chão na vertical tocando nele com as mãos. **P** começa a chorar com a *folha vermelha EVA* nas mãos. **M** está junto ao armário a tocar na porta. **L** aproxima-se de **Y** e olha para ela, esta [**Y**] agarra no cesto pelo ilhós de uma das extremidades e tenta afastar-se. **L** pisa um *rolo grande de cartão grosso* que está no chão e cai, de seguida levanta-se a chorar.

A gravação foi interrompida e o cesto foi arrumado.

Transcrição 4 (T4) – Cesto dos tesouros com objetos de papel e cartão

Data: 15.12.2015 | Hora: 16h17 – 16h31 | Legenda: **Y**; **M**; **P**; **L**; Investigadora (**I**)

P foi a correr ao cesto e tirou a *tampa da caixa de sapatos* que estava dentro do cesto. **L** aproxima-se do cesto e olha para ele. **P** dá uns passos à volta do cesto e deixa cair a *tampa da caixa de sapatos* no chão, tira do cesto a *caixa de sapatos* que tem lá dentro a *caixa de cereais*. Em simultâneo **Y** e **M** aproximam-se do cesto e olham para ele. **L** tira *papel celofane*

do cesto e olha para ele **Y** agarra na *caixa de sapatos* que **P** tem na mão e este deixa-a e vai ao cesto. **Y** tira da *caixa de sapatos* a *caixa de cereais*. **L** deixa cair o *papel celofane*, vai ao cesto e agarra no *papel celofane*, **P** olhou para **L** e apanhou o *papel celofane* que estava no chão. **M**, ao pé do armário, apanha os dois *rolos grandes de cartão grosso* que estão no chão, tendo um em cada mão. **Y** deixa cair a *caixa de sapatos* e a *caixa de cereais* no chão e agarra no *papel celofane* que **L** tem. **P** mete o *papel celofane* em frente à sua cara e olha para a frente e tira-o, de seguida mete-o na cara olha para a frente e tira-o. **M** eleva os braços, cada um com um *rolo grande de cartão grosso*, de seguida vira-se para o lado da camara com os rolos grandes de cartão grosso, na vertical, nas mãos e a tocar com eles no tapete. Deixa cair um, baixa-se com o outro na mão e na vertical e apanha-o. **L** toca com uma mão no *papel celofane* que **Y** tem nas mãos e sorri. **L** agarra no *papel de embrulho* que está no cesto e eleva-o com a mão. **M** tem os dois *rolos grandes de cartão grosso* nas mãos, um na vertical e o outro na horizontal. **P** e **Y** deixam cair o *papel celofane*, o de **P** cai no chão e o de **Y** cai dentro da *caixa de sapatos*. **Y** vai buscar o que **P** deixou cair e este vai para perto dos cacifos. **M** tem os dois *rolos grandes de cartão grosso* nas mãos, na vertical, deixa-os cair e vai buscar o *papel celofane* que está dentro da *caixa de sapatos* e olha para ele e mete-o em frente à sua cara. Em simultâneo, **L** tocou com o *papel de embrulho* no cesto, **Y** está virada para **P**, agarra o *papel celofane* com as mãos e leva-o à boca. **P** está a agarrar na porta de um dos cacifos, **L** largou o *papel de embrulho* no chão e foi buscar um *rolo grande de cartão grosso*, tocou com ele no chão e atirou-o para o chão, apanhou-o e tocou com uma mão no *rolo grande de cartão grosso*.

A gravação terminou.

A gravação foi iniciada e **L** está junto ao armário a abrir as portas, **P** tira do cesto duas *folhas EVA preta e vermelha*, **Y** tem o *papel celofane* na boca e **M** baixa-se e apanha um *rolo grande de cartão grosso* que está no tapete, perto de **L**. De seguida levanta-se e eleva o rolo, esticando os braços para cima e tocando com o rolo no armário. **L** olha para ele [**M**] e dirige-se ao cesto. **P** deixa cair o *papel EVA vermelho* e **Y** com o *papel celofane* numa mão e na boca apanha um *papel EVA vermelho*. **P** mete o *papel EVA preto* na boca e **L** olha para ele [**P**]. **M** com o *rolo grande de cartão grosso* na vertical vira-se para os seus pares e anda para o lado, junto do armário. **L** dirige-se para o armário de portas grandes e **M** com o *rolo grande de cartão grosso* debaixo do braço fica ao pé do cesto a olhar para ele. **Y** tira o *papel celofane* da boca e mete o *papel EVA vermelho* na boca, trinca-o e rasga-o. **P** vai ao cesto e tira a *caixa de comprimidos* abana-a e olha para ela. **Y** tira o bocado de *papel EVA vermelho* que tem na boca e atira-o para dentro da *caixa de sapatos* **M** eleva o *rolo grande de cartão grosso*, na horizontal, com um braço, baixa-o e mete o rolo na vertical, agarra-o com as duas mãos e toca com ele no chão. **P** deixa cair a *caixa de comprimidos*, vai ao cesto, tira dois *guardanapos* e atira-os ao chão. **L** vai para o tapete, onde está a *caixa de sapatos* e tira de lá um bocado de *papel EVA vermelho*, mostra-o a **I** que está atrás da camara, dizendo “ó”, com o braço esticado. **M** com o *rolo grande de cartão grosso* andou até à estante das cartolinas, apanhou o outro *rolo de cartão grosso* que estava no chão e foi para perto do cesto, sempre junto ao armário e agarrou os dois, na vertical. **P** tira do cesto uma *folha de papel fotocópia rosa* olha para ela e deixa-a cair no chão e vai ao cesto. **Y** põe o *papel celofane* na boca e tem o *papel EVA vermelho* na mão. **L** vai ao cesto, onde está **P**, tira uma *folha de papel fotocópia azul*, e **P** vem atrás dele [**L**] para a agarrar, **L** dá a folha a **P**. **Y** com o *papel celofane* e os dedos na boca olha para eles [**L** e **P**] e abana o *papel EVA vermelho* que tem na outra mão. **L** toca com a mão na *folha de papel fotocópia azul* que **P** tem na mão e a folha cai no chão. **M** abana os *rolos grandes de cartão grosso*, cruza-os com as mãos, encosta-os um no outro e olha para eles. **P** apanha a *folha de papel fotocópia azul* do chão e deixa-a cair no chão. **L** vai ao cesto e tira dois *rolos de papel higiénico* e atira um para o chão dizendo “puma” e de seguida atira o outro, dizendo “puma”. **P** apanha do tapete a *folha de papel fotocópia rosa* e o *papel EVA preto*, vira-se para a estante das cartolinas e deixa a *folha de papel fotocópia rosa* no chão, ficando com o *papel EVA preto* nas mãos. **L** tira do cesto dois *rolos de papel higiénico* e um *rolo médio de cartão grosso*, atira para o chão um *rolo de papel higiénico*, deixa cair o *rolo médio de cartão grosso* e atira o outro *rolo de papel higiénico* para o chão. Em simultâneo, **Y** deixa cair no chão o *papel EVA vermelho* e mete o *papel celofane* em frente à sua cara, mete na cabeça e depois põe na cara e olha para **L**. **M** mete um *rolo grande de cartão grosso* no chão, fica com o outro na mão e abre as portas do armário. **P** abana o *papel EVA preto* com as duas mãos deita a língua de fora e leva o *papel EVA preto* à língua, com as duas mãos e manda o papel para o chão. **M** apanha o *rolo grande de cartão grosso* do chão e fica com um em cada mão. **L** vai ao cesto, tira dois *rolos de papel higiénico* e manda um para o chão. **P** baixa-se e apanha os *papeis EVA vermelho e preto*, levanta-se e manda-os ao ar, **Y** mete o *papel celofane* à volta da cintura, e em frente às pernas. **M** deixa um dos *rolos grandes de cartão grosso* no chão e fica com o outro na vertical na mão, baixa-se, apanha do tapete uma *folha de papel fotocópia azul* e atira-a. **L**, com um *rolo de papel higiénico* numa mão, apanha do tapete um gancho com a outra mão e **Y** vai em direção à camara com o *papel celofane* na boca, olha para **L**, que lhe estica o braço e ela agarra no gancho que **L** tem na mão e diz o nome dela e vai, com o braço esticado, em direção a **I**, que está atrás da camara. **M** levanta-se com o *rolo grande de cartão grosso* e fica com ele na vertical, levanta-o e fica a olhar para a sala. **P** vai ao cesto e tira uma *caixa de cápsulas de café* olha para ela roda-a nas suas mãos, em simultâneo **L** com o *rolo de papel higiénico* nas mãos balança o seu corpo e anda pela sala. **M** agarra o *rolo grande de cartão grosso* na vertical e anda no tapete, tocando com o rolo no tapete e depois no chão. Em simultâneo **L** com o *rolo de papel higiénico* na mão vai ao cesto e olha para ele, **P** atira a *caixa de cápsulas de café* para o cesto e tira de lá um *rolo de papel higiénico*. **L**, com o *rolo de papel higiénico* numa mão, apanha do cesto, com a outra mão, um gancho de **Y** e com o braço esticado, onde tem o gancho vai para junto da camara. **Y** que está junto da camara diz “é meu” e abana o *papel celofane* que tem na mão. **L** entrega o gancho a **I** que está atrás da camara. **M** está a agarrar o *rolo grande de cartão*

grosso, na vertical, com a mão. **P** dirige-se para os cacifos com o *rolo de papel higiênico*. **L**, com o *rolo de papel higiênico* na mão vai ao cesto e olha para ele.

A gravação termina.

A gravação inicia com três das quatro crianças sentadas. **M** está no tapete, ao pé do cesto com uma mão em cima do *papel higiênico* e a fazer pressão para baixo no *papel higiênico*. **Y** está sentada no chão, ao pé dos cacifos e tem nas mãos *papel celofane* amachucado, abana-o e agarra no *rolo grande de cartão grosso* que está ao seu lado tocando com ele no chão e nos cacifos atrás de si. **P** tem uma *caixa de cápsulas de café* numa mão e um *rolo de papel higiênico* na outra, mete o *rolo de papel higiênico* dentro da *caixa de cápsulas de café*, que está aberta, tira a mão e olha para a frente. Põe a mão e volta a tirar, vira a caixa com a abertura para baixo e abana-a. O *rolo de papel higiênico* sai para o chão. Em simultâneo **M** deixa o *papel higiênico* e gatinha, levanta-se e vai agarrar nos objetos que estão no cesto.

A gravação termina.

A gravação inicia com **M** em pé no tapete a agarrar o cesto, eleva os braços e o cesto acima da sua cabeça, olhando sempre para o cesto. Olha para a camara e baixa os braços, com o cesto nas mãos. **Y** está sentada no chão ao pé dos cacifos a agarrar *papel celofane* numa mão e na outra agarra um *rolo grande de cartão grosso*, está virada para os cacifos, a tocá-los com o rolo. **P** está sentado com a *tampa da caixa de sapatos* nas mãos e a *caixa de cápsulas de café* nas suas pernas, de seguida mete a *tampa da caixa de sapatos* por cima da *caixa de cápsulas de café* e com as duas mãos pressiona para baixo. **L** está a olhar para a casa de banho. **Y** levanta-se com o *papel celofane* numa mão e o *rolo grande de cartão grosso*, na horizontal na outra e aproxima-se de **M** que tem o cesto nas mãos. **Y** deixa cair o *rolo grande de cartão grosso* e agarra o cesto. Em simultâneo **P** mete a *tampa da caixa de sapatos* na cabeça e olha para a frente, **L** vai na sua direção [de **P**] e diz “pum” sem tocar na *tampa da caixa de sapatos*, pois **P** tirou-a da cabeça e deixou-a ao seu lado no chão. **M** dá o cesto a **Y** e esta agarra-o com as duas mãos, tendo ainda o *papel celofane* numa delas. **M** sai do tapete e fica a olhar para **L**, que com as duas mãos mete a *tampa da caixa de sapatos* na sua cabeça. **P** agarra na *caixa de cápsulas de café* que tem à sua frente entre as pernas e deixa-a cair no chão, agarra-a e atira-a. **Y** mete o cesto no tapete e **L** deixa cair a *tampa da caixa de sapatos* no chão. **P** apanha um *rolo de papel higiênico* que está debaixo da *tampa da caixa de sapatos*. **Y**, de pé, mete um pé dentro do cesto e atira o *papel celofane* para o tapete. De seguida mete o outro pé dentro do cesto e baixa-se dentro do cesto. **P** levanta-se com o *rolo de papel higiênico* na mão e vira-se para os cacifos que estão atrás de si ficando a olhar para eles, **M** baixa-se e agarra na *caixa de cereais* e olha para **Y**. **L** vai a andar em direção à casa de banho.

A gravação termina.

A gravação inicia com **Y** está sentada dentro do cesto, **M** está de joelhos com a *caixa de cereais* nas mãos a olhar para ela, **L** apanha o *rolo grande de cartão grosso* que está no tapete e **P** está a agarrar com as duas mãos um *rolo grande de cartão grosso* vai andando e aproxima-se da camara. Em simultâneo **M** mete uma mão dentro da *caixa de cereais* e tira de lá um *guardanapo*, deixa a caixa no tapete e levanta-se com o *guardanapo* na mão. **Y** sentada dentro do cesto mete a cabeça para trás, mete-a para a frente e depois levanta-se. **L** olha para **Y** e **Y** senta-se. **P** com os braços esticados e a agarrar o *rolo grande de cartão grosso* toca com ele nos cacifos. **M** está ao pé de **P** a olhar para os cacifos e **L** senta-se junto a **Y**, olhando para dentro do cesto. **P** deixa o *rolo grande de cartão grosso* no chão e apanha outro rolo grande de cartão grosso que está perto de **L**. Eleva-o e mete-o no chão, na vertical, de seguida leva à boca. **L** levanta-se e vai buscar um *rolo médio de cartão grosso* e ficou a olhar para os cacifos. **Y** apanhou do chão um *papel EVA branco*, esticou as pernas, dentro do cesto e trincou o papel, tirou um bocado da boca atirou-o para o tapete. De seguida atirou o papel para o tapete. **P** deixou cair o *rolo grande de cartão grosso*, e **M** está ao pé dele [de **P**] baixado a olhar para o *guardanapo* que tem na mão.

A gravação terminou.

A gravação inicia com **Y** está ao pé do armário e tem o cesto dos tesouros vazio nas mãos, mete-o no chão e vai lá para dentro. **P** está no tapete com *papel celofane* nas mãos, junto à cara, **L**, perto de **P** mete-se dentro da *caixa dos sapatos*, com os joelhos e os pés lá dentro. De seguida senta-se e cai para trás, saído para fora da caixa. **P** olha para vários sítios da sala, com o *papel celofane* em frente à cara. Em simultâneo, **M** está junto à camara, com um *guardanapo* nas mãos. Estica o *guardanapo* no chão e de seguida mete as mãos em cima da *caixa de sapatos*. **P** deixa cair o *papel celofane* no chão e vai em direção à casa de banho. **L** levanta-se e vai para perto dos cacifos, **M** agarra na *caixa de sapatos* e deixa-a cair ao seu lado, ao pé do cacifo. **Y** põe-se de pé dentro do cesto e baixa-se e **P** aproxima-se de **Y** e fica a olhar para ela. **M** mete uma mão no *guardanapo* que está ao pé de si, no chão. **Y** põe-se de pé dentro do cesto e vira-se para **P**, olhando para ele.

A gravação terminou.

A gravação inicia com **Y** que está em pé dentro do cesto e virada para o armário, **L** está de pé com um *rolo grande de cartão grosso* nas mãos e a tocar com ele no chão **M** apanha o *papel celofane* do chão e olha para ele. **P** está ao pé do armário e abre a porta, **L** manda para o chão o *rolo grande de cartão grosso*. **M** foi para o tapete e de seguida aproxima-se de **P** ficando a olhar para ele. **L** foi apanhar um *rolo médio de cartão grosso* e deixou-o cair.

A gravação terminou.

A gravação inicia com **P** a apanhar o *papel de embrulho* e a atirá-lo ao ar, de seguida faz o mesmo com *papel celofane* e depois com um *guardanapo* e de seguida com o *papel higiênico*. **M** tem nas mãos um *rolo grande de cartão grosso*, na horizontal, e com os braços esticados, levanta-se e eleva-o, ficando com os braços e com o rolo na vertical, em simultâneo olha para cima. Vira-se para a camara e estica os braços para a frente, com o *rolo grande de cartão grosso* nas mãos, também esticado para a frente. Em simultâneo, **Y** no tapete e de costas para a camara saiu de perto dos cacifos, **L** estava ao pé dos cacifos, a abrir uma porta, aproximou-se do tapete e de seguida virou-se para os cacifos ao seu lado agarrando num porta-chaves. **Y** aproxima-se do tapete e vai em direção ao cesto ficando a olhar para ele **P** agarrou no *papel EVA preto* que estava no tapete e atirou-o para o chão, apanhou um *papel EVA vermelho* e mandou-o para o chão. **M** eleva com as duas mãos o *rolo de cartão grosso*, na vertical, esticando os braços e olha para cima. **P** passa por **Y**, baixa-se e apanha duas *folhas de papel fotocópia* uma azul e outra rosa. Em simultâneo, **L** vai para o tapete e olha para o teto. **P** manda a *folha de papel fotocópia azul* ao ar e de seguida manda a *folha de papel fotocópia rosa*. **Y** agarra no cesto e balança-o com as duas mãos e mete o cesto na sua cabeça. **M** com o *rolo de cartão grosso*, na vertical, ao pé dos cacifos agarra nas portas dos cacifos. **L**, no tapete olha para **Y** e **P** olha para **Y** que se aproxima da camara. **L** baixa-se e apanha o *papel de embrulho*, eleva-o, deixa-o cair no chão, aproxima-se de **Y**, que está ao pé da camara e estica as mãos em direção ao cesto que ela tinha nas mãos, **Y** anda até ao pé dos cacifos e de seguida até ao armário, com o cesto na cabeça. **P** vai ao tapete e apanha um *rolo de papel higiênico* e atira-o dizendo “puma” de seguida agarra um *rolo médio de cartão grosso* e aproxima-se da camara atirando o rolo para trás de si. **M** com o *rolo de cartão grosso*, na vertical, junto aos cacifos olha para **Y**. **L**, no tapete olha para **Y** que se aproxima da camara e de **P**. Este [**P**] apanha um *rolo de papel higiênico* e atira-o para trás. **Y**, está com o cesto nas mãos e **P** apanha um *rolo de papel higiênico* e atira-o. **Y** vai para o tapete com o cesto nas mãos e de seguida vai para a casa de banho. **M** com o *rolo de cartão grosso*, na vertical, está ao pé dos cacifos a olhar para os pares. **P** atira um *rolo de papel higiênico*, de seguida atira outro e depois apanha o *papel de embrulho* do chão e atira-o.

A gravação terminou.

A gravação inicia com **Y** a balançar o cesto, com as duas mãos. **P** apanha o *papel de embrulho* que está no chão, manda-o ao ar e diz “pum”, **L**, no tapete, olha para **Y**. **M** está com o *rolo grande de cartão grosso* nas mãos, levanta-o e toca na cabeça de **L**, depois baixa o rolo, mantendo-o na vertical. **Y** atira o cesto para o tapete e apanha-o, **P** apanha o *papel de embrulho* e atira-o para trás. **M** com o braço levantado e com o *rolo de cartão grosso* nessa mão aproxima-se de **Y** e olha para ela. Esta larga [**Y**] o cesto, que cai no chão e apanha o *papel de embrulho*, abana-o e deixa-o cair no chão. **P**, que está ao lado de **Y** apanha o *papel de embrulho*, abana-o e atira-o para o chão. Em simultâneo **M** e **L** estão ao pé da estante das cartolinas com o cesto nas mãos e vão a andar juntos até ao tapete. **P** agarra no *papel de embrulho*, abana-o e deixa-o no chão. **Y** apanha uma *caixa de sapatos*, que está ao seu lado e senta-se em cima do *papel de embrulho* com a caixa nas mãos. **P** vai ao tapete, agarra na *caixa de cereais* e atira-a. **L** apanha do tapete um *papel EVA preto* e manda-o ao ar, **P** apanha a *revista* do tapete e atira-a ao ar. **M** mete o cesto na cabeça e **Y** deixa a *caixa de sapatos* no chão, levanta-se e mete um pé dentro da *caixa de sapatos*, baixa-se e tira um papel que estava colado na caixa. **P** apanha folhas de papel, atira-as ao ar e diz “pum”. **L** apanha um *papel EVA vermelho* e manda-o ao ar. **M** tira o cesto da cabeça e deixa-o cair e agarra-o. **P** aproxima-se dos cacifos e agarra os porta-chaves que estão lá. **L** apanha uma *folha de papel amachucada* e aproxima-se da camara com o braço esticado. **M** com o cesto aproxima-se da estante das cartolinas e tenta meter lá o cesto, de seguida vai com o cesto para cima do *papel de embrulho*. **P** vai para o tapete, apanha um *guardanapo* e atira-o ao ar. **Y** aproxima-se de **M** tira-lhe o cesto e atira-o para o tapete. **M** levanta-se sai e **Y** vai para cima do cesto.

A gravação terminou.

A gravação inicia com **Y** está sentada no cesto, este tem a abertura para baixo, a mexer as pernas para cima e para baixo e a tocar com os pés em cima do *papel de embrulho* que está debaixo do cesto e dos seus pés. **M** e **P** estão junto do armário a abrir as portas, **L** apanha *papel celofane* e *papel EVA vermelho*, deixa cair o *papel celofane* no chão e fica com o *papel EVA vermelho*, mete-o por baixo do seu pescoço, agarra-o com as mãos e dá uns passos para a frente. Tira as mãos e deixa o *papel EVA vermelho* preso com o seu queixo, o papel cai. **Y** está virada para trás a olhar para **M** e **P** que estão a abrir as portas do armário e diz “a mexe”.

A gravação terminou.

A gravação inicia com **M** e **L** sentados no tapete, **L** tem uma mão dentro do *papel higiênico* e a outra a agarrar na parte de fora do *papel higiênico* e **M** está a pressionar a *caixa de cereais* que tem entre as suas pernas, no chão. **Y** está em cima do *papel de embrulho* mete-se dentro do cesto. **P** apanha a *bula* e atira-a para trás. **L** rasga o *papel higiênico* em bocados e de seguida deixa o papel no tapete e levanta-se. **M** agarra na *caixa de cereais* e espreita lá para dentro. **P** apanha do chão um *rolo grande de cartão grosso* e mete-o na vertical. **Y** dentro do cesto de joelhos, virada para a camara onde está **I** diz “xana” e sorri. **P**, com o *rolo grande de cartão grosso* na vertical, toca no chão e vai até ao tapete. **M** tem uma *caixa de cereais* numa mão e um *papel EVA preto* na outra, mete o papel na zona da abertura da caixa, de seguida deixa a caixa cair e **P** que foi para junto do armário, com o *rolo grande de cartão grosso* nas mãos, deu um pontapé no armário. **M** deixou o *papel EVA preto* no tapete, levantou-se e foi para junto dos cacifos. **Y** dentro do cesto vira-se para o centro da

sala e **P** com o *rolo grande de cartão grosso* aproxima-se de **Y** e toca com o rolo no chão. **L** aproxima-se de **Y** passando por cima do *papel de embrulho* e aproxima-se de **P** que tem o *rolo grande de cartão grosso* nas mãos, apanha um *rolo médio de cartão grosso* e atira-o. De seguida agarra no rolo que **P** tem na mão, este diz “não é meu, a meu, a meu”, ambos agarram no rolo.

A gravação terminou.

A gravação inicia com **Y** dentro do cesto virada para o centro da sala, **M** ao pé dos cacifos olha para **L** e **P**. **L** está no tapete com um *rolo de papel higiénico* nas mãos a olhar para ele e **P** está ao pé da estante das cartolinas com o *rolo grande de cartão grosso*, na vertical, nas mãos a tocar no chão com ele. **L** com o *rolo de papel higiénico*, aproxima-se de **P** e agarra no *rolo grande de cartão grosso*, **P** diz “é meu, é meu” **L** olha para a camara e **P** empurra-o e diz “é meu, é meu”, ambos agarram no rolo e **L** tem o *rolo de papel higiénico* na outra mão. **P**, ao baixar-se, **L** cai e **P** consegue sair com o *rolo grande de cartão grosso* dizendo “é meu, é meu”. **L**, deitado com o *rolo de papel higiénico* nas mãos gatinha até junto de **Y**. **P** afasta-se para o tapete com o *rolo grande de cartão grosso* nas mãos e diz “é meu” a olhar para **L**. Este [**L**] senta-se, no *papel de embrulho*, junto a **Y** e fica a olhar para **P**. **M** aproxima-se dos seus pares e olha para eles. **P** ao pé dos cacifos e armários toca com o *rolo grande de cartão grosso* no chão e no tapete. **L** puxa o *papel de embrulho*, larga-o e levanta-se. **P** anda com o *rolo grande de cartão grosso* ao pé do armário, vai para perto da estante das cartolinas e **L** aproxima-se dele com os braços esticados. **P** eleva o rolo, diz “é meu” e passa por trás de **Y**, esta olha para ele [**P**]. **L** ficou ao pé da estante das cartolinas. **Y** agarra no rolo que **P** tem nas mãos, mas este sai dizendo “é meu”. **M** mete-se em cima das *folhas de papel* que estão ao pé dele, no chão e olha para baixo. **L** aproxima-se de **P**, estica o braço e este diz “é meu” e vira-lhe as costas. **M** vai para o tapete e mete-se em cima de *papel EVA preto* que está lá no tapete, de seguida vai para perto dos cacifos. **P** aproxima-se de **Y** e toca nos cacifos com o *rolo grande de cartão grosso*. **Y**, sentada no cesto, com as pernas esticadas para a frente, agarra numa *revista*, mete-a no seu colo e olha para ela, folheando-a da direita para a esquerda. **P**, com o *rolo grande de cartão grosso* vai ao tapete e toca com o rolo lá. **L**, no tapete, apanha um *rolo médio de cartão grosso*, passando por **P**, aproxima-se dos cacifos onde está **M** e toca nos cacifos com o rolo.

A gravação terminou.

A gravação inicia com **P** de joelhos no tapete com o *rolo grande de cartão grosso* nas mãos, na horizontal, elevado. **M** está de pé ao seu lado a olhar para ele [**P**]. **Y** está sentada no cesto, com as pernas esticadas para a frente, com a *revista* no seu colo a olhar para ela. **P** levanta-se com o *rolo grande de cartão grosso* e toca com ele no chão e aproxima-se dos cacifos. **L** aproxima-se do tapete com um *rolo médio de cartão grosso* nas mãos. **M** dá uns passos em frente e vai para cima da *tampa da caixa de sapatos* e olha para ela. **L** com o *rolo médio de cartão grosso* no ar aproxima-se dos cacifos e toca com o rolo neles. **P**, com o *rolo grande de cartão grosso* nas mãos aproxima-se do armário, vira-se e vai para perto dos cacifos. **M**, em cima da *tampa da caixa de sapatos* olha para **P** e **L**, ambos a tocarem com os rolos nos cacifos. **Y** está sentada no cesto, com as pernas esticadas a olhar para a *revista*.

A gravação terminou.

A gravação inicia com **M** em cima da *tampa da caixa de sapatos* a olhar para **L**, **P** no tapete com as pernas fletidas e com *papel celofane* nas mãos, de seguida levanta-se com o papel e mete-o em frente à sua cara. **L** está ao pé dos cacifos a tocar-lhes com a mão e a olhar para **I**. **Y** está sentada no cesto, com as pernas esticadas a olhar para a *revista*. **L** vai para perto do armário, **M** sai de cima da *tampa da caixa de sapatos* e tropeça no tapete, caindo para a frente. **P** com o *papel celofane* nas mãos aproxima-se dos cacifos e mete o papel à frente da sua cara, de seguida tira-o e mete-o em frente à cara. **L** aproxima-se de **Y** e olha para ela. **M** está de pé no tapete a olhar para a estante das cartolinas. **L** toca com a mão nos cacifos que estão ao seu lado. **M** aproxima-se de **Y** e puxa o *papel de embrulho* que está debaixo do cesto, onde **Y** está sentada de pernas esticadas. **Y** estica o braço e **M** afasta o *papel de embrulho*, agarrando-o e olhando para ele. **L** vai para perto dos cacifos que estão ao pé do armário e toca neles com a mão. **Y** está a olhar para a *revista*.

A gravação terminou.

A gravação inicia com **M** de pé junto ao armário com *papel de embrulho* nas mãos, abana-o e deixa-o cair, apanha uma *caixa de cápsulas de café* que está ao pé do *papel de embrulho* e olha para ela. **L** sentado no tapete a agarrar nos pés, **P** de pé, ao pé dos cacifos com *papel EVA vermelho* nas mãos, mete-o na cabeça, tira-o, olha para ele e atira-o para a frente. **L** está sentado a mexer nos pés. **P** apanha, do chão, *papel celofane* e abana-o, ajoelhando-se no chão. **M** pressiona a *caixa de cápsulas de café* com a sua mão contra o tapete. **Y** está sentada no cesto, com as pernas esticadas a ver a *revista* que tem ao seu colo. **L** deita-se no tapete, com as pernas em cima do *papel EVA vermelho* e **P** agarra no *papel higiénico* que está ao seu lado e atira-o ao ar. Agarra-o, mete-o no chão, na vertical, bate com ele no chão, roda-o, mete a sua mão dentro dele, levanta-o e olha para a sua mão. **M** apanha do chão um *papel EVA preto* e olha para ele, mete-o no tapete e debruça-se sobre ele. **L** levanta-se, aproxima-se de **Y** e fica a olhar para ela. **M** levanta-se, com o *papel EVA preto* na mão e eleva-o, olhando para cima. **P** mete a mão dentro do *papel higiénico* e olha para os seus dedos a saírem pelo outro orifício. Tira a mão, abre-a e olha para ela, volta a metê-la dentro do *papel higiénico* e olha para o lado. Abana a mão, virada para baixo, e o *papel higiénico* cai atrás de si. Apanha-o, mete-o no chão entre as suas pernas e faz com que role para a frente, gatinhando atrás dele. **M** tem o *papel EVA preto* na mão e está de pé no tapete a olhar para o papel. **L** vai para o tapete e

Y levanta-se do cesto. **M** e **L** olham para **P** que está a fazer rolar o *papel higiénico*, de seguida deixa o *papel higiénico* e toca nos cacifos que estão ao seu lado dizendo “pum”. **L** vai atrás do *papel higiénico* olha para ele, vira-se e vai ao tapete. **M** senta-se no chão, perto dos cacifos, com as pernas abertas e com o *papel EVA preto* entre as pernas. Mete as duas mãos em cima do papel, pressiona, tira as mãos e mete-as em cima do papel olhando para ele. **L** deitado no tapete, com o *papel higiénico* descalça-se, larga o *papel higiénico*, senta-se e agarra no sapato e mete-o no pé. **Y** senta-se dentro do cesto e leva nas mãos uma *caixa de comprimidos* **P** abre a porta do cacifo e olha lá para dentro. **Y** levanta-se dentro do cesto e baixa-se, com a *caixa de comprimidos* nas mãos.

A gravação termina e o cesto foi arrumado.

Transcrição 5 (T5) – Cesto dos tesouros com objetos de metal

Data: 04.01.2016 | Hora: 16h25 – 16h39 | Legenda: **Y**; **M**; **P**; **L**; Investigadora (**I**)

Quando a gravação iniciou as quatro crianças encontravam-se no tapete ao pé do cesto. **M** tinha uma *concha de sopa* numa mão, um *testo de uma panela* noutra e a *panela* à sua frente. **P** tinha uma *colher de arroz* nas mãos e estava a olhar para os cacifos. **L** estava em pé virado para o cesto a olhar para **Y** que estava sentada num dos lados do cesto a tirar objetos para fora do cesto.

M olhou para dentro do *testo*, tapou-o tocou-lhe três vezes com a mão, levantou-se e foi até ao cesto. **P** deixou a *colher de arroz* no chão e apanhou um *ilhós quadrado*, abriu o *testo da panela* e deixou cair o *ilhós quadrado* lá dentro, **M** virou-se para **P** e ficou a olhar para ele e a tocar com a *concha da sopa* na sua mão. **P** levanta-se e **M** abre o *testo da panela*, **P** diz (esticando o braço) “a mexa, a mexa”. Tira o *ilhós quadrado* para o chão e agarra na *panela* e dá uma volta à sala e para no mesmo sítio onde estava inicialmente, **M** com a *concha da sopa* numa mão e com o *testo* na outra vai atrás dele. **L** tira objetos de dentro do *regador*. **Y** sentou-se dentro do cesto com as pernas de fora, **L** foi apanhar a *colher de arroz* que estava no chão e toca com ela no chão, **Y** levantou-se do cesto e foi ter com **L** tirando-lhe a *colher de arroz*. **M** com a *concha de sopa* numa mão e o *testo* na outra vai ao cesto e abana a *concha de sopa* nos objetos que estão dentro do cesto. **P** agarra em objetos que estão dentro do *regador* e **Y** deixa a *colher de arroz* no chão e vai até ao *regador*. **P** vai ao cesto e tira de lá um *púcaro* e vai mostrá-lo a **I** que está atrás da camara de filmar. **L** vai para perto de um banco que está ao pé dos cacifos. **M** com a *concha de sopa* numa mão e o *testo* na outra toca com a *concha de sopa* nos objetos do cesto. **L** toca no banco e vai para perto do cesto. **Y** está baixada ao pé do *regador*, agarra em objetos que estão lá dentro e vai metê-los dentro do cesto. **L** agarra em objetos que estão dentro do cesto e deixa-os cair no tapete e **M** com a *concha de sopa* numa mão e o *testo* na outra vai para perto dos cacifos e toca com o *testo* nos cacifos. **P** com o *púcaro* na mão vai ao cesto onde está **L**, deixa o *púcaro* no chão e tira do cesto um *ilhós redondo* e vai ter com **Y** que está a tirar objetos de dentro do *regador* e a atirá-los para dentro do cesto. De seguida **P** agarrou um *ilhós quadrado* e meteu-o dentro da *panela*, **M** foi para perto do cesto com a *concha de sopa* numa mão e com o *testo* na outra e ficou a olhar para **Y** e para **L**. **P** agarrou no *ilhós quadrado* que estava dentro da *panela* e atirou-o para perto do *regador*, de seguida agarrou na *panela* e levou-a para perto dos cacifos. **L** sentado tira os objetos que estão dentro do cesto para o tapete e **Y** deixou o *regador* e foi ter com **L** ao cesto. **M** estava a olhar para **Y** e para **L**. **Y** sentou-se dentro do cesto vazio e **P** sentou-se no tapete perto do cesto com uma chave inglesa nas mãos e enfia a chave dentro do buraco que está no cesto e toca em **Y** que se vira e olha para ele. **M** vai para perto de **L** com a *concha da sopa* no ar e **I** chama-o e diz “devagar”. **L** tinha uma *chave de anel de 20 – 22mm* e estava a tocar com ela nos outros objetos que tinha entre as suas pernas e **M** estava a olhar para ele [**L**], baixou-se e deixou a *concha da sopa* no chão. **L** agarrou na *concha da sopa* e tocou com ela na *chave de anel*. **P** levantou-se e foi ao *regador* deixando cair objetos lá dentro e foi apanhar mais que estavam no chão e meteu-os lá dentro. **Y** estava sentada no cesto a tirar bocados do cesto, metia-os na boca e depois deitava-os fora. **M** estava sentado ao pé de **L** e tinha um *garfo* na mão. **L** tinha a *concha de sopa* na mão deixa-a e toca com a *chave de anel de 20 – 22mm* no *testo* que tinha ao pé de si. **P** apanha uma *chave de boca* e fica a olhar para ela sentado no tapete. **L** agarra em objetos e mete-os dentro do cesto em cima dos pés de **Y**. **P** levanta-se e mete a *chave de boca* dentro do *regador*. **Y** dentro do cesto tem objetos nas mãos e toca com eles noutros que estão no tapete, **M** ajoelha-se e põe um *ilhós redondo* em cima do *púcaro*. **L** tinha uma *chave de anel de 20 – 22mm* e estava a tocar com ela no tapete. **M** levantou-se e foi meter dentro do *regador* um *garfo* e um *ilhós redondo* e sentou-se ao pé do *regador*. **P** agarrou um *garfo* e meteu-o na boca, olhou para a camara e deixou-o no chão ao pé de **M** que estava a tirar objetos do *regador*. **L** tinha uma *chave de anel de 20 – 22mm* e estava com a outra mão a agarrar noutros objetos e a tocar com eles noutros que estavam no chão. **P** foi apanhar objetos do chão e meteu-os dentro do *regador* e **Y** estava dentro do cesto com vários objetos nas mãos, de seguida meteu-os dentro do *regador*. **L** tinha uma *chave de anel de 20 – 22mm* e estava a tocar com ela numa *chave de boca*. **P** agarrou no *púcaro* que estava ao pé de **L**, apanhou uma *chave de boca* e tinha-a dentro do *púcaro*, sentou-se ao pé da camara e ficou a tocar com a *chave de boca* no *púcaro*. De seguida agarrou um *garfo* e tocou com ele no *púcaro*. **M** meteu um *garfo* dentro do *regador* e **P** levantou-se e meteu objetos dentro do *regador*.

A gravação foi interrompida.

Quando a gravação iniciou **Y** estava dentro do cesto, **M** tocou com a *concha da sopa* no *regador*. **L** estava sentado no tapete com uma *chave de anel de 20 – 22mm* nas mãos a olhar para ela, **P**, **M** e **Y** estavam a meter objetos que apanhavam dentro do *regador*. **M** tirou uma *colher de arroz* de dentro do *regador* e **P** apanhou uma *chave de anel* que estava ao pé de **L** e meteu-a dentro do *regador*, **M** meteu a *colher de arroz* dentro do *regador* e ficou com a *concha da sopa* na outra mão. **L** levantou-se e meteu a *chave de anel de 20 – 22mm* que tinha na mão dentro do cesto. **P** apanhou o *testo* e tocou com ele em cima do *regador*. **Y** meteu dentro do *regador* os objetos que tinha e pôs-se em pé dentro do cesto. **M** estava ao pé dos cacifos com a *concha da sopa* a tocar na *panela*, **P** foi ter com ele [**M**] e quis agarrar a *panela*. **M** saiu com a *panela* e com a *concha da sopa* e **P** deixou o *testo* no chão e foi para perto do cesto onde apanhou um *púcaro* do tapete. **M** deixou a *panela* no tapete ao pé de **P** e foi buscar o *testo* que estava no chão. **P** meteu o *púcaro* dentro da *panela*, levantou-se agarrou a *panela* e abanou-a. **L** e **Y** estavam a tirar e a pôr objetos de dentro do *regador*. **M** deixou o *testo* em cima da *panela* e foi para perto do *regador* com a *concha da sopa* nas mãos olhar para **P**. **L** tirou um *ilhós redondo* do *regador* e meteu os dedos no *ilhós*, depois deixou-o cair no chão. **Y** tirou de dentro do *regador* uma *chave de anel* e foi apanhar um *ilhós redondo* que estava no chão. **P** com uma *colher de arroz* na mão virou a *panela* ao contrário e tocou com a *colher de arroz* na *panela* olhando para **I** e sorrindo. **M** com a *concha da sopa* na mão aproxima-se do *regador* e tenta tirar um objeto que **L** também estava a tentar tirar. **P** vai ao cesto e deixa lá o *púcaro* e a *colher de arroz*, em simultâneo **Y** mete uma *chave de anel* no cesto. **M** tira a *chave de anel* e mete-a dentro do cesto. **L** está a olhar para **M** e para **Y**. **M** deixa a *concha da sopa* no tapete e agarra um *garfo* que estava dentro do *regador*, **P** apanha a *concha da sopa* e vai tocar com ela na *panela*. **L** tira do *regador* um *púcaro* e atira-o para o chão, **Y** senta-se no cesto com objetos na mão. **M** agarra a asa do *regador* e levanta-o chegando-o para o lado, de seguida **P** toca no *regador* com a *concha da sopa* e mete-a dentro do *regador*. **M** agarra na *chave inglesa* e na *chave de anel* que estão dentro do *regador*, tira-as e leva-as para o tapete. **L** estava a olhar para **P** e para **M**, tira a *concha da sopa* de dentro do *regador* e **P** apanha o *púcaro* e mete-o dentro do *regador*, em simultâneo **Y** mete uma *chave de anel* dentro do *regador*. **M** senta-se ao pé do *testo* e da *panela* com a *chave inglesa* na mão, **Y** estica o braço e **M** dá-lhe a *chave inglesa*. **Y** coloca a *chave inglesa* no *regador*, vira-se para **M** que tem um *garfo* na mão estica o braço e diz “mais, mais”. **P** coloca a *chave de anel* no *regador* e **M** vai ao *regador* e tira a *chave de anel*. **L** põe a *concha da sopa* na boca e **Y** levanta-se do cesto e apanha a *chave de anel*. **L** toca com a *concha da sopa* na *chave de anel* que tem na mão e atira a *concha da sopa* para o chão. **Y** mete a *colher de arroz* no *regador* e **P** vira a *panela* e leva-a para perto da porta. **L** leva a *concha da sopa* e a *chave de anel* para o tapete e fica a olhar para **M** que está a agarrar nos objetos que estão dentro do *regador*. **Y** sai do cesto, apanha o *garfo* que está no tapete, entra para o cesto e deixa o *garfo* no tapete. **P** apanha o *testo* e leva-o para perto da *panela*. **M** vira o *regador* e **L** e **P** aproximam-se. **Y** estava no cesto em pé com uma *concha da sopa* na mão e uma colher de sopa na outra a olhar para a sala. **P** põe o *regador* em pé tira uma *colher de arroz*, **M** tira uma *chave de anel* do *regador* e **L** está a olhar para **P** e **M**. **P** tenta meter a *colher de arroz* no buraco do cesto e **L** e **M** tiram objetos do *regador*. **Y** está a olhar para a sala. **L** tira uma *chave de anel* e uma *faca de manteiga* e deixa-as cair no chão **Y** olha para ele [**L**] com a *concha da sopa* na boca, e **M** tira uma *colher de sopa* do *regador*. **P** agarra na *chave inglesa* e esfrega-a no tapete. **L** vai ao *regador* tira objetos e deixa-os cair no tapete ao pé de **M**, **P** tira o *púcaro* do *regador* e atira-o para o tapete. **Y** atira a *concha da sopa* e a *colher de arroz* para o chão e **P** apanha o *púcaro* e mete-o dentro da *panela* de seguida apanha uma *chave de anel* e mete-a dentro da *panela*. **Y** olha para **P** e sai do cesto e vai abrir a porta do armário. **M** levanta-se e toca com a *colher de sopa* na *chave de anel* que está no chão e depois toca com a *colher de sopa* na *panela*. **P** apanha a *colher de arroz* e a *chave de anel* do chão e mete-as dentro do *regador*. **M** atira a *colher de sopa* para dentro do cesto **Y** abre as portas do armário e **I** chama-a. **P** mete uma *chave inglesa* dentro do *regador*.

A gravação termina.

Quando a gravação iniciou, **Y** tinha o cesto nas mãos e andava com ele pela sala. **P** estava a meter objetos que estavam no chão dentro do *regador*, **L** tirava objetos do *regador* e metia-os no chão e **M** foi abrir e fechar a *panela* com o *testo* e deixou-o cair em cima da *panela*. **Y** sentou-se dentro do cesto no meio do tapete e **M** levou a *chave de anel* para dentro do *regador*. **Y** e **L** tiraram objetos de dentro do *regador*, **P** atirou a *chave de boca* para dentro da *panela* e de seguida meteu também a *concha da sopa*. **M** ajoelha-se no tapete e apanha alguns objetos do tapete. **L** levanta o *regador* e **P** meteu a *concha da sopa* dentro do *regador*, **Y** pôs a *chave de anel 6 – 7mm* na boca e olhou para **L** e com a *chave de anel 6 – 7mm* na boca diz “áme, áme” agarrando o *regador*. **L** ficou a olhar para **Y** e **P** atirou a *chave de anel 20 – 22mm* para dentro da *panela* e agarrou no *testo*. **M** está sentado no tapete a agarrar e a olhar para os objetos que tem entre as suas pernas e a metê-los no chão ao seu lado. **Y** tirou do *regador* uma *concha da sopa* e atirou-a para perto de **P**, este [**P**] apanhou-a [*concha da sopa*] e meteu-a dentro da *panela*. **L** olha para **M** e para **Y**, e **P** tira os objetos da *panela* e atira-os primeiro para o chão e depois atira outros para o tapete. **Y** virou o *regador* e foi apanhar objetos do tapete, **L** agarrou no *regador* levantou-o e virou deixando cair objetos que estavam lá dentro. De seguida levou o *regador* para o chão e olhou para **I**, sorrindo. **P** apanhava objetos e atirava-os para o tapete e para o chão, **M** tocava com uma *colher de chá* na *panela* e nos cacifos da sala. **Y** apanhou os *ilhoses redondos* do chão, juntou-os e meteu-os dentro do cesto. **P**, **M** e **L** apanham os objetos que estão no chão e no tapete e metem-nos dentro do *regador*. **P** apanha a *concha da sopa* e mete-a na boca e fica a olhar para a sala, depois mete-a dentro do *regador*. **Y** está sentada dentro do cesto com as pernas de fora a olhar para os materiais que tem lá dentro. **L** vai ao cesto e tira um *ilhós* e leva-o para o *regador*, **Y** olha para ele e diz “é meu” e continua a olhar para **L**. **M** puxa o *regador*, **L** vai ter com **Y** e fica a olhar para ela, esta [] levanta-se a dizer “é meu, é

meu” e senta-se em cima dos objetos que estão dentro do cesto, **L** apanha objetos e fica a olhar para **P** e **M** que estão a apanhar os objetos que estão no chão e a metê-los dentro do *regador*. **Y** levanta-se do cesto com os *ilhoses redondos* nas mãos e vai metê-los dentro do *regador*. **M** passa por cima do *testo* com os pés **P** e agarra na *panela*, olha para dentro dela, abana-a e vira-a deixando cair um *púcaro* no chão. **M** está ao pé do armário com um *garfo* na mão a olhar para a sala, **L** está a olhar para **Y** que está a olhar para o *regador* e a tirar e a pôr objetos de lá de dentro. **P** vai em direção aos cacifos baixa-se e olha por baixo dos cacifos. **M** senta-se ao pé do *testo* e da *panela*, agarra a *panela* e mete-a em cima do tapete. **L** tira objetos do *regador* e deixa-os no tapete, **Y** olha para **M**.

A gravação terminou e o cesto foi arrumado.

Transcrição 6 (T6) – Cesto dos tesouros com objetos de metal

Data: 05.01.2016 | Hora: 16h25 – 16h37 | Legenda: **Y**; **M**; **P**; **L**; Investigadora (**I**)

As crianças estão sentadas no chão, junto à estante das cartolinas, **P** levantou-se e aproximou-se do cesto, agarrou na *panela*, com as duas mãos e meteu-a no tapete. **M** olha para **P**, **Y** levanta-se e aproxima-se do cesto, **P** com uma mão puxa o *regador*, larga-o e com a outra mão vai buscar o *testo da panela* ao cesto. **Y** agarra o *regador* e puxa-o, **P** com o *testo* nas mãos afasta-se do cesto, olha para o *testo*, baixa-se, mete o *testo* no chão, bate com ele e roda-o no chão. Em simultâneo **L** e **M** levantam-se e aproximam-se do cesto e ficam a olhar para **Y**. Esta [**Y**] tenta puxar o *regador* para fora do cesto e **P** agarra na *panela* com as duas mãos, nas asas, vem para a frente da camara, baixa-se e mete a *panela* no chão, olha para **I** e aponta lá para dentro da *panela*. **L** aproxima-se de **P** e aponta para a *panela*. **M** tenta puxar o *regador* com **Y**. **L** e **P** aproximam-se do cesto e **Y** tira do *regador* uma *chave de anel* **M** e **L** olham para ela. **P** vai buscar o *testo* ao chão, perto do armário e mete-o no chão ao lado da *panela*. **Y** com a *chave de anel* puxa o *regador*, levando também o cesto. **M** agarra na *chave de anel* que **Y** tem na mão e enquanto puxa o *regador* diz “é meu, é meu”. **L** agarra na porta do armário e **P** aproxima-se do cesto.

A gravação terminou.

A gravação inicia com **P** a deixar o *testo* no chão ao pé do armário, **Y** ao pé do *regador* com a *chave de anel* na mão olha para o *regador* que está no tapete. **M** está baixado ao pé do *regador* a agarrar nos materiais que lá estão dentro. **P** vai buscar a *panela* e deixa-a perto do armário, **Y** vai para dentro do cesto com a *chave de anel* na mão, ajoelha-se e senta-se a olhar para a porta. **L** está ao pé do *regador* e olha para **Y** e depois olha para a porta e **M** levantou-se olhou para a porta e foi apanhar o *testo* que estava no chão atrás de si, ao pé do armário. **P** aproximou-se do *regador* e tirou uma *chave de anel* e ficou a olhar para ela.

A gravação terminou.

A gravação inicia com as quatro crianças no tapete **Y** está dentro do cesto e tem duas *colheres de café* nas mãos e apanha mais uma do tapete, **P** está sentado no tapete e tem uma *concha da sopa* na mão e toca com ela no *regador*, à sua frente, **L** está sentado ao lado de **P** e olha para ele. **M** está de pé no tapete com uma *colher de arroz* numa mão, um *ilhós redondo* e uma *chave de anel* na outra. Este baixa-se e deixa o *ilhós redondo* e a *chave de anel* no tapete e agarra numa *chave de boca*. **L** puxa vários objetos para perto de si. **M** atira a *colher de arroz* para o tapete, para cima dos outros objetos e olha para a *chave de boca* que tem na mão, de seguida toca com ela no tapete, em simultâneo, **P** toca com a *concha da sopa* no chão e depois no *regador*. **M**, com a *chave de boca* numa mão, agarra, com a outra, a *chave de anel* e leva-a à boca, deixa-a no tapete e faz o mesmo com uma *chave de anel*. **P** deixa a *concha da sopa* no tapete e apanha uma *chave de boca*. **Y** está sentada dentro do cesto com duas *colheres de café* nas mãos a olhar para elas e **L** ajoelha-se no tapete, metete-se de gatas e com uma mão apanha os *ilhoses* e atira-os para o lado. **Y** apanha a *colher de sopa* e junta-a às duas *colheres de café* que tem na mão. **P** mete a *chave de boca* na extremidade do *regador*, **M** com a *chave de anel* na mão olha para **P** e **L** agarra na *chave inglesa* e toca com ela nos *ilhoses* que tem à sua frente. **M** toca com a *chave de anel* no *regador* e deixa-a cair no tapete, **P** toca no *regador* com a *chave de boca*, de seguida, de gatas vai ao meio do tapete, onde estão os objetos juntos. **M** com uma mão agarra no *regador* e diz “tu, tu, tu, tu”. **L** deixa a *chave inglesa* em cima dos outros objetos e agarra uma *chave de anel*. **P** agarra na *chave inglesa*, deixa-a no tapete e agarra um *ilhós* que está ao seu lado. **M** mete dois dedos na extremidade do *regador*, **L** deixa no tapete a *chave de anel*, agarra numa *colher de arroz* e deixa-a cair no chão, **Y** olha para **L** e estica a mão, este agarra na *chave de anel* e mete-a no chão. **P** gatinha até ao outro lado de **L**, apanha a *colher de arroz* e a *chave de anel*, levanta-se e atira-as para o tapete, junto ao *regador*. Em simultâneo **Y**, dentro do cesto, agarra um *garfo* e junta-o à *colher de sopa* e às duas *colheres de café* que tem na mão. **L** agarra em vários objetos, com uma mão, ao mesmo tempo e mete-os para o chão. **M** agarra a *chave de boca* que está ao seu lado, olha para ela e toca com ela no tapete. **Y** apanha outro *garfo* e junta-o aos restantes objetos que tem na mão. **P** vai para junto de **L**, este agarra na *colher de sopa* que está no chão e atira-a para o chão, de seguida apanha uma *chave de anel* de e uma *faca de manteiga*. **P** agarra em mais objetos e atira-os para o centro do tapete, **M**, a gatinhar, com uma *colher de arroz* na mão agarra no *testo* e na *panela* que estão entre **Y** e o armário, tira o *testo* e mete-se de joelhos. Em simultâneo **P** vai buscar mais objetos que **L** atirou para o chão e atira-os para o tapete onde estão os outros. **Y** apanha uma *faca de manteiga* do

tapete e junta-a aos outros objetos que tem na mão, dois *garfos*, uma *colher de sopa* e duas *colheres de café*. **M** levanta o *testo* com a mão, e mete a *colher de arroz* lá dentro, abanando-a com a mão, batendo na *panela*. **P** vai buscar mais objetos que **L** atirou para o chão e atira-os para o tapete onde estão os outros e **Y** apanha uma *colher de sobremesa*, juntando-a aos restantes objetos que tem na outra mão. **M** tira a *colher de arroz* da *panela* e fecha-a com o *testo*. **L** agarra os *ilhoses* e atira-os para o chão. **Y** atira para o tapete uma *colher de sopa*. **P** baixa-se ao pé da mesa e **L** atira uma *faca de manteiga* e outros objetos para o chão. **P** apanha os objetos que **L** atirou.

A gravação é interrompida.

A gravação inicia com **M** junto ao armário a levantar o *testo* da *panela* e a meter a *colher de arroz* lá dentro, tocando com ela na *panela*, **Y** está em pé, dentro do cesto, com objetos nas mãos, **P** está ao pé da camara com um *ilhós* e uma *chave de boca* nas mãos e **L** está sentado no tapete a meter objetos dentro do *regador*. **P** aproxima-se do *regador* e atira para o tapete o *ilhós* e a *chave de boca*, de seguida baixa-se junto ao *regador* e tira de lá os objetos que **L** meteu, atirando-os para o tapete. **L** apanha objetos do tapete e atira-os para o chão. **M** ao pé do armário tira a *colher de arroz* da *panela*, tapa a *panela* com o *testo* e empurra a *panela* para a frente. **Y** está em pé, dentro do cesto a olhar para **P** e **L** e diz “deitou pó chão” apontando para o chão e olhando para **L**. **P** tira uma *faca de manteiga* do *regador*, levanta-se e fica de pé a olhar para ela, baixa-se raspa-a no chão, raspa-a no tapete e deixa-a lá. Em simultâneo **Y**, está de pé no tapete com objetos nas mãos a olhar para **M** e a rir-se. **M** está encostado ao armário, com a *colher de arroz* na mão a dar pontapés à *panela*. **L** mete um objeto dentro do *regador* e **P** vai lá e tira-o e manda-o para o tapete, em simultâneo, **M** com a *colher de arroz* na mão, tira o *testo* da *panela* e encosta-o ao armário, de seguida tapa a *panela* com o *testo*. **L** vai ao *regador* e tira a *chave inglesa* para o tapete, senta-se e mete-a dentro do cesto onde está **Y** baixada, esta empurra a mão de **L** e diz “pó chão”. **P** vai ao *regador* tira um *garfo* e raspa-o no tapete, põe o *garfo* na boca e deixa-o no tapete. **L** mete a *chave inglesa* dentro do cesto e **M** com a *colher de arroz* aproxima-se do tapete e baixa-se e apanha uma *colher de sopa*. **Y** tira do cesto a *chave inglesa*, mandando-a para o tapete. **P**, sentado no tapete apanha uma *chave de boca* e mete-a na boca. **L** mete uma *chave de anel* no *regador* e **P** deixa no tapete a *chave de boca* e agarra na *faca de manteiga*, mete-a na boca, em simultâneo, **L** mete objetos dentro do *regador* e **Y** vai deixando cair objetos que tem na mão no tapete. **M** com a *colher de arroz* e *colher de sopa* vai à *panela*, tira o *testo* e mete-o no chão, de seguida toca com a *colher de sopa* na *panela* e deixa-a cair. **L** mete a *chave inglesa* e outros objetos dentro do *regador*. **P** vai ao *regador* e tira uma *chave de anel* e mete-a na boca, dá uns passos e deixa cair a *chave de anel* no tapete. **M** senta-se no chão, olha para dentro da *panela* e tira a *colher de sopa* para o chão e junta a *colher de arroz*. **P** apanha a chave de anel e atira-a para o tapete onde estão os outros objetos. **L** vai ao *regador* e tira os objetos que estão lá dentro para o tapete onde estão outros. **M** tapa a *panela* com o *testo* e **Y** com objetos na mão levanta-se e olha para **L** que tem um braço dentro do *regador*, em simultâneo **P** aproxima-se dos cacifos e apanha a *concha da sopa*, encosta-a ao *regador*, tira-a leva-a à boca e aproxima-se da camara. **L** vira o *regador* e **Y** bate com a mão na base do *regador*. **M** agarra na *colher de arroz* e toca com ela no *testo*, de seguida deixa a *colher de arroz* no chão e levanta o *testo*, olha para ele e tapa a *panela*. **L** endireita o *regador*, **Y** baixa-se apanha uma *colher de sopa* do tapete e põe-se de pé dentro do cesto, juntando a colher às outras duas que tem na mão. **P** vira-se para trás, aproxima-se de **L** e deixa cair a *concha da sopa* no tapete. **L** agarra numa *chave de anel* e na *concha da sopa* e **P** tira do *regador* uma *faca de manteiga* tocando com ela no *regador*. **M**, com as colheres na mão levanta-se olha para **P**, vai até perto do *regador*, abana uma colher, **L** mete dentro do *regador* a *chave de anel* e **M** toca com uma colher no *regador*. Em simultâneo **P** toca com uma *faca de manteiga* no *regador* e **L** mete uma *faca de manteiga* e a *concha da sopa* dentro do *regador*. **Y** dentro do cesto com as pernas fletidas a olhar para uma colher, agarra outra de sopa e levanta-se. **P** tira a *concha da sopa* do *regador* e atira-a para o tapete, **L** põe dentro do *regador* uma *chave de anel* e **M** com a *colher de arroz* olha para **L**. **P** tira do *regador* duas *chaves de anel* e **Y** sai do cesto e vai para perto da estante das cartolinas, volta e deixa cair um *ilhós* no tapete, **P** vai ao *regador* e toca-lhe com a *faca de manteiga*. **M** com as colheres nas mãos pisa os objetos que estão no tapete **L** agarra numa *chave de anel* e raspa-a no tapete. **Y** olha para o cesto e **P** toca no *regador* com a *faca de manteiga*, **I** diz “**P**, devagar”. Este vai para junto dos cacifos e toca-lhes com a *faca de manteiga* e **I** chama-o. **M** anda com as colheres nas mãos às voltas pela sala. **Y** baixa-se ao pé do cesto e fica a olhar para ele, **P** meteu a *faca de manteiga* dentro da extremidade do *regador* e **L** meteu para dentro do *regador* uma *chave de anel*. **P** tira e volta a meter a *faca na extremidade* do *regador* e **L** meteu para dentro do *regador* uma *chave de anel*. **P** tira a faca e mete-a no tapete, vai ao *regador* e tira a *chave inglesa* e manda-a para o tapete, **L** agarrou na *concha da sopa* que estava no tapete e raspa-a no tapete, de seguida manda-a para o chão. **Y** e **M** estão de pé junto ao cesto a olhar para **P** e **L**. **P** tira do *regador* uma *chave de anel* e **M** baixa-se ao pé do cesto olha para ele e levanta-se. **P** tira do *regador* uma *chave de anel* e toca no *regador* com ela, **L** espreita para o *regador* e **I** diz “**P**, devagar”. **Y** senta-se dentro do cesto e **M** toca com as colheres no armário.

A gravação terminou.

A gravação inicia com **M**, em pé, no tapete abana a *colher de arroz* que tem nas mãos e **L** sentado, no tapete, com o *testo* da *panela* nas mãos e a olhar para a *panela*. **P** está ao pé de **L**, com a *chave inglesa* numa mão e na outra uma *colher de sobremesa* e um *ilhós*. Mete a *chave inglesa* dentro da *panela* e depois mete também o *ilhós* e a *colher de sobremesa*. **L** tapa a *panela* com o *testo*. **Y**, de pé, atrás de **P**, aproxima-se de **P**, com objetos nas mãos e olha para **P** e **L**. **M**, com a *colher de arroz* nas mãos, apanha uma *colher de sopa* que está no tapete e vai para perto da estante das cartolinas. **P** tira o *testo* da *panela* e deixa-o cair no tapete, baixa-se e vai lá buscar o *ilhós* e a *colher*, manda-os para o tapete e tira também

a *chave inglesa*, **L** apanha uma *concha de sopa* e mete-a dentro da *panela* e **M** aproxima-se do tapete. **Y** com objetos nas mãos tira da *panela* a *concha da sopa* e **L** apanha o *testo* do tapete e tapa a *panela*. **M**, com as *colheres*, baixa-se ao pé do armário, ao pé de **Y**. **P**, com a *chave inglesa* na mão, com a outra mão agarra no cesto, que está ao pé dos cacifos e mete-o no tapete, atrás de **L**, e mete-o em frente à estante das cartolinas. **Y** levanta o *testo* e mete dentro da *panela* vários objetos, incluindo a *concha da sopa*, baixa-se, vira a *concha da sopa* com a concha para cima e **L** mete objetos que estão no tapete, dentro da *panela*. **P** senta-se no chão com a *chave inglesa* na mão, raspa-a no chão até ao tapete. **M** levanta-se e vai até ao *regador* e toca nele com a *colher de arroz* que tem numa mão. **Y** e **L** metem objetos dentro da *panela* e **Y** tapa a *panela* com o *testo*. **P** vai ter com **M**, que está ao pé do *regador*. **M** vai para perto dos cacifos e **P** toca no *regador* com duas *chaves de boca* que tem na mão. **Y** abre a *panela*, tirando o *testo* e **L** mete lá dentro um *ilhós*. **Y** mete a mão dentro da *panela* e olha para lá, levanta-se e levanta a *panela*, inclina-a para si e caem alguns objetos, olha para dentro da *panela*, mete-a no tapete e **L** mete objetos dentro da *panela*. **Y** agarra a *panela* e no ar inclina-a para si, deixa cair tudo o que estava lá dentro. **L**, sentado no tapete, olha para cima, para **Y**. **M** raspa com a *colher de arroz* nos cacifos e olha para ela, **P** olha para o *regador* e deixa cair uma das *chaves de boca*, apanha-a, atira a outra para o chão, baixa-se em frente ao *regador* e mete a *chave de boca* que tem na mão dentro da extremidade do *regador*. Em simultâneo, **Y**, anda para trás com a *panela*, mete-a no chão, junto ao armário e baixa-se. Apanha o *testo*, olha para dentro da *panela* e tapa-a com o *testo*, **L** sentado no tapete apanha vários objetos e mete-os entre as pernas. **P** atira a *chave de boca* para o tapete e apanha outra, levanta-se e mete-a na extremidade do *regador*. **M** raspa com a *colher de arroz* nos cacifos e olha para ela e **Y**, baixada ao pé do armário, levanta com uma mão o *testo* e com a outra mete objetos lá dentro, de seguida tapa a *panela* e **P** atira a *chave de boca* para o tapete, anda para o lado e apanha do tapete a *chave inglesa* e deixa-a cair. Afasta-se para o outro lado do tapete. **M** aproxima-se do *regador*, com *colher de arroz* na mão, ajoelha-se e raspa a colher no *regador*. Em simultâneo, **Y** levanta-se com a *panela* nas mãos, inclina-a para si deixando cair os objetos que estão lá dentro, ri-se e de seguida mete a *panela* na cabeça e canta. **L**, sentado no tapete apanha vários objetos e mete-os entre as suas pernas. **M**, junto ao *regador* com a *colher de arroz* nas mãos, olha para **L**. **P** apanha do tapete um *púcaro* e vai para perto dos cacifos, aproxima-se deles e toca-lhes com o *púcaro*. **Y** tira a *panela* da cabeça, mete-a no chão e agarra-a, ficando com ela na zona da barriga. **M** de joelhos, com a *colher de arroz* nas mãos olha para **L** que está sentado de pernas abertas a mexer nos objetos que tem entre as pernas, apanha uma *chave de boca* e junta-a aos objetos que tem entre as pernas. **Y** com a *panela* numa das mãos, olha para o armário e agarra a etiqueta que está na porta e de seguida abre a porta, espreitando lá para dentro. **I** chama **Y**. **M** de joelhos, com a *colher de arroz* nas mãos, toca com ela no *testo* que está no tapete e toca no tapete, toca no *testo* e toca no tapete. **L** apanha uma *chave de boca* e mete-a entre as suas pernas, de seguida apanha um *ilhós* e mete-o as pernas, chega-se para o lado agarra um *ilhós* e mete-o em cima dos objetos que tem entre as pernas. De seguida agarra numa *chave de anel* que está no tapete e mete-a em cima dos objetos que tem entre as pernas. **Y** fecha a porta do armário, apanha um objeto que está no chão, ao pé dela e mete-o dentro da *panela* que tem na mão. **M** de joelhos, com a *colher de arroz* e a *colher da sopa* nas mãos, toca com a *colher de sopa* no *regador* e com a *colher de arroz* no *testo* e no tapete. **L** chega-se para perto de outros objetos de metal e **Y**, com a *panela* nas mãos, aproxima-se de **L**. **P** aproxima-se do *regador* com o *púcaro*, encosta-o à extremidade do *regador* e manda-o para o tapete. **Y** deixa cair a *panela* ao contrário, no tapete, entre a perna de **L** e o *regador*, vira a *panela*, apanha vários objetos e mete-os dentro da *panela*. **P** apanha a *chave inglesa* que está atrás de **L**, aproxima-se do *regador* e toca com a *chave* no *regador*. **M** com a *colher de arroz* na mão gatinha até aos objetos que estão no tapete, apanha uma *chave de anel* e fica a olhar para ela. **Y** levanta, com as duas mãos, a *panela*, inclina-a para si e deixa cair os objetos que estavam lá dentro para o chão, olha para **I** e ri-se. **L** agarra na *concha da sopa* e toca com ela noutros objetos que estão entre as suas pernas. **P** atira a *chave inglesa* para o tapete, afasta-se para os cacifos, aproxima-se do tapete, apanha o *púcaro* e atira-o para o tapete. **M** larga a *colher de arroz* no tapete e com a *chave de anel* numa mão, apanha com a outra o *púcaro* e fica a olhar para ele. **Y** deixa a *panela* no tapete e **L** com a *concha da sopa* na mão, vira-se para trás toca com a concha no chão e leva-a à boca, de seguida raspa com ela no tapete. **P** foi para perto dos cacifos e agarrou um íman que estava na porta do cacifo, moveu-o para cima e para baixo. **M** mete a *chave de anel* dentro do *púcaro* e olha para ela. **Y** puxa o *regador*, mete-o ao contrário e agarra na *panela*. **L** deixa a *concha da sopa* na sua perna e agarra na *chave de anel* e em dois *ilhoses*, deixando-os cair no tapete. **M** toca com a *chave de anel* no *púcaro*. **L** agarra na *chave de anel*, toca com ela no chão e mete-a em cima das suas pernas, perto da *concha da sopa*. Apanha uma *colher de sobremesa* e um *ilhós* e mete o *ilhós* em cima da *colher*. **P** vai ao tapete, apanha uma *chave de boca*, leva para perto do armário e toca com ela no armário, de seguida raspa com a *chave de boca* no armário e atira-a para o cesto. **Y** agarra no *regador*, endireita-o e deixa-o no tapete. **L** agarra na *chave de anel* olha para ela, mete um dedo numa das extremidades, em simultâneo **M** mete a *chave de anel* que tem na mão, na boca e olha para **P**, de seguida tira a *chave de anel* da boca. **P** agarra no cesto e leva-o para o tapete, deixando-o cair em cima dos pés de **M** e **L**. De seguida baixa-se no tapete, apanha uma *chave de boca* que está no tapete, mete-se de joelhos e toca com a *chave de boca* na *panela* que está à sua frente. Em simultâneo **Y** agarra no cesto mete-o em cima da sua cabeça, baixa-o, vira-o ao contrário, em cima do *regador* e da *panela* e mete-o na sua cabeça. **L** toca com a *chave de anel* na *colher de sopa* que tem na outra mão e **M** toca com o *púcaro* e com a *chave de anel* que tem na outra mão um na outro, abrindo e fechando os braços. **P** vira a *panela* ao contrário e toca com a *chave de boca* na *panela*. **L** vira-se para o lado e toca também na *panela* com a *chave de anel* que tem na mão. **Y** baixa a cabeça, o cesto cai e ela cai para trás, ficando sentada ao lado de **P**. **M** levanta-se com o *púcaro* numa mão e com a *chave de anel* na outra e aproxima-se de **P** e de **L** que estão a tocar com objetos na *panela*, ficando a olhar para eles. **Y** levanta-se e vai para perto do tapete. **M** baixa-se e

toca na *panela* com a *chave de anel* e **L** deixa a *chave de anel* no tapete e agarra na *concha da sopa*, tocando com esta na *panela*.

A gravação terminou.

A gravação inicia com **P** de joelhos no tapete com a *panela* à sua frente, tem uma *chave de boca* na mão e está a tocar com ela na *panela* que está virada para baixo. **Y** está ao lado de **P**, de joelhos no tapete, com a *panela* à sua frente, tem na mão uma *colher de sobremesa* e está a tocar com ela na *panela*. **M** está sentado ao lado de **Y** com uma *chave de anel* na mão, toca com ela na *panela* e arrasta-a no tapete. **L**, ao lado de **M** e de **P**, em frente à camara e com a *panela* à frente, tem na mão uma *chave de anel* e toca na *panela* que está ao seu lado. **P** e **Y**, enquanto tocam na *panela* com os objetos olham para **I** e sorriem. **L** deixa a *chave de anel* no tapete agarra na *concha da sopa* e toca com ela na *panela*. **M** olha para os três a tocarem na *panela*. **Y** para e mete a *colher de sobremesa* na boca, em simultâneo, **M** toca com a *chave de anel* na *panela*. **Y** tirou a *colher de sobremesa* da boca e começou a tocar na *panela*, de seguida, **L** deixa a *concha da sopa* no tapete, agarra na *chave de anel* e toca com ela na *panela*. **M** olha para os três a tocarem na *panela* e toca com a *chave de anel* no tapete, **Y** para e mete a *colher de sobremesa* na boca, tira-a, senta-se e toca com a colher na *panela*, assim como **M**, **L** e **P** que estão a tocar na *panela* com objetos. **L** deixa a *chave de anel*, agarra na *concha da sopa* e toca com ela na *panela*, em simultâneo, **P** deixa a *chave de boca* em cima da *panela*, levanta-se, apanha uma *chave de anel* que está atrás de **L** e vai tocar com ela na *panela*. Em simultâneo, **Y** deixa a *colher de sobremesa* no tapete, agarra na *chave de boca* e toca com ela na *panela*.

A gravação terminou e o cesto foi arrumado.

ANEXO 7 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS TRANSCRIÇÕES

Análise de conteúdo das transcrições 1 (A1) – Cesto dos tesouros com objetos naturais

07 de dezembro de 2015		Cesto dos tesouros – objetos naturais (T1)		A1	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
F	Interação criança – criança	Através do olhar	“F olhou para Y que tinha um ramo de oliveira nas mãos”		1
		Através de ações	“Y tira do cesto uma noz e F (vai em direção a Y) estica o braço e diz “Quico! A Quico!” Y esconde a noz colocando o braço atrás das costas.”		1
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“Agarrou no <i>alho francês</i> e meteu-o dentro do cesto”</p> <p>“Agarrou no <i>ramo de alecrim</i> e meteu-o dentro do cesto”</p> <p>“Agarrou na metade do limão e meteu-a dentro do cesto”</p> <p>“Agarra vários objetos do cesto e procura outros”</p> <p>“Agarra duas nozes e mete-as no cesto”</p> <p>“Apanha o pimento e mete-o dentro do cesto”</p> <p>“Tira do cesto duas vagens de feijão-verde e coloca-as no cesto”</p> <p>“I dá-lhe o <i>pimento</i> e F olha para ele, agarra-o e coloca-o no cesto.”</p> <p>“F tira do cesto duas nozes e coloca-as entre as pernas e vai ao cesto.”</p> <p>“F agarra e olha para a <i>metade de limão</i>, depois olha para I, e coloca a <i>metade do limão</i> no cesto.”</p> <p>“F e Y agarram em objetos do cesto”</p>		11
		Através da visão	<p>“F olha para ele [<i>pimento</i>], agarra-o e coloca-o no cesto.”</p> <p>“F olha para a <i>metade de limão</i>”</p>		2
	Interação criança - adulto	Através de palavras	<p>“F: Mãe? Educadora: Mãe? Ai que lindo! F: A poo.. Educadora: Á? Poo? F: João? Educadora: Olha. F: A quia (olhando para a camara). I leva as crianças F e Y para junto do cesto. A educadora Maria João entra e diz: Vá têm que se portar bem, têm uma coisa muito gira para ir mexer está bem? Até já, até já. F: Xau (acenando com a mão). Até já. I: Até já.”</p> <p>“F agarra nas nozes que estão à sua frente entre as pernas, olha para a camara e diz “Patoí, um, dois.” Coloca as nozes, uma a uma no cesto e diz “Quiana, Quiana, Quiana, puma, tá tá” e levanta-se.”</p> <p>“F olha para a sala e I agarra em objetos no cesto e diz para F “Olha Quico”.”</p>		3
		Através do olhar	<p>“Olha para I quando este vai ao cesto”</p> <p>“I vai ao cesto e Y e F olham para ela”</p> <p>“F agarra e olha para a <i>metade de limão</i>, depois olha para I, e coloca a <i>metade do limão</i> no cesto.”</p>		3
		Através de ações	<p>“I entrega uma <i>cenoura</i>, que estava ao pé do cesto a F, este agarra-a, olha para a <i>cenoura</i> e coloca-a no cesto.”</p> <p>“I agarra objetos do cesto e tira duas nozes, abana-as na mão e mostra-as a F. Este vira-se e vai para as agarrar, quando I as colocou para dentro do cesto.”</p> <p>“F baixou-se para as ir buscar ao cesto e agarrou-as.”</p>		3
		Através do contacto físico	<p>“I leva as crianças F e Y para junto do cesto.”</p> <p>“I: Y. Vamos sentar, vamos sentar... (senta F e M).”</p> <p>“I leva-o [F] para junto do cesto e diz “onde estão as folhas?”.”</p> <p>“I traz F para perto do cesto”</p> <p>“I senta F junto do cesto e mostra-lhe <i>metade de um limão</i>.”</p>		5

07 de dezembro de 2015		Cesto dos tesouros – objetos naturais (T1)		A1	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
Y	Interação criança – criança	Através do olhar	<p>“Y e M estavam a olhar para I e para F”</p> <p>“Y, agarrando no <i>alho francês</i>, olha para M.”</p> <p>“Em simultâneo estava Y a olhar para F”</p> <p>“Y tinha o <i>ramo de pinheiro</i> numa mão e na outra um <i>alho francês</i> observa F a tirar duas nozes”</p> <p>“Y manda a <i>clementina</i> para dentro do cesto e olha para M”</p> <p>“Y olha para M que tem o <i>alho francês</i>”</p> <p>“Entra F, M e Y olham para ele que vai em direção ao armário.”</p>		7
		Através de ações	<p>“Y tira do cesto uma noz e F (vai em direção a Y) estica o braço e diz “Quico! A Quico!” Y esconde a noz colocando o braço atrás das costas.”</p> <p>“Y apanha a <i>clementina</i>, levanta o braço e manda-a para o cesto, vai busca-la e entrega-a a M que a tinha tentado ir buscar. Este não a agarra e Y manda-a para o cesto ri-se”</p> <p>“Y com uma mão agarra uma <i>clementina</i> e com a outra abana o <i>ramo de alecrim</i>, de seguida, aponta o ramo para M”</p>		4

			<p>“M agarra num <i>alho francês</i> e coloca-o do lado de fora do cesto, junto a ele vinha também um <i>ramo de alecrim</i> e Y tenta agarrar no mesmo <i>alho francês</i> e diz “é meu”, M estica o braço em direção a Y e responde-lhe “é meu, meu”. Y ficou com o <i>alho francês</i>, de seguida coloca-o com o <i>ramo de alecrim</i> dentro do cesto, em simultânea M tira do cesto um outro <i>ramo de alecrim</i>. Y tira-lhe o <i>ramo de alecrim</i> e tira também um <i>alho francês</i> do cesto, ficando com um objeto em cada mão. M tira um <i>ramo de oliveira</i> do cesto e Y agarra-o com a mão onde tinha o <i>ramo de alecrim</i>, ficando assim com os dois ramos numa mão e o <i>alho francês</i> na outra.”</p>	
		Através do contacto físico/toque	<p>“Y toca com o <i>ramo de oliveira</i> em M”</p>	1
		Através de palavras	<p>“Y apanha um <i>ramo de alecrim</i>, que estava no chão, numa mão tinha um <i>alho francês</i> e um <i>ramo de alecrim</i> e na outra com um <i>ramo de oliveira</i> e um <i>ramo de alecrim</i>. De seguida, deslocou-se para o outro lado do cesto, do mesmo lado que M colocou tudo dentro do cesto, sentou-se ao pé dele e disse-lhe “sai, sai daqui, sai” e empurra-o. M não sai do lugar e diz também “sai”.”</p>	1
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“Y foi ao cesto e agarrou no <i>ramo de oliveira</i>.” “Y senta-se ao pé do cesto e com o <i>ramo de oliveira</i> na mão.” “Y tirou o <i>alho francês</i> do cesto” “Y largou no chão o <i>ramo de oliveira</i> e agarrou no <i>alho francês</i> que estava no chão ao seu lado, agarrou-o com uma mão e com a outra estava a agarrar a raiz e a olhar para ela.” “Y observa o <i>alho francês</i> agarrando-o e olhando para ele.” “F e Y agarram em objetos do cesto” “Y estava a agarrar em objetos do cesto, numa mão tinha uma <i>noz</i> e na outra um <i>alho francês</i>.” “Tira uma <i>cenoura</i> olha para ela e coloca-a dentro do cesto, de seguida tira um <i>ramo de pinheiro</i>, olhando para I.” “Y olha para a <i>clementina</i>, foi buscar ao cesto uma <i>metade de um limão</i> e com os dedos mexe-lhe nos gomos.” “Y deixa cair a <i>metade de limão</i> no cesto e segura na <i>clementina</i> com as duas mãos.” “M e Y estavam sozinhos a agarrar nos objetos do cesto, M sentado e Y de pé, ambos virados para o cesto.”</p>	11
		Através da visão	<p>“Y largou no chão o <i>ramo de oliveira</i> e agarrou no <i>alho francês</i> que estava no chão ao seu lado, agarrou-o com uma mão e com a outra estava a agarrar a raiz e a olhar para ela.” “Y observa o <i>alho francês</i> agarrando-o e olhando para ele” “Y tirou do cesto duas <i>castanhas</i> e de seguida agarra na <i>cabeça de nabo</i>, manda as <i>castanhas</i> para dentro do cesto e olha para a <i>cabeça de nabo</i>.”</p>	3
		Através do olfato	<p>“Y tira uma <i>metade de limão</i>, cheira-a, engelha o nariz e manda-a para o cesto.” “Y tira uma <i>metade de limão</i> e leva-a à zona do nariz e da boca, em simultâneo olhava para M e F e coloca a <i>metade de limão</i> no cesto.” “Y, sentada, vai ao cesto, agarra no <i>ramo de alecrim</i> e leva-o à zona do nariz” “Y leva a <i>cabeça de nabo</i> à zona do nariz e coloca-a no cesto.” “Y tira do cesto uma <i>metade de limão</i> que a leva à zona do nariz e coloca-o no cesto” “Y tira do cesto uma <i>cenoura</i> e leva-o à zona do nariz, sorri e coloca-a para dentro do cesto” “Y foi buscar a <i>clementina</i> e levou-a à zona do nariz, observou M que tinha um <i>alho francês</i> nas mãos, apertou com as duas mãos a <i>clementina</i> e levou-a à zona do nariz.” “Y leva a <i>clementina</i> à zona do nariz.” “Y leva a <i>metade de limão</i> ao nariz”</p>	9
		Através do paladar	<p>“Y tira uma <i>metade de limão</i>, leva-a à boca e engelha o nariz, olha para ela e coloca-a no cesto.” “Y tira uma <i>metade de limão</i> e leva-a à zona do nariz e da boca, em simultâneo olhava para M e F e coloca a <i>metade de limão</i> no cesto.”</p>	2
		Através da audição	<p>“Y bate com o <i>alho francês</i> no cesto e deixa-o lá, colocando também o <i>ramo de alecrim</i>.” “Y, sentada no tapete, tira <i>duas castanhas</i> e bate com elas uma na outra.”</p>	2

	Interação criança - adulto	Através do olhar	<p>“I baixa-se ao pé do cesto e agarrou um <i>ramo de oliveira</i>. M e Y estavam a olhar”</p> <p>“Y e M estavam a olhar para I e para F”</p> <p>“Y Tira uma <i>cenoura</i> olha para ela e coloca-a dentro do cesto, de seguida tira um <i>ramo de pinheiro</i>, olhando para I.”</p> <p>“I vai ao cesto e, Y e F olham para ela.”</p> <p>“I que diz “Onde estão mais?”. Tira um <i>ramo de alecrim</i> e leva-o à zona do nariz e diz “hum, cheira bem” e coloca-o no cesto. Y, sentada, vai ao cesto, agarra no <i>ramo de alecrim</i> e cheira-o.”</p> <p>“Y olha para I e sorri”</p> <p>“Y virou costas ao cesto e ficou a olhar para quem entrou”</p>	7
		Através do contacto físico	<p>“I leva as crianças F e Y para junto do cesto.”</p>	1

07 de dezembro de 2015		Cesto dos tesouros – objetos naturais (T1)		A1	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
M	Interação criança – criança	Através do olhar	<p>“Y e M estavam a olhar para I e para F.”</p> <p>“Entra F, M e Y olham para ele que vai em direção ao armário.”</p>	2	
		Através de ações	<p>“Y apanha a <i>clementina</i>, levanta o braço e manda-a para o cesto, vai busca-la e entrega-a a M que a tinha tentado ir buscar. Este não a agarra e Y manda-a para o cesto ri-se, vai busca-la e M tira um <i>alho francês</i> que tinha um <i>ramo de oliveira</i> preso, I tirou-o e colocou-o no cesto. Em simultâneo saíram do cesto outro <i>ramo de oliveira</i> e <i>ramos de alecrim</i> que ficaram no tapete. Y olha para M que tem o <i>alho francês</i> e estica o braço para I, esta mostra-lhe outro <i>alho francês</i>, M que tinha o <i>alho francês</i>, agarra com a outra mão.”</p> <p>“Y com uma mão agarra uma <i>clementina</i> e com a outra abana o <i>ramo de alecrim</i>, de seguida, aponta o ramo para M e este toca nele, afasta-o e limpa as mãos na camisola.”</p>	2	
		Através do contacto físico/toque	<p>“M e Y estavam sozinhos a agarrar nos objetos do cesto, M sentado e Y de pé, ambos virados para o cesto. M agarra num <i>alho francês</i> e coloca-o do lado de fora do cesto, junto a ele vinha também um <i>ramo de alecrim</i> e Y tenta agarrar no mesmo <i>alho francês</i> e diz “é meu”, M estica o braço em direção a Y e responde-lhe “é meu, meu”. Y ficou com o <i>alho francês</i>, de seguida coloca-o com o <i>ramo de alecrim</i> dentro do cesto, em simultânea M tira do cesto um outro <i>ramo de alecrim</i>. Y tira-lhe o <i>ramo de alecrim</i> e tira também um <i>alho francês</i> do cesto, ficando com um objeto em cada mão. M tira um <i>ramo de oliveira</i> do cesto e Y agarra-o com a mão onde tinha o <i>ramo de alecrim</i>, ficando assim com os dois ramos numa mão e o <i>alho francês</i> na outra. Y toca com o <i>ramo de oliveira</i> em M, que é interrompida por I, que a chama”</p>	1	
		Através de palavras	<p>“De seguida, [Y] deslocou-se para o outro lado do cesto, do mesmo lado que M colocou tudo dentro do cesto, sentou-se ao pé dele e disse-lhe “sai, sai daqui, sai” e empurra-o. M não sai do lugar e diz também “sai”.”</p>	1	
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“M tira do cesto uma <i>cenoura</i>.”</p> <p>“M agarra no <i>ramo de oliveira</i> e tira-o para fora do cesto com uma mão e na outra mão tinha a <i>clementina</i>. Agarrou objetos dentro do cesto, tirou a mão, olha para a camara e limpa a mão na camisola.”</p> <p>“M estava de pé [de F] com a <i>clementina</i> na mão.”</p> <p>“M, de pé, tira uma <i>cenoura</i> do cesto e na outra mão tem a <i>clementina</i>”</p> <p>“M manda a <i>cenoura</i> para dentro do cesto e fica com a <i>clementina</i> na mão.”</p> <p>“M mandou a <i>clementina</i> para dentro do cesto e agarrou um <i>alho francês</i>”</p> <p>“M que tinha um <i>alho francês</i> nas mãos, apertou com as duas mãos a <i>clementina</i> e levou-a à zona do nariz. M com os braços esticados segura no <i>alho francês</i> com as duas mãos.”</p> <p>“M com o <i>alho francês</i> na mão tirou um <i>ramo de oliveira</i> do cesto para o tapete.”</p> <p>“M baixa-se para perto do cesto e tira do cesto uma <i>vagem de feijão-verde</i>”</p>	9	
		Através da visão	<p>“M tirou uma castanha do cesto e olhou para ela.”</p> <p>“M olha para a <i>clementina</i> que tem nas mãos”</p>	2	
		Através do paladar	<p>“M, com a <i>clementina</i> na mão, voltou-se para o cesto e apertou, com as duas mãos, a <i>clementina</i> e levou-a à boca.”</p>	1	
	Interação criança - adulto	Através do olhar	<p>“I baixa-se ao pé do cesto e agarrou um <i>ramo de oliveira</i>. M e Y estavam a olhar”</p> <p>“M com a <i>clementina</i> e F olham para I”</p>	2	
		Através de ações	<p>“M mostrou a <i>clementina</i> a I, sorriu e deitou a língua de fora, bateu com a <i>clementina</i> no tapete e coloca-a na boca.”</p> <p>“M tinha uma <i>castanha</i> e entregou-a a I.”</p> <p>“M manda a <i>clementina</i> ao chão, I coloca-a perto de M e este apanha-a.”</p>	7	

			<p>“I mostra a <i>metade de limão</i> a M, este larga a <i>clementina</i> e esfrega as mãos na camisola. I volta a dar-lhe a <i>metade de limão</i> e M agarra-a com as duas mãos e deixou-a cair no cesto e limpou as mãos à camisola.”</p> <p>“I entrega a <i>clementina</i> a M”</p> <p>“M entrega o <i>alho francês</i> a I”</p> <p>“M entrega a I dois <i>alho francês</i>.”</p>	
		Através do contacto físico	<p>“I: Y. Vamos sentar, vamos sentar... (senta F e M).”</p> <p>“I chega M, que tem na mão uma <i>clementina</i>, para junto do cesto.”</p>	2

Análise de conteúdo das transcrições 2 (A2) – Cesto dos tesouros com objetos naturais

09 de dezembro de 2015		Cesto dos tesouros – objetos naturais (T2)		A2	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
Y	Interação criança – criança	Através de ações	<p>“Y foi ter com L e tirou-lhe a <i>noz</i>.”</p> <p>“Y tinha uma <i>noz</i> nas mãos e aproximou-se do cesto, ficou de pé, no tapete, a agarrar na <i>noz</i> e a olhar para ela, levou-a à boca e depois foi buscar o <i>alho francês</i> que M tinha nas mãos”</p>	2	
		Através de palavras	<p>“Ambos [Y e P] levantam-se Y com uma <i>cenoura</i> nas mãos e P fica, tal como L a olhar para Y que diz “tais, tais, tais” olhando para L.”</p>	1	
		Através do contacto físico/toque	<p>“Y toca com o <i>ramo de alecrim</i> em L, este vai ter com ela e toca-lhe na cabeça com a <i>noz</i>.”</p> <p>“Esta, [Y] fechou a porta e agarrou no <i>alho francês</i>, com a outra mão, passando-o pelo armário e pela cabeça de M”</p> <p>“Y vai passando com o <i>alho francês</i> pela cabeça e pela cara de M.”</p>	3	
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“Y sorri e coloca o <i>pimento</i> no cesto.”</p> <p>“Y agarra em vários objetos que estão dentro do cesto”</p> <p>“Y mandou a <i>metade do limão</i> para o chão”</p> <p>“Y vai buscar a <i>metade do limão</i> ao chão e coloca-a no cesto.”</p> <p>“Y sorri e L vai ao encontro de Y, esta vai ao pé do cesto e manda a <i>cenoura</i>, que cai no tapete, dando um grito em simultâneo, baixa-se, apanha e manda-a para o cesto, dando de novo um grito.”</p> <p>“Y baixa-se agarra na <i>cenoura</i> e manda-a para dentro do cesto, dando um grito em simultâneo.”</p> <p>“Y está baixada a agarrar vos objetos que estão no cesto e tira uma <i>cenoura</i>, levanta-se e vira-se para trás onde está L.”</p> <p>“Y manda a <i>cenoura</i> para o cesto e vira-se para trás onde está um armário.”</p> <p>“Y estava a agarrar em objetos do cesto dos tesouros”</p> <p>“Y tem nas mãos os dois <i>alho-francês</i>”</p> <p>“Y estava em pé junto do cesto e tinha um <i>alho francês</i> que o deixou cair para o cesto.”</p> <p>“Y estava de pé junto ao cesto agarrou num ramo de oliveira e diz “cão” e olha para I que está com a camara.”</p> <p>“Y está a mexer com as duas mãos na <i>clementina</i> e depois mandou-a para o cesto.”</p> <p>“Y apanha do chão uma <i>cenoura</i>”</p> <p>“Y manda a <i>clementina</i> para o cesto”</p> <p>“Y coloca um <i>ramo de alecrim</i> no cesto e fica com um <i>ramo de oliveira</i> na outra mão”</p> <p>“Y está ao pé da camara com um <i>ramo de alecrim</i> nas mãos”</p> <p>“Y apanha o <i>alho francês</i> que está perto dela e leva-o para o cesto, de seguida, foi para perto da camara, onde estava P com uma <i>noz</i> nas mãos.”</p> <p>“Y com um <i>alho francês</i> numa mão apanha, com a outra uma <i>vagem de feijão-verde</i>”</p> <p>“Y vai ao cesto e coloca o <i>alho francês</i> e a <i>vagem de feijão-verde</i>.”</p> <p>“Y está perto da camara, com a <i>noz</i> nas mãos.”</p> <p>“Y estava em frente à camara com uma <i>noz</i> na mão”</p>	22	
		Através da visão	<p>“Y olha e agarra na <i>cenoura</i> com as duas mãos”</p> <p>“Y olha e agarra numa <i>clementina</i> com as duas mãos.”</p> <p>“Y apanha o <i>ramo de oliveira</i> e os <i>ramos de alecrim</i> e fica a olhar para eles ao pé do cesto”</p> <p>“Y apanhou uma <i>cenoura</i> e olhou para a <i>noz</i> que L mandou para o chão”</p> <p>“Y levantou-se e foi apanhar uma <i>vagem de feijão-verde</i> e ficou a olhar para ela.”</p>	5	

		Através do paladar	<p>“Y retira do cesto um <i>pimento</i> e sorri a olhar para I, leva o <i>pimento</i> à boca com uma mão”</p> <p>“Y leva o <i>pimento</i> à boca, com as duas mãos e vai rodando o <i>pimento</i>”</p> <p>“Y, que tirou uma <i>metade de limão</i>, levantou-se e levou-a para a zona da boca e nariz com uma mão”</p> <p>“Y tira do cesto uma <i>clementina</i> e leva-a à boca, depois mantém-se com ela nas duas mãos ao pé da sua barriga”</p> <p>“Y estava de pé, no tapete, com uma <i>noz</i> e foi-se sentar em frente ao armário, ao pé do cesto com a <i>noz</i> na boca, segurando-a com a mão.”</p> <p>“Y levantou-se, ficou com a <i>noz</i> nas mãos e levou-a à boca.”</p> <p>“Y está de pé a agarrar a <i>noz</i> com as mãos e depois levou-a à boca”</p> <p>“Y com o <i>alho francês</i> numa mão, levou à boca a raiz e tirou-o logo de seguida, na outra mão tinha a <i>noz</i>, nessa mesma mão agarrou também o <i>alho francês</i> e virou-se para o armário e começou a abri-lo.”</p> <p>“Y estava a agarrar num <i>ramo de oliveira</i>”</p>	9
		Através da audição	<p>“Y vai ao cesto e tira uma <i>noz</i>, agarra-a com a outra mão e vai buscar outra <i>noz</i>, de seguida bate com elas uma na outra.”</p> <p>“Y tira do cesto um <i>alho-francês</i>, segura-o numa mão e com a outra tira outro e bate com eles um no outro.”</p> <p>“Y agarra em <i>duas metades de limão</i>, uma em cada mão, batendo uma na outra, de seguida coloca-as no cesto.”</p> <p>“Y estava com o <i>alho francês</i>, com a raiz para cima, tocou-lhe com a <i>noz</i>, tocou na raiz com os seus dedos, olhou para o <i>alho francês</i> e tocou com ele no tapete, no cesto e nos outros objetos que estavam lá dentro.”</p>	4
		Através do olfato	<p>“Y está abraçada aos dois <i>alho-francês</i> e ao mesmo tempo tem-os junto à zona do nariz.”</p>	1
	Interação criança - adulto	Através do olhar	<p>“Y com as <i>nozes</i> nas mãos vai ver o que é que a funcionária está a fazer”</p>	1
	Interação criança – cesto	Através de ações	<p>“Y entrou pela sala em direção ao cesto, para ao pé e vira-se para trás a sorrir.”</p> <p>“Y e L aproximam-se do cesto”</p>	2

09 de dezembro de 2015		Cesto dos tesouros – objetos naturais (T2)		A2	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
M	Interação criança – criança	Através do olhar	<p>“M e L aproximam-se e ficam a olhar para P que sai em direção aos cacifos”</p> <p>“M e L olhavam para P que não estava no plano da camara.”</p> <p>“M virou-se para Y, P e L com o <i>pimento</i> na mão, olhou para eles e logo de seguida vira-se para trás.”</p> <p>“M e L que estão de pé perto do cesto e olham para P.”</p> <p>“M, de joelhos em frente ao cesto vai olhando para L, Y e P.”</p> <p>“M tem a <i>noz</i> nas mãos e está a olhar para P e L”</p> <p>“M, sentado e com uma <i>noz</i> nas mãos olha para P”</p> <p>“L e M estavam de pé a olhar para Y que estava ao pé da porta.”</p> <p>“M estava a olha para P”</p> <p>“M sentou-se perto do armário e com a <i>clementina</i> na mão a olhar para Y.”</p>	10	
		Através de ações	<p>“M apanha o <i>pimento</i> e vai ter com L que está ao pé da Y perto do cesto, ao pé do armário.”</p> <p>“M, com o <i>alho francês</i> nas mãos foi para junto de P”</p>	2	
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“M está de pé junto da camara com o <i>pimento</i> nas mãos.”</p> <p>“M aproxima-se do cesto, com o <i>pimento</i> nas mãos e manda-o, este caiu ao lado do cesto, apanhou-o”</p> <p>“M levanta as duas mãos, segurando no <i>pimento</i> e anda em direção a P, que tem a <i>cenoura</i>.”</p> <p>“M manda para o chão o <i>pimento</i>”</p> <p>“M deixa cair o <i>pimento</i>”</p> <p>“M apanha o <i>pimento</i>”</p> <p>“M tem o <i>pimento</i> nas mãos”</p> <p>“M põe a mão para trás do pescoço, agarrando com ela o <i>pimento</i>.”</p> <p>“M estava sentado ao pé do cesto com a <i>cabeça de nabo</i> nas mãos”</p> <p>“M mandou a <i>cabeça de nabo</i> para o tapete e vira-se para o cesto.”</p> <p>“M tira uma <i>cenoura</i>, coloca-a no tapete”</p> <p>“M, de joelhos em frente ao cesto tinha um <i>pimento</i> na mão que levou ao seu ombro, na outra mão tinha uma <i>cenoura</i> que colocou no cesto.”</p> <p>“M, de joelhos em frente ao cesto tira o <i>pimento</i> do cesto”</p> <p>“M deixou cair a <i>noz</i> e apanhou-a.”</p> <p>“M está em pé com a <i>noz</i> nas mãos.”</p> <p>“M estava no tapete, em frente ao cesto com um <i>alho francês</i> na mão, colocou-o dentro do cesto.”</p> <p>“M tira o <i>alho francês</i> do cesto e estica o braço para cima em simultâneo”</p> <p>“M tira do cesto um <i>alho francês</i> e deixa-o no tapete, tira uma <i>metade de limão</i> e senta-se no tapete a tocar nos gomos com os dedos.”</p>	29	

			<p>“M vira-se para o cesto e debruçado na borda do cesto deixa cair a <i>noz</i> e volta a apanhá-la.”</p> <p>“M tira do cesto o <i>ramo de oliveira</i>.”</p> <p>“M está ao pé do cesto, sentado com um <i>ramo de oliveira</i> nas mãos.”</p> <p>“M mandou a <i>clementina</i> para o tapete e foi ao cesto”</p> <p>“M tirou do cesto um <i>alho francês</i> e esticou os seus braços, elevando o <i>alho francês</i> acima da sua cabeça.”</p> <p>“M levantou-se e esticou os braços elevando o <i>alho francês</i>”</p> <p>“M está a agarrar no <i>alho francês</i>, a abaná-lo e a passar com ele pela cabeça”</p> <p>“M baixou-se colocou a parte da raiz do <i>alho francês</i> no cesto e levantou-se.”</p> <p>“M com a mão a agarrar no <i>alho francês</i> passou-o pelas costas e pela cabeça”</p> <p>“M agarra o <i>alho francês</i>, que está na vertical, no cesto, com a parte da raiz para cima, baixa-se apanha uma <i>clementina</i> e manda-a para o tapete, apanha outra <i>clementina</i> e coloca-a na raiz do <i>alho francês</i>, agarrando ambos os objetos com as mãos.”</p> <p>“M apanhou uma <i>clementina</i> que estava ao pé de L, numa mão tinha um <i>alho francês</i> e na outra uma <i>clementina</i>. O <i>alho francês</i> está na vertical, dentro do cesto e com a raiz para cima e tocou com a <i>clementina</i> na raiz ao mesmo tempo que olhou para P.”</p>	
		Através da visão	<p>“M tira do cesto uma <i>metade de limão</i>, olha para ela e manda-a para o tapete. Apanha-a e deixa-a cair”</p> <p>“M tira uma <i>metade de limão</i> e olha para P, depois olha para a <i>metade de limão</i> e coloca-a no cesto.”</p> <p>“M com uma <i>noz</i> na mão senta-se no tapete e fica a olhar para ela.”</p>	3
		Através da audição	<p>“M levou a mão à cabeça e bate com a <i>noz</i> na sua própria cabeça.”</p> <p>“M está a fazer movimentos circulares com a <i>noz</i> na sua cabeça.”</p> <p>“M toca com o <i>alho francês</i> no cesto”</p> <p>“M estava no tapete em pé junto ao cesto, tinha numa mão uma <i>clementina</i> e na outra um <i>alho francês</i>, estava a tocar com ele no cesto, segurando-o pela raiz.”</p>	4
		Através do paladar	<p>“M estava ao lado dela [de Y] de pé com a <i>noz</i> na mão e a metê-la na boca, meteu e tirou (2 vezes).”</p> <p>“M tinha a <i>noz</i> nas mãos, colocou-a na boca e deixou-a cair”</p> <p>“M estava sentado no tapete ao pé do cesto, com uma <i>clementina</i> nas mãos, que levou à boca.”</p>	4
	Interação criança - adulto	Através de palavras	“M agarra num <i>pimento</i> levanta-se e vira-se para I, que estava atrás da camara, e diz: “di di di di tâ lá bola” e agarra com as duas mãos o <i>pimento</i> .”	1
		Através do olhar	“M que tem o <i>pimento</i> nas mãos fica a ver a funcionária.”	1
	Interação criança – cesto	Através do olhar	<p>“M e L estão ao pé do cesto a olhar para o cesto”</p> <p>“M estava de joelhos em frente ao cesto a olhar para ele.”</p>	2
		Através de ações	<p>“M baixa-se em direção ao cesto”</p> <p>“M, em simultâneo, agarra nos objetos que estão no cesto, andando de joelhos à volta do cesto”</p>	2

09 de dezembro de 2015		Cesto dos tesouros – objetos naturais (T2)		A2	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
P	Interação criança – criança	Através do olhar	“Ambos [Y e P] levantam-se Y com uma <i>cenoura</i> nas mãos e P fica, tal como L a olhar para Y que diz “tais, tais, tais” olhando para L.”		1
		Através de ações	<p>“P, em simultâneo, agarra no <i>ramo de oliveira</i> que M tem, mas não lho tira.”</p> <p>“P, com o <i>pimento</i> nas mãos, aproxima-se de L”</p>		2
		Através do contacto físico/toque	“P toca com o <i>alho francês</i> em L e vai pela sala com o <i>alho francês</i> esticado para a frente e toca em M que estava de pé com a <i>noz</i> nas mãos.”		1
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“P vai ao cesto e tira uma <i>cenoura</i> com uma mão”</p> <p>“P volta ao plano, com alguma tosse e a abanar a mão com a <i>cenoura</i>”</p> <p>“P manda a <i>cenoura</i> para dentro do cesto”</p> <p>“P aproxima-se agarra na <i>cenoura</i> que está dentro do cesto e empurra-a mais para dentro do cesto, entre os outros objetos.”</p> <p>“P levantou-se com uma <i>cenoura</i> na mão, saindo a dizer “aqui, aqui” e a abanar a mão que tinha a <i>cenoura</i>.”</p> <p>“P manda a <i>cenoura</i> ao chão”</p> <p>“P apanha a <i>cenoura</i> e com ela toca no tapete.”</p> <p>“P foi para o outro lado da sala com a <i>cenoura</i>”</p> <p>“P vai em direção ao cesto e deixa cair a <i>cabeça de nabo</i> lá.”</p> <p>“P tinha um <i>pimento</i> na mão”</p> <p>“P deixa cair o <i>pimento</i> no cesto e vira-se para trás, onde está I, e limpa a sua boca com a mão.”</p> <p>“P estava em pé, ao pé da camara e tinha um <i>pimento</i> na mão.”</p>		28

			<p>“P com o <i>pimento</i> na mão apanha a <i>cabeça de nabo</i> e coloca-a no cesto”</p> <p>“P vai para perto do cesto e deixa cair o <i>pimento</i>, depois vai para o outro lado do cesto, junto de M”</p> <p>“P aproxima-se do cesto e tira uma <i>clementina</i>”</p> <p>“P estava ao pé do armário e foi para junto do cesto, tirou de lá um <i>ramo de alecrim</i> e mandou-o para o tapete e depois tirou <i>dois ramos de oliveira</i>.”</p> <p>“P vai para perto do cesto e tira um <i>ramo de alecrim</i> e diz “tíqui di cá” esticando o braço em direção aos cacifos.”</p> <p>“P foi buscar o <i>alho francês</i> e com os braços esticados foi para perto da camara”</p> <p>“P vai buscar a <i>noz</i> do chão”</p> <p>“P com uma <i>noz</i> nas mãos.”</p> <p>“P anda pela sala com o <i>alho francês</i> na mão.”</p> <p>“P foi colocar o <i>alho francês</i> no cesto, mas o <i>alho francês</i> caiu no tapete e P apanhou-o e colocou-o no cesto.”</p> <p>“P foi ao cesto e tirou um <i>alho francês</i>”</p> <p>“P tira do cesto uma <i>cenoura</i> e mandou-a para o tapete”</p> <p>“P sai a gatinhar do seu sítio, apanha a <i>cenoura</i> e manda-a de seguida faz o mesmo com o <i>ramo de oliveira</i> e vai para outro lado do cesto.”</p> <p>“P agarra numa <i>clementina</i> que estava ao lado do cesto e fica sentado, depois deixa-a cair no cesto”</p> <p>“P esteve a agarrar no tapete e de seguida apanhou um <i>pimento</i> que estava no chão, perto da camara e foi para perto das folhas de cartolina, de seguida virou-se para o cesto e meteu o <i>pimento</i> debaixo do seu braço. Deu uns passos e deixou-o cair, baixou-se e apanhou-o, deu uns passos e ficou à frente da camara e mandou o <i>pimento</i> para o chão, perto dos cacifos.”</p> <p>“P foi buscar o <i>pimento</i> e atirou-o para o tapete, aos saltos foi em direção ao <i>pimento</i>, baixou-se e apanhou-o.”</p>	
		Através da visão	<p>“P foi em direção ao cesto e baixou-se a olhar para o cesto e levantou-se.”</p> <p>“P vai ao cesto e tira uma <i>cabeça de nabo</i> e fica a olhar para ela, agarrando-a com as duas mãos.”</p>	2
		Através do paladar	<p>“Em simultâneo P tem o <i>pimento</i> na boca e agarra-o com as duas mãos”</p>	1
		Através da audição	<p>“P tira o <i>pimento</i> da boca e movimenta-se pelo espaço da sala com o <i>pimento</i> na mão, vai em direção ao armário, onde está Y e toca com o <i>pimento</i> no armário, abrindo o armário com a outra mão.”</p> <p>“P vai para junto dos cacifos e bate com o <i>pimento</i> no tapete, levanta-se e depois baixa-se batendo com o <i>pimento</i> no chão e depois esfrega-o no chão, fazendo pressão com a mão.”</p> <p>“P foi buscar um <i>alho francês</i> e tocou com ele nos armários da sala”</p> <p>“P que estava a tocar com o <i>alho francês</i> no chão e de seguida eleva-o para cima, esticando os braços.”</p> <p>“P com o <i>alho francês</i> esticado para a frente toca com ele nos cacifos e no chão.”</p> <p>“P deixou o <i>ramo de alecrim</i> no cesto, foi apanhar a <i>cenoura</i> que L deixou no chão e começou a raspá-la no chão e no tapete.”</p> <p>“P toca com o <i>alho francês</i> no chão e diz “puma”.”</p> <p>“P e L mandam as <i>noz</i>es para o chão da sala”</p> <p>“P tinha um <i>alho francês</i> e andava com o braço esticado e com ele na mão e mandou-o para o chão.”</p> <p>“P tinha um <i>alho francês</i> e estava a tocar com ele no cesto”</p> <p>“Em simultâneo P estava com o <i>alho francês</i> a tocar nos armários e a dizer “pumba”.”</p> <p>“P estava sentado e, de joelhos foi ao cesto buscar um <i>ramo de oliveira</i> e disse “puma, puma”, tocando com ele no cesto.”</p> <p>“P mandou para o chão o <i>ramo de oliveira</i>”</p> <p>“P, de pé virado para o armário, tinha uma <i>cenoura</i> e tocou com ela no armário dizendo “puma”, de seguida foi para os cacifos com a <i>cenoura</i> e tocou neles, dizendo “puma”.”</p> <p>“P apanhou a outra metade [de <i>noz</i>], que estava ao pé de L e mandou-a ao chão</p>	15
	Interação criança - cesto	Através de ações	<p>“P baixou-se ao pé do cesto.”</p> <p>“P está baixado ao pé do cesto”</p> <p>“P aproxima-se do cesto”</p>	3

09 de dezembro de 2015		Cesto dos tesouros – objetos naturais (T2)		A2	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
L	Interação criança – criança	Através do olhar	<p>“M e L aproximam-se e ficam a olhar para P que sai em direção aos cacifos”</p> <p>“M e L olham para P que não estava no plano da camara.”</p> <p>“L está em pé a olhar para Y e P, que estão baixados ao pé do cesto.”</p> <p>“Ambos [Y e P] levantam-se Y com uma <i>cenoura</i> nas mãos e P fica, tal como L a olhar para Y que diz “tais, tais, tais” olhando para L.”</p>		7

			<p>“M e L que estão de pé perto do cesto e olham para P.”</p> <p>“L vai ao cesto e fica em pé virado para o armário a olhar para P e Y”</p> <p>“L e M estavam de pé a olhar para Y que estava ao pé da porta.”</p>		
		Através de ações	<p>“Y sorri e L vai ao encontro de Y, esta vai ao pé do cesto e manda a cenoura, que cai no tapete, dando um grito em simultâneo, baixa-se, apanha e manda-a para o cesto, dando de novo um grito.”</p> <p>“L aproxima-se de Y”</p> <p>“L está ao pé do armário, virado para a camara, anda para perto de P”</p> <p>“Y toca com o ramo de alecrim em L, este vai ter com ela e toca-lhe na cabeça com a noz.”</p>	4	
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“L aproxima-se do cesto e tira um alho francês, levanta o braço com ele e depois coloca-o no cesto.”</p> <p>“L tira do cesto o alho francês, levando-o para junto da Y.”</p> <p>“L deixa cair o alho francês no tapete, apanha-o e coloca-o dentro do cesto.”</p> <p>“L vira-se para trás, para a I com uma noz na mão.”</p> <p>“L estava em pé com a noz nas mãos”</p> <p>“L, que estava perto da mesa e tinha a noz na mão, aproxima-se do cesto e manda a noz lá para dentro e tira um alho francês e um ramo de alecrim.”</p> <p>“L tinha um ramo de alecrim numa mão e o alho francês noutra, deixa o ramo de alecrim no tapete e deixa cair o alho francês no tapete, ao pé do cesto.”</p> <p>“L com o pimento na mão vai para junto de Y e apanha a cenoura que estava no chão, ficando com um objeto em cada mão.”</p> <p>“L tinha a cenoura na mão, com a outra apanhou o ramo de oliveira e deixou-o cair no chão.”</p> <p>“L manda a cenoura para o tapete e apanha-a, manda a cenoura para o tapete e apanha-a, manda a cenoura para o chão e volta para perto do cesto.”</p> <p>“L agarra num alho francês”</p> <p>“L foi para perto da camara e deixou lá o alho francês e foi ao cesto buscar uma noz.”</p> <p>“L vai para perto do cesto e tira duas nozes”</p> <p>“L vai buscar a noz do tapete”</p> <p>“L tinha um alho francês e deixou-o cair, apanhou-o e andava com o braço no ar a abaná-lo.”</p> <p>“L apanha a noz”</p> <p>“L, com o ramo de alecrim, foi buscar a clementina que estava no chão e voltou para o tapete, onde estava”</p> <p>“L deixou cair a clementina no cesto”</p> <p>“L tirou uma metade de um limão do cesto”</p> <p>“L eleva o braço, segurando o pimento e deixa-o cair atrás de si, agarra na metade do limão que estava ao pé das suas pernas e olha para ela, toca-lhe com os dedos e manda-a para o chão.”</p> <p>“L está sentado no tapete ao pé do cesto com uma noz na mão, tocou com ela no cesto e agarrou num ramo de alecrim olhou para ela e agarrou-o com as duas mãos, de seguida agarrou num ramo de pinheiro e deixou-o cair atrás de si. Mandou os ramos de alecrim que tinha ao pé de si para trás de si.”</p> <p>“L estava sentado no tapete junto ao cesto e foi buscar uma noz lá dentro”</p> <p>“L estava de costas para a camara. M levantou os braços, com a clementina na mão, olhou para o cesto, mandou a clementina para o chão, para perto dos cacifos e foi lá busca-la.”</p> <p>“L estava a agarrar na noz, de costas para a camara”</p> <p>“L vai ao cesto e, na sua mão tem metade de uma noz”</p> <p>“L tira do cesto outra noz, tendo metade de uma noz numa mão e uma noz na outra, de seguida tocou com elas uma na outra. Deixou a metade de noz no tapete e, com as duas mãos, agarrou na noz que estava inteira. Agarrou na metade de noz e colocou-as uma junto à outra.”</p>	26	
		Através do paladar	<p>“L aproxima-se do cesto e tira um pimento, olha para ele e leva-o à boca, coloca-o na testa bate com ele nas mãos e manda-o ao chão, apanha-o e manda-o ao tapete, dá-lhe um pontapé, apanha-o e coloca-o dentro do cesto.”</p> <p>“L estava sentado ao lado de M, com um ramo de alecrim a tocar no cesto”</p>	2	
		Através da audição	<p>“L deixou cair a noz no tapete e com o pé chutou-a para perto da porta, apanhou-a e voltou para o tapete.”</p> <p>“L manda uma noz para o chão, apanha-a e deixa-a cair no chão”</p> <p>“L manda uma noz para o chão e apanha-a”</p> <p>“L toca com as nozes uma na outra”</p> <p>“L manda uma noz para o chão e outra para o tapete”</p> <p>“P e L mandam as nozes para o chão da sala”</p>	6	
		Interação criança - adulto	Através de palavras	<p>“L diz para I “a bola” (mostrando a noz que tem na mão).”</p> <p>“L diz para I “a bola”, tendo a noz na mão”</p> <p>“L vem em direção a I com a mão que tem a noz no ar e diz “bola”.”</p>	6

			<p>“L vai para o tapete e olhando para I que estava com a camara diz “mamã, ma mamã” aproxima-se mais de I e diz “ a mamã” levantando o braço com a noz na mão”</p> <p>“L aproxima-se de I que está com a camara e diz “a mamã”.”</p> <p>“L aproxima-se de I que está com a camara e diz com o braço esticado e com a noz na mão “bola, bola”.”</p>	
	Interação criança - cesto	Através do olhar	<p>“M e L estão ao pé do cesto a olhar para o cesto”</p> <p>“L aproxima-se do cesto”</p> <p>“Y e L aproximam-se do cesto”</p>	3
		Através do tato	“L agarrou nas extremidades do cesto e levantou-o”	1

Análise de conteúdo das transcrições 3 (A3) – Cesto dos tesouros com objetos de papel e cartão

14 de dezembro de 2015		Cesto dos tesouros – objetos de papel e cartão (T3)		A3	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
Y	Interação criança – criança	Através de ações	<p>“Y vai atrás de P, raspa com o rolo de cartão grosso no chão e eleva-o e diz “puma, puma”.”</p> <p>“Y aproxima-se de M e tira-lhe o rolo grande de cartão grosso e dá-lhe o rolo pequeno de cartão grosso que tinha na outra mão, este [M] fica a olhar para o rolo.”</p> <p>“Y apanhou o papel rasgado do chão e tirou o outro a L, depois colocou o bocado de papel celofane rasgado dentro da caixa de sapatos que estava ao pé dela, no tapete.”</p> <p>“Y sai da caixa de sapatos, levanta-se, aproxima-se de P e tira-lhe o papel celofane abanando-o e P diz “é meu” tentando tirar-lhe o papel, mas Y afastou-se.”</p> <p>“Y leva o papel celofane à boca e aproxima-se de P, que diz “é meu”, e dá-lhe o papel celofane.”</p> <p>“Y, com a folha de papel fotocópia rosa aproxima-se de M e tira-lhe o rolo grande de cartão grosso, colocou-o na vertical e tocou com ele no armário”</p>	6	
		Através do olhar	<p>“Y com um rolo pequeno de cartão grosso vai ter com P e olha para ele”</p> <p>“Y toca no tapete com o rolo pequeno que tem nas mãos, olhando para P e L.”</p> <p>“Y tem um bocado de papel celofane nas mãos e mete-o na boca olhando para P que tem o papel celofane na boca.”</p>	3	
		Através de palavras/sons	<p>“L e Y estavam virados um para o outro a emitir sons para os rolos que tinham nas mãos.”</p> <p>“P abanava o papel celofane e metia-o em frente à sua cara, olhando por ele, vira-se para a camara, tira o papel celofane da cara e volta a metê-lo, vira-se para onde estão as restantes crianças e Y diz-lhe “Olá”, acenando para P.”</p>	2	
		Através do contacto físico/toque	<p>“Y que tinha tirado do cesto um rolo pequeno de cartão grosso e que o levou-o à boca e emitiu sons por ele. De seguida levou-o à boca de L, que estava a olhar para Y.”</p> <p>“Esta [Y], virou-se para M, que também estava a olhar para ela e levou o rolo pequeno de cartão grosso à boca dele.”</p> <p>“Y que esta junto à estante das cartolinas com um rolo grande de cartão grosso nas mãos. Esta vira-se para trás e toca em L com o rolo grande de cartão grosso”</p> <p>“Esta [Y] vira-se para a zona da camara, deixa cair o rolo grande de cartão grosso que tem na mão e vai contra L que se virou para o cesto.”</p>	4	
		Através do tato	<p>“Y tira do cesto um rolo grande de cartão grosso e diz “puma, puma, puma”, eleva-o com os braços, abana-o e olha para ele”</p> <p>“Y, com o rolo pequeno de cartão grosso na mão, apanha, do tapete, com a outra mão rolos de papel higiénico e papel de embrulho e coloca-os dentro do cesto. De seguida apanhou o papel celofane e colocou-o no cesto por cima do papel de embrulho”</p> <p>“Y manda o papel celofane lá para dentro da caixa de sapatos e vai em direção à estante das cartolinas.”</p> <p>“Y estava ajoelhada, no tapete, junto ao cesto a agarrar nos objetos que estavam lá dentro. Tirou uma caixa de cápsulas de café e olhou para ela e colocou-a no cesto.”</p> <p>“Y tem um rolo pequeno de cartão grosso na mão”</p> <p>“Y agarra na caixa de sapatos, vira-a, deixa cair o bocado de papel celofane e mete-a na sua cabeça, de seguida manda-a para o tapete, apanhou-a, meteu-a na sua cabeça e andou pela sala com ela”</p> <p>“Y sentou-se dentro da caixa de sapatos”</p> <p>“Y cai e levanta-se com o papel celofane nas mãos”</p> <p>“Y estava no tapete com um rolo grande de cartão grosso na mão”</p> <p>“Y cai e toca com as mãos no papel celofane que estava no chão.”</p> <p>“Y agarra com as duas mãos a caixa dos sapatos, lá dentro tinha dois rolos de papel higiénico e um rolo médio de cartão grosso, levou-a e deixou cair os objetos no cesto”</p>	16	

		<p>“Y está ao pé do cesto e colocou lá dentro um <i>rolo médio de cartão grosso</i> e três <i>rolos de papel higiénico</i>, agarrou-se ao cesto, com uma mão e o cesto virou-se. Colocou lá dentro uma <i>folha branca</i>.”</p> <p>“Y folhei-a a revista”</p> <p>“Y mete a revista em cima do cesto”</p> <p>“Y, sentada agarra num <i>rolo de papel higiénico</i> que está ao seu lado e mete-o em cima da revista.”</p> <p>“Y deixa a <i>caixa de comprimidos</i> no chão”</p> <p>“Y e esta abre e fecha a <i>caixa de sapatos</i>”</p>	
	Através da visão	<p>“Y apanha o <i>papel celofane</i>, com o <i>rolo pequeno de cartão grosso</i> na mão, e coloca-o na cara, olhando por ele para os vários sítios da sala, de seguida abana-o.”</p> <p>“P e Y vão tirando e pondo o <i>papel celofane</i> na cara.”</p> <p>“Y tem um <i>rolo de papel higiénico</i> numa das mãos, e na outra agarra um <i>papel celofane</i> que está perto de si, abana-o, sorri e leva-o à cara, olhando sobre ele”</p> <p>“Y levanta-se com o <i>papel celofane</i> na mão coloca-o na sua cara e vira-se para L.”</p> <p>“Y grita “ai”, vira-se para a camara e abana, com as duas mãos, o <i>papel de celofane</i>, amachucando-o. Anda com o <i>papel celofane</i> nas mãos, para junto à camara e leva o <i>papel celofane</i> à cara, ficando a olhar através dele.”</p> <p>“Y colocou o <i>papel celofane</i> na sua cabeça e baixou os braços, enquanto olhava para os seus pares, virou-se o <i>papel celofane</i> caiu, ela apanhou-o e colocou-o na sua cabeça, abanando o corpo.”</p> <p>“Y deixou cair da sua cabeça o <i>papel celofane</i> e foi apanhar outro do chão, que estava perto dos cacifos, agarrou-o, meteu-o em frente à sua cara e foi para perto da camara.”</p> <p>“Y está sentada no tapete perto do cesto, com as pernas esticadas para a frente a ver uma revista no seu colo”</p> <p>“Y olha para a revista”</p> <p>“Y abre a revista e olha para ela”</p> <p>“Y levanta a revista e diz olhando para a camara “a pai, a pai, a pai!” e fica sentada a ver a revista.”</p> <p>“Y ajoelha-se e vira-se para o armário, apanha a <i>caixa de comprimidos</i> que está lá ao pé e olha para ela”</p>	13
	Através do paladar	<p>“Y põe na cara e tira o <i>papel celofane</i>, leva-o à boca e tira-o.”</p> <p>“Y coloca dedos dentro do <i>rolo pequeno de cartão grosso</i>, tira-os e de seguida, mete-o na boca, olhando para P e L.”</p> <p>“Y estava ao pé de L e tinha um <i>rolo grande de cartão grosso</i> nas mãos, levou-o à boca e mandou-o para cima do tapete.”</p> <p>“Y agarrou no <i>papel celofane</i>, levantou-se e colocou-o na boca, agarrando-o com os dentes, olha para P e vai atrás dele, este sai e Y apanha o <i>papel higiénico</i> e vai, com o <i>papel celofane</i> na boca e com o <i>papel higiénico</i> na mão, em direção ao cesto, onde está M.”</p>	4
	Através da audição	<p>“Y toca com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> que tem nas mãos, no chão.”</p> <p>“Y toca com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> na <i>caixa de sapatos</i>, que está no tapete, junto ao cesto”</p> <p>“P e Y tocam com os seus <i>rolos</i> um no outro e depois na <i>caixa de sapatos</i>.”</p> <p>“Y tem nas mãos uma <i>caixa de cereais</i>, abre-a e espreita lá para dentro, vira-se, manda-a para o chão e apanha do tapete um <i>rolo de papel higiénico</i> com uma mão e leva-o à boca emitindo sons para lá”</p> <p>“Y sorri, abana o <i>papel celofane</i>”</p> <p>“Y toca com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> no chão e emite sons “tu, tu, tu”, de seguida eleva-o com os braços”</p> <p>“Y ao seu lado [de P] com um <i>rolo pequeno de cartão grosso</i> nas mãos e levou-o à boca e emitiu sons “tu, tu, tu””</p> <p>“Y eleva o <i>rolo grande de cartão grosso</i> e toca com ele no cacifo, perto da porta”</p> <p>“Y foi ter com ele [M] e apanhou um <i>rolo pequeno de cartão grosso</i> do tapete dizendo “tu, tu, tu” para dentro do <i>rolo pequeno de cartão grosso</i>.”</p> <p>“Y deixa cair ao chão o <i>rolo grande de cartão grosso</i> que tinha na mão.”</p> <p>“Y tira do cesto um <i>rolo de papel higiénico</i> e com as duas mãos agarra-o na boca, dizendo “tu, tu, tu” e abana o corpo.”</p> <p>“Y amachuca o <i>papel celofane</i>”</p> <p>“Y mete a <i>tampa da caixa de sapatos</i> dentro do cesto, agarra, com uma mão na <i>caixa de sapatos</i> e numa <i>folha de papel de fotocópia rosa</i> que está ao seu lado e levanta-se. Tira de um <i>rolo de papel higiénico</i>, com a outra mão, e emite sons para o <i>rolo de papel higiénico</i> “tô” e manda-o para o tapete”</p> <p>“Y agarra num <i>rolo grande de cartão grosso</i> que estava no chão, ao seu lado e toca com ele no cesto e depois no tapete, deixando-o lá.”</p>	14
Interação criança – cesto	Através do tato	<p>“Y tem o cesto dos tesouros na sua cabeça”</p> <p>“Esta [Y] agarra no cesto pelo ilhós de uma das extremidades”</p> <p>“Esta [Y] tira o cesto da cabeça e pousa-o no chão na vertical tocando nele com as mãos”</p>	3

14 de dezembro de 2015		Cesto dos tesouros – objetos de papel e cartão (T3)		A3	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
M	Interação criança – criança	Através do olhar	<p>“M apanha um <i>guardanapo</i> do chão e coloca-o no tapete desdobrado, apanha-o, fica com ele nas mãos a olhar para Y”</p> <p>“M olha para eles [L e P] e eleva, esticando o braço para cima, o <i>rolo pequeno de cartão grosso</i>.”</p> <p>“M, com o <i>rolo pequeno de cartão grosso</i> nas mãos vai para o tapete e olha para P e Y.”</p> <p>“Este [M] apanha a folha e coloca-a no armário, entre o armário e as suas mãos e olha para L”</p> <p>“M ficou a vê-la [Y] e apanhou o outro <i>rolo grande de cartão grosso</i> que estava no chão, colocou-o na vertical e elevou-o, esticando os braços”</p> <p>“M com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> nas mãos olha para P e L e depois vai para o canto onde estão os cacifos”</p>	6	
		Através de ações	<p>“M está com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> nas mãos, na vertical e a tocar com ele no <i>papel celofane</i> que está no chão, vira-se para trás, onde está L, olha para ele, deixa cair o <i>rolo</i> e dirige-se a L e tenta agarrar no <i>rolo pequeno de cartão grosso</i> que L tinha na mão. L vira-se para trás e toca com o <i>rolo</i> nos cacifos. M tira-lhe o <i>rolo pequeno de cartão grosso</i> e toca com ele no cacifo, em simultâneo, L apanha do tapete um <i>rolo médio de cartão grosso</i> e vai para perto de M tocar nos cacifos”</p>	1	
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“M tira uma <i>caixa de sapatos</i>, abre-a e fecha-a.”</p> <p>“M tira do cesto um <i>rolo pequeno de cartão grosso</i> e com uma mão eleva-o, vira-se para a camara e sorri”</p> <p>“M deixa cair o <i>rolo pequeno de cartão grosso</i> no chão e vai ao cesto agarrar no que está lá dentro.”</p> <p>“M tira do cesto uma <i>caixa de comprimidos</i>”</p> <p>“M levanta-se com a <i>caixa de comprimidos</i> nas mãos, olha para ela, deixa-a cair e baixa-se em direção ao cesto, tira de lá um <i>rolo de papel higiénico</i> com a sua mão e leva-o para trás da cabeça”</p> <p>“M. Este [M] deixou cair o <i>rolo de papel higiénico</i> no chão e baixou-se para o cesto.”</p> <p>“M tira um <i>rolo de papel higiénico</i>”</p> <p>“M apanha do chão um <i>rolo grande de cartão grosso</i> e com uma mão eleva-o”</p> <p>“M que estava à sua frente [de P] e tinha colocado <i>papel celofane</i> no tapete”</p> <p>“M, tira a mão do cesto, agarra no <i>rolo grande de cartão grosso</i> e levanta-se, eleva o <i>rolo</i>, esticando os braços para cima.”</p> <p>“M estava em cima do tapete e foi apanhar um <i>rolo grande de cartão grosso</i> que estava junto da <i>caixa de sapatos</i>, perto do cesto”</p> <p>“M olhou para o cesto e tirou a <i>tampa da caixa de sapatos</i>, levantou-se e deixou-a cair no tapete, baixou-se e tirou o <i>papel de embrulho</i> para o chão. De seguida agarrou nos objetos que estavam no cesto, tira uma bula, olhou para ela e colocou-a no cesto. Debruçado no cesto olha para o lado, onde estavam Y e L a dizer “tá, tá, tá” e a tocar com os <i>rolos</i> que tinham, no chão.”</p> <p>“M estava a agarrar o <i>papel celofane</i> com as duas mãos, na cabeça”</p> <p>“M deixa deslizar o <i>papel celofane</i> pela sua cabeça (por trás) até ao pescoço”</p> <p>“M a agarrar o <i>papel celofane</i> com as duas mãos deixa-o cair no tapete e apanha-o.”</p> <p>“M tem o <i>papel celofane</i> nas mãos”</p> <p>“M está ao pé de P, com o <i>papel celofane</i> nas mãos e deixa-o cair no chão, vira-se e vai ao tapete buscar um <i>rolo pequeno de cartão grosso</i>.”</p> <p>“M coloca o <i>papel celofane</i> no pescoço e com as mãos tapa os olhos”</p> <p>“Este [M] tira várias <i>folhas EVA</i> e de <i>fotocópia coloridas</i> e fica com elas na mão”</p> <p>“M está ao pé do armário, com a <i>folha de papel bege</i> nas mãos e tentou colocá-la entre o armário e as suas mãos, a folha caiu.”</p> <p>“M está ao pé do cesto a agarrar nos objetos”</p> <p>“M estava junto ao cesto, olhou para P, virou-se para o cesto e tirou de lá três <i>folhas EVA</i>, olhou para elas, deixou cair uma branca para dentro do cesto e de seguida a vermelha, ficando com a preta nas mãos. Olhou para ela, mandou-a para o chão e apanhou a vermelha.”</p> <p>“L e M começaram a agarrar nos objetos do cesto”</p> <p>“M agarra o <i>rolo grande de cartão grosso</i> com os braços, ao colo e na horizontal.”</p> <p>“M deixou cair o <i>rolo grande de cartão grosso</i> no chão e apanhou-o e meteu-o na horizontal ao seu colo”</p> <p>“M está junto aos cacifos com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> debaixo do braço”</p>	29	

			<p>“M dirige-se ao tapete com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> debaixo do braço e com uma <i>folha branca EVA</i> e deixa-a cair dentro da <i>caixa de sapatos</i> que está perto do cesto. Tira o <i>rolo</i> que está debaixo do seu braço e leva-o para o meio da sala numa mão e deixa-o no tapete.”</p> <p>“M tem o <i>rolo grande de cartão grosso</i> nas mãos”</p> <p>“M tem o <i>rolo grande de cartão grosso</i> na horizontal e agarra-o com as duas mãos levanta-o e baixa-o.”</p>	
		Através da visão	<p>“M tem nas mãos um <i>guardanapo de papel</i> e olha para ela”</p> <p>“M, com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> debaixo do braço, apanhou o <i>papel celofane</i>, que estava junto a si, no tapete e colocou-o em frente à sua cara, olhando por ele.”</p> <p>“M deixa cair os <i>rolos</i> e apanha o <i>papel celofane</i>, leva-o à cara e olha por ele, tira-o e sorri para a camara. Põe e tira o papel na cara, com as duas mãos.”</p> <p>“Y aproxima-se de M e tira-lhe o <i>rolo grande de cartão grosso</i> e dá-lhe o <i>rolo pequeno de cartão grosso</i> que tinha na outra mão, este [M] fica a olhar para o <i>rolo</i>.”</p> <p>“M vira-se para trás e apanha o <i>papel celofane</i> que estava no chão, deixa o <i>rolo pequeno de cartão grosso</i> cair no chão e agarra o <i>papel celofane</i> com as duas mãos, olhando sobre ele”</p> <p>“M estava no tapete, em pé com um <i>guardanapo</i> nas mãos a olhar para ele”</p> <p>“M baixa-se e agarra os <i>guardanapos</i> que estão no tapete, levanta-se olha para eles”</p> <p>“M saiu de perto do cesto e foi apanhar do tapete um <i>papel de celofane</i>, que estava amachucado no chão. Estica-o e olha sobre ele.”</p> <p>“M deixou cair o <i>papel celofane</i> no tapete e foi apanhar outro <i>papel celofane</i> e colocou-o na cabeça, agarrando com as duas mãos e olhando sobre ele.</p> <p>“M estava em cima do tapete junto ao cesto com um <i>rolo de papel higiénico</i> e com um <i>rolo pequeno de cartão grosso</i> nas mãos, colocou o <i>rolo pequeno</i> dentro do outro.”</p> <p>“M está dos cacifos com o <i>papel celofane</i> na cara, agarrando-o com as duas mãos e a olhar sobre ele.”</p> <p>“M vai ao cesto, baixa-se, tira uma bula, levanta-se e olha para ela”</p>	12
		Através da audição	<p>“M, com um <i>rolo grande de cartão grosso</i> na mão, apanha outro que estava no chão e toca com eles na <i>caixa de sapatos</i>, que estava no tapete, perto de si.”</p> <p>“M baixa-se e toca com o <i>rolo pequeno de cartão grosso</i> no <i>papel celofane</i> que está no chão de P. De seguida levanta-se e vai ao tapete, baixa-se e agarra, com as duas mãos, num <i>rolo grande de cartão grosso</i> e vai para onde estava, perto dos cacifos.”</p> <p>“M, com um <i>rolo pequeno de cartão grosso</i> nas mãos foi para perto dos cacifos, baixou-se e tocou com o <i>rolo</i> no <i>papel celofane</i> que estava no chão. Largou o <i>rolo</i> no chão, levantou-se e, de pé, vai para cima do <i>papel celofane</i>.”</p> <p>“M com um <i>rolo pequeno de cartão grosso</i> nas mãos a tocar nos cacifos”</p> <p>“M agarrou num <i>rolo grande de cartão grosso</i> que estava no chão, ao pé de si, e elevou-o na vertical, esticando os braços para cima e tocando com ele no armário.”</p> <p>“M está de pé perto dos cacifos com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> na vertical, na sua mão, enquanto olha para cima, dá uns passos e toca com o <i>rolo</i> no chão.”</p>	6
	Interação criança - adulto	Através do olhar	<p>“M tira a <i>folha de papel</i> e olha para a funcionária. De seguida, coloca a folha entre o seu corpo e as suas mãos e vai até ao tapete.”</p>	1
	Interação criança – cesto	Através de ações	<p>“M foi até ao cesto”</p>	1

14 de dezembro de 2015		Cesto dos tesouros – objetos de papel e cartão (T3)		A3	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
P	Interação criança – criança	Através de palavras	<p>“Y sai da <i>caixa de sapatos</i>, levanta-se, aproxima-se de P e tira-lhe o <i>papel celofane</i> abanando-o e P diz “é meu” tentando tirar-lhe o papel, mas Y afastou-se.”</p> <p>“L com um <i>rolo médio de cartão grosso</i> olha para P que estica os braços e diz “é meu” e com um choro abana o corpo.”</p> <p>“Y leva o <i>papel celofane</i> à boca e aproxima-se de P, que diz “é meu”, e dá-lhe o <i>papel celofane</i>.”</p>		3
		Através do olhar	<p>“P, com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> olha para L”</p> <p>“P olha para a <i>tampa da caixa de sapatos</i>, que mandou para o chão e olha para L que está a tocar com um <i>rolo médio de cartão grosso</i> no cacifo”</p> <p>“P está junto à camara a olhar para Y”</p>		3

Interação criança – objeto	Através de ações	<p>“P aproximou-se [de M e L], com um <i>rolo grande de cartão grosso</i> nas mãos e toca nos cacifos”</p> <p>“P abanava o <i>papel celofane</i> e metia-o em frente à sua cara, olhando por ele, vira-se para a camara, tira o <i>papel celofane</i> da cara e volta a metê-lo, vira-se para onde estão as restantes crianças e Y diz-lhe “Olá”, acenando para P.”</p> <p>“L aproxima-se de P e dá um pontapé na <i>caixa de cereais</i>, baixa-se para a apanhar e P dá um pontapé na <i>caixa de cereais</i>.”</p>	3
	Através do contacto físico/toque	<p>“P com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> diz “é meu” e estica o braço a M, puxando-lhe o <i>papel celofane</i> e colocando-o na sua cara.”</p>	1
	Através do tato	<p>“P aproxima-se com os braços elevados e a agarrar no <i>rolo</i>”</p> <p>“P estava junto dos cacifos e tinha nas mãos o <i>rolo grande de cartão grosso</i>, elevando-o com os braços esticados para cima.”</p> <p>“P anda pela sala, com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> no ar”</p> <p>“Este [P] deixa cair o <i>papel celofane</i> no chão, diz “não” e sai dali com o <i>rolo grande de cartão grosso</i>.”</p> <p>“P tinha nas mãos um <i>rolo grande de cartão grosso</i>, na vertical a tocar com ele no chão”</p> <p>“P estava de pé, perto da porta, com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> nas mãos em cima do ombro, na horizontal.”</p> <p>“P vai com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> para perto dos cacifos.”</p> <p>“P estava com um <i>rolo de papel higiénico</i> a tocar nos cacifos, virou-se para trás e mandou o <i>rolo de papel higiénico</i> para o tapete”</p> <p>“P aproxima-se de Y e tira o bocado de papel celofane que estava dentro da <i>caixa de sapatos</i>, olha para ele e manda-o para a caixa.”</p> <p>“P, ao pé do cesto, olha para a <i>caixa de cápsulas de café</i> e deixa-a cair no cesto, baixa-se e agarra nos objetos que estão no cesto. Coloca-se de joelhos e mete o dedo indicador de cada mão nos <i>ilhoses</i> que estão no cesto, olha para a frente e diz “olá”. Levanta-se e vai apanhar o <i>papel celofane</i> que está no chão.”</p> <p>“P tira o <i>papel celofane</i> da cara, baixa-se, junto ao cesto e tira de lá o <i>papel higiénico</i>, levanta-se vira-se e atira o <i>papel higiénico</i> para o tapete.”</p> <p>“P está de pé, no meio do tapete, com um <i>rolo grande de cartão grosso</i> por trás da cabeça, agarrado com as mãos.”</p> <p>“P tem, nas mãos, um <i>rolo grande de cartão grosso</i>, na vertical, e toca com ele no tapete dizendo “puma, puma”.”</p> <p>“P tinha uma <i>folha de papel bege</i> nas mãos e abanou-a, meteu-a em cima da cabeça, tirou-a da cabeça e olhou para ela, deixou-a cair e apanhou-a.”</p> <p>“P aproxima-se da <i>tampa da caixa de sapatos</i> que está no chão e apanha a <i>folha de papel fotocópia azul</i>, virou-se para trás, onde está a camara, meteu a <i>folha de papel fotocópia azul</i> em frente à cara e tirou-a, deixando-a cair no chão, voltou à <i>tampa da caixa de sapatos</i>, baixou-se e tirou a <i>folha branca EVA</i>, deixou-a cair no chão e agarrou na <i>tampa da caixa de sapatos</i>, levantando-se ao mesmo tempo, rodou-a nas suas mãos, virou-se e foi em direção à camara, mandando-a para o chão.”</p> <p>“P apanhou a <i>folha de papel fotocópia azul</i> e mandou-a ao ar, baixou-se e tentou apanhar uma <i>folha de papel fotocópia bege</i>.”</p> <p>“P apanha uma <i>folha branca EVA</i>”</p> <p>“P foi para perto da casa de banho e apanhou uma <i>folha preta EVA</i> e mandou-a para o chão”</p> <p>“P apanhou a <i>folha preta EVA</i> e mandou-a para o chão”</p> <p>“P atira uma <i>folha vermelha EVA</i> que tinha nas mãos”</p> <p>“P apanhou a <i>folha preta EVA</i> do chão e atirou-a ao ar.”</p> <p>“P atira a <i>folha vermelha EVA</i> ao chão”</p> <p>“P apanha a <i>folha vermelha EVA</i> do chão e abana-a”</p> <p>“P mete a <i>folha vermelha EVA</i> na cabeça e tira-a esta cai no seu pé e ele chuta-a para a frente”</p> <p>“P apanha a <i>folha vermelha EVA</i> do chão e abana-a, com as duas mãos.”</p> <p>“P começa a chorar com a <i>folha vermelha EVA</i> nas mãos”</p>	26
	Através da visão	<p>“P apanhou <i>papel celofane</i> que estava perto de si no chão, olha para ele”</p> <p>“P e Y vão tirando e pondo o <i>papel celofane</i> na cara.”</p> <p>“P larga o <i>rolo grande de cartão grosso</i> e põe e tira da sua cara o <i>papel celofane</i> olhando através dele”</p> <p>“P vai ao cesto e tira de lá uma <i>caixa de cápsulas de café</i> e olha para ela.”</p> <p>“P estava ao pé do cesto com um <i>papel celofane</i> na cara, agarrando-o com as duas mãos e a olhar sobre ele”</p> <p>“P, com o <i>papel celofane</i> numa mão, agarra no <i>papel higiénico</i>, com a outra, e fá-lo rolar no chão.”</p> <p>“P virou-se com a <i>folha de papel bege</i> e encostou-a à sua cara e tirou-a”</p> <p>“P apanha do chão uma <i>folha vermelha EVA</i> e olha para ela”</p>	8
	Através do paladar	<p>“P tinha o <i>rolo grande de cartão grosso</i> na boca e agarrava-o com as duas mãos.”</p> <p>“P põe o <i>papel celofane</i> na boca, tira-o e deixa-o cair apanha-o e deixa-o cair”</p>	2

		Através da audição	<p>“P e tira do cesto um <i>rolo grande de cartão grosso</i> e diz “a puma, puma, puma” e raspa com ele no chão, eleva-o com os braços”</p> <p>“P a andar pela sala raspa com o <i>rolo de cartão grosso</i> pelo chão da sala, diz “puma, puma” eleva-o com os braços”</p> <p>“P toca com o <i>rolo</i> na <i>caixa de sapatos</i> que está no tapete junto ao cesto”</p> <p>“P e Y tocam com os seus <i>rolos</i> um no outro e depois na <i>caixa de sapatos</i>.”</p> <p>“P estava a tocar no chão com um <i>rolo grande de cartão grosso</i> que tinha nas mãos, olhou para M”</p> <p>“P mete o <i>rolo grande de cartão grosso</i> na boca e emite sons para dentro do <i>rolo</i>.”</p> <p>“Ambos [P e L] estavam a tocar no chão com os <i>rolos</i> que tinham e diziam “tá, tá, tá”.”</p> <p>“P, que estava em cima do tapete, tocava no tapete com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> que tinha nas mãos.”</p> <p>“P toca com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> no tapete, vira-se e toca com ele no chão.”</p> <p>“P junto à camara toca com o <i>rolo grande de cartão</i> no chão dizendo “dá, dá, dá”.”</p> <p>“P, que está ao pé dos cacifos junto à camara, agarra no <i>rolo grande de cartão grosso</i> eleva-o, na vertical, e deixa-o cair no chão.”</p> <p>“P está ao lado de Y a elevar o <i>rolo grande de cartão grosso</i> e a deixá-lo cair”</p> <p>“P estava perto da camara com o <i>rolo grande de cartão grosso</i>, elevava-o com as mãos e deixava-o cair”</p> <p>“P, com a <i>folha de papel bege</i>, deu um pontapé na <i>caixa de cereais</i>”</p>	14
--	--	--------------------	--	----

14 de dezembro de 2015		Cesto dos tesouros – objetos de papel e cartão (T3)		A3	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
L	Interação criança – criança	Através de ações	<p>“L deixa cair o <i>rolo grande de cartão grosso</i> no tapete e vai para perto de Y e toca na <i>papel celofane</i> que esta tem junto à cara”</p> <p>“M está com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> nas mãos, na vertical e a tocar com ele no <i>papel celofane</i> que está no chão, vira-se para trás, onde está L, olha para ele, deixa cair o <i>rolo</i> e dirige-se a L e tenta agarrar no <i>rolo pequeno de cartão grosso</i> que L tinha na mão. L vira-se para trás e toca com o <i>rolo</i> nos cacifos. M tira-lhe o <i>rolo pequeno de cartão grosso</i> e toca com ele no cacifo, em simultâneo, L apanha do tapete um <i>rolo médio de cartão grosso</i> e vai para perto de M tocar nos cacifos”</p> <p>“L aproxima-se de P e dá um pontapé na <i>caixa de cereais</i>, baixa-se para a apanhar e P dá um pontapé na <i>caixa de cereais</i>.”</p> <p>“L aproxima-se de P e com as duas mãos toca na <i>folha vermelha EVA</i> que P tem nas mãos e sorri.”</p> <p>“L aproxima-se de P e com as duas mãos toca na <i>folha vermelha EVA</i> que P tem nas mãos, sorri e a <i>folha vermelha EVA</i> cai no chão. P apanha-a e L toca na <i>folha vermelha EVA</i> com uma mão e sorri.”</p> <p>“L aproxima-se dela [Y] e olha para ela.”</p>	6	
		Através de palavras/sons	<p>“L e Y estavam virados um para o outro a emitir sons para os rolos que tinham nas mãos.”</p>	1	
		Através do olhar	<p>“L olha para P”</p> <p>“L põe quatro dedos dentro do <i>rolo médio de cartão grosso</i> que tem na mão e olha para Y que esta junto à estante das cartolinas com um <i>rolo grande de cartão grosso</i> nas mãos.”</p> <p>“L com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> vai para o tapete e olha para Y.”</p> <p>“L com um <i>rolo médio de cartão grosso</i> olha para P que estica os braços e diz “é meu” e com um choro abana o corpo.”</p> <p>“L, que está ao pé do armário, olha para M”</p> <p>“L aproximou-se do tapete e olhou para Y”</p> <p>“L aproxima-se de Y e olha para ela”</p>	7	
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“L agarra o <i>papel de embrulho</i> e leva-o para trás da sua cabeça.”</p> <p>“L deixa cair o <i>papel de embrulho</i> no tapete e vai ao cesto”</p> <p>“L tira <i>papel celofane</i> do cesto.”</p> <p>“L tinha nas mãos <i>papel celofane</i>, levou-o atrás da cabeça e depois mandou-o para o tapete.”</p> <p>“L vai em direção ao cesto e apanha do chão um <i>rolo de papel higiénico</i>, abana-o e aperta-o e de seguida vai ao cesto.”</p> <p>“L e M começaram a agarrar nos objetos do cesto”</p> <p>“L tem um <i>rolo médio de cartão grosso</i> numa mão”</p> <p>“L estava no tapete, de pé, com um <i>rolo de cartão grande</i> e andou em direção à estante das cartolinas”</p> <p>“L vai até ao cesto, baixa-se e tira com uma mão dois <i>rolos de papel higiénico</i> e com a outra tira um <i>rolo de papel higiénico</i>, levanta-se leva a mão que tem os dois <i>rolos</i> à cara e deixa cair o <i>rolo</i> que tem na outra mão.”</p> <p>“L foi para perto dos cacifos, com dois <i>rolos de papel higiénico</i> na mão, de seguida sai a rir e abana os <i>rolos de papel higiénico</i> que tem em cada mão,</p>	19	

		<p>foi em direção ao tapete onde deixou cair os <i>rolos</i> e apanhou um <i>rolo pequeno de cartão grosso</i>.”</p> <p>“L estava perto da camara e tinha nas mãos <i>papel celofane</i>”</p> <p>“L rasgou o <i>papel celofane</i> que tinha nas mãos e deitou o bocado rasgado no chão”</p> <p>“L aproxima-se do tapete e deixa cair o <i>rolo médio de cartão grosso</i> no chão, apanha-o e manda-o de novo para perto dos cacifos e toca com a sua mão nos cacifos”</p> <p>“L aproxima-se do cesto, tira de lá a <i>tampa da caixa de sapatos</i>, deixando-a cair no tapete e tira uma <i>folha branca EVA</i>, colocando-a em cima da <i>tampa da caixa de sapatos</i>.”</p> <p>“L tira do cesto uma <i>folha de papel fotocópia azul</i> e colocou-a em cima da <i>folha branca EVA</i>”</p> <p>“L levanta-se com a <i>tampa da caixa dos sapatos</i> e leva-a para dentro do cesto”</p> <p>“L vai apanhar do chão um <i>rolo de papel higiênico</i> e leva-o até ao cesto, deixando-o lá dentro”</p> <p>“L foi apanhar a <i>folha amachucada</i> e levou-a para dentro do cesto”</p> <p>“L pisa um <i>rolo grande de cartão grosso</i> que está no chão e cai, de seguida levanta-se a chorar.”</p>	
	Através da visão	<p>“L olha por entre as folhas do <i>papel de embrulho</i> e abana-o.”</p> <p>“L tira uma <i>caixa de cápsulas de café</i>, olha para ela abana-a e olha para o seu interior.”</p> <p>“L agarrou na <i>caixa de cereais</i> que estava no tapete, perto do cesto, olhou para ela e abana-a.”</p>	3
	Através do paladar	<p>“L tem os dois <i>rolos de papel higiênico</i> nas mãos e leva-os à boca e de seguida toca com eles um no outro.”</p> <p>“Este [L] tira do tapete um <i>rolo médio de cartão grosso</i>, que estava ao lado do cesto, e coloca-o na boca, emitindo sons”</p> <p>“L coloca o <i>rolo médio de cartão grosso</i> na boca e olha para cima, elevando o <i>rolo</i>.”</p>	3
	Através da audição	<p>“L vai ao cesto e tira de lá o <i>papel de embrulho</i>, toca com ele no armário, sacode-o e abana-o, ao mesmo tempo vai andando para perto da porta.”</p> <p>“L, junto ao cesto, agarrou um rolo de papel higiênico do cesto e levou-o à boca, emitindo sons para lá, baixa-se vai ao cesto e tira um <i>rolo de papel higiênico</i> e toca com eles um no outro e vai para outro lado da sala, perto da porta.”</p> <p>“L atira um <i>rolo de papel higiênico</i> para perto da camara e de seguida atira o outro”</p> <p>“L estava em cima do tapete tinha um <i>rolo médio de cartão grosso</i> nas mãos e levou-o à boca e depois tocava nele com a mão”</p> <p>“L toca com o <i>rolo médio de cartão grosso</i> na <i>tampa da caixa de sapatos</i> que estava dentro do cesto”</p> <p>“Logo de seguida, [L] toca com o <i>rolo</i> no chão, andando para perto de P”</p> <p>“Ambos [P e L] estavam a tocar no chão com os <i>rolos</i> que tinham e diziam “tá, tá, tá”.”</p> <p>“L apanhou um <i>rolo de papel higiênico</i>, levou-o à boca e disse “tu, tu, tu”, deixou cair o <i>rolo médio de cartão grosso</i> e apanhou um <i>rolo grande de cartão grosso</i>.”</p> <p>“L colocou o <i>rolo pequeno de cartão grosso</i> na boca, agarrando-o com as duas mãos e disse “to, to, to”.”</p> <p>“L deixou cair a <i>caixa de cereais</i> no chão e chutou-a com um pé para perto de P”</p> <p>“L tentou virar o cesto, tirou uma <i>revista</i> e com a outra mão tirou uma <i>caixa de cápsulas de café</i>, mandando-a para o lado. Largou a <i>revista</i> e tirou um <i>rolo médio de cartão grosso</i>, foi com ele no ar em direção aos cacifos e tocou-lhes com o <i>rolo médio de cartão grosso</i>.”</p> <p>“L que está a tocar com um <i>rolo médio de cartão grosso</i> no cacifo”</p> <p>“L vira-se, dirige-se ao <i>rolo grande de cartão grosso</i> que Y deixou no tapete, agarra-o e senta-se no tapete, tocando com ele no chão”</p>	13
Interação criança - adulto	Através do olhar	“Este, [L] levando uma das mãos à orelha, chorando a olhar para I, que está atrás da camara”	1
	Através de ações	“[L] apanhou uma <i>folha de papel azul</i> e colocou-a no armário, entre o armário e as suas mãos. Tira a folha, agarra-a e olha para uma funcionária que tinha entrado e estica os braços para ela dizendo “ó, ó”, ela responde-lhe “ó, ó, quí?”.”	1
Interação criança – cesto	Através do tato	“L foi para perto do cesto, baixou-se, agarrou nele com as duas mãos, virou-o e tirou de lá um <i>rolo de papel higiênico</i> e mandou-o para trás de si, depois tirou uma <i>folha de papel amachucado</i> e foi em direção à camara com ela”	1

Análise de conteúdo das transcrições 4 (A4) – Cesto dos tesouros com objetos de papel e cartão

15 de dezembro de 2015		Cesto dos tesouros – objetos de papel e cartão (T4)		A4	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
Y	Interação criança – criança	Através de ações	<p>“Y agarra na <i>caixa de sapatos</i> que P tem na mão e este deixa-a e vai ao cesto. Y tira da <i>caixa de sapatos</i> a <i>caixa de cereais</i>.”</p> <p>“Y deixa cair a <i>caixa de sapatos</i> e a <i>caixa de cereais</i> no chão e agarra no <i>papel celofane</i> que L tem.”</p> <p>“Y vai em direção à <i>camara</i> com o <i>papel celofane</i> na boca, olha para L, que lhe estica o braço e ela agarra no gancho que L tem na mão e diz o nome dela e vai, com o braço esticado, em direção a I, que está atrás da <i>camara</i>”</p> <p>“M dá o cesto a Y e esta agarra-o com as duas mãos, tendo ainda o <i>papel celofane</i> numa delas”</p> <p>“Y aproxima-se de M tira-lhe o cesto e atira-o para o tapete. M levanta-se sai e Y vai para cima do cesto.”</p> <p>“Y agarra no rolo que P tem nas mãos, mas este sai dizendo “é meu”. ”</p> <p>“M aproxima-se de Y e puxa o <i>papel de embrulho</i> que está debaixo do cesto, onde Y está sentada de pernas esticadas. Y estica o braço e M afasta o <i>papel de embrulho</i>, agarrando-o e olhando para ele.”</p>	7	
		Através de palavras/sons	<p>“L, com o <i>rolo de papel higiênico</i> numa mão, apanha do cesto, com a outra mão, um gancho de Y e com o braço esticado, onde tem o gancho vai para junto da <i>camara</i>. Y que está junto da <i>camara</i> diz “é meu” e abana o <i>papel celofane</i> que tem na mão. L entrega o gancho a I que está atrás da <i>camara</i>.”</p> <p>“Y está virada para trás a olhar para M e P que estão a abrir as portas do armário e diz “a mexe”. ”</p>	2	
		Através do olhar	<p>“Y com o <i>papel celofane</i> e os dedos na boca olha para eles [L e P] e abana o <i>papel EVA vermelho</i> que tem na outra mão”</p> <p>“Y põe-se de pé dentro do cesto e vira-se para P, olhando para ele.”</p> <p>“Y, esta olha para ele [P].”</p>	3	
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“P e Y deixam cair o <i>papel celofane</i>, o de P cai no chão e o de Y cai dentro da <i>caixa de sapatos</i>. Y vai buscar o que P deixou cair e este vai para perto dos cacifos.”</p> <p>“Y com o <i>papel celofane</i> numa mão e na boca apanha um <i>papel EVA vermelho</i>”</p> <p>“Y mete o <i>papel celofane</i> à volta da cintura, e em frente às pernas.”</p> <p>“Esta larga [Y] o cesto, que cai no chão e apanha o <i>papel de embrulho</i>, abana-o e deixa-o cair no chão.”</p> <p>“Y apanha uma <i>caixa de sapatos</i>, que está ao seu lado e senta-se em cima do <i>papel de embrulho</i> com a caixa nas mãos.”</p> <p>“Y deixa a <i>caixa de sapatos</i> no chão, levanta-se e mete um pé dentro da <i>caixa de sapatos</i>, baixa-se e tira um papel que estava colado na caixa”</p> <p>“Y, sentada no cesto, com as pernas esticadas para a frente, agarra numa revista, mete-a no seu colo e olha para ela, folheando-a da direita para a esquerda.”</p> <p>“Y está sentada no cesto, com as pernas esticadas para a frente, com a revista no seu colo a olhar para ela.”</p>	8	
		Através da visão	<p>“Y deixa cair no chão o <i>papel EVA vermelho</i> e mete o <i>papel celofane</i> em frente à sua cara, mete na cabeça e depois põe na cara e olha para L”</p> <p>“Y está sentada no cesto, com as pernas esticadas a olhar para a revista.”</p> <p>“Y está sentada no cesto, com as pernas esticadas a olhar para a revista.”</p> <p>“Y está a olhar para a revista.”</p> <p>“Y está sentada no cesto, com as pernas esticadas a ver a revista que tem ao seu colo.”</p>	5	
		Através do paladar	<p>“Y está virada para P, agarra o <i>papel celofane</i> com as mãos e leva-o à boca.”</p> <p>“Y tem o <i>papel celofane</i> na boca”</p> <p>“Y tira o <i>papel celofane</i> da boca e mete o <i>papel EVA vermelho</i> na boca, trinca-o e rasga-o.”</p> <p>“Y tira o bocado de <i>papel EVA vermelho</i> que tem na boca e atira-o para dentro da <i>caixa de sapatos</i>”</p> <p>“Y põe o <i>papel celofane</i> na boca e tem o <i>papel EVA vermelho</i> na mão”</p> <p>“Y apanhou do chão um <i>papel EVA branco</i>, esticou as pernas, dentro do cesto e trincou o papel, tirou um bocado da boca atirou-o para o tapete. De seguida atirou o papel para o tapete.”</p>	6	
		Através da audição	<p>“Y está sentada no chão, ao pé dos cacifos e tem nas mãos <i>papel celofane</i> amachucado, abana-o e agarra no <i>rolo grande de cartão grosso</i> que está ao seu lado tocando com ele no chão e nos cacifos atrás de si”</p> <p>“Y está sentada no chão ao pé dos cacifos a agarrar <i>papel celofane</i> numa mão e na outra agarra um <i>rolo grande de cartão grosso</i>, está virada para os cacifos, a tocar-lhes com o rolo”</p>	2	
		Através de palavras	<p>“Y dentro do cesto de joelhos, virada para a <i>camara</i> onde está I diz “xana” e sorri.”</p>	1	

	Interação criança – cesto	Através do tato	<p>“Y mete o cesto no tapete”</p> <p>“Y está ao pé do armário e tem o cesto dos tesouros vazio nas mãos, mete-o no chão e vai lá para dentro.”</p> <p>“Y agarra no cesto e balança-o com as duas mãos e mete o cesto na sua cabeça”</p> <p>“Y anda até ao pé dos cacifos e de seguida até ao armário, com o cesto na cabeça”</p> <p>“Y está com o cesto nas mãos”</p> <p>“Y vai para o tapete com o cesto nas mãos e de seguida vai para a casa de banho”</p> <p>“Y a balançar o cesto, com as duas mãos”</p> <p>“Y atira o cesto para o tapete e apanha-o”</p> <p>“Y, de pé, mete um pé dentro do cesto e atira o <i>papel celofane</i> para o tapete. De seguida mete o outro pé dentro do cesto e baixa-se dentro do cesto.”</p> <p>“Y está sentada dentro do cesto”</p> <p>“Y sentada dentro do cesto mete a cabeça para trás, mete-a para a frente e depois levanta-se.”</p> <p>“Y põe-se de pé dentro do cesto e baixa-se”</p> <p>“Y que está em pé dentro do cesto e virada para o armário”</p> <p>“Y está sentada no cesto, este tem a abertura para baixo, a mexer as pernas para cima e para baixo e a tocar com os pés em cima do <i>papel de embrulho</i> que está debaixo do cesto e dos seus pés.”</p> <p>“Y está em cima do <i>papel de embrulho</i> mete-se dentro do cesto.”</p> <p>“Y dentro do cesto vira-se para o centro da sala”</p> <p>“Y levanta-se do cesto”</p> <p>“Y senta-se dentro do cesto e leva nas mãos uma <i>caixa de comprimidos</i>”</p> <p>“Y levanta-se dentro do cesto e baixa-se, com a <i>caixa de comprimidos</i> nas mãos.”</p>	19
		Através do olhar	<p>“Y e M aproximam-se do cesto e olham para ele.”</p> <p>“Y aproxima-se do tapete e vai em direção ao cesto ficando a olhar para ele”</p>	2

15 de dezembro de 2015		Cesto dos tesouros – objetos de papel e cartão (T4)		A4	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
M	Interação criança – criança	Através de ações	<p>“Y levanta-se com o <i>papel celofane</i> numa mão e o <i>rolo grande de cartão grosso</i>, na horizontal na outra e aproxima-se de M que tem o cesto nas mãos. Y deixa cair o <i>rolo grande de cartão grosso</i> e agarra o cesto.”</p> <p>“M dá o cesto a Y e esta agarra-o com as duas mãos, tendo ainda o <i>papel celofane</i> numa delas”</p> <p>“M e L estão ao pé da estante das cartolinas com o cesto nas mãos e vão a andar juntos até ao tapete”</p> <p>“Y aproxima-se de M tira-lhe o cesto e atira-o para o tapete. M levanta-se sai e Y vai para cima do cesto.”</p>	4	
		Através do olhar	<p>“M sai do tapete e fica a olhar para L”</p> <p>“M baixa-se e agarra na <i>caixa de cereais</i> e olha para Y”</p> <p>“M foi para o tapete e de seguida aproxima-se de P ficando a olhar para ele”</p> <p>“M com o <i>rolo de cartão grosso</i>, na vertical, junto aos cacifos olha para Y”</p> <p>“M com o <i>rolo de cartão grosso</i>, na vertical, está ao pé dos cacifos a olhar para os pares”</p> <p>“M com o braço levantado e com o <i>rolo de cartão grosso</i> nessa mão aproxima-se de Y e olha para ela”</p> <p>“M ao pé dos cacifos olha para L e P”</p> <p>“M aproxima-se dos seus pares e olha para eles”</p> <p>“M está de pé ao seu lado a olhar para ele [P]”</p> <p>“M, em cima da <i>tampa da caixa de sapatos</i> olha para P e L, ambos a tocarem com os rolos nos cacifos.”</p> <p>“M e L olham para P”</p>	11	
		Através do contacto físico/toque	<p>“M está com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> nas mãos, levanta-o e toca na cabeça de L, depois baixa o rolo, mantendo-o na vertical.”</p>	1	
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“M, ao pé do armário, apanha os dois <i>rolos grandes de cartão grosso</i> que estão no chão, tendo um em cada mão”</p> <p>“M tem os dois <i>rolos grandes de cartão grosso</i> nas mãos, um na vertical e o outro na horizontal”</p> <p>“M com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> na vertical vira-se para os seus pares e anda para o lado, junto do armário”</p> <p>“M com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> andou até à estante das cartolinas, apanhou o outro <i>rolo de cartão grosso</i> que estava no chão e foi para perto do cesto, sempre junto ao armário e agarrou os dois, na vertical.”</p> <p>“M apanha o <i>rolo grande de cartão grosso</i> do chão e fica com um em cada mão.”</p>	17	

		<p>“M deixa um dos rolos <i>grandes de cartão grosso</i> no chão e fica com o outro na vertical na mão, baixa-se, apanha do tapete uma <i>folha de papel fotocópia azul</i> e atira-a.”</p> <p>“M está a agarrar o <i>rolo grande de cartão grosso</i>, na vertical, com a mão.”</p> <p>“M está no tapete, ao pé do cesto com uma mão em cima do <i>papel higiénico</i> e a fazer pressão para baixo no <i>papel higiénico</i>”</p> <p>“M deixa o <i>papel higiénico</i> e gatinha, levanta-se e vai agarrar nos objetos que estão no cesto”</p> <p>“M mete uma mão dentro da <i>caixa de cereais</i> e tira de lá um <i>guardanapo</i>, deixa a caixa no tapete e levanta-se com o <i>guardanapo</i> na mão.”</p> <p>“M está junto à camara, com um <i>guardanapo</i> nas mãos. Estica o <i>guardanapo</i> no chão e de seguida mete as mãos em cima da <i>caixa de sapatos</i>”</p> <p>“M mete uma mão no <i>guardanapo</i> que está ao pé de si, no chão”</p> <p>“M está a pressionar a <i>caixa de cereais</i> que tem entre as suas pernas, no chão”</p> <p>“M tem uma <i>caixa de cereais</i> numa mão e um <i>papel EVA preto</i> na outra, mete o papel na zona da abertura da caixa, de seguida deixa a caixa cair”</p> <p>“M mete-se em cima das <i>folhas de papel</i> que estão ao pé dele, no chão e olha para baixo.”</p> <p>“M pressiona a <i>caixa de cápsulas de café</i> com a sua mão contra o tapete”</p> <p>“M apanha do chão um <i>papel EVA preto</i> e olha para ele, mete-o no tapete e debruça-se sobre ele.”</p>	
	Através da visão	<p>“M tem os dois <i>rolos grandes de cartão grosso</i> nas mãos, na vertical, deixa-os cair e vai buscar o <i>papel celofane</i> que está dentro da <i>caixa de sapatos</i> e olha para ele e mete-o em frente à sua cara.”</p> <p>“M abana os <i>rolos grandes de cartão grosso</i>, cruza-os com as mãos, encosta-os um no outro e olha para eles”</p> <p>“M está de joelhos com a <i>caixa de cereais</i> nas mãos a olhar para ela”</p> <p>“M está ao pé dele [de P] baixado a olhar para o <i>guardanapo</i> que tem na mão”</p> <p>“M agarra na <i>caixa de sapatos</i> e deixa-a cair ao seu lado, ao pé do cacifo.”</p> <p>“M apanha o <i>papel celofane</i> do chão e olha para ele”</p> <p>“M eleva com as duas mãos o <i>rolo de cartão grosso</i>, na vertical, esticando os braços e olha para cima.”</p> <p>“M agarra na <i>caixa de cereais</i> e espreita lá para dentro.”</p> <p>“M dá uns passos em frente e vai para cima da <i>tampa da caixa de sapatos</i> e olha para ela”</p> <p>“M em cima da <i>tampa da caixa de sapatos</i> a olhar para L, P no tapete com as pernas fletidas e com <i>papel celofane</i> nas mãos, de seguida levanta-se com o papel e mete-o em frente à sua cara.”</p> <p>“M aproxima-se de Y e puxa o <i>papel de embrulho</i> que está debaixo do cesto, onde Y está sentada de pernas esticadas. Y estica o braço e M afasta o <i>papel de embrulho</i>, agarrando-o e olhando para ele.”</p> <p>“M de pé junto ao armário com <i>papel de embrulho</i> nas mãos, abana-o e deixa-o cair, apanha uma <i>caixa de cápsulas de café</i> que está ao pé do <i>papel de embrulho</i> e olha para ela.”</p> <p>“M levanta-se, com o <i>papel EVA preto</i> na mão e eleva-o, olhando para cima”</p> <p>“M tem o <i>papel EVA preto</i> na mão e está de pé no tapete a olhar para o papel”</p> <p>“M senta-se no chão, perto dos cacifos, com as pernas abertas e com o <i>papel EVA preto</i> entre as pernas. Mete as duas mãos em cima do papel, pressiona, tira as mãos e mete-as em cima do papel olhando para ele.”</p>	15
	Através da audição	<p>“M eleva os braços, cada um com um <i>rolo grande de cartão grosso</i>, de seguida vira-se para o lado da camara com os rolos grandes de cartão grosso, na vertical, nas mãos e a tocar com eles no tapete.”</p> <p>“M baixa-se e apanha um <i>rolo grande de cartão grosso</i> que está no tapete, perto de L. De seguida levanta-se e eleva o rolo, esticando os braços para cima e tocando com o rolo no armário.”</p> <p>“M eleva o <i>rolo grande de cartão grosso</i>, na horizontal, com um braço, baixa-o e mete o rolo na vertical, agarra-o com as duas mãos e toca com ele no chão.”</p> <p>“M agarra o <i>rolo grande de cartão grosso</i> na vertical e anda no tapete, tocando com o rolo no tapete e depois no chão”</p>	4
Interação criança – cesto	Através do olhar	<p>“Y e M aproximam-se do cesto e olham para ele.”</p> <p>“M com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> debaixo do braço fica ao pé do cesto a olhar para ele”</p>	2
	Através do tato	<p>“M em pé no tapete a agarrar o cesto, eleva os braços e o cesto acima da sua cabeça, olhando sempre para o cesto. Olha para a camara e baixa os braços, com o cesto nas mãos.”</p> <p>“M com o cesto aproxima-se da estante das cartolinas e tenta meter lá o cesto, de seguida vai com o cesto para cima do <i>papel de embrulho</i>.”</p> <p>“M mete o cesto na cabeça”</p> <p>“M tira o cesto da cabeça e deixa-o cair e agarra-o”</p>	4

15 de dezembro de 2015		Cesto dos tesouros – objetos de papel e cartão (T4)		A4	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
P	Interação criança – criança	Através de ações	<p>“Y agarra na caixa de sapatos que P tem na mão e este deixa-a e vai ao cesto. Y tira da caixa de sapatos a caixa de cereais.”</p> <p>“P vem atrás dele [L] para a agarrar, L dá a folha a P.”</p>		2
		Através de palavras/sons	<p>“L aproxima-se de Y passando por cima do papel de embrulho e aproxima-se de P que tem o rolo grande de cartão grosso nas mãos, apanha um rolo médio de cartão grosso e atira-o. De seguida agarra no rolo que P tem na mão, este diz “não é meu, a meu, a meu”, ambos agarram no rolo.”</p> <p>“L com o rolo de papel higiénico, aproxima-se de P e agarra no rolo grande de cartão grosso, P diz “é meu, é meu” L olha para a camara e P empurra-o e diz “é meu, é meu”, ambos agarram no rolo e L tem o rolo de papel higiénico na outra mão. P, ao baixar-se, L cai e P consegue sair com o rolo grande de cartão grosso dizendo “é meu, é meu.”</p> <p>“P afasta-se para o tapete com o rolo grande de cartão grosso nas mãos e diz “é meu” a olhar para L.”</p> <p>“P anda com o rolo grande de cartão grosso ao pé do armário, vai para perto da estante das cartolinas e L aproxima-se dele com os braços esticados. P eleva o rolo, diz “é meu” e passa por trás de Y, esta olha para ele [P]. L ficou ao pé da estante das cartolinas.”</p> <p>“Y agarra no rolo que P tem nas mãos, mas este sai dizendo “é meu”.”</p> <p>“L aproxima-se de P, estica o braço e este diz “é meu” e vira-lhe as costas.”</p>		6
		Através do olhar	<p>“P olhou para L e apanhou o papel celofane que estava no chão”</p> <p>“P aproxima-se de Y e fica a olhar para ela”</p> <p>“P olha para Y que se aproxima da camara”</p>		3
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“P foi a correr ao cesto e tirou a tampa da caixa de sapatos que estava dentro do cesto”</p> <p>“P dá uns passos à volta do cesto e deixa cair a tampa da caixa de sapatos no chão, tira do cesto a caixa de sapatos que tem lá dentro a caixa de cereais.”</p> <p>“P e Y deixam cair o papel celofane, o de P cai no chão e o de Y cai dentro da caixa de sapatos. Y vai buscar o que P deixou cair e este vai para perto dos cacifos.”</p> <p>“P tira do cesto duas folhas EVA preta e vermelha”</p> <p>“P deixa cair o papel EVA vermelho”</p> <p>“P deixa cair a caixa de comprimidos, vai ao cesto, tira dois guardanapos e atira-os ao chão.”</p> <p>“P apanha a folha de papel fotocópia azul do chão e deixa-a cair no chão.”</p> <p>“P apanha do tapete a folha de papel fotocópia rosa e o papel EVA preto, vira-se para a estante das cartolinas e deixa a folha de papel fotocópia rosa no chão, ficando com o papel EVA preto nas mãos.”</p> <p>“P baixa-se e apanha os papeis EVA vermelho e preto, levanta-se e manda-os ao ar”</p> <p>“P atira a caixa de cápsulas de café para o cesto e tira de lá um rolo de papel higiénico.”</p> <p>“P dirige-se para os cacifos com o rolo de papel higiénico”</p> <p>“P tem uma caixa de cápsulas de café numa mão e um rolo de papel higiénico na outra, mete o rolo de papel higiénico dentro da caixa de cápsulas de café, que está aberta, tira a mão e olha para a frente. Põe a mão e volta a tirar, vira a caixa com a abertura para baixo e abana-a. O rolo de papel higiénico sai para o chão.”</p> <p>“P está sentado com a tampa da caixa de sapatos nas mãos e a caixa de cápsulas de café nas suas pernas, de seguida mete a tampa da caixa de sapatos por cima da caixa de cápsulas de café e com as duas mãos pressiona para baixo.”</p> <p>“P mete a tampa da caixa de sapatos na cabeça e olha para a frente”</p> <p>“P agarra na caixa de cápsulas de café que tem à sua frente entre as pernas e deixa-a cair no chão, agarra-a e atira-a.”</p> <p>“P apanha um rolo de papel higiénico que está debaixo da tampa da caixa de sapatos.”</p> <p>“P está a agarrar com as duas mãos um rolo grande de cartão grosso vai andando e aproxima-se da camara”</p> <p>“P deixou cair o rolo grande de cartão grosso”</p> <p>“P a apanhar o papel de embrulho e a atirá-lo ao ar, de seguida faz o mesmo com papel celofane e depois com um guardanapo e de seguida com o papel higiénico”</p> <p>“P agarrou no papel EVA preto que estava no tapete e atirou-o para o chão, apanhou um papel EVA vermelho e mandou-o para o chão.”</p> <p>“P passa por Y, baixa-se e apanha duas folhas de papel fotocópia uma azul e outra rosa.”</p> <p>“P manda a folha de papel fotocópia azul ao ar e de seguida manda a folha de papel fotocópia rosa.”</p>		39

		<p>“Este [P] apanha um <i>rolo de papel higiênico</i> e atira-o para trás.”</p> <p>“P apanha um <i>rolo de papel higiênico</i> e atira-o”</p> <p>“P atira um <i>rolo de papel higiênico</i>, de seguida atira outro e depois apanha o <i>papel de embrulho</i> do chão e atira-o.”</p> <p>“P apanha o <i>papel de embrulho</i> que está no chão, manda-o ao ar e diz “pum”.”</p> <p>“P apanha o <i>papel de embrulho</i> e atira-o para trás”</p> <p>“P, que está ao lado de Y apanha o <i>papel de embrulho</i>, abana-o e atira-o para o chão”</p> <p>“P agarra no <i>papel de embrulho</i>, abana-o e deixa-o no chão.”</p> <p>“P vai ao tapete, agarra na <i>caixa de cereais</i> e atira-a.”</p> <p>“P apanha a <i>revista</i> do tapete e atira-a ao ar.”</p> <p>“P apanha folhas de papel, atira-as ao ar e diz “pum”.”</p> <p>“P vai para o tapete, apanha um <i>guardanapo</i> e atira-o ao ar.”</p> <p>“P apanha a <i>bula</i> e atira-a para trás.”</p> <p>“P apanha do chão um <i>rolo grande de cartão grosso</i> e mete-o na vertical.”</p> <p>“P, com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> vai ao tapete e toca com o rolo lá”</p> <p>“P de joelhos no tapete com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> nas mãos, na horizontal, elevado”</p> <p>“P apanha, do chão, <i>papel celofane</i> e abana-o, ajoelhando-se no chão.”</p> <p>“P agarra no <i>papel higiênico</i> que está ao seu lado e atira-o ao ar. Agarra-o, mete-o no chão, na vertical, bate com ele no chão, roda-o, mete a sua mão dentro dele, levanta-o e olha para a sua mão.”</p>	
	Através da visão	<p>“P mete o <i>papel celofane</i> em frente à sua cara e olha para a frente e tira-o, de seguida mete-o na cara olha para a frente e tira-o.”</p> <p>“P vai ao cesto e tira a <i>caixa de comprimidos</i> abana-a e olha para ela”</p> <p>“P tira do cesto uma <i>folha de papel fotocópia rosa</i> olha para ela e deixa-a cair no chão e vai ao cesto.”</p> <p>“P vai ao cesto e tira uma <i>caixa de cápsulas de café</i> olha para ela roda-a nas suas mãos”</p> <p>“P está no tapete com <i>papel celofane</i> nas mãos, junto à cara”</p> <p>“P olha para vários sítios da sala, com o <i>papel celofane</i> em frente à cara.”</p> <p>“P com o <i>papel celofane</i> nas mãos aproxima-se dos cacifos e mete o papel à frente da sua cara, de seguida tira-o e mete-o em frente à cara.”</p> <p>“P de pé, ao pé dos cacifos com <i>papel EVA vermelho</i> nas mãos, mete-o na cabeça, tira-o, olha para ele e atira-o para a frente”</p> <p>“P mete a mão dentro do <i>papel higiênico</i> e olha para os seus dedos a saírem pelo outro orifício. Tira a mão, abre-a e olha para ela, volta a metê-la dentro do <i>papel higiênico</i> e olha para o lado. Abana a mão, virada para baixo, e o <i>papel higiênico</i> cai atrás de si. Apanha-o, mete-o no chão entre as suas pernas e faz com que role para a frente, gatinhando atrás dele.”</p> <p>“P mete o <i>papel EVA preto</i> na boca”</p>	9
	Através do paladar	<p>“P abana o <i>papel EVA preto</i> com as duas mãos deita a língua de fora e leva o <i>papel EVA preto</i> à língua, com as duas mãos e manda o papel para o chão”</p> <p>“P deixa o <i>rolo grande de cartão grosso</i> no chão e apanha outro rolo grande de cartão grosso que está perto de L. Eleva-o e mete-o no chão, na vertical, de seguida leva à boca.”</p>	3
	Através da audição	<p>“P apanha a <i>folha de papel fotocópia azul</i> do chão e deixa-a cair no chão. L vai ao cesto e tira dois <i>rolos de papel higiênico</i> e atira um para o chão dizendo “puma” e de seguida atira o outro, dizendo “puma”.”</p> <p>“P com os braços esticados e a agarrar o <i>rolo grande de cartão grosso</i> toca com ele nos cacifos.”</p> <p>“P vai ao tapete e apanha um <i>rolo de papel higiênico</i> e atira-o dizendo “puma” de seguida agarra um <i>rolo médio de cartão grosso</i> e aproxima-se da camara atirando o rolo para trás de si”</p> <p>“P, com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> na vertical, toca no chão e vai até ao tapete”</p> <p>“P com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> aproxima-se de Y e toca com o rolo no chão.”</p> <p>“P está ao pé da estante das cartolinas com o <i>rolo grande de cartão grosso</i>, na vertical, nas mãos a tocar no chão com ele”</p> <p>“P ao pé dos cacifos e armários toca com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> no chão e no tapete.”</p> <p>“P aproxima-se de Y e toca nos cacifos com o <i>rolo grande de cartão grosso</i>”</p> <p>“P levanta-se com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> e toca com ele no chão e aproxima-se dos cacifos.”</p> <p>“P e L, ambas a tocarem com os rolos nos cacifos”</p>	10

15 de dezembro de 2015		Cesto dos tesouros – objetos de papel e cartão (T4)		A4	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
L	Interação criança – criança	Através de ações	<p>“L toca com uma mão no <i>papel celofane</i> que Y tem nas mãos e sorri”</p> <p>“P vem atrás dele [L] para a agarrar, L dá a folha a P.”</p> <p>“L toca com a mão na <i>folha de papel fotocópia azul</i> que P tem na mão e a folha cai no chão.”</p> <p>“Y vai em direção à camara com o <i>papel celofane</i> na boca, olha para L, que lhe estica o braço e ela agarra no gancho que L tem na mão e diz o nome dela e vai, com o braço esticado, em direção a I, que está atrás da camara”</p> <p>“L baixa-se e apanha o <i>papel de embrulho</i>, eleva-o, deixa-o cair no chão, aproxima-se de Y, que está ao pé da camara e estica as mãos em direção ao cesto que ela tinha nas mãos”</p> <p>“M e L estão ao pé da estante das cartolinas com o cesto nas mãos e vão a andar juntos até ao tapete”</p> <p>“L aproxima-se de Y passando por cima do <i>papel de embrulho</i> e aproxima-se de P que tem o <i>rolo grande de cartão grosso</i> nas mãos, apanha um <i>rolo médio de cartão grosso</i> e atira-o. De seguida agarra no rolo que P tem na mão, este diz “não é meu, a meu, a meu”, ambos agarram no rolo.”</p> <p>“L com o <i>rolo de papel higiênico</i>, aproxima-se de P e agarra no <i>rolo grande de cartão grosso</i>, P diz “é meu, é meu” L olha para a camara e P empurra-o e diz “é meu, é meu”, ambos agarram no rolo e L tem o <i>rolo de papel higiênico</i> na outra mão. P, ao baixar-se, L cai e P consegue sair com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> dizendo “é meu, é meu.”</p> <p>“P anda com o <i>rolo grande de cartão grosso</i> ao pé do armário, vai para perto da estante das cartolinas e L aproxima-se dele com os braços esticados. P eleva o rolo, diz “é meu” e passa por trás de Y, esta olha para ele [P]. L ficou ao pé da estante das cartolinas.”</p> <p>“L aproxima-se de P, estica o braço e este diz “é meu” e vira-lhe as costas.”</p>	10	
		Através de palavras/sons	<p>“L vai na sua direção [de P] e diz “pum” sem tocar na <i>tampa da caixa de sapatos</i>, pois P tirou-a da cabeça e deixou-a ao seu lado no chão”</p>	1	
		Através do olhar	<p>“L olha para ele [M] e dirige-se ao cesto.”</p> <p>“L olha para ele [P].”</p> <p>“L olha para Y”</p> <p>“L, no tapete olha para Y”</p> <p>“L, no tapete, olha para Y”</p> <p>“Este [L] senta-se, no <i>papel de embrulho</i>, junto a Y e fica a olhar para P”</p> <p>“L aproxima-se de Y e olha para ela”</p> <p>“L levanta-se, aproxima-se de Y e fica a olhar para ela.”</p> <p>“M e L olham para P”</p>	9	
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“L deixa cair o <i>papel celofane</i>, vai ao cesto e agarra no <i>papel celofane</i>”</p> <p>“L agarra no <i>papel de embrulho</i> que está no cesto e eleva-o com a mão.”</p> <p>“L vai ao cesto, onde está P, tira uma <i>folha de papel fotocópia azul</i>”</p> <p>“L, com um <i>rolo de papel higiênico</i> numa mão, apanha do tapete um gancho com a outra mão”</p> <p>“L com o <i>rolo de papel higiênico</i> nas mãos balança o seu corpo e anda pela sala.”</p> <p>“L, que com as duas mãos mete a <i>tampa da caixa de sapatos</i> na sua cabeça”</p> <p>“L deixa cair a <i>tampa da caixa de sapatos</i> no chão.”</p> <p>“L apanha o <i>rolo grande de cartão grosso</i> que está no tapete”</p> <p>“L, perto de P mete-se dentro da <i>caixa dos sapatos</i>, com os joelhos e os pés lá dentro. De seguida senta-se e cai para trás, saído para fora da caixa.”</p> <p>“L foi apanhar um <i>rolo médio de cartão grosso</i> e deixou-o cair”</p> <p>“L apanha do tapete um <i>papel EVA preto</i> e manda-o ao ar”</p> <p>“L apanha um <i>papel EVA vermelho</i> e manda-o ao ar”</p> <p>“L apanha uma <i>folha de papel amachucada</i> e aproxima-se da camara com o braço esticado”</p> <p>“L apanha <i>papel celofane</i> e <i>papel EVA vermelho</i>, deixa cair o <i>papel celofane</i> no chão e fica com o <i>papel EVA vermelho</i>, mete-o por baixo do seu pescoço, agarra-o com as mãos e dá uns passos para a frente. Tira as mãos e deixa o <i>papel EVA vermelho</i> preso com o seu queixo, o papel cai.”</p> <p>“L tem uma mão dentro do <i>papel higiênico</i> e a outra a agarrar na parte de fora do <i>papel higiênico</i>”</p> <p>“L rasga o <i>papel higiênico</i> em bocados e de seguida deixa o papel no tapete e levanta-se.”</p> <p>“L, deitado com o <i>rolo de papel higiênico</i> nas mãos gatinha até junto de Y”</p> <p>“L puxa o <i>papel de embrulho</i>, larga-o e levanta-se”</p> <p>“L aproxima-se do tapete com um <i>rolo médio de cartão grosso</i> nas mãos”</p> <p>“L deitado no tapete, com o <i>papel higiênico</i> descalça-se, larga o <i>papel higiênico</i>, senta-se e agarra no sapato e mete-o no pé.”</p>	20	
			Através da visão	<p>“L tira <i>papel celofane</i> do cesto e olha para ele”</p> <p>“L está no tapete com um <i>rolo de papel higiênico</i> nas mãos a olhar para ele”</p> <p>“L vai atrás do <i>papel higiênico</i> olha para ele, vira-se e vai ao tapete.”</p>	3

		Através da audição	<p>“L tocou com o <i>papel de embrulho</i> no cesto”</p> <p>“L largou o <i>papel de embrulho</i> no chão e foi buscar um <i>rolo grande de cartão grosso</i>, tocou com ele no chão e atirou-o para o chão, apanhou-o e tocou com uma mão no <i>rolo grande de cartão grosso</i>.”</p> <p>“L tira do cesto dois <i>rolos de papel higiênico</i> e um <i>rolo médio de cartão grosso</i>, atira para o chão um <i>rolo de papel higiênico</i>, deixa cair o <i>rolo médio de cartão grosso</i> e atira o outro <i>rolo de papel higiênico</i> para o chão”</p> <p>“L vai ao cesto, tira dois <i>rolos de papel higiênico</i> e manda um para o chão”</p> <p>“L está de pé com um <i>rolo grande de cartão grosso</i> nas mãos e a tocar com ele no chão”</p> <p>“L manda para o chão o <i>rolo grande de cartão grosso</i>”</p> <p>“L, no tapete, apanha um <i>rolo médio de cartão grosso</i>, passando por P, aproxima-se dos cacifos onde está M e toca nos cacifos com o rolo.”</p> <p>“L com o <i>rolo médio de cartão grosso</i> no ar aproxima-se dos cacifos e toca com o rolo neles.”</p> <p>“P e L, ambos a tocarem com os rolos nos cacifos”</p>	9
		Através do olhar	<p>“L está ao pé dos cacifos a tocar-lhes com a mão e a olhar para I.”</p>	1
	Interação criança - adulto	Através de ações	<p>“L vai para o tapete, onde está a <i>caixa de sapatos</i> e tira de lá um bocado de <i>papel EVA vermelho</i>, mostra-o a I que está atrás da camara, dizendo “ó”, com o braço esticado.”</p> <p>“L, com o <i>rolo de papel higiênico</i> numa mão, apanha do cesto, com a outra mão, um gancho de Y e com o braço esticado, onde tem o gancho vai para junto da camara. Y que está junto da camara diz “é meu” e abana o <i>papel celofane</i> que tem na mão. L entrega o gancho a I que está atrás da camara.”</p>	2
	Interação criança – cesto	Através do olhar	<p>“L aproxima-se do cesto e olha para ele.”</p> <p>“L com o <i>rolo de papel higiênico</i> na mão vai ao cesto e olha para ele”</p> <p>“L vai ter com M ao cesto, ficando a olhar para o cesto.”</p> <p>“L senta-se junto a Y, olhando para dentro do cesto”</p>	4

Análise de conteúdo das transcrições 5 (A5) – Cesto dos tesouros com objetos de metal

04 de janeiro de 2016		Cesto dos tesouros – objetos de metal (T5)		A5
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências	
Y	Interação criança – criança	Através de ações	<p>“Y levantou-se do cesto e foi ter com L tirando-lhe a <i>colher de arroz</i>.”</p> <p>“Y levantou-se do cesto e foi ter com L tirando-lhe a <i>colher de arroz</i>.”</p>	2
		Através de palavras/sons	<p>“Y estica o braço e M dá-lhe a <i>chave inglesa</i>. Y coloca a <i>chave inglesa</i> no <i>regador</i>, vira-se para M que tem um <i>garfo</i> na mão estica o braço e diz “mais, mais”. ”</p> <p>“Y pôs a <i>chave de anel 6 – 7mm</i> na boca e olhou para L e com a <i>chave de anel 6 – 7mm</i> na boca diz “áme, áme” agarrando o <i>regador</i>”</p> <p>“L vai ao cesto e tira um <i>ilhós</i> e leva-o para o <i>regador</i>, Y olha para ele e diz “é meu” e continua a olhar para L”</p> <p>“L vai ter com Y e fica a olhar para ela, esta [Y] levanta-se a dizer “é meu, é meu” e senta-se em cima dos objetos que estão dentro do cesto”</p>	4
		Através do olhar	<p>“P sentou-se no tapete perto do cesto com uma <i>chave inglesa</i> nas mãos e enfia a chave dentro do buraco que está no cesto e toca em Y que se vira e olha para ele”</p> <p>“Y olha para M.”</p>	2
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“Y deixa a <i>colher de arroz</i> no chão e vai até ao <i>regador</i>”</p> <p>“Y está baixada ao pé do <i>regador</i>, agarra em objetos que estão lá dentro e vai metê-los dentro do cesto.”</p> <p>“Y que está a tirar objetos de dentro do <i>regador</i> e a atirá-los para dentro do cesto”</p> <p>“Y tirou de dentro do <i>regador</i> uma <i>chave de anel</i> e foi apanhar um <i>ilhós redondo</i> que estava no chão.”</p> <p>“Y levanta-se do cesto e apanha a <i>chave de anel</i>”</p> <p>“Y que estava sentada num dos lados do cesto a tirar objetos para fora do cesto.”</p> <p>“Y e L tiraram objetos de dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“Y tirou do <i>regador</i> uma <i>concha da sopa</i> e atirou-a para perto de P”</p> <p>“Y virou o <i>regador</i> e foi apanhar objetos do tapete”</p>	9
		Através da visão	<p>“Y que está a olhar para o <i>regador</i> e a tirar e a pôr objetos de lá de dentro”</p>	1
		Através do paladar	<p>“Y olha para ele [L] com a <i>concha da sopa</i> na boca”</p>	1
		Através da audição	<p>“Y dentro do cesto tem objetos nas mãos e toca com eles noutros que estão no tapete”</p> <p>“Y estava dentro do cesto com vários objetos nas mãos, de seguida meteu-os dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“P, M e Y estavam a meter objetos que apanhavam dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“L e Y estavam a tirar e a pôr objetos de dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“Y mete uma <i>chave de anel</i> dentro do <i>regador</i>.”</p> <p>“Y mete a <i>colher de arroz</i> no <i>regador</i>”</p> <p>“Y atira a <i>concha da sopa</i> e a <i>colher de arroz</i> para o chão”</p>	7

	Interação criança - adulto	Através da audição/palavras	“Y abre as portas do armário e I chama-a”	1
	Interação criança – cesto	Através do tato	<p>“Y sentou-se dentro do cesto com as pernas de fora”</p> <p>“Y sentou-se dentro do cesto vazio”</p> <p>“Y meteu dentro do <i>regador</i> os objetos que tinha e pôs-se em pé dentro do cesto”</p> <p>“Y senta-se no cesto com objetos na mão.”</p> <p>“Y sai do cesto, apanha o <i>garfo</i> que está no tapete, entra para o cesto e deixa o <i>garfo</i> no tapete”</p> <p>“Y sentou-se dentro do cesto no meio do tapete”</p> <p>“Y está sentada dentro do cesto com as pernas de fora a olhar para os objetos que tem lá dentro”</p> <p>“Y levanta-se do cesto com os <i>ilhoses redondos</i> nas mãos e vai metê-los dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“Y tinha o cesto nas mãos e andava com ele pela sala”</p>	9
		Através de ações	<p>“Y mete uma <i>chave de anel</i> no cesto”</p> <p>“Y apanhou os <i>ilhoses redondos</i> do chão, juntou-os e meteu-os dentro do cesto”</p>	2
		Através do paladar	“Y estava sentada no cesto a tirar bocados do cesto, metia-os na boca e depois deitava-os fora.”	1

04 de janeiro de 2016		Cesto dos tesouros – objetos de metal (T5)		A5	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
M	Interação criança – criança	Através de ações	<p>“P levanta-se e M abre o <i>testo da panela</i>, P diz (esticando o braço) “a mexa, a mexa”. Tira o <i>ilhós quadrado</i> para o chão e agarra na <i>panela</i> e dá uma volta à sala e para no mesmo sítio onde estava inicialmente, M com a <i>concha da sopa</i> numa mão e com o <i>testo</i> na outra vai atrás dele.”</p> <p>“P foi ter com ele [M] e quis agarrar a <i>panela</i>. M saiu com a <i>panela</i> e com a <i>concha da sopa</i> e P deixou o <i>testo</i> no chão e foi para perto do cesto onde apanhou um <i>púcaro</i> do tapete”</p> <p>“M com a <i>concha da sopa</i> na mão aproxima-se do <i>regador</i> e tenta tirar um objeto que L também estava a tentar tirar”</p> <p>“Y estica o braço e M dá-lhe a <i>chave inglesa</i>. Y coloca a <i>chave inglesa</i> no <i>regador</i>, vira-se para M que tem um <i>garfo</i> na mão estica o braço e diz “mais, mais”.”</p>	4	4
		Através do olhar	<p>“M virou-se para P e ficou a olhar para ele e a tocar com a <i>concha da sopa</i> na sua mão.”</p> <p>“M foi para perto do cesto com a <i>concha de sopa</i> numa mão e com o <i>testo</i> na outra e ficou a olhar para Y e para L”</p> <p>“M estava a olhar para Y e para L”</p> <p>“M estava a olhar para ele [L], baixou-se e deixou a <i>concha da sopa</i> no chão”</p> <p>“M deixou o <i>testo</i> em cima da <i>panela</i> e foi para perto do <i>regador</i> com a <i>concha da sopa</i> nas mãos olhar para P”</p>	4	
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“M tinha uma <i>concha de sopa</i> numa mão, um <i>testo de uma panela</i> noutra e a <i>panela</i> à sua frente”</p> <p>“M estava sentado ao pé de L e tinha um <i>garfo</i> na mão”</p> <p>“M ajoelha-se e põe um <i>ilhós redondo</i> em cima do <i>púcaro</i>”</p> <p>“M que estava a tirar objetos do <i>regador</i>”</p> <p>“M tirou uma <i>colher de arroz</i> de dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“M meteu a <i>colher de arroz</i> dentro do <i>regador</i> e ficou com a <i>concha da sopa</i> na outra mão.”</p> <p>“M deixou a <i>panela</i> no tapete ao pé de P e foi buscar o <i>testo</i> que estava no chão.”</p> <p>“M deixa a <i>concha da sopa</i> no tapete e agarra um <i>garfo</i> que estava dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“M agarra a asa do <i>regador</i> e levanta-o chegando-o para o lado”</p> <p>“M agarra na <i>chave inglesa</i> e na <i>chave de anel</i> que estão dentro do <i>regador</i>, tira-as e leva-as para o tapete”</p> <p>“M senta-se ao pé do <i>testo</i> e da <i>panela</i> com a <i>chave inglesa</i> na mão”</p> <p>“M vai ao <i>regador</i> e tira a <i>chave de anel</i>”</p> <p>“M que está a agarrar nos objetos que estão dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“M vira o <i>regador</i>”</p> <p>“M tira uma <i>chave de anel</i> do <i>regador</i>”</p> <p>“L e M tiram objetos do <i>regador</i>”</p> <p>“M tira uma <i>colher de sopa</i> do <i>regador</i>”</p> <p>“M ajoelha-se no tapete e apanha alguns objetos do tapete”</p> <p>“M está sentado no tapete a agarrar e a olhar para os objetos que tem entre as suas pernas e a metê-los no chão ao seu lado”</p> <p>“M puxa o <i>regador</i>”</p>	21	

			“M senta-se ao pé do <i>testo</i> e da <i>panela</i> , agarra a <i>panela</i> e mete-a em cima do tapete”	
		Através da visão	“M olhou para dentro do <i>testo</i> , tapou-o tocou-lhe três vezes com a mão, levantou-se e foi até ao cesto”	1
		Através da audição	<p>“M levantou-se e foi meter dentro do <i>regador</i> um <i>garfo</i> e um <i>ilhós redondo</i> e sentou-se ao pé do <i>regador</i>.”</p> <p>“M meteu um <i>garfo</i> dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“M tocou com a <i>concha da sopa</i> no <i>regador</i>”</p> <p>“P, M e Y estavam a meter objetos que apanhavam dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“M estava ao pé dos <i>cacifos</i> com a <i>concha da sopa</i> a tocar na <i>panela</i>”</p> <p>“M levanta-se e toca com a <i>colher de sopa</i> na <i>chave de anel</i> que está no chão e depois toca com a <i>colher de sopa</i> na <i>panela</i>”</p> <p>“M com a <i>concha de sopa</i> numa mão e o <i>testo</i> na outra vai ao cesto e abana a <i>concha de sopa</i> nos objetos que estão dentro do cesto”</p> <p>“M com a <i>concha de sopa</i> numa mão e o <i>testo</i> na outra toca com a <i>concha de sopa</i> nos objetos do cesto”</p> <p>“M tira a <i>chave de anel</i> e mete-a dentro do cesto”</p> <p>“M atira a <i>colher de sopa</i> para dentro do cesto”</p> <p>“M foi abrir e fechar a <i>panela</i> com o <i>testo</i> e deixou-o cair em cima da <i>panela</i>”</p> <p>“M levou a <i>chave de anel</i> para dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“M tocava com uma <i>colher de chá</i> na <i>panela</i> e nos <i>cacifos</i> da sala”</p> <p>“P, M e L apanham os objetos que estão no chão e no tapete e metem-nos dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“P e M que estão a apanhar os objetos que estão no chão e a metê-los dentro do <i>regador</i>.”</p>	15
	Interação criança - adulto	Através de palavras	“M vai para perto de L com a <i>concha da sopa</i> no ar e I chama-o e diz “devagar”.”	1

04 de janeiro de 2016		Cesto dos tesouros – objetos de metal (T5)		A5	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
P	Interação criança – criança	Através de ações	“M vira o <i>regador</i> e L e P aproximam-se”		1
		Através de palavras/sons	<p>“P levanta-se e M abre o <i>testo da panela</i>, P diz (esticando o braço) “a mexa, a mexa”. Tira o <i>ilhós quadrado</i> para o chão e agarra na <i>panela</i> e dá uma volta à sala e para no mesmo sítio onde estava inicialmente, M com a <i>concha da sopa</i> numa mão e com o <i>testo</i> na outra vai atrás dele.”</p> <p>“P foi ter com ele [M] e quis agarrar a <i>panela</i>. M saiu com a <i>panela</i> e com a <i>concha da sopa</i> e P deixou o <i>testo</i> no chão e foi para perto do cesto onde apanhou um <i>púcaro</i> do tapete”</p>		2
		Através do contacto físico/toque	“P sentou-se no tapete perto do cesto com uma <i>chave inglesa</i> nas mãos e enfia a <i>chave</i> dentro do buraco que está no cesto e toca em Y que se vira para ele”		
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“P deixou a <i>colher de arroz</i> no chão e apanhou um <i>ilhós quadrado</i>, abriu o <i>testo da panela</i> e deixou cair o <i>ilhós quadrado</i> lá dentro”</p> <p>“P agarra em objetos que estão dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“P com o <i>púcaro</i> na mão vai ao cesto onde está L, deixa o <i>púcaro</i> no chão e tira do cesto um <i>ilhós redondo</i> e vai ter com Y que está a tirar objetos de dentro do <i>regador</i> e a atirá-los para dentro do cesto. De seguida P agarrou um <i>ilhós quadrado</i> e meteu-o dentro da <i>panela</i>”</p> <p>“P agarrou no <i>ilhós quadrado</i> que estava dentro da <i>panela</i> e atirou-o para perto do <i>regador</i>, de seguida agarrou na <i>panela</i> e levou-a para perto dos <i>cacifos</i>”</p> <p>“P vira a <i>panela</i> e leva-a para perto da porta.”</p> <p>“P apanha o <i>testo</i> e leva-o para perto da <i>panela</i>”</p> <p>“P põe o <i>regador</i> em pé tira uma <i>colher de arroz</i>”</p> <p>“P agarra na <i>chave inglesa</i> e esfrega-a no tapete”</p> <p>“P tira o <i>púcaro</i> do <i>regador</i> e atira-o para o tapete”</p>		9
		Através da visão	<p>“P apanha uma <i>chave de boca</i> e fica a olhar para ela sentado no tapete”</p> <p>“P e agarra na <i>panela</i>, olha para dentro dela, abana-a e vira-a deixando cair um <i>púcaro</i> no chão”</p>		2
		Através do paladar	<p>“P agarrou um <i>garfo</i> e meteu-o na boca, olhou para a camara e deixou-o no chão”</p> <p>“P apanha a <i>concha da sopa</i> e mete-a na boca e fica a olhar para a sala, depois mete-a dentro do <i>regador</i>”</p>		2
		Através da audição	<p>“P levantou-se e foi ao <i>regador</i> deixando cair objetos lá dentro e foi apanhar mais que estavam no chão e meteu-os lá dentro.”</p> <p>“P levanta-se e mete a <i>chave de boca</i> dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“P foi apanhar objetos do chão e meteu-os dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“P agarrou no <i>púcaro</i> que estava ao pé de L, apanhou uma <i>chave de boca</i> e tinha-a dentro do <i>púcaro</i>, sentou-se ao pé da camara e ficou a tocar com a</p>		25

			<p><i>chave de boca no púcaro. De seguida agarrou um garfo e tocou com ele no púcaro</i></p> <p>“P levantou-se e meteu objetos dentro do regador.”</p> <p>“P, M e Y estavam a meter objetos que apanhavam dentro do regador”</p> <p>“P apanhou uma <i>chave de anel</i> que estava ao pé de L e meteu-a dentro do regador”</p> <p>“P apanhou o <i>texto</i> e tocou com ele em cima do regador”</p> <p>“P meteu o <i>púcaro</i> dentro da <i>panela</i>, levantou-se agarrou a <i>panela</i> e abanou-a.”</p> <p>“P apanha a <i>concha da sopa</i> e vai tocar com ela na <i>panela</i>”</p> <p>“P toca no <i>regador</i> com a <i>concha da sopa</i> e mete-a dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“P apanha o <i>púcaro</i> e mete-o dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“P coloca a <i>chave de anel</i> no <i>regador</i>”</p> <p>“P apanha o <i>púcaro</i> e mete-o dentro da <i>panela</i> de seguida apanha uma <i>chave de anel</i> e mete-a dentro da <i>panela</i>”</p> <p>“P apanha a <i>colher de arroz</i> e a <i>chave de anel</i> do chão e mete-as dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“P mete uma <i>chave inglesa</i> dentro do <i>regador.</i>”</p> <p>“P estava a meter objetos que estavam no chão dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“P atirou a <i>chave de boca</i> para dentro da <i>panela</i> e de seguida meteu também a <i>concha da sopa</i>”</p> <p>“P meteu a <i>concha da sopa</i> dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“P atirou a <i>chave de anel 20 – 22mm</i> para dentro da <i>panela</i> e agarrou no <i>testo</i>”</p> <p>“Este [P] apanhou-a [<i>concha da sopa</i>] e meteu-a dentro da <i>panela</i>”</p> <p>“P tira os objetos da <i>panela</i> e atira-os primeiro para o chão e depois atira outros para o tapete”</p> <p>“P apanhava objetos e atirava-os para o tapete e para o chão”</p> <p>“P, M e L apanham os objetos que estão no chão e no tapete e metem-nos dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“P e M que estão a apanhar os objetos que estão no chão e a metê-los dentro do <i>regador.</i>”</p>	
	Interação criança - adulto	Através do olhar	“P com uma <i>colher de arroz</i> na mão virou a <i>panela</i> ao contrário e tocou com a <i>colher de arroz</i> na <i>panela</i> olhando para I e sorrindo”	1
		Através de ações	“P vai ao cesto e tira de lá um <i>púcaro</i> e vai mostrá-lo a I que está atrás da camara de filmar.”	1
	Interação criança – cesto	Através de ações	<p>“P vai ao cesto e deixa lá o <i>púcaro</i> e a <i>colher de arroz</i>”</p> <p>“P tenta meter a <i>colher de arroz</i> no buraco do cesto”</p>	2

04 de janeiro de 2016		Cesto dos tesouros – objetos de metal (T5)		A5	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
L	Interação criança – criança	Através de ações	<p>“M com a <i>concha da sopa</i> na mão aproxima-se do <i>regador</i> e tenta tirar um objeto que L também estava a tentar tirar”</p> <p>“M vira o <i>regador</i> e L e P aproximam-se”</p> <p>“L vai ao cesto e tira um <i>ilhós</i> e leva-o para o <i>regador</i>, Y olha para ele e diz “é meu” e continua a olhar para L”</p>		3
		Através do olhar	<p>“L estava em pé virado para o cesto a olhar para Y”</p> <p>“L está a olhar para M e para Y”</p> <p>“L estava a olhar para P e para M, tira a <i>concha da sopa</i> de dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“L leva a <i>concha da sopa</i> e a <i>chave de anel</i> para o tapete e fica a olhar para M”</p> <p>“L está a olhar para P e M”</p> <p>“L ficou a olhar para Y”</p> <p>“L olha para M e para Y”</p> <p>“L vai ter com Y e fica a olhar para ela, esta [Y] levanta-se a dizer “é meu, é meu” e senta-se em cima dos objetos que estão dentro do cesto”</p> <p>“L apanha objetos e fica a olhar para P e M”</p> <p>“L está a olhar para Y que está a olhar para o <i>regador</i> e a tirar e a pôr objetos de lá de dentro.”</p>		9
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“L tira objetos de dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“L foi apanhar a <i>colher de arroz</i> que estava no chão e toca com ela no chão”</p> <p>“L agarra em objetos que estão dentro do cesto e deixa-os cair no tapete”</p> <p>“L sentado tira os objetos que estão dentro do cesto para o tapete”</p> <p>“L tinha uma <i>chave de anel de 20 – 22mm</i> e estava a tocar com ela nos outros objetos que tinha entre as suas pernas”</p> <p>“L agarra em objetos e mete-os dentro do cesto em cima dos pés de Y.”</p> <p>“L tinha uma <i>chave de anel de 20 – 22mm</i> e estava a tocar com ela no tapete”</p>		16

			<p>“L levantou-se e meteu a <i>chave de anel de 20 – 22mm</i> que tinha na mão dentro do cesto.”</p> <p>“L tirou um <i>ilhós redondo do regador</i> e meteu os dedos no <i>ilhós</i>, depois deixou-o cair no chão.”</p> <p>“L e M tiram objetos do <i>regador</i>”</p> <p>“L tira uma <i>chave de anel</i> e uma <i>faca de manteiga</i> e deixa-as cair no chão”</p> <p>“L vai ao <i>regador</i> tira objetos e deixa-os cair no tapete ao pé de M”</p> <p>“L tirava objetos do <i>regador</i> e metia-os no chão”</p> <p>“Y e L tiraram objetos de dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“L levanta o <i>regador</i>”</p> <p>“L tira objetos do <i>regador</i> e deixa-os no tapete”</p>	
		Através da visão	“L estava sentado no tapete com uma <i>chave de anel de 20 – 22mm</i> nas mãos a olhar para ela”	1
		Através do paladar	“L põe a <i>concha da sopa</i> na boca”	1
		Através da audição	<p>“L agarrou na <i>concha da sopa</i> e tocou com ela na <i>chave de anel</i>”</p> <p>“L tinha a <i>concha da sopa</i> na mão deixa-a e toca com a <i>chave de anel de 20 – 22mm</i> no <i>testo</i> que tinha ao pé de si”</p> <p>“L tinha uma <i>chave de anel de 20 – 22mm</i> e estava com a outra mão a agarrar noutros objetos e a tocar com eles noutros que estavam no chão.”</p> <p>“L tinha uma <i>chave de anel de 20 – 22mm</i> e estava a tocar com ela numa <i>chave de boca</i>.”</p> <p>“L e Y estavam a tirar e a pôr objetos de dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“L tira do <i>regador</i> um <i>púcaro</i> e atira-o para o chão”</p> <p>“L toca com a <i>concha da sopa</i> na <i>chave de anel</i> que tem na mão e atira a <i>concha da sopa</i> para o chão”</p> <p>“P, M e L apanham os objetos que estão no chão e no tapete e metem-nos dentro do <i>regador</i>”</p>	8
	Interação criança - adulto	Através do olhar	“L agarrou no <i>regador</i> levantou-o e virou deixando cair objetos que estavam lá dentro. De seguida levou o <i>regador</i> para o chão e olhou para I, sorrindo.”	1

Análise de conteúdo das transcrições 6 (6) – Cesto dos tesouros com objetos de metal

05 de janeiro de 2016		Cesto dos tesouros – objetos de metal (T6)		A6	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
Y	Interação criança – criança	Através de ações	<p>“M tenta puxar o <i>regador</i> com Y”</p> <p>“Y olha para L e estica a mão, este agarra na <i>chave de anel</i> e mete-a no chão”</p> <p>“Y para e mete a <i>colher de sobremesa</i> na boca, tira-a, senta-se e toca com a colher na <i>panela</i>, assim como M, L e P que estão a tocar na <i>panela</i> com objetos.”</p>	3	
		Através de palavras/sons	<p>“M agarra na <i>chave de anel</i> que Y tem na mão e enquanto puxa o <i>regador</i> diz “é meu, é meu”.”</p> <p>“Y, está de pé no tapete com objetos nas mãos a olhar para M e a rir-se. M está encostado ao armário, com a <i>colher de arroz</i> na mão a dar pontapés à <i>panela</i>.”</p> <p>“L vai ao <i>regador</i> e tira a <i>chave inglesa</i> para o tapete, senta-se e mete-a dentro do cesto onde está Y baixada, esta empurra a mão de L e diz “pó chão”.”</p>	3	
		Através do olhar	<p>“Y com objetos na mão levanta-se e olha para L que tem um braço dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“Y e M estão de pé junto ao cesto a olhar para P e L”</p> <p>“Y, de pé, atrás de P, aproxima-se de P, com objetos nas mãos e olha para P e L.”</p>	3	
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“Y agarra o <i>regador</i> e puxa-o”</p> <p>“Esta [Y] tenta puxar o <i>regador</i> para fora do cesto”</p> <p>“Y tira do <i>regador</i> uma <i>chave de anel</i> M e L olham para ela.”</p> <p>“Y com a <i>chave de anel</i> puxa o <i>regador</i>, levando também o cesto”</p> <p>“Y está dentro do cesto e tem duas <i>colheres de café</i> nas mãos e apanha mais uma do tapete”</p> <p>“Y apanha a <i>colher de sopa</i> e junta-a às duas <i>colheres de café</i> que tem na mão”</p> <p>“Y, dentro do cesto, agarra um <i>garfo</i> e junta-o à <i>colher de sopa</i> e às duas <i>colheres de café</i> que tem na mão”</p> <p>“Y apanha outro <i>garfo</i> e junta-o aos restantes objetos que tem na mão”</p> <p>“Y apanha uma <i>faca de manteiga</i> do tapete e junta-a aos outros objetos que tem na mão, dois <i>garfos</i>, uma <i>colher de sopa</i> e duas <i>colheres de café</i>”</p> <p>“Y apanha uma <i>colher de sobremesa</i>, juntando-a aos restantes objetos que tem na outra mão”</p> <p>“Y atira para o tapete uma <i>colher de sopa</i>”</p> <p>“Y tira do cesto a <i>chave inglesa</i>, mandando-a para o tapete”</p> <p>“Y vai deixando cair objetos que tem na mão no tapete”</p> <p>“Y com objetos nas mãos tira da <i>panela</i> a <i>concha da sopa</i>”</p>	23	

			<p>“Y abre a <i>panela</i>, tirando o <i>testo</i> e L mete lá dentro um <i>ilhós</i>”</p> <p>“Y agarra a <i>panela</i> e no ar inclina-a para si, deixa cair tudo o que estava lá dentro. L, sentado no tapete, olha para cima, para Y.”</p> <p>“Y, anda para trás com a <i>panela</i>, mete-a no chão, junto ao armário e baixa-se. Apanha o <i>testo</i>, olha para dentro da <i>panela</i> e tapa-a com o <i>testo</i>,”</p> <p>“Y levanta-se com a <i>panela</i> nas mãos, inclina-a para si deixando cair os objetos que estão lá dentro, ri-se e de seguida mete a <i>panela</i> na cabeça e canta.”</p> <p>“Y tira a <i>panela</i> da cabeça, mete-a no chão e agarra-a, ficando com ela na zona da barriga.”</p> <p>“L chega-se para perto de outros objetos de metal e Y, com a <i>panela</i> nas mãos, aproxima-se de L”</p> <p>“Y deixa a <i>panela</i> no tapete”</p> <p>“Y puxa o <i>regador</i>, mete-o ao contrário e agarra na <i>panela</i>”</p> <p>“Y agarra no <i>regador</i>, endireita-o e deixa-o no tapete”</p>	
	Através da visão		<p>“Y ao pé do <i>regador</i> com a <i>chave de anel</i> na mão olha para o <i>regador</i> que está no tapete”</p> <p>“Y está sentada dentro do cesto com duas <i>colheres de café</i> nas mãos a olhar para elas”</p> <p>“Y dentro do cesto com as pernas fletidas a olhar para uma colher, agarra outra de sopa e levanta-se.”</p> <p>“Y e L metem objetos dentro da <i>panela</i> e Y tapa a <i>panela</i> com o <i>testo</i>.”</p> <p>“Y mete a mão dentro da <i>panela</i> e olha para lá, levanta-se e levanta a <i>panela</i>, inclina-a para si e caem alguns objetos, olha para dentro da <i>panela</i>, mete-a no tapete”</p>	5
	Através do paladar		<p>“Y para e mete a <i>colher de sobremesa</i> na boca”</p>	1
	Através da audição		<p>“L vira o <i>regador</i> e Y bate com a mão na base do <i>regador</i>”</p> <p>“Y levanta o <i>testo</i> e mete dentro da <i>panela</i> vários objetos, incluindo a <i>concha da sopa</i>, baixa-se, vira a <i>concha da sopa</i> com a <i>concha para cima</i>”</p> <p>“Y, baixada ao pé do armário, levanta com uma mão o <i>testo</i> e com a outra mete objetos lá dentro, de seguida tapa a <i>panela</i>”</p> <p>“Y deixa cair a <i>panela</i> ao contrário, no tapete, entre a perna de L e o <i>regador</i>, vira a <i>panela</i>, apanha vários objetos e mete-os dentro da <i>panela</i>”</p> <p>“P de joelhos no tapete com a <i>panela</i> à sua frente, tem uma <i>chave de boca</i> na mão e está a tocar com ela na <i>panela</i> que está virada para baixo. Y está ao lado de P, de joelhos no tapete, com a <i>panela</i> à sua frente, tem na mão uma <i>colher de sobremesa</i> e está a tocar com ela na <i>panela</i>”</p> <p>“Y tirou a <i>colher de sobremesa</i> da boca e começou a tocar na <i>panela</i>”</p> <p>“Y deixa a <i>colher de sobremesa</i> no tapete, agarra na <i>chave de boca</i> e toca com ela na <i>panela</i>.”</p>	7
Interação criança - adulto	Através de palavras		<p>“Y está em pé, dentro do cesto a olhar para P e L e diz “deitou pó chão” apontando para o chão e olhando para I.”</p>	1
	Através do olhar		<p>“Y levanta, com as duas mãos, a <i>panela</i>, inclina-a para si e deixa cair os objetos que estavam lá dentro para o chão, olha para I e ri-se.”</p> <p>“P e Y, enquanto tocam na <i>panela</i> com os objetos olham para I e sorriem.”</p>	2
Interação criança – cesto	Através do tato		<p>“Y vai para dentro do cesto com a <i>chave de anel</i> na mão, ajoelha-se e senta-se a olhar para a porta”</p> <p>“Y está em pé, dentro do cesto, com objetos nas mãos”</p> <p>“Y baixa-se apanha uma <i>colher de sopa</i> do tapete e põe-se de pé dentro do cesto, juntando a colher às outras duas que tem na mão”</p> <p>“Y senta-se dentro do cesto”</p> <p>“Y baixa a cabeça, o cesto cai e ela cai para trás, ficando sentada ao lado de P.”</p> <p>“Y agarra no cesto mete-o em cima da sua cabeça, baixa-o, vira-o ao contrário, em cima do <i>regador</i> e da <i>panela</i> e mete-o na sua cabeça.”</p>	6
	Através do olhar		<p>“Y olha para o cesto”</p> <p>“Y baixa-se ao pé do cesto e fica a olhar para ele”</p>	2

05 de janeiro de 2016		Cesto dos tesouros – objetos de metal (T6)		A6	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
M	Interação criança – criança	Através de ações	<p>“M tenta puxar o <i>regador</i> com Y”</p> <p>“M agarra na <i>chave de anel</i> que Y tem na mão e enquanto puxa o <i>regador</i> diz “é meu, é meu”.”</p> <p>“M olha para P”</p>		2
		Através do olhar	<p>“L e M levantam-se e aproximam-se do cesto e ficam a olhar para Y. Esta [Y] tenta puxar o <i>regador</i> para fora do cesto”</p> <p>“Y tira do <i>regador</i> uma <i>chave de anel</i> M e L olham para ela.”</p> <p>“P mete a <i>chave de boca</i> na extremidade do <i>regador</i>, M com a <i>chave de anel</i> na mão olha para P”</p> <p>“M, com as colheres na mão levanta-se olha para P, vai até perto do <i>regador</i>, abana uma colher”</p>		12

			<p>“L põe dentro do <i>regador</i> uma <i>chave de anel</i> e M com a <i>colher de arroz</i> olha para L.”</p> <p>“Y e M estão de pé junto ao cesto a olhar para P e L”</p> <p>“L, sentado no tapete apanha vários objetos e mete-os entre as suas pernas. M, junto ao <i>regador</i> com a <i>colher de arroz</i> nas mãos, olha para L.”</p> <p>“M de joelhos, com a <i>colher de arroz</i> nas mãos olha para L que está sentado de pernas abertas a mexer nos objetos que tem entre as pernas, apanha uma <i>chave de boca</i> e junta-a aos objetos que tem entre as pernas”</p> <p>“M levanta-se com o <i>púcaro</i> numa mão e com a <i>chave de anel</i> na outra e aproxima-se de P e de L que estão a tocar com objetos na <i>panela</i>, ficando a olhar para eles.”</p> <p>“M olha para os três a tocarem na <i>panela</i>”</p> <p>“M olha para os três a tocarem na <i>panela</i> e toca com a <i>chave de anel</i> no tapete”</p>	
		Através do tato	<p>“M está baixado ao pé do <i>regador</i> a agarrar nos materiais que lá estão dentro”</p> <p>“M levantou-se olhou para a porta e foi apanhar o <i>testo</i> que estava no chão atrás de si, ao pé do armário.”</p> <p>“M está de pé no tapete com uma <i>colher de arroz</i> numa mão, um <i>ilhós redondo</i> e uma <i>chave de anel</i> na outra. Este baixa-se e deixa o <i>ilhós redondo</i> e a <i>chave de anel</i> no tapete e agarra numa <i>chave de boca</i>.”</p> <p>“M com uma mão agarra no <i>regador</i> e diz “tu, tu, tu, tu”.”</p> <p>“M mete dois dedos na extremidade do <i>regador</i>”</p> <p>“M agarra a <i>chave de boca</i> que está ao seu lado, olha para ela e toca com ela no tapete.”</p> <p>“M, a gatinhar, com uma <i>colher de arroz</i> na mão agarra no <i>testo</i> e na <i>panela</i> que estão entre Y e o armário, tira o <i>testo</i> e mete-se de joelhos”</p> <p>“M tira a <i>colher de arroz</i> da <i>panela</i> e fecha-a com o <i>testo</i>”</p> <p>“M ao pé do armário tira a <i>colher de arroz</i> da <i>panela</i>, tapa a <i>panela</i> com o <i>testo</i> e empurra a <i>panela</i> para a frente.”</p> <p>“M com a <i>colher de arroz</i> aproxima-se do tapete e baixa-se e apanha uma <i>colher de sopa</i>”</p> <p>“M senta-se no chão, olha para dentro da <i>panela</i> e tira a <i>colher de sopa</i> para o chão e junta a <i>colher de arroz</i>.”</p> <p>“M tapa a <i>panela</i> com o <i>testo</i>”</p> <p>“M com as colheres nas mãos pisa os objetos que estão no tapete”</p> <p>“M, em pé, no tapete abana a <i>colher de arroz</i> que tem nas mãos”</p> <p>“M, com a <i>colher de arroz</i> nas mãos, apanha uma <i>colher de sopa</i> que está no tapete e vai para perto da estante das cartolinas”</p> <p>“M, com as <i>colheres</i>, baixa-se ao pé do armário, ao pé de Y”</p>	16
	Interação criança – objeto	Através da visão	<p>“M agarra na <i>colher de arroz</i> e toca com ela no <i>testo</i>, de seguida deixa a <i>colher de arroz</i> no chão e levanta o <i>testo</i>, olha para ele e tapa a <i>panela</i>.”</p> <p>“M raspa com a <i>colher de arroz</i> nos cacifos e olha para ela”</p> <p>“M com a <i>colher de arroz</i> na mão gatinha até aos objetos que estão no tapete, apanha uma <i>chave de anel</i> e fica a olhar para ela”</p> <p>“M larga a <i>colher de arroz</i> no tapete e com a <i>chave de anel</i> numa mão, apanha com a outra o <i>púcaro</i> e fica a olhar para ele”</p> <p>“M mete a <i>chave de anel</i> dentro do <i>púcaro</i> e olha para ela.”</p>	5
		Através do paladar	<p>“M, com a <i>chave de boca</i> numa mão, agarra, com a outra, a <i>chave de anel</i> e leva-a à boca, deixa-a no tapete e faz o mesmo com uma <i>chave de anel</i>”</p> <p>“M mete a <i>chave de anel</i> que tem na mão, na boca e olha para P, de seguida tira a <i>chave de anel</i> da boca.”</p>	2
		Através da audição	<p>“M atira a <i>colher de arroz</i> para o tapete, para cima dos outros objetos e olha para a <i>chave de boca</i> que tem na mão, de seguida toca com ela no tapete”</p> <p>“M toca com a <i>chave de anel</i> no <i>regador</i> e deixa-a cair no tapete”</p> <p>“M levanta o <i>testo</i> com a mão, e mete a <i>colher de arroz</i> lá dentro, abanando-a com a mão, batendo na <i>panela</i>”</p> <p>“M junto ao armário a levantar o <i>testo</i> da <i>panela</i> e a meter a <i>colher de arroz</i> lá dentro, tocando com ela na <i>panela</i>”</p> <p>“M está encostado ao armário, com a <i>colher de arroz</i> na mão a dar pontapés à <i>panela</i>.”</p> <p>“M com a <i>colher de arroz</i> na mão, tira o <i>testo</i> da <i>panela</i> e encosta-o ao armário, de seguida tapa a <i>panela</i> com o <i>testo</i>.”</p> <p>“M com a <i>colher de arroz</i> e <i>colher de sopa</i> vai à <i>panela</i>, tira o <i>testo</i> e mete-o no chão, de seguida toca com a <i>colher de sopa</i> na <i>panela</i> e deixa-a cair”</p> <p>“L mete dentro do <i>regador</i> a <i>chave de anel</i> e M toca com uma colher no <i>regador</i>. Em simultâneo P toca com uma <i>faca de manteiga</i> no <i>regador</i> e L mete uma <i>faca de manteiga</i> e a <i>concha da sopa</i> dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“M toca com as colheres no armário.”</p> <p>“M levanta-se e vai até ao <i>regador</i> e toca nele com a <i>colher de arroz</i> que tem numa mão”</p> <p>“M aproxima-se do <i>regador</i>, com <i>colher de arroz</i> na mão, ajoelha-se e raspa a colher no <i>regador</i>”</p> <p>“M de joelhos, com a <i>colher de arroz</i> nas mãos, toca com ela no <i>testo</i> que está no tapete e toca no tapete, toca no <i>testo</i> e toca no tapete.”</p>	18

			<p>“M de joelhos, com a <i>colher de arroz</i> e a <i>colher da sopa</i> nas mãos, toca com a <i>colher de sopa</i> no <i>regador</i> e com a <i>colher de arroz</i> no <i>testo</i> e no tapete”</p> <p>“M toca com a <i>chave de anel</i> no <i>púcaro</i>”</p> <p>“M toca com o <i>púcaro</i> e com a <i>chave de anel</i> que tem na outra mão um na outro, abrindo e fechando os braços.”</p> <p>“M baixa-se e toca na <i>panela</i> com a <i>chave de anel</i>”</p> <p>“Y está ao lado de P, de joelhos no tapete, com a <i>panela</i> à sua frente, tem na mão uma <i>colher de sobremesa</i> e está a tocar com ela na <i>panela</i>. M está sentado ao lado de Y com uma <i>chave de anel</i> na mão, toca com ela na <i>panela</i> e arrasta-a no tapete.”</p> <p>“M toca com a <i>chave de anel</i> na <i>panela</i>.”</p>	
	Interação criança – cesto	Através do olhar	“M baixa-se ao pé do cesto olha para ele e levanta-se”	1

05 de janeiro de 2016		Cesto dos tesouros – objetos de metal (T6)		A6	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
P	Interação criança – criança	Através de ações	<p>“L está sentado no tapete a meter objetos dentro do <i>regador</i>. P aproxima-se do <i>regador</i> e atira para o tapete o <i>ilhós</i> e a <i>chave de boca</i>, de seguida baixa-se junto ao <i>regador</i> e tira de lá os objetos que L meteu, atirando-os para o tapete. L apanha objetos do tapete e atira-os para o chão”</p> <p>“L mete um objeto dentro do <i>regador</i> e P vai lá e tira-o e manda-o para o tapete”</p> <p>“P vai ter com M, que está ao pé do <i>regador</i>. M vai para perto dos cacifos e P toca no <i>regador</i> com duas <i>chaves de boca</i> que tem na mão.”</p>	3	
	Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“P levantou-se e aproximou-se do cesto, agarrou na <i>panela</i>, com as duas mãos e meteu-a no tapete”</p> <p>“P com uma mão puxa o <i>regador</i>, larga-o e com a outra mão vai buscar o <i>testo da panela</i> ao cesto”</p> <p>“P vai buscar o <i>testo</i> ao chão, perto do armário e mete-o no chão ao lado da <i>panela</i>.”</p> <p>“P a deixar o <i>testo</i> no chão ao pé do armário”</p> <p>“P vai buscar a <i>panela</i> e deixa-a perto do armário”</p> <p>“P deixa a <i>concha da sopa</i> no tapete e apanha uma <i>chave de boca</i>.”</p> <p>“P mete a <i>chave de boca</i> na extremidade do <i>regador</i>”</p> <p>“P agarra na <i>chave inglesa</i>, deixa-a no tapete e agarra um <i>ilhós</i> que está ao seu lado”</p> <p>“P gatinha até ao outro lado de L, apanha a <i>colher de arroz</i> e a <i>chave de anel</i>, levanta-se e atira-as para o tapete, junto ao <i>regador</i>.”</p> <p>“P vai buscar mais objetos que L atirou para o chão e atira-os para o tapete onde estão os outros.”</p> <p>“P apanha os objetos que L atirou.”</p> <p>“P está ao pé da camara com um <i>ilhós</i> e uma <i>chave de boca</i> nas mãos”</p> <p>“P apanha a chave de anel e atira-a para o tapete onde estão os outros objetos.”</p> <p>“P vira-se para trás, aproxima-se de L e deixa cair a <i>concha da sopa</i> no tapete.”</p> <p>“P tira a <i>concha da sopa</i> do <i>regador</i> e atira-a para o tapete”</p> <p>“P tira do <i>regador</i> duas <i>chaves de anel</i>”</p> <p>“P meteu a <i>faca de manteiga</i> dentro da extremidade do <i>regador</i>”</p> <p>“P tira e volta a meter a <i>faca na extremidade</i> do <i>regador</i>”</p> <p>“P tira a <i>faca</i> e mete-a no tapete, vai ao <i>regador</i> e tira a <i>chave inglesa</i> e manda-a para o tapete”</p> <p>“P tira do <i>regador</i> uma <i>chave de anel</i>”</p> <p>“P tira o <i>testo</i> da <i>panela</i> e deixa-o cair no tapete, baixa-se e vai lá buscar o <i>ilhós</i> e a <i>colher</i>, manda-os para o tapete e tira também a <i>chave inglesa</i>”</p> <p>“P olha para o <i>regador</i> e deixa cair uma das <i>chaves de boca</i>, apanha-a, atira a outra para o chão, baixa-se em frente ao <i>regador</i> e mete a <i>chave de boca</i> que tem na mão dentro da extremidade do <i>regador</i>”</p> <p>“P atira a <i>chave de boca</i> para o tapete e apanha outra, levanta-se e mete-a na extremidade do <i>regador</i>”</p> <p>“P atira a <i>chave de boca</i> para o tapete, anda para o lado e apanha do tapete a <i>chave inglesa</i> e deixa-a cair. Afasta-se para o outro lado do tapete.”</p> <p>“P aproxima-se do <i>regador</i> com o <i>púcaro</i>, encosta-o à extremidade do <i>regador</i> e manda-o para o tapete.”</p> <p>“P atira a <i>chave inglesa</i> para o tapete, afasta-se para os cacifos, aproxima-se do tapete, apanha o <i>púcaro</i> e atira-o para o tapete.”</p>	26	
			Através da visão	<p>“P aproximou-se do <i>regador</i> e tirou uma <i>chave de anel</i> e ficou a olhar para ela.”</p> <p>“P vai para junto de L, este agarra na <i>colher de sopa</i> que está no chão e atira-a para o chão, de seguida apanha uma <i>chave de anel</i> de e uma <i>faca de manteiga</i>. P agarra em mais objetos e atira-os para o centro do tapete”</p>	2

		Através do paladar	<p>“P vai ao <i>regador</i> tira um <i>garfo</i> e raspa-o no tapete, põe o <i>garfo</i> na boca e deixa-o no tapete”</p> <p>“P, sentado no tapete apanha uma <i>chave de boca</i> e mete-a na boca”</p> <p>“P deixa no tapete a <i>chave de boca</i> e agarra na <i>faca de manteiga</i>, mete-a na boca”</p> <p>“P aproxima-se dos cacifos e apanha a <i>concha da sopa</i>, encosta-a ao <i>regador</i>, tira-a leva-a à boca e aproxima-se da <i>camara</i>.”</p>	4
		Através da audição	<p>“P com o <i>testo</i> nas mãos afasta-se do cesto, olha para o <i>testo</i>, baixa-se, mete o <i>testo</i> no chão, bate com ele e roda-o no chão.”</p> <p>“P está sentado no tapete e tem uma <i>concha da sopa</i> na mão e toca com ela no <i>regador</i>, à sua frente”</p> <p>“P toca com a <i>concha da sopa</i> no chão e depois no <i>regador</i>”</p> <p>“P toca no <i>regador</i> com a <i>chave de boca</i>, de seguida, de gatas vai ao meio do tapete, onde estão os objetos juntos.”</p> <p>“P tira uma <i>faca de manteiga</i> do <i>regador</i>, levanta-se e fica de pé a olhar para ela, baixa-se raspa-a no chão, raspa-a no tapete e deixa-a lá”</p> <p>“P vai ao <i>regador</i> e tira uma <i>chave de anel</i> e mete-a na boca, dá uns passos e deixa cair a <i>chave de anel</i> no tapete”</p> <p>“P tira do <i>regador</i> uma <i>faca de manteiga</i> tocando com ela no <i>regador</i>”</p> <p>“L mete dentro do <i>regador</i> a <i>chave de anel</i> e M toca com uma colher no <i>regador</i>. Em simultâneo P toca com uma <i>faca de manteiga</i> no <i>regador</i> e L mete uma <i>faca de manteiga</i> e a <i>concha da sopa</i> dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“P vai ao <i>regador</i> e toca-lhe com a <i>faca de manteiga</i>”</p> <p>“P tira do <i>regador</i> uma <i>chave de anel</i> e toca no <i>regador</i> com ela”</p> <p>“P está ao pé de L, com a <i>chave inglesa</i> numa mão e na outra uma <i>colher de sobremesa</i> e um <i>ilhós</i>. Mete a <i>chave inglesa</i> dentro da <i>panela</i> e depois mete também o <i>ilhós</i> e a <i>colher de sobremesa</i>.”</p> <p>“P senta-se no chão com a <i>chave inglesa</i> na mão, raspa-a no chão até ao tapete.”</p> <p>“P apanha a <i>chave inglesa</i> que está atrás de L, aproxima-se do <i>regador</i> e toca com a chave no <i>regador</i>.”</p> <p>“P vai ao tapete, apanha uma <i>chave de boca</i>, leva para perto do armário e toca com ela no armário, de seguida raspa com a <i>chave de boca</i> no armário e atira-a para o cesto”</p> <p>“P vira a <i>panela</i> ao contrário e toca com a <i>chave de boca</i> na <i>panela</i>. L vira-se para o lado e toca também na <i>panela</i> com a <i>chave de anel</i> que tem na mão.”</p> <p>“P de joelhos no tapete com a <i>panela</i> à sua frente, tem uma <i>chave de boca</i> na mão e está a tocar com ela na <i>panela</i> que está virada para baixo.”</p> <p>“P deixa a <i>chave de boca</i> em cima da <i>panela</i>, levanta-se, apanha uma <i>chave de anel</i> que está atrás de L e vai tocar com ela na <i>panela</i>”</p>	17
	Interação criança - adulto	Através do olhar	“P e Y, enquanto tocam na <i>panela</i> com os objetos olham para I e sorriem.”	1
		Através de ações	“P agarra na <i>panela</i> com as duas mãos, nas asas, vem para a frente da <i>camara</i> , baixa-se e mete a <i>panela</i> no chão, olha para I e aponta lá para dentro da <i>panela</i> ”	1
	Interação criança – cesto	Através do tato	<p>“P, com a <i>chave inglesa</i> na mão, com a outra mão agarra no cesto, que está ao pé dos cacifos e mete-o no tapete, atrás de L, levanta-o e mete-o em frente à estante das cartolinas”</p> <p>“P agarra no cesto e leva-o para o tapete, deixando-o cair em cima dos pés de M e L. De seguida baixa-se no tapete, apanha uma <i>chave de boca</i> que está no tapete, mete-se de joelhos e toca com a <i>chave de boca</i> na <i>panela</i> que está à sua frente”</p>	2

05 de janeiro de 2016		Cesto dos tesouros – objetos de metal (T6)		A6	Total
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências		
L	Interação criança – criança	Através de ações	<p>“L aproxima-se de P e aponta para a <i>panela</i>.”</p> <p>“Y olha para L e estica a mão, este agarra na <i>chave de anel</i> e mete-a no chão”</p> <p>“L está sentado no tapete a meter objetos dentro do <i>regador</i>. P aproxima-se do <i>regador</i> e atira para o tapete o <i>ilhós</i> e a <i>chave de boca</i>, de seguida baixa-se junto ao <i>regador</i> e tira de lá os objetos que L meteu, atirando-os para o tapete. L apanha objetos do tapete e atira-os para o chão”</p> <p>“L vai ao <i>regador</i> e tira a <i>chave inglesa</i> para o tapete, senta-se e mete-a dentro do cesto onde está Y baixada, esta empurra a mão de L e diz “pó chão”.”</p>	4	
		Através do olhar	<p>“L e M levantam-se e aproximam-se do cesto e ficam a olhar para Y. Esta [Y] tenta puxar o <i>regador</i> para fora do cesto”</p> <p>“Y tira do <i>regador</i> uma <i>chave de anel</i> M e L olham para ela.”</p> <p>“L está ao pé do <i>regador</i> e olhar para Y e depois olha para a porta”</p> <p>“P está sentado no tapete e tem uma <i>concha da sopa</i> na mão e toca com ela no <i>regador</i>, à sua frente, L está sentado ao lado de P e olha para ele”</p>	5	

			<p>“Y agarra a <i>panela</i> e no ar inclina-a para si, deixa cair tudo o que estava lá dentro. L, sentado no tapete, olha para cima, para Y.”</p>	
Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“L puxa vários objetos para perto de si”</p> <p>“L ajoelha-se no tapete, mete-se de gatas e com uma mão apanha os <i>ilhoses</i> e atira-os para o lado”</p> <p>“L deixa a <i>chave inglesa</i> em cima dos outros objetos e agarra uma <i>chave de anel</i>.”</p> <p>“L deixa no tapete a <i>chave de anel</i>, agarra numa <i>colher de arroz</i> e deixa-a cair no chão”</p> <p>“P vai para junto de L, este agarra na <i>colher de sopa</i> que está no chão e atira-a para o chão, de seguida apanha uma <i>chave de anel</i> de e uma <i>faca de manteiga</i>”</p> <p>“L atira uma <i>faca de manteiga</i> e outros objetos para o chão.”</p> <p>“L vai ao <i>regador</i> e tira os objetos que estão lá dentro para o tapete onde estão outros”</p> <p>“L vira o <i>regador</i>”</p> <p>“L endireita o <i>regador</i>”</p> <p>“L agarra numa <i>chave de anel</i> e na <i>concha da sopa</i>”</p> <p>“L agarra numa <i>chave de anel</i> e raspa-a no tapete”</p> <p>“L tapa a <i>panela</i> com o <i>testo</i>”</p> <p>“L apanha uma <i>concha de sopa</i> e mete-a dentro da <i>panela</i>”</p> <p>“L apanha o <i>testo</i> do tapete e tapa a <i>panela</i>”</p> <p>“L mete objetos dentro da <i>panela</i>”</p> <p>“L sentado no tapete apanha vários objetos e mete-os entre as pernas”</p> <p>“L que está sentado de pernas abertas a mexer nos objetos que tem entre as pernas, apanha uma <i>chave de boca</i> e junta-a aos objetos que tem entre as pernas”</p> <p>“L apanha uma <i>chave de boca</i> e mete-a entre as suas pernas, de seguida apanha um <i>ilhós</i> e mete-o as pernas, chega-se para o lado agarra um <i>ilhós</i> e mete-o em cima dos objetos que tem entre as pernas. De seguida agarra numa <i>chave de anel</i> que está no tapete e mete-a em cima dos objetos que tem entre as pernas.”</p> <p>“L chega-se para perto de outros objetos de metal”</p> <p>“L mete a <i>chave inglesa</i> dentro do cesto”</p> <p>“L deixa a <i>concha da sopa</i> na sua perna e agarra na <i>chave de anel</i> e em dois <i>ilhoses</i>, deixando-os cair no tapete”</p> <p>“L agarra na <i>chave de anel</i>, toca com ela no chão e mete-a em cima das suas pernas, perto da <i>concha da sopa</i>. Apanha uma <i>colher de sobremesa</i> e um <i>ilhós</i> e mete o <i>ilhós</i> em cima da <i>colher</i>.”</p>	22	
	Através da visão	<p>“L espreita para o <i>regador</i>”</p> <p>“L sentado, no tapete, com o <i>testo</i> da <i>panela</i> nas mãos e a olhar para a <i>panela</i>.”</p> <p>“L agarra na <i>chave de anel</i> olha para ela, mete um dedo numa das extremidades”</p>	3	
	Através do paladar	<p>“L com a <i>concha da sopa</i> na mão, vira-se para trás toca com a <i>concha</i> no chão e leva-a à boca, de seguida raspa com ela no tapete.”</p>	1	
	Através da audição	<p>“L agarra na <i>chave inglesa</i> e toca com ela nos <i>ilhoses</i> que tem à sua frente”</p> <p>“L agarra em vários objetos, com uma mão, ao mesmo tempo e mete-os para o chão”</p> <p>“L agarra os <i>ilhoses</i> e atira-os para o chão.”</p> <p>“L mete um objeto dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“L mete uma <i>chave de anel</i> no <i>regador</i>”</p> <p>“L mete objetos dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“L mete a <i>chave inglesa</i> e outros objetos dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“L mete dentro do <i>regador</i> a <i>chave de anel</i> e M toca com uma <i>colher</i> no <i>regador</i>. Em simultâneo P toca com uma <i>faca de manteiga</i> no <i>regador</i> e L mete uma <i>faca de manteiga</i> e a <i>concha da sopa</i> dentro do <i>regador</i>”</p> <p>“L põe dentro do <i>regador</i> uma <i>chave de anel</i> e M com a <i>colher de arroz</i> olha para L.”</p> <p>“L meteu para dentro do <i>regador</i> uma <i>chave de anel</i>.”</p> <p>“L agarrou na <i>concha da sopa</i> que estava no tapete e raspa-a no tapete, de seguida manda-a para o chão.”</p> <p>“L mete objetos que estão no tapete, dentro da <i>panela</i>.”</p> <p>“Y e L metem objetos dentro da <i>panela</i>”</p> <p>“Y abre a <i>panela</i>, tirando o <i>testo</i> e L mete lá dentro um <i>ilhós</i>”</p> <p>“L agarra na <i>concha da sopa</i> e toca com ela noutros objetos que estão entre as suas pernas.”</p> <p>“L toca com a <i>chave de anel</i> na <i>colher de sopa</i> que tem na outra mão”</p> <p>“P vira a <i>panela</i> ao contrário e toca com a <i>chave de boca</i> na <i>panela</i>. L vira-se para o lado e toca também na <i>panela</i> com a <i>chave de anel</i> que tem na mão.”</p> <p>“L deixa a <i>chave de anel</i> no tapete e agarra na <i>concha da sopa</i>, tocando com esta na <i>panela</i>”</p>	22	

			<p>“M está sentado ao lado de Y com uma <i>chave de anel</i> na mão, toca com ela na <i>panela</i> e arrasta-a no tapete. L, ao lado de M e de P, em frente à camara e com a <i>panela</i> à frente, tem na mão uma <i>chave de anel</i> e toca na <i>panela</i> que está ao seu lado.”</p> <p>“L deixa a <i>chave de anel</i> no tapete agarra na <i>concha da sopa</i> e toca com ela na <i>panela</i>”</p> <p>“L deixa a <i>concha da sopa</i> no tapete, agarra na <i>chave de anel</i> e toca com ela na <i>panela</i>.”</p> <p>“L deixa a <i>chave de anel</i>, agarra na <i>concha da sopa</i> e toca com ela na <i>panela</i>”</p>	
--	--	--	--	--

ANEXO 8 – REFLEXÕES EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

1ª e 2ª semanas – 23 – 24.02.2016 e 29.02 - 02.03.2016

A reflexão refere-se ao período de observação, que corresponde às duas primeiras semanas de prática pedagógica, em contexto de Jardim de Infância I. Neste documento pretendo refletir sobre as expectativas e os receios que tive em relação à prática, as metodologias utilizadas para a observação e recolha de dados importantes e por último sobre as mudanças e aprendizagens efetuadas. Farei primeiro uma breve contextualização para que se compreendam melhor as minhas expectativas e receios.

Diretor da instituição: “olá meninas! Já sabem para que sala vão? Será a sala vermelha, dos 5/6 anos.”

Fiquei contente pois era um desejo que tinha, visto que tínhamos estado em Creche – sala 1-2 anos. Para mim não fazia muito sentido ir para uma sala próxima da anterior. Esta sala, a “sala vermelha”, fazia, para mim, mais sentido porque acabava por ser uma sala de transição, ou seja, a maioria das crianças vai para o primeiro ciclo e eu queria perceber como é feito esse trabalho, essa preparação.

Quando estava em Creche ia vendo a “sala vermelha”, pois passava por lá, espreitava e via, no teto, a representação do sistema solar. Ficava muito curiosa, mas ao mesmo tempo reticente. A curiosidade partia do que eu via lá na sala e, com isso, questionava-me: “como chegaram a este tema?; como foi o processo de todo este trabalho?; como é que chegaram a esta decoração?”. O receio provinha da forma de como tudo foi realizado e de como é que eu me encaixava naquela nova realidade que fala de um tema que, para mim, não é, de todo, abordado no dia-a-dia e com o qual não estou à vontade. Assim houve, durante as férias da mudança do semestre, um pensamento acompanhado de receios.

Na sala, nestas duas semanas, via muitas crianças. Um grupo brincavam em grupo, outras sozinhas, umas estavam numa das mesas a fazer desenhos, outras estavam com jogos no chão e em vários momentos ia interagindo com as crianças. A educadora A e as auxiliares de ação educativa puseram-nos, a mim e à Filipa, tão à vontade que, não só participámos nas rotinas como também nas brincadeiras e no dia-a-dia do grupo. Esta nossa participação permitiu-nos realizar o processo de observação de uma forma mais vivida, observámos o grupo, os seus gostos e necessidades, as relações entre criança-criança, entre criança-educadora, entre criança-auxiliares. e entre educadora-auxiliares

Visto que, a observação é um processo de recolha de dados por parte de um investigador (Damas & Ketele, 1985) e que se baseia na presença do mesmo no local de recolha (Sousa e Baptista, 2011) nós, além de participarmos na observação, realizámos grelhas de recolha de informação, também recolhemos informações através de conversas informais com a educadora A e, em simultâneo, através da documentação que nos foi fornecida por ela, nomeadamente o projeto curricular de sala, o plano anual de atividades, entre outros. Estas informações recolhidas não servem apenas para conhecermos o novo contexto, mas também para a realização de um documento, que consiste na caracterização da sala e do grupo de crianças, pertencente à unidade curricular de prática pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I.

No que diz respeito às mudanças, inicialmente coloquei-me numa perspetiva mais de observadora, sem interagir muito com o grupo. Deste modo, o meu processo de interação foi gradual, pois à medida que ia conhecendo o novo espaço e as novas pessoas, ia-me envolvendo mais. Esta envolvimento chegou ao ponto de estar, na sala, com algumas crianças a ler uma história, na qual eu propunha às crianças, que estavam ali comigo, que contassem o que viam nas imagens e depois eu lia o texto, assim todos contávamos a história. À medida que lia ia fazendo entoações diferentes, correspondendo às diferentes personagens, em simultâneo, ia interagindo com as crianças. No fim de ler cada página perguntava se o que elas contaram correspondia ao que eu tinha lido. Apesar de a decifração do código escrito ser realizada por mim, as crianças puderam realizar também uma “leitura”, neste caso, através da interpretação das imagens da história (Ministério da Educação, 1997). Este comportamento permite que comecem a utilizar estratégias de leitura (antes e após a leitura), que mais tarde, no primeiro ano lhes serão úteis. Embora, neste momento, sejam acompanhadas por um adulto, começam a compreender que podem contar a história pelas imagens e que há um código escrito lido pelo adulto que, embora não sabendo o que significa, lhes permite comprovar ou não o que “leram” pelas imagens (Sim-Sim, 2008). Apesar de estarem no Jardim de Infância considero importante que tenham contacto com livros e outros materiais escritos, pois ganham conhecimentos precoces sobre o ato de ler e a postura, a estrutura do livro (capa, folhas, páginas) e a forma de manusear o próprio livro, sem que haja uma intenção no ensino da leitura do código escrito (Sim-Sim, 2009). Também é através do contacto que as crianças têm com os livros, que começam a descobrir o prazer da leitura (Ministério da Educação, 1997).

A Susana, uma das auxiliares viu-nos, a mim e à Filipa, em sítios da sala diferentes com livros, sugeriu-nos que contássemos uma história a todo o grupo. Todos arrumaram a sala e sentaram-se no tapete. Tentámos, no momento, contar a história do capuchinho vermelho, mas fazendo com que as crianças participassem. Íamos questionando sobre o que é que se ia sucedendo na história, como e porquê. É importante que o educador, ao ler a história, partilhe as suas estratégias de leitura, assim cria um exemplo para a criança de como ler e para que serve a leitura. São exemplos de estratégia, o ler o título e perguntar do que trata a história, o propor a previsão dos momentos seguintes, a identificação dos nomes das personagens, entre outros (Ministério da Educação, 1997). Após o conto sugerimos que, também em conjunto, fizessem de “capuchinho vermelho” e que ao regressar a casa contassem à mãe o que tinha acontecido. O grupo ia participando

com a nossa ajuda mas, a certa altura, senti que já não estavam tão envolvidos e que também para alguns este pensamento era mais elaborado. Entretanto também chegou a psicóloga, para iniciar a oficina das emoções e acabámos por não fazer mais nada. Com este momento percebi que o grupo esteve muito tempo sentado e que após o conto se poderia arranjar outra estratégia, como desenharem a estória, por exemplo. Talvez não tenha feito sentido, para eles, o contar a história de forma contrária. Porém, foi uma experiência para nós. Com este pequeno momento conseguimos não só conhecer melhor o grupo, como também eles nos conheceram melhor a nós. Foi uma boa e interessante oportunidade de estar com as crianças.

Uma das grandes mudanças que senti, em relação à minha forma de ser e estar, foi que estava muito mais liberta, estava muito à vontade com as crianças. Em vários momentos do dia interagia de diferentes formas com as crianças, aprendi passos de “ballet” com uma criança, brinquei ao “faz de conta” com outras, joguei também ao “rei manda” e ao “telefone estragado”. Este último foi o meu primeiro contacto com algumas crianças do grupo, no dia da apresentação de um livro. As crianças ficaram comigo e nesse momento optei por brincar com elas, jogámos ao “telefone estragado”, a jogos com rimas, ao “jogo do peixe”, entre outros. Este momento foi bom porque me deu a possibilidade de conhecer os nomes das crianças e de saber como interagem umas com as outras. Penso que também foi bom para elas, porque também me conheceram a mim.

Também nos foi dada a possibilidade de estarmos com as crianças (dois grupos para cada uma de nós) a fazer uma experiência de expressão motora. Aqui aprendi que o tipo de experiências que lhes proporcionei teria mesmo de ser assim, com um grupo pequeno, porque elas têm necessidade de se movimentar. Espero que esta minha forma de estar, mais liberta, permaneça, pois percebi que assim tudo foi mais simples, mais fácil e acima de tudo mais natural.

No final desta semana, comecei a pensar num desafio para mim e, em conversa com a educadora escolhi duas crianças para fazer registos – a L e o AL. Pensei em duas crianças diferentes de género e que em simultâneo tivessem um nível de desenvolvimento diferente. Assim, visto que já tinha escolhido a L, a Educadora A sugeriu o AL. Relativamente a estes registos existem algumas dúvidas, sobre o que registar, como registar e em que momentos registar. Penso que será um desafio interessante, embora o considere pequeno em relação ao trabalho da educadora, pois esta faz um registo de todas as crianças. Tendo em conta o registo do contexto anterior, de forma gradual, vou começar a perceber o que é essencial registar para poder, mais tarde, entender o desenvolvimento e a evolução de cada uma das crianças escolhidas.

Referências bibliográficas

Damas, M. J. & Ketele, J.M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2008). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: ME - DGIDC.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: ME - DGIDC.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha - 4.ª Edição*. Lisboa: Pactor.

4.ª semana: 29 – 30.03.2016

A presente reflexão refere-se à quarta semana prática pedagógica e primeira de intervenção, nela pretendo refletir sobre a planificação e a atuação, realçando os aspetos positivos de ambas, referindo quais as mudanças e melhorias a realizar, também, em ambas as situações. Pretendo ainda refletir sobre as mudanças e melhorias a realizar, em mim.

No momento de realizarmos a planificação, fomos logo atribuindo alguns papéis de atuação, contudo nada muito estipulado, pois já percebemos que poderão existir mudanças. Nesse sentido fizemos a planificação e depois “deixámo-nos ir”. Mais tarde percebemos que, afinal, faltavam coisas, principalmente as rotinas das crianças, embora não tenhamos dado a devida importância, saliento que isso foi tido em conta como uma mudança e uma melhoria para a semana seguinte.

Relativamente à intervenção, inicialmente tinha um misto de emoções tão grande que até tinha receio de não conseguir controlar isso num dos momentos que, para mim, era muito importante – a leitura da história. Não só porque seria eu a fazê-lo, como também era a base das restantes propostas dos dois dias. Eu queria que aquele momento fosse perfeito, que a leitura fosse tão expressiva de forma a que as crianças gostassem e não mais esquecessem. Lá no fundo, penso que resultou, visto que o grupo compreendeu bem a história. Ao começar o dia com uma história, as crianças, as crianças sentem-se mais satisfeitas, pois são criados laços emocionais muito fortes. Neste sentido as crianças estabelecem a relação de uma satisfação interior a uma relação humana significativa (Hohmann & Weikart, 1997).

No contar uma história, considero muito importante falar sempre das ilustrações que nela estão, isto porque ajudam as crianças a fazer conjecturas sobre o que poderá acontecer. Elas, sem querer, envolvem-se logo na história, imaginam tudo e mais alguma coisa e, quase que contam logo a história toda! Considero um momento muito rico, rico em oportunidades de se expressarem, de partilharem ideias, de debate, pois nem sempre concordam e, algumas vezes, também, é um

momento em que mobilizam ideias que já têm sobre determinados assuntos e que estão relacionados. O facto de proporcionarmos este momento permitimos que cada criança partilhasse os seus conhecimentos, valorizando as suas contribuições, fomentando o diálogo entre todos e, principalmente o desejo de comunicar, partilhando os seus conhecimentos (Ministério da Educação, 1997). Isto aconteceu, quando uma das crianças referiu que “os lobos não são dessa maneira, o tio Lobo é gigante”. Nesta pequena intervenção, percebeu-se que ela já tinha visto imagens ou vídeos de lobos e, partilhou isso com outras crianças. No fim da leitura, voltámos de novo às ilustrações, as crianças perceberam que algumas coisas que tinham referido não eram exatamente como o tinham dito. Alteraram, assim as suas ideias iniciais. Neste dia senti que este momento foi muitas vezes interrompido, pois, como era uma semana de interrupção letiva, as crianças iam chegando a horas diferentes. Propusemos que contassem a estória aos colegas e, foi nesse momento que percebemos que, realmente a estória tinha ficado compreendida, assim como a sua mensagem. Também acabou por ser um momento dominado pela linguagem, no qual as crianças foram construindo frases mais corretas e detentoras de um novo conhecimento (Ministério da Educação, 1997).

Nos momentos seguintes a Filipa interveio mais, como era a semana das duas, fomos dividindo momentos. Esta divisão acontecia naturalmente, pois não nos queríamos sobrepor uma à outra, dando mais ou menos as mesmas oportunidades. As crianças desenharam o seu momento preferido da história e, após um período curto de exploração livre da sala apresentaram as suas criações aos restantes elementos do grupo. Neste momento houve alguma dificuldade em passar a mensagem de respeito pelo outro, a importância de escutar o que o outro tem para nos mostrar/dizer, tal como é importante para nós que os outros nos oiçam quando queremos falar ou mostrar alguma coisa. Tivemos sempre o apoio da educadora A, porém neste momento ajudou-nos mais, não só porque se estava a tornar maçador e nós não estávamos a conseguir controlar tão bem o grupo, como também já não estava a ter o efeito pretendido – partilha de criações. Além disso a hora estava a prolongar-se. Acho que devíamos proporcionar mais momentos destes, para as crianças compreenderem o quão importante é respeitarmo-nos a nós mesmos e aos outros. Considero que neles, as crianças vão “aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (Ministério da Educação, 1997, p. 52).

Relativamente às rotinas, nós já sabemos quando, onde e como são, no entanto, tenho noção de que, nesta semana não mostrámos muita iniciativa nesse sentido. Será, por isso a meu ver, outra melhoria a ter em conta. Neste âmbito, sei que podemos ir mais longe, porque também a educadora A assim o permite. Ela vai-nos questionando e dando sugestões nos momentos que considera pertinentes e que, sem dúvida, nos ajudam a melhorar a nossa intervenção. Acaba por ser um trabalho em equipa, na medida em que existe um processo interativo em que há “um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 130).

Um outro momento que acho que correu muito bem foi na quarta-feira, quando dividimos o grande grupo em pequenos grupos. Foi, sem dúvida, uma mais-valia para nós e para as crianças. Conseguimos realizar o planeado e conseguimos também que aquele momento fosse mais calmo. Foi um tempo em que as crianças tiveram oportunidade de experimentar as suas ideias e as dos outros, de tomar decisões e de terem um apoio e um encorajamento do adulto que estava com elas (Hohmann & Weikart, 1997). As crianças compreenderam que para fazer a sequência teriam de recontar a estória e, com a nossa ajuda, foram construindo a sequência corretamente. Nestes momentos em pequenos grupos, senti que temos maior perceção do conhecimento das crianças, pois partilham mais ideias, falam mais e, acima de tudo revelam-se mais. Este revelar não é ao nível comportamental, mas sim ao nível do conhecimento que têm sobre o assunto, pois muitas vezes, em grande grupo, não se exprimem e/ou parecem não estar envolvidas. Este facto faz-nos inferir que estão desatentas e que não perceberam nada do que se esteve a conversar. Acho que este momento se deve manter, pois resultou muito bem.

Considero que demonstro iniciativa e trabalho em equipa, contudo sei que parece que há momentos em que me “apago”, estou mais calada, mais reservada e mais quieta. Para mim são momentos importantes, pois estou em observação. Observo todas as interações de todos os elementos da sala, o que dizem e como, o que fazem e como, etc, porém não deixo de responder às crianças e a outras situações que surjam. São momentos em que vou fazendo, também, as minhas próprias conjecturas e vou adquirindo mais conhecimentos sobre como devo intervir em determinadas situações, sobre como não me sobrepor em relação aos outros, vou percebendo como devo estar perante estes intervenientes. Estes momentos de observação fazem com que seja muito questionadora e interessada em diversos assuntos, neste sentido, vou questionando a educadora, bem como as auxiliares de ação educativa, por forma a responder às minhas dúvidas. Talvez não seja bem interpretada e, por isso, decidi que não o faria tantas vezes, esta foi a melhoria e mudança que, mais se notou em mim, durante esta semana.

Considerarei uma semana muito boa e que começámos com o pé direito, no sentido em que correu bem. Em conjunto com a educadora, delineámos as próximas intervenções, dando assim um “pré-início” à metodologia de trabalho por projeto. Estou tão curiosa, tão interessada e tão ansiosa para iniciar tal metodologia que tenho receio de não conseguir controlar tais emoções e de trespassar isso para as crianças. Para mim este tipo de trabalho é algo novo e inovador, faz todo o sentido. Sempre me questioneei do porquê de as crianças realizarem trabalhos todos iguais, sem sentido, pois ao mesmo tempo não era delas. O mais incrível é que os familiares adoram, falo por mim, eu quando ia ver a sala da minha sobrinha ficava deliciada com tais trabalhos, eram muito giros. Porém, neste momento só os acho bonitos, perderam “o sabor” quando me apercebi de que aquilo era simplesmente uma “fábrica com produção em massa”. É assustador perceber que

não tinha significado nenhum para as crianças. Desde que entrei para este mestrado e para este contexto que tudo mudou e ainda bem! Devagar as coisas começam a fazer sentido, no entanto não deixa de existir o receio de como tudo se vai suceder. Aqui também percebi que a perfeição não me leva longe, pois se as experiências são de cada uma, eu não posso dizer “assim não, faz assim” quando o objetivo é ter significado para cada criança. Esta experiência também começa a ter significado para mim, tendo em conta que a professora também não o faz comigo, deixa que eu tire as minhas próprias conclusões e que eu vivencie o momento. Faz comigo aquilo que eu devo fazer com as crianças, é interessante perceber que eu estou para as crianças, como a professora e a educadora estão para mim!

Nesta semana, ambas refletimos e questionámos a educadora e a professora cooperante, no âmbito da intervenção da próxima semana. Isto porque como era o período de férias letivas e não estavam todas as crianças presentes, achámos que faria todo o sentido termos mais uma semana de intervenção conjunta. Pensamos que assim conseguimos um maior controle do grupo e uma melhor prestação.

Espero que seja uma semana recheada de novas oportunidades de aquisição de conhecimento e de trabalho em equipa com todos os intervenientes.

Referências bibliográficas

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

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

6.ª semana: 11 – 13.04.2016

No presente documento pretendo refletir sobre os aspetos positivos da atuação, as estratégias usadas, bem como as mudanças e melhorias realizadas na mesma. Pretendo ainda falar sobre a observação, o registo e a sua análise, assim como a importância da avaliação do nosso desempenho para uma boa qualidade educativa.

Durante esta semana cada grupo de crianças teve a oportunidade de colocar questões sobre o que queriam saber para depois poderem investigar. Neste âmbito quisemos, eu e a Filipa fazê-lo juntas. Este desejo consistia em tentarmos ajudar-nos mutuamente e também para vivenciarmos o momento inicial do trabalho por projeto juntas. Assim reunimo-nos com um dos grupos de crianças na sala e dessa reunião resultaram algumas questões que as crianças disseram e que nós registámos. Pensámos em fazê-lo na sala porque queríamos estar as duas presentes no momento, logo não seria o ideal sairmos as duas da sala. Contudo e, também com a ajuda da professora Sónia que estava presente, compreendemos que aquele não era o local indicado devido ao barulho das outras crianças, além disso percebemos também que as crianças tiveram dificuldade em colocar questões.

Quando fui para um local mais calmo com outro grupo já não houve a distração devido ao barulho e as perguntas surgiram de outra forma. Questionava as crianças “o que é sabemos sobre a água?” e as crianças de forma natural respondiam, após essas respostas questionava-as de novo “querem saber mais alguma coisa?”. Surgiram muitas questões e aqui percebi que não aconteceu como no primeiro grupo, em que eu ia tentando fazer com que as crianças colocassem questões, no entanto só diziam frases ou palavras soltas como “a água é fria”. Além do local, também poderia ser do facto de eu não ter qualquer experiência neste tipo de metodologia. A professora Sónia explicou ainda que para que as crianças coloquem questões, também parte de nós, da forma como fazemos com que as crianças cheguem a uma questão. Temos de suscitar nas crianças mais interesse e, principalmente, fazê-las compreender que não sabem tudo e que por isso podem questionar para saber mais. O processo de questionamento de cada grupo de crianças foi quase sempre diferente, o que implicou o uso de estratégias igualmente diferentes. Ora lhes perguntava se aquilo que sabiam era suficiente para elas, ora suscitava maior interesse dizendo algo do género “já viram que a água do mar é salgada e a que bebemos não...haverá alguma coisa que faça com que isso aconteça?”. Posto isto surgiram logo mais questões e sobre assuntos diferentes, assuntos que iam desde a poluição à forma de como as plantas bebem água...

Inicialmente disse ao grupo que todas as crianças tinham de colocar uma questão, mas pensei “será que isso faz sentido?, até que ponto não estou a querer obrigar alguém a fazer algo que naquele momento não quer?”, assim deixei de o fazer e, por isso, nem todas as crianças de cada grupo colocaram questões. Talvez num outro momento surja alguma curiosidade ou interesse sobre uma outra pergunta já formulada. Sabemos que cada criança tem o seu ritmo e por isso não faz sentido apressar para algo que não faz sentido naquele momento. “ (...) As crianças aprendem em ritmos diferentes e têm interesses e experiências únicos”, assim não faz sentido apressá-las, podemos sim encorajá-las “a interagir e a comunicar de forma livre” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 20).

Mesmo já tendo lido sobre esta metodologia não sinto que sei o suficiente para a iniciar sem receios, por isso, mesmo sabendo que o local deve ser calmo, que nem todas as crianças precisam de fazer logo questões, tive necessidade de experimentar isso. Parece que assim compreendo melhor as razões, isto porque as estou a vivenciar, ninguém me disse, eu compreendi e senti a necessidade de alterar. Será que acontece com todas as pessoas assim? Ao mesmo tempo parece que transmito que não ouvi ninguém e que não li nada sobre o assunto, mas teoricamente sei. Será que tenho sempre de

vivenciar o contrário do que leio para perceber o porquê de se dizer que não deve ser daquela maneira? Penso que assim se torna uma aprendizagem significativa para mim, pois compreendi por aquilo que vivenciei.

Quanto à avaliação acho que neste contexto não é tão fácil de ser analisada, sinto dificuldade em analisar aquilo que escrevi de todas as crianças que observei, parece que não faz sentido escrever “coisas soltas”. Sinto que tenho de fazer sempre uma contextualização para que depois possa analisar, será que estou a agir bem? Depois tento pensar noutra solução diferente, o que me ocorre é, nos momentos em que registamos, analisar o que as crianças nos perguntam e os seus raciocínios. Como é por grupo, se calhar torna-se mais fácil de realizar a análise daquilo que foi observado e assim surge outra questão...será necessário, neste tipo de metodologia avaliar todos os dias? Durante esta semana cheguei à conclusão que não, o que iria eu analisar todos os dias? Talvez seja mais fácil fazê-lo quando as crianças conversarem sobre o ponto de situação, mas será que resulta só nessa altura? Pelo que já percebi, nem todas as crianças dizem a sua opinião neste momento...estou num dilema! Pesquisando, percebi que os registos devem conter a informação necessária para que se consiga contextualizar a situação, “descrever e terminar indicando o resultado do comportamento que foi observado”. Acho que faz sentido refletir sobre isto, porque a observação e o registo pressupõem que haja treino para que mais tarde se consiga chegar a um consenso e para isso devo ir refletindo sobre o que faço e penso (Zabalza, 1998, p. 210).

Também considero que se torna pertinente analisarmos as nossas ações para melhorarmos a qualidade educativa, assim é importante refletir sobre elas...será que fiz bem naquele momento dizer aquilo? Já percebi que não posso estar na sala com um grupo, por isso mudei de local, quais foram as mudanças depois desse ato? Também mudei a minha postura quando saí com as crianças? Uso as mesmas estratégias com todos os grupos? O que é que resultou melhor com cada um? Estas foram as perguntas que no fim da semana eu fiz para mim mesma e realmente faz-nos bem este tipo de reflexão. Embora não tenha escrito nada sinto que faz sentido fazê-lo, um dia quando precisarmos de recordar alguma situação para fazer outro projeto podemos compreender e pensar naquilo que podemos ou não fazer, o que resultou melhor, o que não resultou, as estratégias usadas, qual foi a minha postura perante a situação... Este meu pensamento vai ao encontro do Ministério da Educação (1997, p. 27) quando afirma que “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.”

Em toda a semana a minha maior dificuldade prendeu-se com a comunicação, devido à ausência de voz, no entanto fui tendo a ajuda da Filipa, bem como da educadora e das auxiliares de ação educativa. Durante a próxima semana será a Filipa a mestranda atuante, será ela a sair da sala com as crianças, acho que agora temos de saber sempre o que acontece para que os projetos se façam com naturalidade. Portanto, isto não implica que quem fique na sala não faça nada para que os projetos não se desenvolvam, pode com as crianças ver livros relacionados com as curiosidades delas, por exemplo.

É interessante esta mudança de papéis, faz-nos compreender a importância das pessoas que temos ao nosso lado no dia-a-dia conosco que não deixam de ser educadores como nós, não deixam de nos dar opiniões, não deixam de fazer parte do grupo só porque alguém tem mais formação. Há papéis diferentes, mas não precisam de ser tão rígidos, a equipa da sala vermelha fez-me perceber isso, todas são educadoras, todas decidem, todas tomam decisões para que haja tranquilidade. É bom vivenciarmos esta realidade, lá no fundo nós somos como as crianças imitamos aquilo que temos como modelo. É algo tão inato que às vezes não pensamos que estamos a imitar uma situação que vimos antes ser feita pela educadora e/ou pelas assistentes. Estando então numa sala onde reina a tranquilidade, o respeito, a simplicidade, a transparência entre a equipa educativa e a amizade acho que temos um excelente modelo.

Numa outra reflexão falei sobre as rotinas, mas fará sentido eu “impor-me” perante algo que é natural acontecer desde sempre entre a equipa? Para mim não faz sentido sobrepor-me a alguém, àquilo que já existia e que faz sentido continuar a existir. Assim vou colaborando e vou estando como alguém que se vai envolvendo e que, sem se intrometer, vai fazendo as rotinas de forma tranquila e sem que haja complicações. Penso que tanto para nós estagiárias, como para a equipa educativa e crianças faz mais sentido, nota-se que há um trabalho colaborativo entre todos e que não há sobreposições de ninguém. Ambas fazemos parte de uma equipa que oferece às crianças “um serviço educativo com uma abordagem consistente, (...) que definem juntos objectivos e planeiam em conjunto (...) estratégias” que pressupõem o bem estar das crianças da sala vermelha (Hohmann & Weikart, 1997, p. 132).

Todas as semanas tenho tido aprendizagens e experiências diferentes, todas as semanas tenho tido dúvidas e todas as semanas tenho errado. Espero que continue assim esta semana, pois quero aprender sempre mais e para isso tanto preciso de vivenciar para ter dúvidas e procurar respostas, como preciso de errar para aprender.

Referências bibliográficas

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

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed editora.

11.ª semana: 16 – 18.05.2016

O presente documento refere-se à décima primeira semana de prática pedagógica, nele pretendo refletir sobre as minhas vivências ao longo da semana, o trabalho com os grupos 1 e 4 e a minha envolvimento. Pretendo ainda falar sobre os registos do AL devido à nova ideia que me surgiu para lhes dar mais vitalidade.

Durante esta semana a Filipa foi a mestranda atuante, orientando as crianças em grande grupo. Senti, no decorrer da semana, que começou a existir um equilíbrio entre os quatro grupos ao nível da divulgação, pois o grupo 4 iniciou esta “nova” fase da metodologia de trabalho por projeto – a fase IV, que segundo (Vasconcelos *et al.*, 2012) é a fase da divulgação/avaliação. Foi interessante perceber e vivenciar as diferentes lógicas de cada um dos dois grupos (1 e 4) com quem estive. Enquanto o grupo 1, na semana passada, escolheu a realização de um folheto para sensibilizar a comunidade educativa, o grupo 2 decidiu realizar uma maquete. A maquete foi a forma, no meio de várias que referi (maquete, folheto, vídeo, cartolina com fotografias...), que as crianças escolheram para representar o que queriam. Portanto, posso dizer que esta ideia partiu delas, porque queriam de alguma forma falar sobre a ida da água para o esgoto e em simultâneo abordar a ETAR e o processo pelo qual a água passa. A escolha partiu do grupo e daquilo que para as crianças fazia sentido, embora eu também estivesse inclinada para a maquete. Elas perguntaram o que era uma maquete, talvez a minha forma de explicar e o conteúdo da explicação tenha ajudado na decisão. Isto porque lhes disse que eram precisos materiais diferentes, que tínhamos de fazer construções, colagens, pinturas, um plano de organização dos materiais na maquete... Foi uma experiência que me transportou para o início do projeto, em que havia uma envolvimento muito grande das crianças e minha. Senti que aquela mudança fazia falta e que veio em boa altura, foi como se fizesse renascer o entusiasmo das crianças para o projeto da água.

Na terça-feira combinámos que iríamos fazer uma maquete e, através do livro “A água passo a passo” de François Michel as crianças definiram o que queriam (um conjunto de casas ligadas por tubos, depois umas árvores e depois a ETAR) e também fizemos um registo com os materiais que iríamos precisar. Falaram em embalagens de leite e combinámos que cada um trazia uma... Acho que este plano fez sentido para as crianças, fez com que se sentissem envolvidas nesta nova fase do trabalho, trouxe-lhes de novo um interesse e entusiasmo. “Quando as crianças se encontram motivadas intrinsecamente, reagem de modo a aumentar a sua própria capacidade para trabalharem de forma independente, ajudando-se [...] umas às outras” (Katz & Chard, 2009, p. 20). Também o facto de poderem ser elas a arranjar materiais também ajudou, afinal de contas elas também podem ajudar na recolha de materiais. Não se esqueceram, quem não trouxe disse-me que não estavam vazias e que por isso não podiam trazer, mas houve quem trouxe e assim que entrou na sala a primeira coisa que fez foi retirar do saco as embalagens e sorrir.

Na quarta-feira trouxe todos os materiais incluindo um protótipo daquilo que as crianças falaram, para que quando vissem se situassem. De manhã as crianças começaram por pintar a maquete. Durante a tarde, aproveitei o facto de a psicóloga não estar presente para adiantarmos a proposta. Mostrei-lhes o protótipo que fiz e as crianças disseram “é isto!” e quiseram logo começar. Mostrei-lhes um exemplo de árvore que fiz em casa e elas quiseram fazer assim. Entreguei bocados de cartão e expliquei como se fazia, o mesmo para a cartolina. Embora tenha sido eu a fazer o desenho da copa da árvore, deixei que cada uma das crianças cortasse a sua, pois faz mais sentido para elas, é um trabalho delas. O que é certo é que todas ficaram diferentes e cada uma das crianças sabe qual é a sua. Entretanto começámos a fazer as casas, dei-lhes também um pedaço grande de cartão e cada um fez à sua maneira. Pensei em pintar com guache, mas como uma das crianças estava a desenhar com o lápis achei que acabava por ser mais interessante assim e fiquei encantada com as casas que surgiram. Percebi que cada criança “exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu” havendo assim uma maior “envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho” (Ministério da Educação, 1997, p. 61). Ainda lhes sugeri “abrirem” as portas ou as janelas e quando lhes mostrei como ficava todos quiseram. O GF aproveitou a situação para dar asas à sua imaginação, desenhando um ladrão a entrar pela janela. Mais uma vez percebi que há escolhas que fazemos no momento que realmente fazem todo o sentido, pois permitem que haja uma maior criatividade por parte das crianças. Neste momento pedi também ajuda à Filipa, pois tinha ainda a MO e percebi que não conseguia estar com todos ao mesmo tempo. Então, não querendo que a Maria se sentisse de parte pedi essa ajuda à Filipa. Houve assim um trabalho em equipa entre nós duas, no qual partilhámos o controlo, foi uma ótima ajuda, partilhou ideias comigo e deu algumas sugestões que foram úteis para o momento (Hohmann & Weikart, 1997).

Acho que começo a perceber cada vez mais esta lógica de trabalho por projeto, porque para mim também vai fazendo sentido a cada dia que passa. Esta semana surgiu-me a ideia de fazer com o AL um pequeno trabalho nesta metodologia. Enquanto estavam a brincar no jardim, o AL tinha um bicho nas mãos e o MS estava a acompanhá-lo. Eu disse-lhe “AL, larga isso, não vamos andar a agarrar em tudo o que é bichos! Além disso também gostavas que te agarrassem e não te deixassem brincar livremente?” e ele ficou a olhar para mim com uma ar triste, parecia que eu lhe tinha cortado as asas para a sua brincadeira. Ao ver a expressão dele disse-lhe “queres saber mais sobre esse bicho?”, a expressão dele mudou logo e respondeu-me que sim com um grande sorriso. O educador torna-se assim um “provocador” que irá ajudar a tornar as aprendizagens das crianças ainda mais significativas (Vasconcelos *et al.*, 2012). Disse-lhe “então vamos tirar uma fotografia para depois recordarmos quando começarmos o trabalho”. Ao pé estava o MS que perguntou se também podia

fazer o projeto, respondi-lhe que sim, agarrou num caracol e disse “tiras-me uma fotografia também?” respondi que sim e tirei. Provavelmente juntarei os dois e farei com os dois.

Acho que esta minha mudança de discurso fez todo o sentido e permitiu dar início a um novo projeto, um projeto que partiu de um interesse manifestado pelas crianças. Até o meu entusiasmo começou a ser outro, também me quero envolver na situação, não só pelo interesse em saber mais sobre aquele bicho, mas também em perceber outras formas de desenvolver um projeto. Tendo em conta que já vivenciei e estou envolvida no processo de finalização de um com outras dimensões em termos de número de crianças e de questões que agora queria experimentar outra lógica.

Penso que como há um interesse que parte das crianças as perguntas vão ser mais específicas e em menor quantidade, sendo talvez mais motivador e mais aliciante para as crianças. Esta minha mudança de discurso também surgiu porque pensei que podia dar uma outra vida aos meus registos que faço sobre o AL, acrescentar algo que também o envolvesse mais e que principalmente fizesse mais sentido para ele. Talvez seja um pouco ambicioso da minha parte, mas sem experimentar nunca saberei se consigo alcançar tal objetivo. Se para mim faz sentido seguir este caminho, porque não fazê-lo? Neste momento estou com este pensamento, já percebi que é um pensamento que me transporta a novos caminhos, a novas oportunidades, a novos conhecimentos e a novos horizontes. É uma mais valia! Acho que também ele me faz envolver mais nos momentos em que estou com as crianças, fazendo com que perca um pouco a noção do tempo. É tão bom sentir isto, sentir que estou “perdida” no meio daquelas experiências, daquelas vivências e de repente voltar a “reencontrar-me” e pensar “isto é bom! Quero repetir!”. Talvez posso não transparecer tal sentimento, mas esta prática pedagógica está a ser tão interessante e tão intensa que dou por mim a querer ficar lá na sala e a dizer à educadora: “se eu pudesse ficava cá o resto da semana.” Dou por mim a pensar “não quero ir embora daqui, está a ser tão bom, por que é que tem de acabar? Ainda tenho tanto para aprender...” Entretanto penso, “não sejas egoísta, tens de dar a oportunidade a outros de vivenciarem tal experiência, de sentirem o mesmo que tu sentiste...”

Está a passar tão rápido o tempo, sinto que o facto de me dar tão bem com a Filipa ajuda, acho que fazemos um bom par. Entre nós existem vários fatores que considero importantes, o respeito, a escuta do outro, a partilha e acima de tudo a amizade que se foi formando. Em relação a outros grupos penso que sou uma sortuda, tenho uma ótima orientadora, estou num local de estágio espetacular com as melhores pessoas e com a melhor parceira que podia ter, como é que o tempo não haveria de passar tão rápido?

Mesmo estando tudo a acontecer de uma forma tão rápida, espero conseguir dar início ao projeto com o AL e com o MS, aprendendo assim mais formas de estar perante esta metodologia, que é para mim tão interessante. Espero ainda dar início às experiências com o grupo 1, tal como ficou registado e ainda terminar a proposta de divulgação com o grupo 4, pois o grupo 1 já o fez. No entanto serão divulgados todos na mesma semana, penso que fará sentido para todas as crianças. Até lá, o que irei sugerir também ao grupo 1 é que realizemos em conjunto uma teia sobre tudo o que aprenderam durante a realização deste projeto. Acho que faz sentido, pois as crianças fazem uma reflexão sobre todas as suas aprendizagens e ainda as expõem se assim entenderem no placard da sala vermelha. Assim também as famílias se apercebem de todas as aprendizagens realizadas. Apesar de estar o dossier à entrada da sala disponível para as famílias verem em conjunto com as suas crianças, podem ainda observar também um apanhado do que foi abordado. O mesmo farei com o grupo 4. Espero ainda que a cooperação e o apoio entre mim e a Filipa perdure, pois é uma mais valia não só para nós, como também para as crianças.

Referências bibliográficas

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

Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em maio de 2016, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

13.ª semana: 30 – 31.05.2016 a 01.06.2016

O presente documento refere-se à décima terceira semana de prática pedagógica, nele pretendo refletir sobre as minhas vivências ao longo da semana e sobre a avaliação, os diários de bordo e as dificuldades que tenho sentido.

Durante esta semana a Filipa foi a mestranda atuante, orientando as crianças em grande grupo. Na segunda-feira a mãe de uma das crianças foi à sala vermelha falar sobre a água no nosso planeta. A meu ver foi uma experiência interessante para as crianças e para nós, pois percebemos o quão importante é envolver os pais das crianças. As crianças mostraram-se muito curiosas e interessadas com as experiências. É importante a vinda de outras pessoas à sala, principalmente pais,

porque permitem que haja um maior alargamento e enriquecimento das situações de aprendizagem (Ministério da Educação, 1997). “Abrir portas e janelas à comunidade, à natureza e à cultura é essencial para promover a experiência/vida em que se desenvolvem interações e transações entre as crianças e o mundo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 27).

Na terça-feira as crianças realizaram uma experiência de expressão plástica. Essa experiência era alusiva à operação nariz vermelho. Foi entregue uma folha A3 com pintas vermelhas de vários tamanhos às crianças. Nessa folha as crianças desenhavam caras cujo nariz era a pinta. Esta experiência foi realizada devido à campanha que o Jardim de Infância participou para ajudar a operação nariz vermelho, na qual cada criança adquiriu um “nariz vermelho” (usado no dia da criança).

Na quarta-feira foi o dia da criança. Este foi um dia livre para as crianças, pois trouxeram fatos diferentes, brincaram livremente, almoçaram na rua e ainda tiveram a oportunidade de visualizar um filme “Lorax” na hora da sesta das outras salas.

Não houve oportunidade de desenvolver trabalho de grupos, devido a outras experiências que foram surgindo. Penso que não foi mau, pois apesar de já estarem numa fase avançada, as crianças puderam vivenciar outras experiências que não o projeto em que estão envolvidas.

Relativamente aos diários de bordo, embora não tenha refletido muito sobre isso, tenho tido algumas dificuldades na sua interpretação. Inicialmente não havia uma organização específica, depois decidi organizar o documento por áreas e domínios, no entanto parece que para mim se torna ainda mais confuso. Esta confusão advém da dificuldade em delinear o que é de cada área e respetivo domínio. Antes de realizar a interpretação por escrito imprimo o documento, leio e faço a minha interpretação diretamente no documento. Depois faço no computador, mas depois parece que não há uma ligação e se acrescento evidências parece que me estou a repetir em relação ao registo. Acho que estou de novo num dilema...tenho os diários feitos, só faltam as interpretações dos mesmos. Já percebi que é necessário ter consciência da minha ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças, pois os diários de bordo permitiram-me compreender isso. Acho que isso já é um bom ponto de partida. Também já percebi que os diários de bordo são um bom instrumento de recolha de dados para compreender como posso adequar a minha ação por forma a chegar às necessidades e interesses das crianças. Fazem-me refletir e pensar “será que agi bem naquele momento?; E se eu fizesse de outra forma?; Esta situação fez sentido para as crianças?; Esta minha atitude ajudou as crianças no seu processo de aprendizagem...”. “Documentar é essencial para ouvir a voz das crianças e lhes criar verdadeiramente espaço na identificação, desenvolvimento e avaliação dos projetos em desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 27).

Espero encontrar esta semana uma solução para a interpretação dos diários de bordo e espero que consigamos terminar os projetos para pensar numa nova perspetiva de avaliar. Penso que podemos avaliar o grupo não só no que diz respeito ao que foi abordado, mas ao processo no geral. Quero com isto dizer que podemos refletir, por exemplo em grande grupo todo o processo – a formação de grupos e a importância do trabalho em grupo, o respeito, a ajuda, a partilha, a cooperação, etc, o que mais gostaram, sobre as estagiárias (nós) e as experiências que lhes proporcionamos. Penso que esta é uma componente importante da avaliação para que possamos compreender pela voz das crianças aquilo que podemos melhorar e/ou ajustar numa próxima oportunidade. “As relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa. Desenvolver as interações, refleti-las, pensá-las e reconstruí-las é um “habitus” que as profissionais que desenvolvem a Pedagogia-em-Participação necessitam de promover” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 30). Depois em pequenos grupos por forma a fazer também uma teia de ideias sobre o projeto (como iniciámos o projeto, sobre o trabalho de grupo e como chegámos ao fim do projeto, passando pelas aprendizagens).

Referências bibliográficas

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Perspetiva pedagógica da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11 - 46). Porto: Porto Editora.

ANEXO 9 – DIÁRIOS DE BORDO

Diário de bordo dia 05.05.2016

Diário de bordo: Grupo 4 Dia: 05.05.2016 Hora: 10h15 – 11h15 Local: sala Quem observa: Cristiana Salada	
Materiais: Todos os registos que o grupo tinha até então (fotografias e desenhos), bostik, placard da sala e tesouras	
Registo	Interpretação - aprendizagem das crianças
<p>No dia 5 de maio de 2016 as crianças do grupo 4 ficaram com a Cristiana na sala. A Cristiana mostrou-lhes todos os registos que as crianças tinham feito para dar resposta a algumas questões e perguntou-lhes “o que é que podemos fazer com todos estes vossos registos?”. O SS respondeu logo “podemos pôr no placard” e apontou para a fotografia onde estava o grupo 4 no placar da sala cujo título é “A ÁGUA DA SALA VERMELHA”.</p> <p>As crianças pediram para colocar um título, cada um foi dizendo um e a Cristiana escrevia numa folha e a votos decidiram colocar “H₂O”. Tendo em conta que o SS, a MM e a MO queriam escrever o título a Cristiana deu a sugestão de cada um deles escrever cada uma das letras e assim foi. De seguida a Cristiana colocou-o no placard consoante as sugestões dadas pelos elementos do grupo.</p> <p>De seguida, recortaram as fotografias e colocaram-nas no placard juntamente com os registos que tinham feito sobre as pesquisas, cada um colocou onde quis. Por fim colocaram o registo escrito, feito pela Cristiana, em cada um dos desenhos</p>	<p>O SS sentiu necessidade em apresentar uma resolução dando a sua sugestão (área de expressão e comunicação – domínio da matemática).</p> <p>As crianças mencionaram e escreveram um título para representar os registos que iam colocar no placard da sala (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).</p> <p>As crianças demonstram interesse em organizar os registos no placard dando sugestões à Cristiana (área de expressão e comunicação – domínio da matemática).</p> <p>As crianças recortam os registos fotográficos (área de expressão e comunicação – domínio da expressão motora) e participam na colocação dos registos organizando-os (área de expressão e comunicação – domínio da matemática).</p>
<p>Ação da mestranda – aprendizagem e desafios futuros</p> <p>A Cristiana apresentou um problema às crianças, relativamente aos registos, no entanto elas resolveram-no rapidamente, apresentando a sua solução. É importante que se promovam momentos alusivos à matemática, pois assim as crianças “vão construindo noções matemáticas a partir das vivências” que lhes são proporcionadas (Ministério da Educação, 1997, p. 73). Promoveu momentos de discussão quando as crianças realizaram a votação do nome, escutou as crianças nas suas escolhas e deu-lhes a oportunidade de serem elas a decidirem o local dos registo. Talvez fosse pertinente a Cristiana ajudar as crianças a definirem uma organização mais adequada, na medida em que organizassem os momentos, pois os registos eram de dois momentos distintos. É importante que as crianças agrupem os objetos, formando conjuntos consoante um critério previamente estabelecido, pois dessa forma conseguem distinguir o que pertence a um e o que pertence a outro (Ministério da Educação, 1997).</p>	
<p>Referências bibliográficas</p> <p>Ministério da Educação. (1997). <i>Orientações curriculares para a educação pré-escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação.</p>	

Diário de bordo dia 17.05.2016

Diário de bordo: Grupo 4 Dia: 17.05.2016 Hora: 11h30 – 11h50 Local: sala de arrumos Quem observa: Cristiana Salada.	
Materiais: Livro “A água passo a passo”, mesa pequena da sala folhas A4 e caneta para registo	
Registo	Interpretação - aprendizagem das crianças
<p>No dia 17 de maio de 2016 as crianças do grupo 4 foram com a Cristiana para a sala de arrumos para decidirem o passo seguinte relativamente ao projeto da água.</p> <p>A Cristiana disse às crianças que os outros grupos já tinham decidido como é que iam mostrar aos pais e ao jardim do Fraldinhas o que tinham realizado com o projeto da água. As crianças perguntaram “o que é que eles vão fazer?”. A Cristiana disse: “não vos vou dizer para que possam pensar numa solução para vocês, vou-vos dar sugestões depois vocês decidem...podemos fazer uma cartolina com fotografias, um folheto, um vídeo, uma maquete...” “O que é isso?” perguntou logo o SS. “Uma maquete é onde nós colocamos vários materiais, que podem ser diferentes e com esses materiais podemos fazer construções, colagens, pinturas...” a Cristiana ainda não tinha terminado de explicar quando as crianças disseram “queremos fazer isso!!” Assim, por todos ficou decidido que o trabalho de divulgação seria uma maquete.</p> <p>“Então e vamos fazer uma maquete sobre o quê?” perguntou-lhes a Cristiana. “Sobre a água a ir para o esgoto!” referiu o SS, “e sobre a ETAR, também pode ser” disse o GF. “Todos concordam em fazer sobre os dois?” perguntou a Cristiana. Todos responderam que sim. “Como é que vamos fazer?”</p>	<p>As crianças manifestaram curiosidade em relação ao que os outros grupos já tinham pensado fazer. Através das sugestões que a Cristiana deu conseguiram decidir o que queriam, manifestando interesse e curiosidade em querer saber o que é a maquete e depois em escolhê-la para a realização da divulgação do projeto (área de formação pessoal e social).</p>

<p>perguntou-lhes de novo. “Podemos fazer como no livro que tens ali” disse o GF que foi buscar o livro e mostrou a página que tem a ETAR (pp. 40-41). Como queriam representar a água a ir para o esgoto a Cristiana perguntou “mas aqui só fala da ETAR, como fazemos a parte da água a ir para o esgoto?” o M virou a página (pp. 38-39) e disse “fazemos casas e pomos tubos.” “É uma boa sugestão, o que acham?” perguntou a Cristiana, todos disseram que podia ser.</p> <p>“De que materiais é que precisamos?” perguntou a Cristiana. As crianças a olhar para as páginas (40-42) do livro e com a ajuda da Cristiana responderam: 1 placa de maquete, 6 tubos, 3 depósitos redondos + 2 quadrados, 1 bloco, 2 redes (1 mais fininha), casas e prédios, tintas guache e coisas escritas para sabermos o que é. A Cristiana foi registando todos os materiais para que depois nada faltasse e para que todos soubessem que materiais eram precisos.</p> <p>“Como é que fazemos as casas e os prédios?” perguntou a Cristiana. “Com caixas de leite” disse o GF. “Boa ideia, mas então como é que arranjam as caixas?” questionou a Cristiana. “Trazemos de casa!” respondeu o GF, o SS reforçou a ideia, “sim trazemos de casa...”. “Então amanhã todos trazem uma caixa de leite, pode ser?” perguntou a Cristiana. As crianças responderam que podia ser.</p> <p>“Vamos desenhar como queremos a maquete, o que acham?” referiu a Cristiana. As Crianças responderam que era uma boa ideia. Referiram que de um lado queriam as casas e os prédios e do outro a ETAR como está no livro, no meio podiam ficar os canos. A Cristiana referiu que junto à ETAR de Leiria existem árvores para reduzirem o cheiro, nesse sentido as crianças falaram também em colocar árvores ao meio.</p> <p>Depois de tudo combinado as crianças regressaram à sala.</p>	<p>As crianças há medida que a Cristiana lhes ia perguntando coisas, iam decidindo o que queriam, consoante o que tinham realizado na fase anterior do projeto - pesquisa de informação (área de formação pessoal e social).</p> <p>O GF e o M deram uma sugestão cada um, solucionando duas questões-problema (área de expressão e comunicação – domínio da matemática).</p> <p>As crianças identificaram e referiram os materiais que precisavam para fazer a maquete (área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral), relacionando os materiais que precisavam com as quantidades necessárias (área de expressão e comunicação – domínio da matemática).</p> <p>O GF apresentou uma solução para as casas e prédios, referindo que com as caixas do leite conseguiriam fazer facilmente (área de expressão e comunicação – domínio da matemática). Demonstrou ter uma boa imaginação e criatividade (área de expressão e comunicação – domínio da expressão plástica). Ainda sugeriu que as trouxessem de casa, apresentando de novo uma solução para uma questão-problema (área de expressão e comunicação – domínio da matemática).</p> <p>As crianças demonstraram interesse em fazer um protótipo da maquete para que depois fosse mais fácil construírem a maquete (área do conhecimento do mundo). Organizaram os materiais no espaço e com uma ordem específica (área de expressão e comunicação – domínio da matemática).</p>
<p>Ação da mestrandia – aprendizagem e desafios futuros</p>	
<p>Ao longo do registo a Cristiana demonstrou saber provocar o interesse do grupo para que também pudessem decidir e delinear o que pretendiam divulgar. Apresentou sugestões e despertou a curiosidade às crianças para desenvolver uma das sugestões. Apresentou-se como mediadora e orientadora de todo o registo, na medida em que foi questionando as crianças por forma a que tomassem decisões e pensassem no que realmente pretendiam fazer e como. Pode dizer-se que planeou com eles a maquete, definiram os materiais que iriam precisar para a realização da maquete, bem como a forma de os arranjar. Neste registo a Cristiana deu espaço às crianças e permitiu-lhes que se escutassem a si mesmas e que comunicassem aos outros aquilo que escutaram de si. Também a Cristiana escutou as crianças e permitiu que com ela estivessem ativas e envolvidas na tomada de decisões (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Esta é uma boa base do trabalho por projeto, pois o educador deve garantir “o direito da criança a ter voz e a ser escutada” (Gambôa, 2011, p. 72).</p>	
<p>Referências bibliográficas</p>	
<p>Gambôa, R. (2011). <i>Pedagogia-em-participação: trabalho de projeto</i>. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa, <i>O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação</i> (pp. 47 - 82). Porto: Porto Editora.</p> <p>Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). <i>Aperspetivaa pedagógica da associação criança: a pedagogia-em-participação</i>. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa, <i>O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação</i> (pp. 11 - 46). Porto: Porto Editora.</p>	

ANEXO 10 – PLANIFICAÇÃO SOBRE O QUE CADA GRUPO PRETENDEU INVESTIGAR

O QUE QUEREMOS INVESTIGAR	
GRUPO 1	GRUPO 2
<p>“COMO É QUE A ÁGUA DO RIO VAI PARA O MAR?” (M. S. – 6 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE A ÁGUA FOI PARA O GELO?” (M. L. – 5 ANOS)</p> <p>“QUANDO É QUE A ÁGUA COMEÇOU A EXISTIR?” (L. S. – 6 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE A ÁGUA VAI PARA O ESGOTO?” (M. L. 5 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE O ESTADO SÓLIDO É GELO?” (L. M. – 6 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE O GELO ESTALA?” (M. F. – 5 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE A ÁGUA É POLUIDA?” (L. S. – 6 ANOS)</p> <p>“A ÁGUA DO ESGOTO FAZ MAL?” (M. S. – 6 ANOS)</p> <p>“OS ADULTOS PREOCUPAM-SE COM A ÁGUA?” (M. L. – 5 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE O GELO APARECE?” (A. I. – 5 ANOS)</p> <p>“PODEMOS BEBER TODA A ÁGUA?” (L. S. – 6 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE OS PEIXES RESPIRAM DEBAIXO DE ÁGUA?” (M. S. – 6 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE A ÁGUA EVAPORA?” (M. L. – 5 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE A ÁGUA DO MAR É SALGADA? OS MERGULHADORES METEM LÁ QUILOS DE SAL?” (L. S. – 6 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE A ÁGUA DA MANGUEIRA VAI PARA LÁ?” (L. S. – 6 ANOS)</p> <p>“QUANDO ENGOLIMOS A ÁGUA ELA FICA SÓLIDA?” (L. S. – 6 ANOS E M. S. – 6 ANOS)</p>	<p>“A ÁGUA É TODA SALGADA?” (A. G. – 6 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE A ÁGUA É TODA SALGADA?” (M. I. – 6 ANOS)</p> <p>“QUANDO AS NUVENS ESTÃO MUITO ESCURAS CAI CHUVA?” (G. L. – 5 ANOS)</p> <p>“QUANDO DEIXAMOS A ÁGUA A CORRER ELA GASTA-SE?” (G. L. – 5 ANOS)</p> <p>“A ÁGUA VEM DO ESGOTO?” (M. I. – 6 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE APARECE O ARCO-ÍRIS?” (A. G. – 6 ANOS)</p> <p>“DE ONDE VÊM AS NUVENS?” (M. I. – 6 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE O CÉU É AZUL?” (A. G. – 6 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE O ARCO-ÍRIS TEM MUITAS CORES?” (M. I. – 6 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE A ÁGUA É AZUL?” (M. I. – 6 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE AS NUVENS SÃO CINZENTAS E BRANCAS?” (M. I. – 6 ANOS)</p>
GRUPO 3	GRUPO 4
<p>“NOS CANOS HÁ COISAS QUE CHEIRAM MAL?” (A. M. – 5 ANOS)</p> <p>“PORQUE É QUE CHOVE?” (TODOS)</p> <p>“POR QUE É QUE A ÁGUA ÀS VEZES FICA CASTANHA QUANDO SAI DA TORNEIRA?” (A. L. – 6 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE A ÁGUA FICA VERDE NA PISCINA?” (A. M. – 5 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE A ÁGUA VAI PARA O ESGOTO?” (A. L. – 6 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE AS PLANTAS BEBEM ÁGUA?” (A. L. – 6 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE A ÁGUA DOS RIOS E DOS MARES EVAPORA?” (T. B. – 5 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE QUANDO CHOVE APARECE O ARCO-ÍRIS?” (TODOS)</p> <p>“DE ONDE VEM A ÁGUA QUE BEBEMOS?” (A. L. – 6 ANOS)</p> <p>“DE ONDE VEM A ÁGUA QUE EXISTE NA CIDADE?” (A. M. – 5 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE NÃO PODEMOS DISPERDIÇAR ÁGUA?” (A. M. – 5 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE HÁ ÁGUA NO GELO?” (M. C. – 5 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE A ÁGUA SE TRANSFORMA EM NEVE?” (A. L. – 6 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE A ÁGUA FICA SÓLIDA?” (M. S. – 5 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE A ÁGUA FICA LÍQUIDA?” (T. B. – 5 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE A ÁGUA FICA GASOSA?” (A. M. – 5 ANOS)</p>	<p>“COMO É QUE A ÁGUA PASSA PARA GELO?” (G. F. – 5 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE A ÁGUA VAI PARA O FOGO DOS PINHAIS?” (M. M. – 5 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE A ÁGUA PASSA PELAS PEDRAS?” (D. S. – 6 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE A ÁGUA VAI PARA O ESGOTO?” (S. S. – 5 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE A ÁGUA SAI DAS NUVENS?” (M. M. – 5 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE A ÁGUA PASSA POR BAIXO DAS PEDRAS?” (G. F. – 5 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE A ÁGUA PASSA PELAS PAREDES?” (D. S. – 6 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE A ÁGUA INUNDA AS CASAS?” (G. F. – 5 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE A ÁGUA VAI PARA AS FLORES?” (M. M. – 5 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE A AREIA MUDA DE COR COM A ÁGUA?” (G. F. – 5 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE A ÁGUA É TRANSPARENTE?” (G. F. – 5 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE A ÁGUA DO MAR ÀS VEZES É VERDE?” (D. O. – 5 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE A ÁGUA PASSA PELAS FOLHAS?” (D. S. – 6 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE A ÁGUA PASSA POR BAIXO DAS RAIZES E DEPOIS AS RAIZES FICAM MAIORES?” (S. S. – 5 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE AS FLORES BEBEM ÁGUA?” (G. F. – 5 ANOS)</p> <p>“COMO É QUE A ÁGUA SAI DA TORNEIRA?” (M. M. – 5 ANOS)</p> <p>“POR QUE É QUE A ÁGUA FICA SUJA QUANDO VAI PARA O ESGOTO?” (G. F. – 5 ANOS)</p>

ANEXO 11 – REFLEXÕES EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

4.^a semana: 10 – 12.10.2016

Na presente reflexão inserida no âmbito da prática pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, do mestrado em educação pré-escolar, pertencente à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria pretendo refletir sobre a planificação e a intervenção, as mudanças e as experiências vivenciadas e aprendizagens realizadas.

Esta foi a semana de planificação e intervenção conjunta, neste âmbito decidimos, em grupo, fazer uma planificação fundamentada. Neste âmbito decidimos procurar fundamentar com bibliografia as nossas decisões, opções e propostas. A meu ver surgiu uma grande mudança relativamente aos semestres de prática pedagógica anteriores. Penso que é uma mudança interessante e que nos levará a outros horizontes, pois quanto mais lermos e quanto mais justificarmos e fundamentarmos as nossas opções e propostas mais aprendemos e melhor antevemos situações, porque planificar é essencialmente prever experiências de aprendizagens e adequá-las ao grupo com os recursos necessários (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Senti que ao fundamentar situações que tínhamos pensado propor que nos ajudou a pensar/refletir em como o fazer, se era aquela a melhor opção, o que poderíamos mudar e como o fazer. Silva, Marques, Mata & Rosa, (2016) demonstram-nos que esta reflexão, este pensar são importantes para podermos planificar de forma a responder às necessidades do grupo de crianças.

No que diz respeito às intervenções, agimos com naturalidade e não havendo, inicialmente momentos específicos para cada uma, achei que foi tudo calmo e que as crianças perceberam que podiam contar com ambas em qualquer momento do dia. A educadora L auxiliar O iam-nos dando uma ajuda e isso também nos deu mais confiança e por conseguinte mais à vontade e mais naturalidade.

Comecei por me envolver em brincadeiras com as crianças, juntei-me a uma que estava sentada na área de reunião junto ao fantocheiro, agarrei num fantoche e comecei a falar com ela. “Olá, bom dia! Como te chamas?” ela sorriu e respondeu. “Queres brincar comigo?”, perguntei-lhe de novo com o fantoche. Foi também ao fantocheiro e tirou um fantoche, sentou-se lá dentro e disse “Sim, quero! Como te chamas?” e assim surgiu a brincadeira. Quando não sabíamos do que falar eis que surgiu a ideia de um restaurante “Bom dia! O que tem hoje aqui no seu restaurante?”. A criança sorriu e disse-me “O que faz na minha cozinha? A janela é ali!” abanando muito rápido o fantoche. Comecei-me a rir para mim e disse com o fantoche “Desculpe, sabe que não havia aqui nada a dizer e eu entrei...” ao que ela me responde “não faz mal, hoje tenho bifanas, sopa e peixe.” Pedi-lhe as bifanas tentando perceber o que me ia entregar. “Está aqui!” disse-me ela, entregando-me um dedochinho. Fomos trocando de posições e introduzindo mais personagens e outras perguntas como: o que deseja?; e para beber?; quanto custa? ...Ambas nos envolvemos na brincadeira, ambas entrámos no imaginário, ambas fomentámos a cultura lúdica (Kishimoto, 2013) e vivenciámos um momento divertido e diferente, onde houve a criação de personagens e de situações diferentes daquelas que se têm diariamente (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Segundo Baquedano-López (2003) citado por Kishimoto, (2013) estes momentos de faz de conta permitem às crianças um desenvolvimento da linguagem e, voltando ao episódio acima, o facto de serem introduzidas novas personagens e novas perguntas fez com que se notasse esse desenvolvimento da linguagem, que a criança não utilizava no momento inicial.

Numa outra situação diferente, mas com a mesma criança tive a oportunidade de ouvir uma sugestão de alteração da nossa proposta na qual as crianças picotavam e/ou recortavam frutos para colar os que mais gostavam, os que menos gostavam e os que nunca provaram. A sugestão foi “olha, aqui estão os que mais gosto (apontando na folha), aqui os que menos gosto e aqui os que nunca provei, podias ter metido aqui um risco (junto aos “que nunca provei”) e dizer os que não gosto!” e olha para mim. Fiquei a pensar, mas que grande sugestão! Agora que estou a refletir mais sobre a situação questiono-me, por que razão não aproveitei eu aquele momento e não acrescentei a sugestão dela na sua folha? Estaria a escutá-la, estaria a dar-lhe oportunidade de me ajudar a responder a uma necessidade que ela sentiu e acima de tudo estaria a demonstrar que a sua sugestão era válida (Rinaldi, 2016; Edwards, 2016; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Estou um pouco desiludida por não me ter ocorrido que poderia ter aproveitado aquele momento, embora saiba que é bom pensar e refletir para que numa próxima isso não aconteça. Espero que esta experiência que vivenciei me ajude a ver mais além nos momentos em que estou com as crianças e que com isso lhes possa demonstrar que também podem participar nas escolhas e mudanças das propostas educativas que lhes levamos. Embora não me tenha surgido no momento, acho que ainda assim é uma mais-valia ter refletido sobre isso, pois ainda vou a tempo de proporcionar outros momentos em que demonstre que estou a escutar as crianças e que aproveito as suas sugestões para dar resposta às suas necessidades.

Não com a mesma criança, mas com a mesma proposta educativa, em que uma das crianças não queria realizar e que a Filipa tentou que experimentasse. Foi a última criança a vivenciar aquela experiência e foi também aquela que demonstrou mais prazer em fazê-la, a partir do momento em que lhe perguntei “se não queres fazer com o pico, queres experimentar com a tesoura?” respondeu-me logo que sim. Escolheu a tesoura e começou a cortar ainda que de um jeito e de uma forma muito própria e estranha para mim. “Podes cortar assim, se calhar é mais fácil” disse-lhe eu. Lá foi cortando e pedindo mais...até que lhe disse “queres mais?”, “sim vou cortar estes todos aqui da folha, quero pôr todos!” disse-me ele. Assim foi, escolheu, recortou e colou o que quis. No fim “posso levar para casa?” disse-lhe que num dia que a mãe viesse que podia mostrar-lhe. Percebi pela cara dele que ficou

triste, então aí aproveitei o momento e perguntei-lhe “queres dizer aos teus amigos o que fizeste?” Sorriu e disse que sim. No momento de reunião, no fim do dia dei-lhe a oportunidade de partilhar com o grupo algo que para ele teve significado, expressar o que sentimos e o que vivenciamos “transforma um mundo que não é intrinsecamente nosso em algo a ser partilhado” (Rinaldi, 2016, p. 235) e isso faz com que nos sintamos bem conosco próprios, faz com que nos sintamos válidos e que afinal somos ouvidos pelos outros, no fim estendi-lhe a mão e batemos com as mãos uma na outra e sorrimos. Foi um momento de partilha que talvez não tenha vivenciado, se vai querer experimentar e vivenciar mais momentos não sei, mas podemos tentar incentivar numa próxima vez.

Esta semana a Filipa vai iniciar o ciclo de intervenções que visa dar oportunidade a cada uma de nós experienciar e vivenciar momentos como sendo educadoras. Neste sentido espero poder auxiliá-la em todos os momentos de forma a podermos ter uma vivência de uma equipa pedagógica que preza pelo apoio, pela compreensão e principalmente pelo respeito mútuo (Hohmann & Weikart, 1997). Desta forma considero que juntas consigamos responder às necessidades e interesses das crianças de um modo mais tranquilo.

Referências bibliográficas

Edwards, C. (2016). 9. Professor aprendiz: parceiro e guia. o papel do professor. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio emilia em transformação* (Vol. 2, pp. 153 - 174). Porto Alegre: Penso.

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

Kishimoto, T. M. (2013). Brincar, letramento e infância. In T. M. Kishimoto, J. Oliveira-Formosinho, I. Siqueira, J. Formosinho, J. Machado, M. d. Moura, . . . M. Pinazza, *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar* (pp. 21 - 53). Porto Alegre: Penso.

Rinaldi, C. (2016). A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio emilia. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio emilia em transformação* (Vol. 2, pp. 235 -247). Porto Alegre: Penso.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

8.ª semana: 07 - 09.11.2016

A presente reflexão insere-se no âmbito da prática pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, do mestrado em educação pré-escolar, pertencente à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Nela pretendo refletir sobre o projeto das gaiotas, a importância da partilha de experiências, o papel do educador no processo de aprendizagem e a importância de comunicar com pessoas diferentes para o processo de aprendizagem, bem como o uso de diferentes recursos. Também pretendo refletir sobre a avaliação como processo de transformação e as experiências vivenciadas, as estratégias utilizadas e as aprendizagens realizadas.

Esta semana foi a minha semana de intervenção, confesso que a iniciei um bocado receosa e por vários fatores, o pensar que poderia não correr como tinha planeado foi o fator com maior peso, porque por vezes deixa-me desconfortável e um pouco perdida. Quando isso acontece fico mais nervosa, mais insegura e bloqueio, no sentido de questionar a educadora, por exemplo, se devo ou não fazer/dizer aquilo que acho...sei que devo melhorar nesse sentido e tento todas as semanas fazê-lo, umas vezes corre bem (consigo abstrair-me desses pensamentos), outras não. Esta foi uma semana sim, ou seja, correu bem nesse sentido. Com as crianças dei início ao projeto sobre as gaiotas, depois de transformamos (eu e as crianças) as suas curiosidades em perguntas, pois mesmo sendo um processo difícil é preciso que seja feito, na medida em que “treina a mente para a capacidade interrogativa” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 14), partimos para a descoberta das respostas para essas curiosidades.

Inicialmente estávamos com algumas dúvidas se era realmente um assunto que as crianças queriam explorar, até porque se sabe que as crianças se interessam desde cedo por muitas coisas, faz parte da sua natureza (Lang, 2013), nesse sentido a Leonor acabou por perguntar se queriam outro assunto. Insisti nas gaiotas e acho que fiz bem, porque penso que o “problema” da falta de motivação/interesse também partia do facto de ser tudo novo. Pareceu-me que estavam ainda a descobrir aquele desconhecido, o que é que ia acontecer...A partir do momento em que algumas crianças foram comigo e partilharam a experiência aos seus pares tudo mudou. Esta partilha foi realizada ao fim do dia, apesar de as crianças estarem muito agitadas devido ao que estiveram a fazer enquanto estiveram na sala com a Filipa, percebi que se mostraram curiosas, por saber o que tinham os seus colegas ido fazer. Quando perceberam o que era aquele desconhecido, mostraram-se também elas interessadas e pediram para ir também. Neste momento entendi realmente a importância da partilha entre pares, pois permite às crianças que partilham se (re)lembrem das suas experiências e escolham e falem sobre aquilo que para elas teve mais significado interpretando o que aconteceu. Assim vão desenvolvendo uma melhor compreensão das suas experiências, começando a organizá-las e a dar sentido ao que sabem (Hohmann & Weikart, 1997). Em simultâneo incitam nos

pares o interesse e a motivação em querer experimentar novas situações, novas vivências. A motivação aumentou e o projeto desenvolveu-se de uma forma muito rápida e, claro os três dias “voaram”.

Sai da sala com dois grupos de 5 crianças em momentos diferentes (terça-feira e quarta-feira). Na terça-feira, as primeiras crianças além de não saberem bem para onde iam, queriam ir brincar. Insisti e levei-as comigo, dizendo-lhes que iam descobrir coisas sobre as gaivotas, levei-as para outra sala. As crianças perguntavam o porquê de sair da sala, neste momento deu para perceber a importância de sair para outro local que é desconhecido, mas que lhes foi explicado. As crianças podem e devem vivenciar experiências fora da sala. Na sala das educadoras as crianças tiveram a oportunidade de explorar um livro que levei, foram folheando e conversando sobre o que viam. Foi interessante, porque compartilharam tudo aquilo que sabiam sobre cada animal que ali aparecia à medida que folheavam. Inicialmente, quando escolhi só um livro achei que fosse pouco material, mas depois pensei, tendo em conta que é uma experiência nova para as crianças talvez seja um bom indutor para que todos juntos compartilhem aquilo que sabem e resultou. Numa próxima vez talvez seja bom além de levarmos mais livros, serem as próprias crianças a usufruírem dos recursos da escola, nomeadamente da biblioteca e verem que podem descobrir outros assuntos além do das gaivotas e, quem sabe partir para outro projeto.

Assim que chegaram à gaivota (folheando o livro) reconheceram-na e pediram para ler o título, em jeito de confirmação. Como foi a primeira vez que as crianças participaram e que se envolveram num projeto, percebi que ainda assim, as crianças têm curiosidades e manifestam-nas questionando (*como são as gaivotas?*), colocando hipóteses (*se elas estão nas praias bebem água do mar, será?*) e fazendo previsões sobre os assuntos. No entanto é preciso que o educador promova situações que ajudem as crianças a questionarem-se, a colocarem hipóteses, a fazer previsões (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), penso isso foi conseguido e que o objetivo é continuar a fazer com que se questionem, porque assim as curiosidades aumentam e o desejo em querer procurar respostas também. Quando cheguei à sala apercebi-me que as crianças que tinha levado comigo não seriam quem eu tinha planeado para uma primeira saída, por pedirem sempre para brincar e por serem muito inquietas nos momentos de reunião. Mas, no decorrer da descoberta fui sendo cada vez mais surpreendida, ou então eu é que ainda não tinha descoberto/percebido como eram realmente aquelas crianças e como as motivar para realizar as propostas. Neste sentido também eu descobri coisas e bastante interessantes!

Achei interessante as crianças irem ao laboratório das TIC, não só por ser uma experiência diferente, mas também porque teriam a oportunidade de ter contacto com materiais novos e com alguém externo à sala onde costumam estar diariamente. Fui ter com a professora Conceição (responsável pela sala) e questionei-a sobre uma possível ida lá com algumas crianças devido ao projeto que estavam a realizar. Expliquei o que já sabiam e como fizeram e quais as suas curiosidades, referindo que podiam surgir outras...A professora mostrou-se logo disponível e combinamos para o dia seguinte.

Na quarta-feira foi outro grupo de crianças, esse grupo já foi por interesse próprio, devido à partilha dos pares, o grupo pediu-me para os levar para a “sala nova”. Foram 5, mas a “sala nova” não era a mesma... no momento dessa descoberta percebi que surgiu algum desânimo, porque também a curiosidade e a motivação em sair partiam daí. Mas quando viram a sala percebi nas suas caras, pelas suas expressões faciais que aquela sala também tinha coisas interessantes. Nesta vivência, apesar de não ter acontecido da forma como tinha pensado, porque a professora nem sempre esteve presente, percebi que é importante as crianças ouvirem outras pessoas além das que convivem diariamente. Isto porque nem toda a gente sabe tudo e é importante perceber-se que podemos pedir ajuda a outras pessoas para encontrarmos respostas às nossas curiosidades. Também este grupo partilhou as suas vivências, a ida para uma outra sala que era diferente da do outro grupo.

Quanto aos registos, as crianças aprovavam que eu escrevesse o que elas diziam relativamente às suas descobertas, como representavam também as suas descobertas. Com isso foi-se formando um documento, no qual eu escrevia e elas representavam em desenho. E assim se foi vivenciando um início de projeto...Uma nova perspetiva que a par da reflexão da semana anterior me fez superar a expectativa, pois referi que tinha uma motivação extra e um grande desafio pela frente. Sim é desconhecido para as crianças, mas elas mostraram-me que as curiosidades estão lá e que o querer vivenciar coisas novas também e isso fez com que tudo fluísse. Talvez na próxima semana o importante seja proporcionar mais experiências que permitam às crianças novas vivências e o despoletar de novas curiosidades, fomentando em nós adultos uma visão mais alargada sobre as competências das crianças.

Pensando na avaliação, surgiu a ideia de fazer um diário dos acontecimentos e daí interpretar esses acontecimentos tendo em conta o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nestas idades e as áreas de conteúdo. Considero que desta forma é possível não só compreender o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, como também que áreas tiveram mais incidência e como foi o desempenho da mestranda atuante como orientadora de um processo. A meu ver este tipo de avaliação visa essencialmente a transformação e a melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças (Cardona & Guimarães, 2012). Toda a avaliação é importante, mas o educador ao avaliar o seu desempenho começa a perceber como é a sua intervenção com as crianças em determinada situação e com isso vai refletindo sobre o que pode mudar na sua atuação e como. Desta forma a avaliação de desempenho tem um impacto direto na modificação da sua ação educativa (Sanches, 2008), podendo melhorá-la e promover uma melhor qualidade das aprendizagens.

Ao pensar em fazer os diários, tive também a necessidade de construir um outro documento que dei o nome de “questões orientadoras para a equipa educativa”. Este documento surgiu para que eu também me pudesse situar e orientar no próprio projeto, permitindo que a restante equipa também o fizesse e que se pudesse orientar de uma melhor forma o grupo de crianças para a descoberta das respostas às suas curiosidades. Para tal defini algumas questões que achei pertinentes para o antes de iniciar o projeto (*Quais são as áreas de conteúdo com maior incidência?; Quais são as intencionalidades do projeto?; Que teia faz relativamente ao projeto? (prever as ideias das crianças, colocar hipóteses sobre outras curiosidades que possam surgir, alargar mais essas curiosidades a outros assuntos que possam surgir)*) e para o depois de iniciar o projeto (*Que áreas foram utilizadas?; Foram cumpridas algumas intencionalidades do projeto?; Que teia fizeram as crianças? Chegaram a alguma das hipóteses colocadas?; Alargaram as suas curiosidades a outros assuntos?*). Respondi às questões que pertenciam ao “antes de iniciar o projeto” em jeito de previsão do que poderia acontecer e estar envolvido para que depois se possa fazer um confronto com o que realmente aconteceu. Também a teia de ideias me permitia pensar de uma forma mais alargada relativamente às curiosidades que pudessem surgir por parte das crianças e assim também eu me situar e conseguir orientá-las da melhor forma. Sei que há questões que poderiam estar mais bem formuladas, nomeadamente *que áreas foram utilizadas? Poderia ter dito quais as áreas com maior incidência?*, porque as áreas não se usam, assim, numa próxima isso será tido em conta.

Além do projeto sobre as gaiotas, esta semana aconteceram outras coisas interessantes. Reparei que havia no placard uma nova informação. Cartolinas com conjuntos e cada conjunto era representado pela inicial dos nomes das crianças, tendo lá dentro os respetivos nomes. No momento de marcar as presenças recorri a ele, para ser uma forma diferente de as chamar, no primeiro dia apontava para a letra e dizia “vão marcar as presenças as crianças cujo nome começa pela letra (e dizia a letra para onde estava a apontar)”. As crianças ajudavam-se umas às outras, foi giro ver esta envolvimento e a criação de uma nova perspectiva de marcar as presenças. No segundo dia além disso já referia o som da letra “vão marcar as presenças as crianças cujo nome começa pela letra (e dizia o som)” quando via que havia dificuldade apontava para a letra. Neste dia, também foram referidas outras palavras que começavam pela mesma letra (a inicial dos nomes das crianças), também aqui elas referiam algumas. Esta referência também se deve ao facto de a Leonor já ter feito essa associação com as crianças. No terceiro dia as crianças referiam o nome da letra e o som, e eu só dizia “vão marcar a presença as crianças (e dizia o nome delas), mas têm de me dizer qual é a primeira letra do vosso nome e aí elas referiam e algumas acrescentavam o som da letra. As crianças no pré-escolar vão progredindo no que diz respeito à aquisição da sua língua materna ou segunda língua, no caso da Yaroslava, nesse sentido é importante que vivenciem experiências (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Num outro momento, após a canção do chefe (*hoje é quarta-feira e a Lara foi à feira comprar uma cadeira pra mamã se sentar. A mamã se sentou e a cadeira rebentou e a Lara chorou pelo dinheiro que gastou*) eu perguntei à Lara se estava triste e disse-me que não, então pedi que fizesse uma cara de alegre e fez, outras crianças também quiseram fazer diferentes expressões faciais e assim partimos para um momento em que as crianças partilharam as suas formas de representar diferentes emoções (zangado, triste, alegre, assustado...), este foi um momento que se repetiu a pedido das crianças na hora do conto que, nesta quarta-feira não se realizou por haver educação física. Pareceu-me um assunto do interesse das crianças, poderá, por isso, ser um assunto a voltar, até porque as emoções estão presentes no nosso dia a dia. Neste âmbito é notório que o papel do educador influencia todos os momentos diários, quero com isto dizer que se eu não tivesse tido uma ação que envolvesse o escutar as crianças, elas nunca teriam repetido tal situação. O desafio de escutar as crianças possibilita que sejam elas o centro da compreensão e transformação dos contextos educativos. Esta transformação leva à inovação da pedagogia (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008), dando ênfase à participação ativa das crianças no seu processo educativo.

Também a contagem das crianças foi diferente esta semana, em vez de contarem as crianças por iniciativa do adulto, propus outra situação. Por exemplo na quarta-feira disse: “vamos ver o quadro das presenças, [com o dedo segui a linha do dia – quarta-feira], falta alguém?” as crianças referiram que sim, duas crianças. A partir daqui perguntei “nos dias em que todas as crianças estão, quantas são, alguém sabe?” Houve quem respondesse 19 estando a resposta certa. “Mas hoje não estão 19, faltam duas...” a Leonor ajudou dizendo que “teremos de andar para trás nos números” houve quem respondesse 17. Ainda pensei em mostrar-lhes os números do quadro de madeira, porque lá tem os números até ao 31 mas não o fiz por serem muito pequenos. No entanto a Filipa fê-lo e aí as crianças foram vendo os números, apesar de umas já terem dito, as outras observaram os números ainda que pequenos. As crianças decompueram o número 19 dizendo que é um 1 e um 9. Tendo em conta que na tabela de presenças há a divisão de géneros, as crianças referiram quantos meninos e quantas meninas estavam presentes. “Quantos meninos estão presentes?” Neste momento observaram-se crianças sentadas com os dedos a apontar para os pares e outras a olhar para eles...até que alguém respondeu 8 e eu perguntei, “queres explicar como chegaste a esse número?”, neste momento a criança explicou-me como fez. Pude observar que há crianças que contam do seu lugar e outras vão ao encontro dos pares e vão contando um a um. O mesmo acontece para as meninas. Referindo de seguida que o número dos meninos mais o das meninas dá o total de crianças na sala. Após isso segue-se a contagem dos adultos. É nestas idades que as crianças vão aprendendo (consoante o que lhes é promovido) e compreendendo os diferentes significados e utilizações dos números, bem como a forma como estes estão relacionados (Castro & Rodrigues, 2008), daí ser tão importante proporcionar às crianças experiências

diferentes com os números. Nestes momentos de contagem não perguntei só ao chefe, porque achei interessante que houvesse outras partilhas, para que as crianças vejam que há mais do que uma forma de contagem e de chegar ao mesmo resultado. Penso que em breve haverá crianças que façam um raciocínio mais complexo chegando aos resultados sem contar diretamente as crianças. Penso que são desafios diferentes do dia a dia, este tipo de experiências permitem às crianças um desenvolvimento e uma aprendizagem mais rico e é disso que as crianças precisam (Compani, 2013).

No que diz respeito à planificação, senti que houve uma necessidade de mudar várias coisas, principalmente contextualizar como surgiu o projeto e o que se pretendia fazer de seguida fundamentando. Desta forma quem fosse ler saberia como tudo tinha acontecido e o porquê de seguir aquele rumo. Também senti necessidade de mudar algumas intencionalidades e competências no que diz respeito à rotina, porque considero importante, pois nada é estanque.

Na próxima semana prevê-se uma continuação do projeto e, nesse sentido espero conseguir apoiar não só as crianças neste processo como também a Filipa, pois embora estejamos ambas na mesma sala, desenvolvemos papéis diferentes durante cada semana de intervenção. Penso que esta diferença de papéis é importante porque nos ajuda a colocar também na posição de auxiliar e a perceber a importância que este tem não só para o grupo de crianças como também para nós. Ao colocar-me no papel de auxiliar tento sempre dar um apoio à minha colega em diferentes momentos, quanto mais não seja em estar com o Carlos. A auxiliar em diferentes momentos também pode assegurar o grupo quando a educadora não está e nesse âmbito é importante que arranje estratégias diferentes para que as crianças se sintam bem. Será então um trabalho em equipa que embora com papéis distinguidos, ambas se apoiam e fazem com que o grupo se sinta bem naquele espaço. Desta forma é importante que ao passar-lhe o “testemunho” a apoie e que ambas consigamos promover o bem estar do grupo.

Referências bibliográficas

- Cardona, M. J. & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psicossoma.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: ME - DGIDC.
- Compani, M.-L. (2013). Daily life in waldorf kindergartens: educational foundations. Em M.-L. Compani & P. Lang, *Waldorf kindergartens today* (pp. 103-118). s. l.: Floris Books.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lang, P. (2013). Pre-school education: salutogenesis and competency development. Em M.-L. Compani & P. Lang, *Waldorf kindergartens today* (pp. 26-50). s. l.: Floris Books.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). III. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Andrade & A. Azevedo, *A escola vista pelas crianças* (pp. 55 - 71). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho: identidades, visões e instrumentos para a acção*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: ME - DGIDC.

9.ª semana: 14 - 16.11.2016

O presente documento insere-se no âmbito da prática pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, do mestrado em educação pré-escolar, pertencente à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Nele pretendo refletir sobre o portefólio e sobre as experiências vividas, estratégias utilizadas e aprendizagens realizadas ao longo da semana.

Durante esta semana pude dar continuidade ao portefólio da Maria, ela manifesta sempre interesse em fazer coisas novas e diferentes. Na terça-feira, durante o lanche da manhã, a Maria diz-me: “João balão, “Dinis petiz” e eu perguntei-lhe “então e Maria?” ela olha para os lados e diz “não sei” ao que eu lhe digo “Maria rima com Sofia”. Sorrindo diz-me: “pois é, é verdade!”. Tendo em conta que se avisa as crianças para não falarem enquanto comem terminei por ali o jogo de rimas, dizendo que jogávamos mais tarde, pois aquele momento era para comerem. Nesta pequena brincadeira de palavras percebi que a Maria demonstra uma capacidade crescente em usar a linguagem, na medida em que produz rimas. Este momento voltou a ser repetido quando a Maria me veio pedir para fazermos isso no portefólio e assim foi. Penso que ao longo do tempo é possível ajudar a Maria a ter um maior domínio da linguagem oral, isto porque em alguns dos momentos que estamos juntas há um bom clima de

comunicação e uma crescente escuta entre ambas, o que possibilita a um maior desejo em comunicar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Além do desejo de comunicar ainda permite a mobilização de muitas palavras e por consequência o alargamento do vocabulário (*idem*), bem como a criação de uma maior proximidade entre ambas, isto porque “um espaço relacional é a base para um ambiente rico em informações, sem regras rígidas” (Ceppi & Zini, 2013, p. 21).

Sinto que este portefólio está a permitir que eu tenha um novo olhar sobre os portefólios e principalmente sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sobre como as posso ajudar, como posso partir para uma “aventura” na qual os familiares estão envolvidos. Durante esta semana tive a necessidade de fazer um documento, que neste momento está à parte do portefólio, mas que acho que terá sentido englobá-lo no portefólio da Maria. Este documento é como se fosse um segundo portefólio onde eu digitalizo o que faço com a Maria e o que os familiares fazem também com ela. Nele há um outro olhar, penso que há um olhar de um educador que reflete sobre todo o processo que ali está envolvido e, dessa forma consegue pensar em estratégias que o ajudam a proporcionar à Maria momentos ricos de interação, comunicação, desenvolvimento e aprendizagem. Começo a ter uma maior consciência sobre o que quero e sobre o que estou realmente a fazer. Este documento também me permite ir planeando o que pretendo fazer com a Maria e com os seus familiares, este foi o fator que mais me incentivou a criar este documento à parte. Percebi que é importante esta planificação, porque em alguns momentos desta semana me sentia perdida, sentia que se tivesse pensado no que podia fazer, como e quando me ajudaria a situar no processo de construção do portefólio, isto porque não quero apenas recolher episódios da Maria. Quero acima de tudo brincar com ela e nessa brincadeira quero envolver os familiares e que em conjunto possamos crescer e contribuir para um melhor desenvolvimento e aprendizagem da Maria. Penso que esta prática e esta minha envolvência me está a permitir ter avanços positivos no que diz respeito à envolvência da família neste processo. Acho que aos poucos vou criando uma ideia daquilo que quero ser e daquilo em que acredito, vou pensando mais no futuro e transparecendo isso na prática.

Num outro momento o Dinis veio ter comigo e disse “olha tenho os dedos colados” (mostrando os dedos indicadores unidos na ponta. Olhei para ele mostrando uma expressão de admiração e disse “ah e agora? Como vais comer?, como vais escrever?, como vais brincar?, deixa-me experimentar...” uni também os meus dedos e tentei agarrar na caneta e ia dizendo “é impossível, e agora como é que eu posso fazer as coisas?” O Dinis foi dando sugestões de como poderia resolver o problema “tenta segurar a caneta de outra maneira, eu ajudo-te” agarrou nas minhas mãos e os dois agarramos a caneta e disse “vês, tu consegues!” Sorri para ele e disse “é verdade, mas tu ajudaste-me, obrigada!” Ele sorriu, o episódio ficou por aqui porque fomos para a rua. É interessante perceber que a nossa relação está a crescer e que já há uma maior confiança e que acima de tudo o Dinis está a demonstrar um maior envolvimento. Espero contribuir mais nas suas aprendizagens, até porque os diálogos interativos entre o educador e a criança permitem alargar as aprendizagens da criança (Tizard e Hughes, 1984; Siraj-Batchford *et al*, 2002 citados por Folque, 2014).

Na próxima semana espero poder observar mais episódios e refletir sobre eles, quero poder proporcionar à Maria e aos seus familiares momentos de diversão, nesse sentido pensei em criar jogos e enviá-los no portefólio para que depois partilhassem esses momentos referindo o que significou para eles aquele momento de brincadeira em família. Será a minha semana de intervenção e será também uma semana em que vamos partilhar mais um momento com as nossas colegas de prática que estão noutra sala do Jardim de Infância. Tentámos planificar em conjunto para que conseguíssemos contribuir de igual forma para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim se espera colaboração, apoio, respeito e amizade entre todas, pois só assim conseguimos proporcionar às crianças momentos de aprendizagem mais ricos.

Referências bibliográficas

- Ceppi, G. & Zini, M. (2013). *Crianças, espaços, relações: Como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Folque, M. d. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.^a edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

10.^a semana: 21 - 23.11.2016

A presente reflexão insere-se no âmbito da prática pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, do mestrado em educação pré-escolar, pertencente à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Nela pretendo refletir sobre as experiências vivenciadas, as estratégias utilizadas e as experiências realizadas ao longo da semana, bem como a colaboração das famílias como contributo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Esta semana foi iniciada tendo em conta o que foi planeado com as crianças na semana passada, isto porque em conjunto ficou decidido as crianças fazerem as suas gaivotas com plasticina. Por forma a criarmos um outro

desafio e a proporcionarmos uma exploração diferente, decidimos, em conjunto (eu e a Filipa), fazermos com eles massa de modelar. Desta forma não só percebiam que existem outros materiais além da plasticina, como também ficariam a saber como é que podiam fazer esses mesmos materiais como a massa de modelar. Neste sentido proporcionámos às crianças um momento de confeção da massa de modelar e um momento de exploração da mesma. Acho que tanto a confeção como a exploração teriam sentido realizar-se em grande grupo, isto porque, acabava por ser um momento de partilha não só de sensações e de sentimentos, como também de formas de explorar a massa e assim foi. Neste sentido considero que foi um momento muito rico porque lhes foi dado, pelo adulto, espaço de exploração, na medida em que as crianças tiveram o tempo que quiseram para explorar da forma que entenderam. Pude ver que nas suas explorações, as crianças apertavam a massa, faziam bolas, mandavam a massa contra a mesa, partiam-na, cheiraram-na, provaram-na...as crianças estiveram durante quase uma hora a explorar a massa.

No dia seguinte as crianças tiveram então a oportunidade de criar as suas gaivotas com a massa de modelar, tal como tinha sido planeado na semana anterior. Neste dia, pude confirmar que a exploração realizada no dia anterior fez todo o sentido, porque as crianças já não manifestaram a necessidade de observar os comportamentos da massa perante as suas ações. Elas próprias já sabiam o que iam fazer com a massa, já diziam que iam fazer a sua gaivota. Para este momento, já se pensou em dividir o grupo, porque, para mim, era um momento que exigia mais concentração da parte das crianças e uma possível ajuda do adulto e, por isso, houve essa necessidade. Estes momentos em pequenos grupos proporciona ao adulto “um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 375), além de oferecer às crianças uma maior atenção por parte do adulto e uma oportunidade para que desenvolvam as suas capacidades (*idem*). As crianças diziam se queriam ou não ir e iam, embora não fossem todas ao mesmo tempo, todas participaram nas experiências. Percebi que essa divisão foi uma decisão acertada na medida em que pude dar resposta a cada grupo de 5 crianças com maior facilidade do que se fosse a todo o grupo ao mesmo tempo. As questões de organização do grupo e do espaço têm uma grande importância no desenvolvimento de diferentes experiências, porque influenciam as ações das crianças e até mesmo a motivação, bem como a experiência..

No terceiro dia, penso que também foi uma experiência muito rica para ambas as perspetivas (criança e adulto), pois foi um momento de pintura das gaivotas. Teve o mesmo princípio de organização do grupo, na medida em que foram 5 crianças de cada vez, acho que foi muito rico porque em simultâneo pude proporcionar às crianças a escolha das cores a usar, a mistura das cores, onde estavam implícitas uma série de hipóteses e de probabilidades, desde o como podemos fazer essa cor? Será que se juntarmos o preto com o branco temos outra cor? Que cor tivemos?... Também houve a possibilidade de uma criança esperar pelo pincel que outra tinha, que embora houvesse dois por cada cor havia essa probabilidade. Esta situação dos dois pinceis por cor foi intencional no momento de preparação e foi interessante perceber e ver que as próprias crianças esperavam umas pelas outras e perguntavam-lhes “vais demorar muito?” e caso a resposta fosse sim, elas iam buscar outro pincel com outra cor até o que elas realmente queriam estar livre. Estes momentos em pequeno grupo permitiram-me também observar as crianças de forma mais pormenorizada no que estavam a fazer e também se tornaram mais organizadas, isto porque, como eram poucas crianças em simultâneo eu podia ir facilmente ao pé de cada uma delas e ajudá-las. Esta lógica em pequenos grupos também me ajudou a perceber que podia integrar as crianças com NEE, isto porque as outras crianças estavam tão envolvidas na experiência que já não demonstravam necessidade de ter o adulto por perto. Assim fui buscar o L e deixei-o escolher a cor que pretendia, ele agarrou num pincel que estava dentro de um dos pratos com a tinta e deixei-o com o pincel observando o que iria acontecer. Como estava prestes a metê-lo na boca, ajudei-o pintando um bocado da sua gaivota e fiquei de novo a observar o que iria ele fazer. Como já ia de novo meter o pincel na boca, em conjunto, pintámos a sua gaivota. Com o C vivenciei uma experiência diferente, ele escolheu o pincel e pintou sozinho, depois colocava o pincel no prato onde estava e tirava outro pincel e assim pintou a sua gaivota com as cores que pretendeu. Após a pintura das gaivotas apercebi-me que a tinta estava a estalar. Tendo em conta que foi uma experiência nova também para mim, acho que numa próxima vez deverei usar cola branca antes de deixar as crianças pintarem as suas criações.

Nestes momentos, enquanto estive com os vários grupos de crianças a Filipa esteve com o restante grupo. Aproveitámos o facto de uma mãe ter enviado alguma documentação sobre as gaivotas e as crianças escolheram o que queriam fazer, acabando por pintá-la e depois num dos placards da sala foi exposta cada uma das gaivotas das crianças. Este tipo de exposição faz também parte da documentação pedagógica, na medida em que se torna visível o trabalho pedagógico ao diálogo, a interpretações, a contestações entre os vários intervenientes e a transformações do local e até mesmo ao nível do pintar das crianças que pode ter evoluído (Dahlberg, 2016).

Uma outra vivência foi a colaboração das famílias no projeto, para todas foi enviado um recado para que trouxessem informações sobre as gaivotas. Assim, ao longo da semana as crianças foram apresentando aos seus pares aquilo que trouxeram de casa, que fizeram com as suas famílias. Neste âmbito, as crianças aprenderam uma nova música, ditados populares e ouviram histórias, lendas e poemas sobre as gaivotas. Esta colaboração fará parte do placard das famílias que temos no corredor onde vamos colocar todas as informações, todas as partilhas das famílias. Penso que assim conseguimos dar um ênfase diferente às famílias, isto porque, por norma às famílias é-lhes atribuído um papel de comunicadores sobre o que se passa em casa, um papel de participação em festas comemorativas e/ou em ajudas para adquirir algum material...raramente para participar em projetos ou algo

alçusivo a um assunto abordado. Portanto a relação escola-família é apresentada como sendo “pouco problematizada” (Stoer, 2005, p. 13) relativamente à participação dos familiares. Sendo as famílias “o interlocutor mais próximo” (Nunes, 2004, p. 35) da escola é importante que lhes sejam atribuídos outros papéis mais ativos, mais colaborativos, isto porque também têm o direito de ter oportunidades de dar contributos, de participar no desenvolvimento do percurso pedagógico dos seus filhos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Esta colaboração entre as duas realidades com que as crianças lidam diariamente (escola e família) também lhes traz benefícios, na medida em que lhes permite compreender que ambas as realidades se comunicam e estão ligadas entre si (Swap, 1990).

Na quarta-feira pudemos ainda vivenciar um momento diferente, celebrámos o dia da ciência, um dia que é comemorado no Jardim de Infância em colaboração com a escola primária. Para que pudessemos vivenciar também nós essa experiência foi-nos proposto pelas educadoras planearmos em conjunto uma tarde de experiências relacionada com as ciências. Já tinha havido uma oportunidade para uma experiência idêntica (halloween), no entanto acho que desta vez houve uma maior cooperação entre todas, na medida em que planificámos juntas, pensamos nas experiências, pensamos onde haveríamos de colocar as mesas e como fazer. Acho que em relação à outra planificação conjunta houve algumas melhorias nesse sentido, no entanto sei que podemos melhorar noutras situações principalmente no que diz respeito à organização das crianças. Senti que esta segunda experiência que, embora tenha sido diferente, me ajudou a compreender e a valorizar ainda mais o trabalho em equipa. Sem este trabalho em equipa dificilmente proporcionávamos às crianças um momento como o que lhes oferecemos. Espero que ainda surjam mais oportunidades desde género, para podermos crescer ainda mais neste sentido.

Uma outra experiência vivida foi a saída ao teatro com as crianças. Esta saída ocorreu fora dos nossos dias de prática, no entanto achamos que fosse uma mais valia em dois sentidos, para nós porque iríamos vivenciar mais uma experiência e para as crianças, auxiliar e educadora, pois poderiam contar connosco como uma ajuda extra. Foi sem dúvida uma grande experiência, desde a ida no autocarro até à visualização do teatro. Mais uma vez pude perceber a importância da organização das crianças e cooperação dos adultos para que tudo se suceda como planeado. Pude ainda perceber o quão é difícil para as crianças com autismo e/ou x-frágil estarem tanto tempo num local. Às vezes dava por mim a pensar, “como seria se não tivéssemos vindo?, ainda bem que viemos, foi bom para nós e também para o restante grupo (crianças e adultos)”. Talvez neste tipo de saídas fosse importante ir um outro acompanhante nem que tivesse sido da unidade estrutural ou até mesmo um familiar, não só beneficiava a criança como o restante grupo (Hohmann & Weikart, 1997). Esta foi uma experiência que me enriqueceu muito e me ajudou a pensar em questões pertinentes como a que referi anteriormente e esta “se não tivéssemos feito o “comboio” sempre que saíssemos da sala, será que seria fácil para o adulto orientar o grupo neste dia?”. Acho que esta foi a maior prova de que é importante uma rotina como esta do comboio, que para os adultos às vezes possa parecer estranha “para quê um comboio só para ir à casa de banho?”, mas que se tornou tão importante neste dia. Espero levar comigo estas aprendizagens para que um dia possa pensar “hummm, quando fomos com o Jardim de Infância correu desta forma, se calhar podemos experimentar assim...” e vivenciar uma outra experiência, refletindo sobre ela para perceber no que é que se pode melhorar e como. Ainda bem que me propus a este desafio de ajudar, foi, sinceramente, uma mais valia para o meu percurso enquanto aprendiz de educadora.

A semana que se aproxima é a semana em que a Filipa intervém, espero que em conjunto possamos contribuir com mais experiências que correspondam aos interesses das crianças.

Referências bibliográficas

Dahlberg, G. (2016). Documentação pedagógica: Uma prática para a negociação e a democracia. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2, pp. 229-234). Porto Alegre: Penso Editora.

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

Nunes, T. P. (2004). *Colaboração escola-família para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Stoer, P. S. (2005). Capítulo 1. Do pai colaborador ao pai parceiro: A reconfiguração de uma relação. In S. R. Stoer, P. Silva, L. Cortesão, D. Davies, D. Pereira, C. Rocha, . . . M. Wyness, *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.

Swap, S. M. (1990). *Parent involvement and success for all children: What we know now*. Boston: Institute for Responsive Education.

O presente documento insere-se no âmbito da prática pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, do mestrado em educação pré-escolar, pertencente à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Nele pretendo refletir sobre a documentação e sobre o adulto que escuta sendo essa uma atitude para a vida.

De novo foi tido em conta o que foi planeado entre nós e as crianças, fazer gaiivotas com diferentes materiais. Neste sentido as crianças tiveram oportunidade de criar as suas gaiivotas através de um dos documentos trazidos pelos familiares de uma das crianças. Penso que as partilhas dos familiares trouxeram uma nova vida à sala e fizeram enriquecer ainda mais o projeto. A construção de uma gaiivota através de um documento trazido de casa por uma criança permitiu dar voz às famílias e em simultâneo mostrou às crianças que o que trazem de casa é valorizado, sendo, por isso, utilizado para experiências diferentes.

Houve uma outra criança que trouxe mais informações de casa. Foi interessante vê-la explicar que aquilo que trouxe eram pinturas feitas com a boca. O seu entusiasmo em contar isso foi tão grande que contagiou todo o grupo em querer vivenciar tal experiência. Será, por isso, uma experiência a ter em conta na próxima semana, pois é um interesse do grupo. Penso que esta escuta do adulto que já começa a ser mais permanente e isso faz-me querer, num futuro próximo, olhar para as crianças e para o currículo como “dois limites” que se complementam e definem um só processo (Dewey, M.W.2:75 citado por Gambôa, 2011, p.58).

Nesta semana também houve a exposição das gaiivotas no corredor, foi uma forma que se arranjou para toda a comunidade ter acesso às suas criações. Como o habitat das gaiivotas é nas praias, ficou decidido por todos que se iria fazer uma “praia”, com mar e com as gaiivotas feitas com a massa de modelar. Como foram realizadas outras gaiivotas, também se pôs lá uma. Foi uma forma de divulgação interessante e diferente que permite a toda a comunidade ver o que fizeram as crianças. Esta exposição faz parte do processo de documentação representa a conquista das crianças da sala vermelha permitindo que cada uma das crianças daquela sala seja única, isto porque viabiliza a agência, a competência de cada criança porque as gaiivotas são diferentes umas das outras (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Pode, por isso dizer-se que a documentação pedagógica pode permitir a toda a comunidade perceber que a criança foi encarada como sujeito e agente, porque foram valorizados os seus saberes e as suas competências (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A par desta divulgação ficou decidido em grande grupo que as crianças da sala vermelha iam às restantes salas do Jardim de Infância cantar as músicas que aprenderam sobre as gaiivotas. Agora que estou a refletir sobre o assunto, talvez fosse importante mostrar às outras crianças o projeto, o que aprenderam ao longo deste tempo, pois só com as canções as restantes crianças do Jardim de Infância não vão perceber o porquê daquela visita e das próprias canções. Será, por isso, uma experiência a ter em conta, até porque também as crianças da sala vermelha vão vivenciar um outro papel, vão ser elas a contar o que aprenderam e como, portanto, vão ser elas as protagonistas. São estas informações recolhidas que permitem fundamentar e adequar o que vai ser planeado criando assim um novo ciclo de observação/registo/planeamento/avaliação/reflexão (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) este é o papel do educador.

Enquanto refletia sobre esta divulgação lembrei-me do meu conhecimento musical e pensei “por que não tocar com as crianças?” fui procurar as músicas das gaiivotas e treinar no ukelele, acho que poderá ser uma boa forma de mostrar às crianças que podemos mostrar o nosso projeto de outra forma. Quem sabe não se altere a planificação para que todos façam o seu instrumento musical e só depois se divulgue ao restante JI o projeto num mini concerto para cada sala de JI (verde e laranja). Mais uma vez tudo vai depender dos interesses das crianças e da escuta do adulto, daquilo que ele irá valorizar. Este é outro assunto que, por vezes, me traz alguma dificuldade... como devo selecionar o útil do acessório relativamente ao que as crianças me vão dizendo? Como é que lhes posso mostrar que nem sempre o que dizem é importante para o momento sem lhes criar sentimentos de desvalorização? isto porque, por vezes, o adulto diz “isso agora não interessa/o que tem isso a ver agora?...” Já dei por mim a fazê-lo, mas depois eu mesma fico a pensar que não o devia ter feito daquela forma, mas como posso eu fazê-lo de outra maneira? Será que basta explicar que os dois assuntos são diferentes e que por isso talvez não faça sentido falar do que a criança disse no momento? Às vezes fico angustiada e não é só pela forma como a criança fica é também pela forma como o adulto fala para ela, mas atenção também me insiro neste adulto! Sei que por vezes o adulto age sem pensar e nem liga ao que fez ou como o fez... e são tantas as vezes. Será que o que estamos a dizer faz sentido para as crianças, será que aquilo de que estamos a falar é realmente interessante para elas? Mas se partiu de um interesse, por que razão acontecem estes pequenos desvios de assunto por parte das crianças que de repente se lembram de interromper uma conversa conjunta e referir o seu pensamento? Também há momentos em que sentem necessidade de dizer o que estão a sentir (dor de cabeça, dor de ouvidos, sono, cansaço...), basta um dizer “dói-me a cabeça...” que as restantes crianças dizem o mesmo. Agora pensando no assunto talvez se possa parar o que se está a fazer e sugerir que, em pares e em silêncio podem dar um “mimo” (festinha, beijinho, abraço...) ao colega do lado de forma a que ele fique melhor. É certo que às vezes a criança está mesmo doente, nesse sentido enquanto há o momento do mimosinho o adulto vai despistar a criança que se queixou inicialmente.

Na próxima semana serei a mestranda atuante e espero continuar numa perspetiva de um adulto que escuta as crianças e valoriza o que elas lhe dizem, de modo a ir ao encontro dos seus interesses. Espero não o fazer só na próxima semana, porque “a pedagogia da escuta não é apenas uma pedagogia para a escola, mas também uma

atitude para a vida” (Rinaldi, 2016, p. 236), ou seja o adulto que quer escutar não deve pensar que isso se faz apenas com as crianças e no contexto onde está, porque todas as pessoas têm algo para nos dizer e nós temos sempre algo a aprender e se nós queremos ser escutados devemos escutar também para que sejamos correspondidos, daí ser uma atitude para a vida e as crianças percebem isso e se nos veem como exemplo por que não dar um bom exemplo? Elas desde sempre demonstram ter voz e que sabem como escutar e, por isso querem que o adulto ou outra pessoa as escute, é inato porque são seres naturalmente sociais (Rinaldi, 2016). Assim corrijo-me, quero ser um adulto que escuta não só na próxima semana, mas sempre e nos diversos contextos do seu dia a dia.

Referências bibliográficas

Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-participação: trabalho de projeto*. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 47 - 82). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11 - 46). Porto: Porto Editora.

Rinaldi, C. (2016). 13. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2, pp. 235 -247). Porto Alegre: Penso.

Silva, I. L., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

14.ª semana: 19 - 20.12.2016

A presente reflexão insere-se no âmbito da prática pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, do mestrado em educação pré-escolar, pertencente à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Nela pretendo refletir sobre o jogo das formas e das cores e das estratégias usadas ao longo da semana.

Tal como referi na reflexão da semana anterior relativamente ao interesse em proporcionar mais desafios às crianças fi-lo. Pensei num jogo matemático de padrões, uma vez que estes estão sempre presentes no nosso quotidiano (Baker, 2015). Neste sentido pensei num jogo que envolve-se formas geométricas (triângulo e círculo) e cores (verde, azul, amarelo, roxo, vermelho e branco). Penso que é um jogo que permite um desenvolvimento e uma aprendizagem das crianças em vários sentidos, nomeadamente na concentração, atenção, observação, manipulação, identificação e correspondência, organização, reconhecer formas e cores e o padrão (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). É um jogo onde as crianças reconhecem e duplicam padrões e criam outros, os padrões são essenciais na aprendizagem matemática, uma vez que são uma componente importante da matemática (*idem*).

Em termos de feedback das crianças, estas tiveram a possibilidade de brincar com o jogo, sendo também acompanhadas pelos adultos que estariam junto delas a fazer também. Quando apresentei o jogo no tapete as crianças iam-me dizendo e colocando a peça para completar o padrão. Inicialmente pensei que as peças fossem pequenas, no entanto depois enquanto estavam a jogar esse pensamento desapareceu, uma vez que se notou alguma facilidade na manipulação das peças por parte das crianças.

Percebi que ao fim de algum tempo algumas crianças não se mostraram interessadas e, por isso deixei que fossem brincar nas outras áreas da sala. Assim pude observar que algumas crianças permaneceram quase 1h com o jogo e outras estiveram com o jogo, foram brincar com outras coisas e regressaram ao jogo. Fiquei surpreendida com uma das crianças, a Inês Costa, uma vez que é uma criança que me parece não manifestar interesse por algumas das propostas. O que aconteceu é que ela manifestava que conseguia fazer, provava-o mostrando e ainda pedia para fazer mais. Falou-me das cores e das formas geométricas, assim como dos padrões que ia fazendo. Por vezes colocava-lhe uma peça diferente e ela retirava-a logo e dizia que era diferente, pondo a correspondente. Ainda lhe perguntei se não queria ir brincar na casinha – onde gosta de estar, disse-me que não, que queria jogar aquele jogo. Foi interessante ouvir esta escolha da Inês, foi um momento em que percebi que descobri algo que é do seu interesse. A questão é, será que é desta forma individual que vamos percebendo os interesses das crianças? Será que as outras crianças também se interessaram pelo jogo, mas deveriam ter sido mais desafiadas? Mas como? Sei que ao questionarmo-nos e a refletirmos mais sobre os assuntos e as nossas estratégias é que compreendemos melhor como chegar aos interesses das crianças e acho que em simultâneo estamos a escutá-las.

Quanto às alturas deu para perceber que algumas crianças não compreenderam que cresceram de outras formas, como por exemplo cresceram pelo facto de já saberem escrever o seu nome, saberem mais coisas sobre as gaivotas. Talvez tivesse sido mais fácil para essas crianças mostrar-lhes evidências, mostrar-lhes os seus desenhos ou até mesmo os nomes escritos por elas e tudo o que já tinham feito até então.

Uma vez que já se tinha pensado em dinamizar a área da biblioteca, na próxima intervenção terei isso em conta, tentando desafiar as crianças a pensar em como o fazer. Ao levar caixas de madeira poderei desafiar-las ainda mais,

no sentido de pensar para que podem servir e até mesmo chegarem a acordo que podem ser utilizadas para (re)fazer a biblioteca. Nesse sentido espera-se que as crianças experimentem a colocar os livros e vejam se cabem e como cabem e, em seguida experimentem como colocar as caixas por forma a construir uma nova estante.

Acho que é mais um desafio que também me entusiasma uma vez que estamos a colaborar com as crianças e a contribuir para o seu bem estar e desenvolvimento e aprendizagem.

Referências bibliográficas

Baker, L. (2015). *Exploring math & science in preschool*. Washington DC: NAEYC.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

15.^a e 16.^a semanas: 04.01 e 09 a 11.01.2017

A presente reflexão insere-se no âmbito da prática pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, do mestrado em educação pré-escolar, pertencente à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Nela pretendo refletir sobre a (re)construção da área da biblioteca, o momento de convívio com filme e lanche partilhado e a transição para o primeiro ciclo do ensino básico.

Esta reflexão tem duas semanas agregadas devido ao período de férias do natal que ocorreu nas duas semanas anteriores ao dia 04 de janeiro. Para que não ficasse uma reflexão com um só dia decidi juntá-la à semana seguinte. A meu ver esta junção também faz muito sentido, porque o que foi realizado estava interligado.

No dia 04 de janeiro propusemos às crianças a (re)construção da área da biblioteca, porque já não havia a estante na sala, uma vez que a Leonor tinha precisado dela. Como tinha umas caixas de madeira, pudemos reaproveitá-las para a nova área da biblioteca. Tanto nesse dia como na semana seguinte as crianças começaram a pintar as caixas por dentro e por fora na rua. Para que essa experiência fosse diferente decidimos aproveitar as paletes que estavam na rua – na varanda da sala – e fizemos delas mesas para as crianças pintarem as caixas. Já tínhamos pensado numa utilização para aquelas paletes, no entanto não tinha surgido oportunidade, nem ideias.

No momento de pintar, as crianças manifestavam-nos o prazer, sujavam os dedos na tinta, sorriam e diziam que gostavam muito e que queriam pintar mais. Houve inclusive duas crianças que pintaram as mãos todas e andavam a fazer o carimbo das mesmas nas caixas e no cartão que estava nas paletes. Via-se que estavam felizes de estar ali naquele momento e a realizar experiências novas. Também o C e o L vivenciaram essa experiência, deixámo-los pintar as caixas sozinhos e observámos as suas reações – sorrisos, felicidade, querer pintar mais. Foi bom perceber que aquele momento proporcionou a todas as crianças uma experiência de prazer, prazer que era desejado para mais vezes. As crianças pintaram várias caixas e por vários momentos ao longo dos dias.

Também colocaram com a Filipa os livros na estante nova e ainda tiveram a oportunidade de ir visitar a biblioteca para perceberem como está organizada e como estão dispostos os livros, uma vez que esta área precisa de ser um local organizado para que se torne num “espaço perfeito para que todos que nela atuam possam utilizá-la como uma fonte de experiência, exercício da cidadania e formação para toda a vida” (Profuncionário, 2011, p. 25). Embora ainda possa ser continuado pela educadora este processo de (re)construção, acho que ficou uma área mais atraente, dinâmica e mais viva e que como foi feita com a colaboração das crianças dá-lhes vontade de lá voltar e de ficar a ver um livro (Mesquita, Mascarenhas & Brito, 2011).

Desde o início do semestre que manifestei oralmente o desejo de querer alterar a área da biblioteca, eu queria dar um contributo e ao mesmo tempo “cultivar” o desejo por uma área que considero importante para o dia a dia das crianças. Consegui dar início a esse meu desejo, fui à procura de caixas, tentei angariar ajudas e a (re)construção deu-se. Sei que seria interessante ser feito o pedido e essa angariação pelas próprias crianças, uma vez que era do interesse delas. Esta experiência ajudou-me a perceber como podemos pedir a colaboração da sociedade, pois vi que não podia falar por mim, mas pelas crianças, explicar o porquê de estar a fazer aquele pedido e a deixar uma garantia de que era mesmo para elas. Acabei por compreender que também para quem vai colaborar precisa de perceber o contexto e as pessoas, por isso e, numa oportunidade futura espero levar as crianças a participar neste processo.

Uma vez que foi a última semana de prática de ensino supervisionado decidimos, as quatro estagiárias proporcionar uma tarde conjunta. Assim, cada uma das salas fez uma ou duas receitas durante a manhã (a sala vermelha fez biscoitos e a sala laranja fez dois bolos) para partilharem à tarde ao lanche. Proporcionamos um momento em que todas as salas do Jardim de Infância se juntaram na biblioteca para verem um filme – *A carrinha mágica*. Embora as crianças quisessem repetir o filme, não foi possível, porque tiveram de ir treinar a canção das janeiras. Depois desse treino, as crianças das três salas do Jardim de Infância foram comer os bolos e os biscoitos que fizeram de manhã, nas mesas do recreio. Acabaram por vivenciar um momento de partilha do que fizeram naquele dia num local diferente, nas mesas da rua que estão no recreio. Acho que este dia fez mais sentido assim, acabamos por vivenciar mais um momento conjunto, no qual as crianças saíram beneficiadas, uma vez que foi uma experiência diferente – lancharem todos juntos aquilo que confecionaram e nas mesas da rua.

Também foi durante esta semana que fiquei a compreender melhor como é feita a transição das crianças para o primeiro ciclo. A educadora explicou que as crianças que vão para o primeiro ano vão, no segundo período estar com mais acompanhamento da parte dela, ou seja, passam a estar mais tempo sentadas, vão fazendo alguns exercícios que lhes permita terem mais destreza relativamente à pinça digital. Também em maio, essas mesmas crianças vão à escola do primeiro ciclo e durante um dia estão com as crianças do primeiro ciclo e com os professores. Lá vivenciam momentos que lhes vão permitir compreender como é que é “a escola dos meninos grandes” para a qual elas vão. Percebi que há uma articulação entre a educadora e os professores da escola primária da instituição e um conhecimento mais próximo do novo contexto por parte das crianças, que possibilitam uma transição mais facilitada para as crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Referências bibliográficas

Mesquita, D., Mascarenhas, L. & Brito, R. S. (2011). As contribuições da biblioteca escolar para a promoção da leitura e da cidadania: Um estudo de caso da Escola Municipal Delfina Borralho em Teresina. *XIV Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência da Informação e Gestão da Informação*. Maranhão: Universidade Federal de Maranhão. Centro de Ciências Sociais. Obtido em janeiro de 2017, de <http://rabci.org/rabci/sites/default/files/AS%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20DA%20BIBLIOTECA%20ESCOLAR%20PARA%20A%20PROMO%C3%87%C3%83O%20DA%20LEITURA%20E%20DA%20CIDADANIA%20um%20estudo%20de%20caso%20da%20Escola%20Municipal%20Delfina%20Borralho%20Boa%20vista%20e>

Profuncionário. (2011). *Biblioteca escolar*. Brasília: Universidade de Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino. Obtido em janeiro de 2017, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf

Silva, I. L., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

ANEXO 12 – PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

Nota: Este documento não se encontra na sua totalidade conforme o original. Devido a questões de número de página a cumprir para os anexos deste relatório.

Prática pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância II Mestrado em Educação Pré-Escolar

Planificação semanal – 7, 8 e 9 de novembro de 2016

Mestranda atuante: Cristiana Salada

Grupo de crianças: 20 crianças | Local: Sala vermelha

Recursos humanos: Mestrandas: Ana Filipa Silva e Cristiana Salada; Educadora cooperante: LX; Auxiliar: O

Contextualização e fundamentação teórica

Na semana anterior as crianças da *Sala Vermelha* cantaram uma canção “Esta é a história de uma gaivota”. Num dos momentos surgiu a questão “o que é uma gaivota?” e, a partir daí foram surgindo mais curiosidades. As crianças queriam saber: se as gaivotas chegam às nuvens (SOFIA); se as gaivotas voam (G); como são as gaivotas (Y, ME, IR); se a gaivota tem bico (B); se a gaivota tem unhas (B) e de que cor são as gaivotas (ME, MF). Após este momento de partilha de curiosidades, percebemos que podíamos partir para um trabalho por projeto, no qual as crianças questionam, resolvem problemas e tentam procurar respostas para que o mundo que as rodeia lhes faça sentido e em simultâneo desenvolvem a capacidade de continuar a aprender (Vasconcelos, 2012).

Neste seguimento, os adultos perguntaram-lhes “como é que vamos saber as respostas?” e as crianças mencionaram que podiam responder a estas curiosidades através de: fotografias (MARIA EDUARDA); fotógrafo (MM); telefone (F, ME); *tablet* (ME); praia (G); piscina (MM); Algarve (B); televisão (ME); livros (TODOS); biblioteca (GONÇALO, ME) e bonecos (ME).

Este é sem dúvida um bom princípio de projeto, na medida em que já foram reveladas algumas curiosidades e algumas formas de investigar essas mesmas curiosidades. Portanto e segundo Vasconcelos (2012) as crianças já definiram o problema, ou seja, o assunto a estudar *a gaivota* – fase I da metodologia de trabalho por projeto. Daqui e, tendo em conta que as suas curiosidades não estão apresentadas, parte-se para uma transformação dessas mesmas curiosidades em questões, porque só assim é possível seguir um caminho em busca de respostas. Após essa transformação será realizada uma teia (em conjunto crianças e mestranda), onde se coloca o que sabemos e o que queremos saber. A partir daqui, avança-se para aquela que segundo a mesma autora é a fase II, a planificação e o desenvolvimento do trabalho.

Nesta segunda fase as crianças, em conjunto com o adulto vão planificar o que querem fazer e como, além disso definem-se metas, ou seja até quando é que se quer reponder às questões colocadas. É também neste ponto que se definem tarefas, quem faz o quê, com quem e como e combinam um momento, no qual apresentam o desenvolvimento do seu trabalho, o que já idealizaram, o que já fizeram... (*idem*). Partindo daqui, as crianças avançam para a fase III, na qual vão partir para o encontro das respostas às perguntas formuladas inicialmente.

Esta metodologia proporciona às crianças um envolvimento das várias áreas e, por isso, torna-se muito rica e muito interessante para elas, pois são elas o centro de tudo. Isto é, mencionam as curiosidades, vêem o que já sabem, planificam como querem fazer e até quando, procuram as respostas, organizam a informação, vão mostrando aos pares os avanços e os planos e por fim fazem uma divulgação para a sala ou para a comunidade (Vasconcelos, 2012).

Esta abordagem permite que haja uma construção articulada do saber, pois pressupõe a abordagem das diferentes áreas de uma forma integrada e globalizante, contribuindo de uma melhor forma para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Além disso a criança aprende a aprender (*idem*), pois está inserida num contexto de aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 1997) onde ela é o sujeito e o agente do seu processo educativo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Neste âmbito tanto o educador como a equipa educativa devem promover o desenvolvimento das crianças em todos os domínios, observando-as e avaliando os seus progressos. Deve também exercer um papel de ouvinte, provocador e negociador (Edwards, 2016). Assim a avaliação tem como base a visão holística do desenvolvimento enquadrado nas áreas de conteúdo (Portugal, 2012).

Rotina	Intencionalidade educativa	Competências
9h00 - 9h45 Receção das crianças na sala	* Permitir a brincadeira entre pares e adultos (área de formação pessoal e social). * Incentivar as crianças a arrumarem os materiais depois de os utilizarem (área de formação pessoal e social). * Promover a gestão de conflitos durante os momentos de brincadeira (área de formação pessoal e social). Descrição: durante este período de tempo as crianças brincam na sala.	<u>A criança:</u> - Brinca com os seus pares. - Gere conflitos entre si e os seus pares. - Arruma os materiais depois de os utilizar.
9h45 - 10h15 Acolhimento na área de reunião	* Incentivar as crianças a interpretarem com expressividade a canção do bom dia e do chefe (domínio da expressão artística: música).	<u>A criança:</u> - Canta a canção do bom dia e a do chefe.

	<p>* Fomentar às crianças a compreensão temporal - ontem, hoje e amanhã (área de expressão e comunicação: domínio da matemática).</p> <p>* Incentivar o diálogo e a partilha de ideias e de opiniões (área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral; área de formação pessoal e social).</p>	<p>- Identifica os dias da semana e relaciona-os: ontem foi...hoje é..., amanhã é....</p> <p>- Partilha ideias e opiniões com os restantes pares e adultos do grupo.</p>
	<p>Descrição: o chefe do dia toca o sino (após a mestranda lhe dizer que deve tocar o sino), indicando aos pares que é hora de arrumar a sala e de sentar nas almofadas, na área de reunião. Assim que todos estiverem sentados, é cantada a canção do bom dia e o chefe regista, num quadro de madeira, o dia da semana, o mês, a estação do ano, as horas e o tempo meteorológico. Consoante o dia da semana, é cantada a canção do chefe. De seguida, cada criança marca a sua presença na tabela das presenças que está na parede, onde as crianças colocam o círculo, com a cor correspondente ao dia da semana, na coluna onde está o seu nome.</p>	
10h15 - 10h30 Higiene e lanche	<p>* Fomentar a organização de grupo através da formação de uma fila (área de formação pessoal e social).</p> <p>* Incentivar a calma e o respeito pelo outro na fila (área de formação pessoal e social).</p> <p>* Fomentar a lavagem das mãos com o sabão, após as idas à casa de banho e antes de ir comer (área de formação pessoal e social).</p> <p>* Incentivar a criança a sentar-se à mesa com uma postura direita (área de formação pessoal e social).</p>	<p><u>A criança:</u></p> <p>- Mantém o seu lugar na fila.</p> <p>- Mantém a calma e respeita o outro.</p> <p>- Lava as mãos com sabão após ir à casa de banho e antes de comer.</p> <p>- Senta-se à mesa com o corpo direito (sem as pernas em cima da cadeira).</p>
	<p>Descrição: o chefe diz às crianças do grupo para formarem uma fila (após a indicação da mestranda), para irem à casa de banho e para efetuarem a sua higiene. De seguida, as crianças dirigem-se para a sala e sentam-se nas mesas para lancharem. Uma das mestrandas distribui os pacotes de leite, depois os frutos cortados e por último uma/duas bolachas, conforme o que as crianças quiserem. Após o lanche, as crianças vão às mochilas buscar os chapéus de sol (se estiver sol) e vão em fila para o recreio. Caso chova, as crianças ficam na sala onde brincam livremente e/ou adiantam desafios que não tenham terminado.</p>	
10h30 - 11h00 Recreio e higiene	<p>* Incentivar a brincadeira entre pares e/ou outras pessoas que estejam no recreio – crianças e adultos de outras salas (área de formação pessoal e social).</p> <p>* Promover a gestão de conflitos durante os momentos de brincadeira (área de formação pessoal e social).</p> <p>* Fomentar a lavagem das mãos com o sabão após as idas à casa de banho (área de formação pessoal e social).</p> <p>* Promover a partilha de interesses sobre o que se pretende fazer no momento seguinte e/ou ao longo do dia (área de formação pessoal e social e área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral).</p>	<p><u>A criança:</u></p> <p>- Brinca no recreio, com os seus pares e/ou com outras crianças e adultos de outras salas.</p> <p>- Lava as mãos com sabão após ir à casa de banho.</p> <p>- Partilha ao grupo o que pretende fazer no momento seguinte e/ou ao longo do dia.</p>
	<p>Descrição: no recreio as crianças brincam com os seus pares e/ou com outras crianças e adultos das restantes salas de Jardim de Infância. Por volta das 11h00, uma das mestrandas indica às crianças para se dirigirem à casa de banho para procederem à higiene e depois para a área de reunião da sala de atividades, onde conversam sobre o que vão fazer de seguida e/ou no resto do dia.</p>	
11h45 - 12h00 Higiene	<p>* Fomentar a lavagem das mãos com o sabão após as idas à casa de banho e antes de ir comer (área de formação pessoal e social).</p>	<p><u>A criança:</u></p> <p>- Lava as mãos com sabão após a ida à casa de banho e antes de comer.</p>
	<p>Descrição: após indicação do adulto, o chefe diz às restantes crianças do grupo para formarem uma fila para a ida à casa de banho para efetuarem a sua higiene. Após a higiene, as crianças fazem uma fila (de pares) para o refeitório, onde serão recebidas pelas auxiliares das AAAF.</p>	
12h00 - 13h30 AAAF - almoço	<p>As crianças ficam à responsabilidade das AAAF.</p>	
13h30 - 14h00 Hora do conto na área de reunião	<p>* Incentivar o gosto por histórias (área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).</p> <p>* Proporcionar às crianças momentos de contagem, através da contagem dos elementos do grupo – crianças e adultos (área de expressão e comunicação: domínio da matemática).</p> <p>* Promover momentos de registo, nos quais as crianças registam o número de elementos do grupo (área de expressão e comunicação: domínio da matemática).</p>	<p><u>A criança:</u></p> <p>- Observa (pressupõe o uso dos sentidos) a história.</p> <p>- Identifica os elementos do grupo que faltam (caso haja).</p> <p>- Arranja uma estratégia para identificar o número de crianças do género feminino e do género masculino.</p> <p>- Procura saber como chegar ao número total de crianças do grupo.</p> <p>- Regista o número de elementos do grupo na tabela.</p>
	<p>Descrição: as crianças entram na sala de atividades, dirigem-se para a área de reunião e sentam-se nas almofadas. Conversam com as mestrandas sobre o almoço e a mestranda atuante conta-lhes uma história (leitura de um livro/conto através de fantoches/visualização de imagens/entre outros). Visto que esta é uma hora em que todas as crianças estão presentes, será feita a contagem de todos os elementos do grupo (crianças e adultos). As crianças serão desafiadas a observar a tabela das presenças que preenchem de manhã para ver se falta alguém e de que género é a(s) criança(s), caso falem. Após essa identificação, as crianças vão procurar estratégias para identificar o número de crianças do género feminino e do género masculino, bem como do número total, em simultâneo, vão fazendo esse registo na tabela.</p>	
15h00 - 15h15 Avaliação com as crianças na área de reunião	<p>* Incentivar o diálogo e a partilha de ideias e de opiniões sobre o dia/semana (área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral; área de formação pessoal e social).</p> <p>* Criar ambiente de sugestões, no qual as crianças dão as suas sugestões sobre o que pretendem fazer no dia/semana seguinte, como o quer fazer e com que materiais.</p>	<p><u>A criança:</u></p> <p>- Partilha e conversa com o grupo sobre o que sentiu ao longo do dia/semana.</p> <p>- Dá sugestões sobre o que quer fazer no dia/semana seguinte, como e com que materiais.</p>

	Descrição: as crianças dirigem-se à área de reunião para conversarem com os seus pares e adultos sobre o dia/semana que passou, o que gostaram mais, o que gostaram menos, e o que gostariam de ter realizado, fazendo assim a avaliação do dia/semana. As crianças caso pretendam, podem ainda sugerir o que querem fazer no dia/semana seguinte, como o que querem fazer e com que materiais (Anexo 2).	
15h15 - 15h30 Higiene e despedida das crianças	* Fomentar a lavagem das mãos com o sabão após as idas à casa de banho (área de formação pessoal e social).	<u>A criança:</u> - Lava as mãos com sabão após a ida à casa de banho.
	Descrição: às 15h15 as crianças dirigem-se à casa de banho para realizarem a sua higiene, ficando a aguardar nos bancos que estão no corredor junto à entrada da sala que as venham buscar.	
15h30 - 19h00 AAAF	Às 15h30 os familiares das crianças vêm buscá-las ao Jardim de Infância, algumas ficam à responsabilidade das AAAF, outras vão embora com outros responsáveis (JUVE, amas, alguém da música ou alguém da nataçào).	

Avaliação: Será feita uma paragem na avaliação das crianças no que diz respeito à rotina, sendo retomada mais tarde, para que se possam fazer comparações relativamente aos vários momentos da rotina.

Experiência educativa – início da metodologia de trabalho por projeto (MTP)	
Tempo: 14h00-15h00 (segunda-feira)	
Intencionalidade Educativa	Competências
<p>* Criar um ambiente de partilha: de sugestões para transformar as curiosidades em perguntas; sobre o que sabem relativamente às gaivotas; e de sugestões para a construção e organização da teia de ideias (área de expressão e comunicação – domínio da expressão oral e abordagem à escrita, área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação – domínio da matemática; área de conhecimento do mundo; área de expressão e comunicação – domínio da educação artística).</p> <p>* Fomentar o planeamento e a definição de prazos (área de formação pessoal e social; área de conhecimento do mundo; área de expressão e comunicação – domínio da expressão oral e abordagem à escrita; área de expressão e comunicação – domínio da matemática).</p> <p>* Incentivar a decisão conjunta para a organização do grupo (área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação – domínio da expressão oral; área de expressão e comunicação – domínio da matemática).</p>	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Transforma ou dá sugestões para transformar as curiosidades em perguntas; - Partilha o que sabe sobre as gaivotas; - Sugere como construir e organizar a teia de ideias; - Planeia o que quer fazer, como e até quando; - Decide em conjunto como se organizar em grupo.
Descrição	
<p>Num momento inicial a mestranda dá oportunidade às crianças de se lembrarem das suas dúvidas e curiosidades sobre a gaivota, lendo o que foi escrito (o que as crianças disseram sobre o que queriam saber e como procurar as respostas). Tendo em conta que não foram colocadas diretamente questões a mestranda auxilia-as na transformação, na medida em que lhes diz por exemplo “estou aqui a ler e a Sofia disse: “se as gaivotas chegam às nuvens.”, como podemos transformar o que ela disse numa pergunta?” A partir daí as crianças dão as suas sugestões e a mestranda vai apontando e ajudando a transformar as curiosidades em perguntas (fase I).</p> <p>De seguida as crianças realizam em conjunto com a mestranda uma teia de ideias, numa cartolina A3, na qual colocam (a mestranda escreve e as crianças desenham se assim o pretenderem) o que sabem sobre a gaivota e depois as questões relativas ao que pretendem saber.</p> <p>De seguida a mestranda atuante questiona as crianças “então e agora, como fazemos?” e oferece-lhes sugestões... “vamos todos juntos procurar informações, vamos em grupos, uns procuram uma resposta a uma pergunta, outros outra, uns vão para a biblioteca, outros ficam na sala... como querem fazer?” (fase II) a mestranda escreve as sugestões de plano das crianças, ajudando-as na sua organização por exemplo dizendo “temos de definir primeiro o que vamos fazer” e escreve na folha “O que vamos fazer?”, de seguida espera pelas sugestões das crianças. “Então e depois o que podemos escrever mais?” Espera-se que as crianças vão indicando/dando sugestões, por forma a construir o plano, para que se consiga avançar para o momento seguinte: fase III.</p> <p>Após a decisão das crianças, é-lhes proposto outro desafio, que perguntas querem responder e até quando, definindo um prazo. Caso decidam dividir-se por grupos, as crianças decidem que perguntas que pretendem atribuir a cada grupo e como sugerem ir procurar as respostas às perguntas.</p>	
Recursos Materiais	Avaliação
Registo das curiosidades das crianças; Cartolinas A3; Canetas, marcadores e/ou lápis; pioneses, placard da sala; régua.	A avaliação do projeto será feita através de um diário, no qual é descrito o que foi feito e interpretado consoante as áreas de conteúdo e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nestas faixas etárias (Anexo I). Existe ainda um documento com questões orientadoras para a equipa educativa se ir orientando e situando no próprio projeto (Anexo II).

Observações: À medida que as crianças vão respondendo às questões, podem assinalar isso na teia (com um √ ou o que pretenderem), que será colocada num local onde as crianças decidirem, tendo em conta que durante todo o projeto devem conseguir ter acesso fácil a ela, por exemplo no placard junto à área de reunião.

É possível que nem todas as crianças queiram participar no projeto, estando por isso a realizar outras experiências (experiência educativa de recurso)

A planificação pode não acontecer desta forma, ora porque demorem mais numa parte, ora porque demorem menos noutra. Visto que depende das crianças e, respeitando o seu tempo torna-se mais difícil fazer previsões temporais relativamente ao que se planificou.

Experiência educativa – desenvolvimento da (MTP)	
Tempo: 11h00 – 11h45 e das 14h00-15h00 (terça-feira e quarta-feira)	
Intencionalidade Educativa	Competências
* Fomentar o planeamento e a definição de prazos (área de formação pessoal e social; área de conhecimento do mundo; área de expressão e comunicação – domínio da expressão oral e abordagem à escrita; área de expressão e comunicação – domínio da matemática).	<u>A criança:</u> - Planeia o que quer fazer, como e até quando;

<p>* Criar momentos de partilha de sugestões (área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação – domínio da expressão oral).</p> <p>* Promover a procura de respostas em locais diferentes e com intervenientes diferentes: biblioteca, sala das TIC, falar com alguém que possa saber de gaiotas...).</p>		<p>- Sugere onde e como procurar a informação;</p> <p>- Pede ao adulto para que lhe leia a informação;</p> <p>- Identifica possíveis respostas;</p>
Descrição		
<p>Caso não tenham terminado, as crianças vão terminar o seu plano, referindo o que vão fazer, como, quando, que materiais vão precisar e até quando vão fazer, neste sentido as crianças relembram o que estiveram a fazer e depois continuam. De seguida as crianças avançam para a fase III, na qual partem para a procura de respostas para as suas questões, onde podem ir à biblioteca da instituição, à sala das TIC (se for possível), falar com alguém que saiba de gaiotas, podem também partilhar informações trazidas de casa (canções, ditados populares...), tudo vai depender das sugestões das crianças e de como estão organizadas (grupos ou não). O registo das respostas será realizado pela mestrande e pelas crianças.</p>		
Recursos Materiais	Avaliação	
<p>Folhas para registo; canetas; lápis; marcadores; livros; computadores; vídeos; fotografias...</p>	<p>A avaliação do projeto será feita através de um diário, no qual é descrito o que foi feito e interpretado consoante as áreas de conteúdo e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nestas faixas etárias (Anexo I).</p> <p>Existe ainda um documento com questões orientadoras para a equipa educativa se ir orientando e situando no próprio projeto (Anexo II).</p> <p>Haverá também uma avaliação da atuação da mestrande atuante, bem como das crianças (Anexos IV e V)</p>	

Sugestões de vídeos e livros sobre as gaiotas:

<https://www.youtube.com/watch?v=YVbTRBxVeF8>

<https://www.youtube.com/watch?v=avr1ZTafWM0>

<https://www.youtube.com/watch?v=KAR-BWhesxI>

“Animais das cidades e dos parques” [tradução e adaptação Maria Henriqueta Brito](#) (1986)

Experiência educativa - Educação Física	
Tempo: 14h00-15h00 (Quarta)	
Intencionalidade Educativa	Competências
<p>* Criar oportunidades de educação física, nas quais as crianças, andam por cima de, saltam, rebolam, rastejam, correm... (área de expressão e comunicação: domínio da educação física).</p> <p>* Promover às crianças o prazer do movimento pelo espaço, com os pares, com os objetos e consigo mesmas (área de expressão e comunicação: domínio da educação física; e área de formação pessoal e social).</p> <p>* Possibilitar experiências e oportunidades para as crianças conhecerem melhor o seu corpo, bem como as suas capacidades (área de expressão e comunicação: domínio da educação física; e área de formação pessoal e social).</p> <p>* Promover a coordenação, o equilíbrio, o ritmo e o tempo de reação (área de expressão e comunicação: domínio da educação física).</p>	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza as experiências de educação física. - Incentiva outras crianças a participar. - Espera pela sua vez. - Sobe para o banco e desce (sozinho ou acompanhado). - Salta, corre, rebola, rasteja, salta ao pé-coxinho.
Descrição	
<p>O “chefe” vai chamando as crianças duas a duas para fazerem um “comboio” para poderem ir para o ginásio.</p> <p>Conversa inicial No ginásio as crianças sentam-se junto à parede que está ao lado da entrada e conversam sobre o que se vai suceder.</p> <p>Aquecimento As crianças fazem um pequeno aquecimento, tendo por base as indicações da mestrande atuante.</p> <p>Experiência de educação física – Percurso (Materiais:10 cones; 2 bancos suecos; 6 arcos; 2 cones grandes e uma barra; 3 colchões) As crianças passam por cima de um banco sueco, andam/correm por fora dos 10 cones pequenos em “S”, de seguida passam por cima do banco sueco e saltam para dentro do arco, saltando para os três arcos seguintes que estão também em “S”. De seguida rebolam pelos 2 colchões e passam por baixo da barreira feitas com os cones grandes e uma barra por cima. Saltam ao pé-coxinho até ao túnel (feito com colchão e dois arcos nas pontas) passam por lá e voltam ao início.</p> <p>Relaxamento Por volta das 14h50 as crianças deitam-se pelo chão do ginásio por forma a relaxarem, ouvindo uma música calma (música clássica).</p>	
Recursos Materiais	Avaliação
- Rádio; CD's de música clássica.	A avaliação desta experiência educativa será realizada através de uma grelha de observação, a preencher por uma das mestrands, tendo em conta as competências definidas. Serão ainda registados dados e situações pertinentes durante a realização da experiência educativa (Anexo III).

Experiência educativa de recurso	
Intencionalidade Educativa	Competências
<p>* Fomentar a exploração de novos materiais – massa “mágica” (área de conhecimento do mundo).</p> <p>* Permitir que as crianças façam escolhas sobre o que pretendem fazer e como (área de formação pessoal e social).</p> <p>* Promover momentos de prazer através do brincar (área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral).</p>	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explora a massa “mágica” (manuseia-a, cheira-a, prova-a, observa-a...). - Toma decisões sobre o que pretende fazer. - Brinca com os seus pares.
Descrição	

As crianças que não quiserem fazer parte do projeto têm a oportunidade de explorar a massa “mágica” (mistura de farinha maisena com água) e de fazer/decorar também o “copo” para o magusto, no qual vão colocar as suas castanhas no dia do magusto. Caso pretendam podem também terminar algum desafio que tenham por acabar e/ou desenhar no seu caderno, bem como ir brincar nas diferentes áreas da sala.	
Recursos Materiais	Avaliação
- Farinha maisena; água; materiais para o copo do magusto...	A avaliação desta experiência educativa será realizada através de uma grelha de observação, a preencher por uma das mestrandas, tendo em conta as competências definidas. Serão ainda registados dados e situações pertinentes durante a realização da experiência educativa.

Referências bibliográficas:

- Brito, M. H. (1986). *Animais das cidades e dos parques*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Edwards, C. (2016). 9. Professor aprendiz: parceiro e guia. o papel do professor. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2, pp. 153 - 174). Porto Alegre: Penso.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (2012). 6. Avaliar as aprendizagens das crianças. Em C. M. Maria João Cardona, *Avaliação na educação de infância* (pp. 233-255). Viseu: Psicosoma.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: ME - DGIDC.

Anexo 1 – Diário do projeto

Quem observou:	Quando observou:
Dia:	
Intervenientes e contextualização:	
Episódio:	

Interpretação:

Anexo II – Questões orientadoras para a equipa educativa

1. Antes de dar início ao projeto
 - 1.1. Quais são as áreas de conteúdo com maior incidência?

Área de expressão e comunicação: domínio da comunicação oral e abordagem à escrita; domínio da matemática; domínio da expressão artística.

Área de conhecimento do mundo.

Área de formação pessoal e social.

- 1.2. Quais são as intencionalidades do projeto?

Criar um ambiente de comunicação onde as crianças se expressem e saibam ouvir os seus pares;

Promover experiências de iniciativa das crianças;

Apoiar e orientar o grupo na procura de respostas às suas questões;

Desenvolver a expressão oral proporcionando momentos de partilha e discussão de ideias.

- 1.3. Que teia faz relativamente ao projeto? (prever as ideias das crianças, colocar hipóteses sobre outras curiosidades que possam surgir, alargar mais essas curiosidades a outros assuntos que possam surgir).

O que queremos saber sobre as gaivotas...

As gaivotas chegam às nuvens?

As gaivotas voam? – *Como voam?* – *Como são as asas?* – *As gaivotas voam para onde?* – *Onde vivem?*

Como são as gaivotas?

As gaivotas têm bico? – *Como é o bico?* – *O bico é grande?* – *Como comem?*

As gaivotas têm unhas? – *Como são as unhas?* – *São de que cor?* – *Como são as patas?*

De que cor são as gaivotas? – *Há gaivotas de outras cores?*

*O que se encontra a *itálico*, são ideias acrescentadas pela mestranda atuante, por onde podem surgir mais curiosidades.

2. Após o início do projeto – fase I (Vasconcelos, 2012)

2.1. Que áreas foram utilizadas?

2.2. Foram cumpridas algumas intencionalidades do projeto?

2.3. Que teia fizeram as crianças? Chegaram a alguma das hipóteses colocadas? Alargaram as suas curiosidades a outros assuntos?

Quem observou: _____

Quando observou: _____

Anexo III – Grelha de avaliação de educação física

Quem observou: _____

Quando observou: _____

Áreas de conteúdo	Nome das crianças	ME	L	LM	IR	MF	LO	GF	S	B	Y	G	M M	G	D	P	F	IC	G	C	L	
																						Competências,
Área de formação pessoal e social	Incentiva outras crianças a participar																					
	Espera pela sua vez																					
Área de expressão e comunicação: domínio da educação física	Realiza as experiências de educação física.																					
	Participa nos jogos propostos pelo adulto ou pelos colegas.																					
	Sobe para o banco e desce	Sozinho																				
		Acompanhado do adulto																				
	Salta para os arcos																					
	Corre entre os cones																					
	Rebola nos colchões																					
	Rasteja pela barreira e pelo túnel																					
Salta ao pé-coxinho																						

Forma de preenchimento da grelha: S - **sim** (a criança realiza a ação), N - **não** (a criança não realiza a ação), A – **com ajuda** (a criança realiza a ação com ajuda) NS – **nem sempre** (a criança nem sempre realiza a ação), NO - **não observado** (a criança não é observada a realizar a ação).

Observações: _____

Anexo IV – Avaliação das crianças

1. O que partilharam as crianças acerca das propostas? (gostaram, não gostaram, foi divertido, querem repetir, não querem repetir...).
2. As crianças sugeriram outros desafios? (utilizar outros materiais, investigar alguma coisa...).
3. As crianças planificaram com os adultos outro tipo de desafio/experiência que pretendessem realizar? (se sim, como?).
4. As crianças querem mostrar aos familiares e restantes pessoas do Jardim de Infância aquilo que fizeram? (se sim que sugestões dão? Expor no placard fora da sala/dentro da sala; arranjar um dossier onde colocam as suas experiências...).
5. Outra situação que as crianças referiram.

Quem observou: _____

Quando observou: _____

Anexo V – Avaliação reflexiva da mestranda atuante

1. A mestranda escuta as crianças e valoriza-as aquando das suas sugestões/partilhas? (aceita as sugestões, aproveita as sugestões das crianças para planificar em conjunto uma nova experiência...).
2. A mestranda oferece oportunidades e tempo às crianças para realizarem escolhas e tomarem decisões apoiando as suas iniciativas para enriquecer as experiências e/ou desafios? (se sim, como?).
3. A mestranda cria oportunidades para as crianças explorarem e desenvolverem as possibilidades do corpo através de movimentos diferentes? (se sim, como?).
4. A mestranda expõe as criações das crianças consoante a escolha das mesmas, apoiando-as na sua organização? (se sim, como?).
5. A mestranda incentiva as crianças a partilharem as suas ideias? (se sim, como?).
6. A mestranda utiliza situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de contagem? (se sim, como?).
7. A mestranda desperta a curiosidade e promove a compreensão das crianças para a utilização e representação de numerais na sala? (se sim, como?).

Quem observou: _____

Quando observou: _____

ANEXO 13 – REGISTO DE EVIDÊNCIAS DO D

Nota: Este documento não se encontra na sua totalidade conforme o original. Devido a questões de número de página a cumprir para os anexos deste relatório.

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria – IPL

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Prática Pedagógica em Jardim de Infância II

2016/2017

Registo de evidências sobre o D nas suas explorações, brincadeiras e vivências

Mestranda: Cristiana Salada

Educadora cooperante: LX

Professora orientadora: Sónia Correia

Introdução

O presente documento insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria pertencente ao Instituto Politécnico de Leiria.

Este documento surgiu como um desafio ao qual me propus. O desafio consistiu na observação de uma criança e registar alguns episódios das suas brincadeiras, explorações e envolvimento em experiências e momentos do seu dia-a-dia, por forma a contribuir para o seu desenvolvimento e principalmente para a sua aprendizagem. Uma vez que o observava, registava e interpretava essas observações, pude agir e utilizar estratégias que ajudassem o D no seu dia a dia. Isto porque em simultâneo ia brincando com ele e com outras crianças e, ia tentando ajudá-lo a envolver-se mais nas brincadeiras com os seus pares. Essa ajuda passava, por exemplo, por lhe dar sugestões do que podia fazer para se envolver e poder saborear a brincadeira de outra forma, assim como a relacionar-se com os outros.

À medida que fui escrevendo os episódios fui refletindo também sobre eles e vendo se houve alguma evolução, como é que essa evolução aconteceu e se podia contribuir para que houvesse mais progressos. Neste âmbito, as observações, os registos e a análise dos mesmos foram dados que me permitiram intervir de forma mais consciente e sustentada nos vários momentos do dia a dia naquele contexto e com o Dinis.

Foi um desafio diferente daqueles aos que me tenho vindo a propor. Foi, decerto, uma experiência que me permitiu alcançar um novo olhar sobre como apoiar as crianças na sua interação com as outras, utilizando diferentes estratégias, bem como refletir sobre outras perspetivas relativamente às aprendizagens das crianças e às minhas ações.

Para que seja de fácil leitura, este documento encontra-se dividido por meses e posteriormente por semanas, com as interpretações é possível também compreender o lado do adulto que se questiona e coloca hipóteses sobre as ações da criança e dele mesmo. Aparte disso encontram-se também a identificação da criança, bem como o porquê da escolha da criança para a realização deste documento e no final podem-se observar uma interpretação global relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem do D e uma reflexão minha acerca do meu envolvimento com o D e na construção deste preciso documento.

Identificação da Criança

Nome: DS

Data de nascimento: 19.07.2012

Nacionalidade: Portuguesa

Local de residência: Leiria

Porquê o D?

A escolha do D para a realização deste documento prendeu-se com o facto de este me ter chamado a atenção com algumas das suas atitudes. Enquanto estava na sala o D parecia-me não saber brincar com as restantes crianças, parecia que não sabia como se integrar nas brincadeiras e as restantes crianças diziam que o D não sabia brincar àqueles jogos com elas. Assim pensei que se o observasse e tentasse perceber o porquê de tais “queixas” o pudesse ajudar a relacionar-se e a envolver-se nas brincadeiras com os restantes pares.

Eu propunha algumas brincadeiras e quando estas eram desconhecidas para ele percebi que ele me ia dizendo que não queria. Nesses momentos pensava *talvez não esteja à vontade por não conhecer o jogo, vou ver se ele quer participar em parceria comigo...* e assim foi, o D aceitou e fomos de mãos dadas partir para “a nova aventura”. Apercebi-me de que a estratégia resultou e pensei *acho que o consigo ajudar se lhe for dizendo como pode agir nas brincadeiras com os seus pares, o que pode dizer, o que pode fazer e quando, talvez resulte e faça com que o D se comece a relacionar mais.*

Ao longo do tempo fui reparando que o D manifestava afetos, no entanto de uma forma que para mim era difícil de receber, uma vez que me magoava. Explicando como o podia fazer também foi possível observar melhoras na “oferta” desses seus afetos. Mais uma vez pensei *mais uma estratégia que ajudou o D na sua relação com os outros, boa!* Este desafio deixava-me contente porque percebia que estava a tentar ajudá-lo e estava a ter algum sucesso, o que é bom. Posso dizer que a sensação de ajudar o outro é sempre boa e quando vai tendo sucesso é melhor ainda. Esta é uma experiência que quero poder vivenciar todos os dias no meu futuro, pois é gratificante perceber que passo a passo e com tempo estamos a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de diferentes formas, uma vez que são todas diferentes, certamente que haverá mais crianças como o D que nos desafiam e que nos fazem querer parar para pensar e avançar com todas as forças para as fazer crescer da melhor forma possível.

Registo de episódios e interpretação

Neste ponto do documento estão inseridos todos os episódios registados e interpretados pela Cristiana que ela foi observando durante os meses de novembro e dezembro.

Novembro - 2016

Semana: 31.10 – 02.11.2016

Dia: 02.11.2016 | **Hora:** 09h20 – 09h30

Intervenientes: Cristiana, D, MM, IC, IR, Y, B, G, GF, S, F e L.

As crianças estavam a brincar pela sala e a Cristiana disse, “querem jogar a um jogo novo comigo?” as crianças referiam logo que sim. Como o D estava ali perto a Cristiana chamou-o para vir brincar também, a sua resposta foi “eu não sei esse jogo...”. A Cristiana disse eu ajudo-te damos a mão e jogamos juntos. Explicou que se uma pessoa dizia “1, 2, 3 stop!” com os olhos tapados e depois abria-os, em simultâneo os outros iam andando devagar e paravam quando ela dizia “stop”. Caso se mexessem voltavam atrás. A Cristiana foi com o D e jogaram juntos, entretanto trocaram, o D continuou a jogar com os seus pares e a Cristiana dizia o “1, 2, 3 stop!” segurando na mão das colegas MM e depois da IR (fotografias 1, 2 e 3). Tendo em conta que eram muitas crianças e o espaço era pequeno fizeram-se dois grupos (fotografia 4).



Fotografia 1 – D e MM



Fotografia 2 – A Cristiana no momento em que abriu os olhos após dizer “stop”.



Fotografia 3 – Juntaram-se outras crianças para jogar.



Fotografia 4 – O segundo grupo de crianças.

Interpretação:

A Cristiana tomou a iniciativa de brincar com as crianças e convidou-as a jogar um jogo novo. Embora o D não mostrasse iniciativa para participar a Cristiana convidou-o. Ao referir que não sabia como era o jogo, a Cristiana aproveitou para o ajudar a compreendê-lo. Ambos jogaram. A troca entre pares também foi interessante, pois a meu ver permitiu ao D continuar a jogar, até porque também já parecia estar interessado e envolvido no jogo. Tanto deu a mão à MM como depois deu à IR, aceitando a ajuda para este desafio (**Área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral; área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação: domínio da educação física**).

Semana: 07 – 09.11.2016

Dia: 07.11.2016 | **Hora:** 10h40 – 10h50

Intervenientes: D, LO e G

As três crianças estavam a brincar no recreio com o móbil do escorrega (fotografias 5 e 6) que está na rua, os três estiveram em cima do móbil, escorregaram no escorrega, entraram pelos diferentes orifícios do móbil, subiram o escorrega e esperaram que os outros entrassem ou saíssem do móbil. As crianças saíram daquele local e foram brincar para outro lado.

Interpretação:

O D brincou com as duas crianças durante um momento do recreio no móbil do escorrega. É possível perceber que houve interações positivas entre ele e as outras duas crianças e partilhou um mesmo objeto durante aquele período de tempo demonstrando assim ter competências sociais para com as outras duas crianças (**Área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação: domínio da educação física**).



Fotografia 5 – As crianças brincam no móbil.



Fotografia 6 – Entram e saem de diversas formas.

Dia: 08.11.2016 | **Hora:** 09h05 – 09h20

Intervenientes: Cristiana e D

A Cristiana estava na mesa ao pé dos dossiers e perguntou ao D se ele a queria ajudar a chamar os colegas para que ela pudesse ir escrevendo o nome deles nos seus respetivos desenhos. O D aceitou logo a proposta e à medida que lhe ia dizendo o nome ele ia chamando o colega, dizendo “Olha (nome da criança) a Cristiana está a chamar-te, vai ter com ela” e apontava para a Cristiana.

Interpretação:

Neste pequeno episódio o D demonstra uma capacidade em compreender a linguagem e estabelece comunicação com os outros, utilizando a linguagem oral e gestual para comunicar (**Área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral**).

Dia: 08.11.2016 | **Hora:** 09h20

Intervenientes: Cristiana e D

A Filipa deixou o placard de fotografias de exploração da massa mágica em cima da mesa perto da Cristiana. O D depois de ter estado a chamar os seus colegas, ajudando a Cristiana, ficou a observar o placar (fotografia 7). Sorriu e disse para a Cristiana apontando para a sua fotografia “olha este aqui é igual a mim” [apontando para o seu peito]. A Cristiana perguntou-lhe se não era ele e ele disse “sim, é igual a mim!”, sorriu e foi embora.

Interpretação:

Pelo episódio, o D aparenta reconhecer-se na fotografia na medida em que refere “este é igual a mim”, no entanto após ter sido questionado se era ele, o D refere que sim, mas acrescenta que é igual a ele (**Área de formação pessoal e social**).



Fotografia 7 – O D a observar-se nas fotografias.

Dia: 08.11.2016 | **Hora:** 09h20

Intervenientes: Cristiana e D

O D estava no recreio, na rua, a andar e ia acompanhado por duas meninas de outra sala do Jardim de Infância (fotografias 8 e 9). A Cristiana vai ter com eles e fala para o D.

Cristiana: Olá D!

D: “Olha, estou a brincar com as minha amigas, [apontando para as crianças] esta é a minha neta, esta é a avó e eu sou o avô, estamos a brincar”.

A Cristiana sorriu e o D continuou a andar com as meninas e foram brincar.

Interpretação:

O D, neste episódio manifestou ter interesse em brincar com outras crianças do Jardim de Infância, além das da sua sala. Sentiu necessidade de o referir e por isso disse o que estava a fazer e com quem. Depois, no momento em que a Cristiana sorriu parece que houve uma confirmação para o D, do género (estou a agir bem), ou seja, foi como se ele se sentisse aprovado naquele momento (**Área de formação pessoal e social**).

Será que era esta a realidade? Se for não me parece que seja a melhor, uma vez que leva o D a agir consoante o que os outros lhe dizem e não porque ache, porque seja da sua opinião. Este tipo de atitude deixa-me apreensiva e a querer saber mais sobre como ajudar o D, sei que devemos partilhar as situações e foi isso que fiz...mantendo o anonimato da criança comentei algumas atitudes da criança que tinha visto com uma psicóloga amiga. São situações difíceis, porque ela não tinha assim muitos dados para me poder ajudar também. No entanto deu-me alguns conselhos e ajudou-me a perceber como é que posso ir ajudando o D neste seu relacionamento com os seus pares.



Fotografia 8 – O D a brincar no recreio.



Fotografia 9 – O D a brincar com crianças de outras salas.

Semana: 12 – 14.11.2016

Dia: 15.11.2016 | **Hora:** 09h15 – 09h20

Intervenientes: Cristiana, Y, L, IC, D, S, B.

A Cristiana perguntou à Y, à IC, à L, à S e à B se queriam jogar ao jogo do “1, 2, 3, stop” intitulado pela Cristiana e que as crianças já conheciam. Responderam logo que sim e a Y pediu para ser ela a dizer “1, 2, 3, stop”. Quando começou o jogo o D foi ter com a Cristiana e perguntou “posso jogar também?”, recebendo uma resposta afirmativa, o D juntou-se ao grupo e jogou também. A Y tapando os olhos dizia “1, 2, 3, stop” e as crianças avançavam com o objetivo de chegar até ela e ganhar o jogo. Quando a Y acabava de dizer “1, 2, 3, stop” destapava os olhos e as restantes crianças paravam. Assim que alguma se mexesse e a Y visse, a criança tinha de começar de novo. Foi o que aconteceu, a Y dizia que as via a mexerem-se e iam voltando para trás. O D sempre que era visto a mexer-se voltava para trás e iniciava de novo o jogo (fotografias 10, 11 e 12).

Interpretação:

O D manifestou oralmente o seu interesse em jogar o jogo do “1, 2, 3, stop” (**Área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral; área de formação pessoal e social**). É possível perceber também que não precisou de ajuda do adulto ou de outra criança para brincar a este jogo com os seus pares manifestando assim compreensão pelas regras do jogo (**Área de formação pessoal e social**).



Fotografia 10 – O D a jogar.



Fotografia 11 – O D a recomeçar o jogo com a Inês.



Fotografia 12 – O D a observar os seus pares.

Observação comparativa

Relativamente ao dia 2.11.2016 em que as crianças estiveram a jogar este mesmo jogo e o D também participou, é possível perceber que houve um progresso, na medida em que o D teve iniciativa para jogar e demonstrou não precisar dos seus pares ou do adulto para o ajudarem a brincar. Também se pode dever ao facto de o D já conhecer o jogo e as suas regras, pois esse foi um dos fatores que o levou, naquele dia, a não tomar iniciativa.

Dia: 15.11.2016 | **Hora:** 09h29 – 09h45

Intervenientes: Cristiana e D

Cristiana: “D, queres ir fazer um desenho?, estão aqui mais crianças [apontando para a mesa]...” e sorriu.

D: “Sim”

O D foi buscar o seu caderno e sentou-se ao pé da Cristiana.

Cristiana: “Queres fazer um menino?”

D: “Sim”

Cristiana: “Vou fazer a cabeça e tu fazes o resto...”

Assim foi... De seguida o D fez os olhos, a boca e o nariz, depois acrescentou as pernas, os braços e o cabelo (fotografia 13).

Depois disso o D virou a página do seu caderno e começaram outro desenho, a Cristiana desenhava umas montanhas, o D desenhava o Sol no canto superior direito e ambos pintaram o céu. De seguida ambos fizeram um rio e o D pintou-o e lá no rio desenhava peixes. Após isso cada um desenhava uma árvore e a Cristiana acrescentou uma flor (fotografias 14 e 15). O D sorriu e disse “o desenho está muito bonito!”, tiveram de arrumar porque estava na hora de ir para a área de acolhimento para cantar a canção do bom dia.

Interpretação:

Embora a iniciativa não tenha sido do D, ele aceitou o desafio e foi fazer um desenho com a Cristiana, ao pé dos seus colegas. Neste episódio é notório que o D não só faz o que a Cristiana vai sugerindo, como também acaba por mencionar que “o desenho está muito bonito!” (**Área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral; área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação: domínio da matemática; área de expressão e comunicação: domínio da educação artística – subdomínio das artes visuais**).

A questão que se coloca é: será que o desenho para o D estava realmente bonito, ou ele quis satisfazer o pedido do adulto e ir acompanhando o que este ia fazendo? Até que ponto foi correta a posição do adulto? Talvez seja pertinente o D fazer um desenho com as suas ideias e preferências, uma vez que isso não foi claramente feito, talvez se deva a isso a reação do D querer terminar o primeiro desenho. Poderia ser uma chamada de atenção para o adulto...



Fotografia 13 – O D a desenhar um menino.



Fotografia 14 – O D a pintar o sol.



Fotografia 15 – O D a desenhar a sua árvore.

Dia: 16.11.2016 | **Hora:** 14h35 – 15h00

Intervenientes: Cristiana, L, D, B, S, LO, G, ME e LM

O grupo de crianças da sala vermelha foi dividido em dois para o momento da educação física, neste momento estava um dos grupos com a Cristiana na sala. Ela disponibilizou-lhes um novo jogo (jogo de encaixe com palhinhas) e permitiu que o explorassem da forma como entendessem, só havia a condição de não estragar nem perder peças. As crianças começaram por se imitar umas às outras nas suas construções, mas depois foram explorando cada uma como bem entendeu.

O D a dado momento descobriu como se fazia um círculo e mostrou ao restante grupo de crianças dizendo “olha fiz uma bola!!” (fotografia 16 e 17), a S e a ME também quiseram aprender como se fazia, dizendo “também quero...”. A Cristiana disse ao D “olha D, o que achas de explicares à S e à ME como fizeste um círculo, elas também querem fazer um”. Ele respondeu que não sabia dizer e a Cristiana insistiu dizendo para montar um e explicar ao mesmo tempo. Assim foi (fotografia 18). Ele ia fazendo e elas iam acompanhando a dada altura a ME dizia “olha D, o meu já está?” ao que ele respondeu “muito bem” e ia fazendo também ele e quando fez de novo disse “olha aqui, olha aqui [mostrando para todos] é assim uma bola” e deu o seu círculo à S.

Interpretação:

Este foi um momento interessante, as crianças vivenciaram uma exploração de um jogo que para elas era novo. Tornou-se uma exploração autêntica, sem que ninguém lhes dissesse “olha faz assim e agora põe ali, faz uma casa, faz...” O D numa primeira fase fez como os seus pares imitou-os, no entanto demonstrou querer experimentar outras formas e tentou experimentar. A sua nova descoberta demonstrou que tem várias competências matemáticas na medida em que tentou unir as palhas formando uma forma nova – círculo (**Área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação: domínio da matemática; área de expressão e comunicação: domínio da educação física**).

Além de aceitar o desafio de mostrar às colegas como se fazia o círculo o D ainda deu um reforço positivo a uma delas dizendo “muito bem” (**Área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral; área de formação pessoal e social**).

Terminado o seu círculo ofereceu-o à S, talvez por a ME já ter conseguido fazer o seu (**Área de formação pessoal e social**).



Fotografia 16 – O D descobriu como se faz um círculo com as palhinhas.



Fotografia 17 – O D mostra aos colegas o seu círculo.



Fotografia 18 – O D mostra como se faz um círculo com as palhinhas.

Semana: 28 – 30.11.2016

Dia: 28.11.2016 | **Hora:** 09h35

Intervenientes: Cristiana e D

O D foi ter com a Cristiana e deu-lhe um beijo na cara com muita força agarrando-lhe a cabeça. A Cristiana avisa-o dizendo que a magoou, que gosta de beijinhos, mas que têm de ser dados com mais calma, mais devagar. O D abraçou-a com a mesma intensidade... mais uma vez a Cristiana disse que tem de ser com menos força, senão magoa as pessoas, elas gostam de mimos, mas têm de ser dados com menos força. O D repetiu o abraço, fazendo menos força e sorriu, a Cristiana sorriu também e disse-lhe que assim era muito melhor e que podia dar mais abraços se ele quisesse.

Interpretação:

O D manifestou afetos perante o adulto, embora tenham sido com alguma força. O que melhorou após a explicação de que pode magoar as pessoas (**Área de formação pessoal e social**).

Dia: 28.11.2016 | **Hora:** 14h43 – 14h52

Intervenientes: Cristiana e D

O D estava a vaguear pela sala e a Cristiana aborda-o.

Cristiana: D queres ir fazer um desenho?

D: Sim...

O D foi buscar o seu caderno e foi ter com a Cristiana.

Cristiana: Vou fazer aqui um tronco de uma árvore [desenhou] queres... (fotografia 19)

D: Eu faço agora...[sorriu]

Levou o caderno e foi para uma mesa. Assim que o terminou foi mostrá-lo à Cristiana.

D: Olha já fiz e escrevi o meu nome sozinho aqui [apontando e sorrindo] (fotografia 20).

Cristiana: Uau, a tua árvore ficou gira! [sorriu-lhe]

D: Posso ir brincar?

Cristiana: Sim, podes...

Interpretação:

O D aceitou a proposta da Cristiana que era fazer um desenho e foi buscar o seu caderno. Tomou a iniciativa de ser ele a continuar a desenhar a árvore o que me parece bom, pois para mim demonstra alguma confiança em si e nas suas capacidades (**Área de formação pessoal e social**). Mencionou com orgulho que fez o seu nome sozinho apontando para o nome manifestando capacidades de literacia ao nível da escrita, pois escreveu o seu nome sem recurso a um modelo. Embora não esteja escrito pela ordem correta, o D demonstra reconhecer as letras do seu nome e desenha-as como as conhecemos (**Área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; área de expressão e comunicação: domínio da educação física**).

Este episódio deixou-me um pouco confusa, será que o D fez o desenho só porque lhe pedi? Esta pergunta surge-me porque assim que dei a sugestão ele referiu que sim, mas depois quando vi o desenho o D disse logo “posso ir brincar?”

Será que fez o desenho por andar a vaguear na sala sem ter um objetivo (brincar, observar alguém, falar com alguém...).



Fotografia 19 –
Tronco da árvore
desenhado pela
Cristiana.

Fotografia 20 –
Copa da árvore e
pintura feitas pelo
D.

Dia: 28.11.2016 | **Hora:** 14h58 – 15h05

Intervenientes: D e C

O C estava a brincar sozinho no tapete e o D agarra num carro e vai ter com ele para brincarem juntos. Começou por ir a correr e a deitar-se numa das almofadas escondia a cara e voltava a mostrar dizendo “uuu” e o C sorria. Aproximou-se do C [com o carro na mão] e riu-se para ele, tocou-lhe com a sua mão na cara do C e abraçou-o até este gritar (fotografias 21 – 24). Acabando assim o momento de brincadeira.

Interpretação:

O D aproximou-se do C para brincar com ele e tenta manter interações com ele, parece-me que faz o jogo do “cucu” para fazer o C sorrir, aproxima-se dele aos poucos, sorri para ele, tenta tocar-lhe e com esta atitude o D vai manifestando as suas competências sociais (**Área de formação pessoal e social**).



Fotografia 21 – O D quando foi ter com o C.



Fotografia 22 – O D a esconder-se.



Fotografia 23 – O D a fazer festas ao C.



Fotografia 24 – O D a abraçar o C.

Dezembro - 2016

Semana: 05 – 07.12.2016

Dia: 05.12.2016 | **Hora:** 09h41

Intervenientes: D e C

O C estava sozinho deitado nas almofadas e o D vai ter com ele. O C levanta-se e o D faz um gesto com o seu braço no do C e este volta a deitar-se e ficou a fazer-lhe festas, depois foi-se embora (fotografias 25 e 26).

Interpretação:

O D aproximou-se do C e fez com que este se deitasse de novo dando-lhe festinhas com a sua mão, parece-me que o D sabe que o C pode gritar e por isso fez-lhe as festinhas e foi embora. Demonstrou ter capacidade de aceitação e compreensão pelas necessidades do C e por isso o deixou ficar ali deitado (**Área de formação pessoal e social**).



Fotografia 25 – O D a deitar o C.



Fotografia 26 – O D a fazer festinhas ao C.

Dia: 05.12.2016 | **Hora:** 09h50 – 10h20

Intervenientes: D e Cristiana

A Cristiana levou um ukelele para a sala e mostrou-o a todas as crianças, deixando que cada uma experimentasse tocar nele. O D ao mexer puxou as cordas com alguma força e a Cristiana disse-lhe “as cordas não podem ser tocadas assim D, senão vão-se partir, temos de fazer mais devagar [fez o gesto no ukelele] e o D repetiu mais devagar e sorriu.

Interpretação:

O D experimentou e com a explicação da Cristiana manifestou compreender o que ela lhe disse, na medida em que repetiu a sua ação com menor força (**Área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral**).

Dia: 06.12.2016 | **Hora:** 10h15

Intervenientes: D, IR e professora Sónia

A professora explorou outras propriedades do instrumento musical – o som que saía quando se batia no corpo do ukelele. De seguida o D quis mostrar-lhe como se tocava aquele instrumento e disse que tinha de ser tocado devagar mostrando como se fazia. Depois foi com a IR mostrando aos colegas o ukelele deixando que eles tocassem nele.

Interpretação:

O D neste episódio manifestou a sua aprendizagem do dia anterior quando a Cristiana lhe disse que as cordas tinham de ser tocadas mais devagar, porque se podiam partir, mencionando e demonstrando à professora Sónia como se fazia (**Área**

de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral; área de expressão e comunicação: domínio da educação física).

Semana: 12 – 14.12.2016

Dia: 12.12.2016 | Hora: 09h20

Intervenientes: D e Cristiana

A Cristiana estava numa das mesas da sala a ver um dossier e o D aproxima-se dela e dá-lhe um beijo e um abraço.

Cristiana: Tão bom D! Gostei do teu beijinho e do teu abraço, posso dar-te também? [sorriu]

D: Sim [sorriu].

A Cristiana retribuiu e disse “vês D, se dermos um abraço e um beijinho com mais calma, as pessoas vão gostar mais. Obrigada pelo teu beijo e abraço!” [sorri para ele]. O D sorriu e foi para outro lado da sala.

Interpretação:

O D manifestou afetos perante o adulto e fê-lo de forma mais calma e tranquila. Talvez esta manifestação de afetos pelo adulto queira dizer alguma coisa além do “gosto muito de ti”, talvez signifique que o D necessita de atenção ou de um mimo por parte do adulto e o transpareça daquela maneira (**Área de formação pessoal e social**).

Observação comparativa

Relativamente ao dia 28.11.2016 em que o D deu um beijo e um abraço com alguma força, neste dia, (12.12.2016), o D manifestou uma aprendizagem, uma vez que deu um beijo e um abraço com mais calma e tranquilidade.

Dia: 14.12.2016 | Hora: 11h45

Intervenientes: D e Cristiana

A Cristiana mostrou a carta onde iria escrever o que o D gostava de ter ao Pai Natal.

Cristiana: D, esta é a carta onde vou escrever o que gostavas de ter no Natal.

D: Sim, eu gostava de comer morcelas [sorri]... Ah! Espera, estamos a falar do Pai Natal, desculpa.

O D depois falou do que gostava de ter no natal.

Nota: Em vários momentos de conversa, seja individual, seja em grupo, o D quando era questionado sobre o que queria/gostava relativamente a algum assunto em específico ele falava em morcelas, ou de comer morcelas. A Cristiana, em cada uma dessas vezes questionava-o se era sobre isso que estavam a falar, se seria importante referir aquilo naquele momento e porquê. O que a Cristiana fazia era com que o D pensasse sobre o que estava a dizer e se era adequado para o momento.

Interpretação:

Neste pequeno episódio o D demonstrou compreender que o que estava a comunicar não era o adequado para aquele momento e, por isso referiu “Ah! Espera, estamos a falar do Pai Natal, desculpa.” Talvez este pedido de desculpa se devesse ao facto de a Cristiana falar com ele algumas vezes sobre a pertinência dos assuntos e ele pensasse que eu não gostava que dissesse aquilo dizendo “desculpa” no sentido de agradar o adulto. Esse não era o objetivo, o pretendido era que o D se apercebesse de que há certos assuntos que não são adequados ao momento. Talvez com o tempo ele compreenda isso (**Área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral**).

Interpretação global do desenvolvimento e aprendizagem do D tendo em conta as áreas e os domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Neste ponto do documento é feita uma interpretação global relativamente ao desenvolvimento e à aprendizagem do D tendo por base as OCEPE.

Área de formação pessoal e social

Ao longo destes dois meses o D aceitou que o adulto o ajudasse nas suas brincadeiras acabando por se envolver e interessar nos jogos propostos. O mesmo aconteceu quando estava com os seus pares na medida em que aceitava as ajudas deles em

momentos de brincadeira. Neste sentido é notório que neste e noutros momentos o D ia mantendo interações positivas com os seus pares, demonstrando assim ter competências sociais para com eles.

Quando conhece as regras de um jogo ou sabe jogá-lo, o D manifesta iniciativa para participar nele e em estar com os seus pares.

O D aceita alguns dos desafios propostos, principalmente aqueles que ele próprio já conhece, ou já sabe o que se vai suceder. Ao aceitá-los, deixa-se levar, envolvendo-se, experimentando e mostrando interesse pelo que está a fazer. Ao envolver-se e ao experimentar descobre novas habilidades e competências suas que ainda não tinha descoberto e, com isso manifesta confiança no que está a fazer.

Com as crianças autistas o D manifesta aceitar e compreender as necessidades delas ajudando-as sempre que precisam.

No que diz respeito a críticas construtivas, o D demonstra aceitação pelo que o adulto lhe diz e, caso não compreenda questiona o adulto do porquê, procurando assim compreender o que lhe é dito. Mais tarde vai demonstrando as suas aprendizagens através de algumas mudanças na sua postura e/ou forma de se/estar.

Área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

O D demonstrou ao longo dos dois meses uma capacidade crescente para estabelecer comunicação com os outros e em usar a linguagem, demonstrando compreensão da mesma uma vez que se exprimia de forma espontânea, questionava o adulto e tentava compreender o que o rodeava. Também manifestou no seu discurso saber construir frases completas, pronunciando bem as palavras e comunicando através da linguagem oral as suas necessidades e interesses. Usava os verbos nos tempos certos, transmitia recados e manifestava capacidades para manter uma conversa com o adulto.

No que diz respeito às capacidades de literacia emergente, o D identificava letras, principalmente as do seu nome, dividia-o silabicamente e referia palavras que começavam pela mesma inicial que o seu nome. Relativamente às capacidades de escrita o D copiava números, escrevia o seu nome sem recurso ao modelo, embora por vezes trocasse a posição de algumas letras. Reconhecia as iniciais dos nomes dos seus pares e identificava outras palavras com as mesmas iniciais dos nomes.

Área de expressão e comunicação: domínio da educação física

No que diz respeito à educação física, o D manifestava cooperar com os seus pares em situações de jogo, seguindo as regras e/ou as orientações quando conhecia o jogo. Relativamente às suas habilidades motoras, além das que se podem observar nos episódios descritos, o D corria, saltava, rebojava, saltava a pés juntos, controlava movimentos de perícia e manipulação, ou seja, lançava e recebia objetos, pontapeava e agarrava objetos. Manipulava outros objetos, como tesouras e/ou picos de picotar, abotoava e desabotoava os botões do seu bibe e/ou calças.

Área de expressão e comunicação: domínio da matemática

Embora não haja evidências escritas nesse sentido, o D identificava os dias da semana, respondia a questões como “quando” e “onde”, tinha noção de lateralidade demonstrando qual o seu lado esquerdo e qual o direito, interpretava e preenchia tabelas de dupla entrada (tabela de presenças). Também identificava noções espaciais como o dentro, o fora, atrás, à frente, depressa, devagar, identificava noções de quantidade como, cheio, vazio, muito, pouco.

Área de expressão e comunicação: domínio da educação artística – subdomínio das artes visuais

Ao nível da educação artística, embora o D não apresentasse iniciativa em querer desenhar, por exemplo, o D manifestava interesse em explorar e utilizar materiais como o pincel e a tinta recorrendo a diferentes cores. Também dava a sua opinião sobre os seus desenhos e/ou criações e mencionava o que é que tinha representado na sua criação.

Reflexão Final

Este documento permitiu-me compreender que todas as crianças são diferentes e que para todas elas há uma forma de lidar e/ou falar. Embora haja muitas situações que não estão descritas, o D chamou-me a atenção por ser, para mim, uma criança diferente das outras. Para mim era uma criança que manifestava os seus sentimentos, perguntava, dava a sua opinião e agia na tentativa de dizer alguma coisa, parecia-me a mim.

A meu ver é importante que o educador realize este tipo de documentação para que possa apoiar a criança individualmente, isto porque “cada criança está intimamente ligada a condições no tempo e no espaço” (Edwards, 2016, p. 155), uma vez que busca a sua identidade e em simultâneo ser escutada pelo adulto (*idem*). Neste sentido, compreende-se que o educador possa ter um papel muito importante na promoção do desenvolvimento da criança. Isto porque se o adulto oferecer um apoio constante e atento à criança, está a fazer com que esta desenvolva várias capacidades, cresça, aprenda e vá compreendendo como é o mundo que a rodeia (Hohmann & Weikart, 1997).

Uma vez que o educador regista as observações, pressupõem-se que também interprete esses registos, tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na idade

correspondente. Pode dizer-se que esta fase de interpretação dá início ao processo de avaliação, que permite ao educador planificar. Essa planificação pressupõe que pense em como pode dar apoio a cada criança e/ou até mesmo ao grupo todo nos dias/meses seguintes. Neste âmbito compreende-se que há uma estreita ligação entre a avaliação e a planificação havendo, por isso, um ciclo interativo, no qual a primeira fundamenta a segunda (Silva I. L., 2012). Assim, o educador planifica e avalia tendo em conta as necessidades e o desenvolvimento e aprendizagem da(s) criança(s), adequando as experiências que irá proporcionar de forma integrada e flexível (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Mas o educador não se pode esquecer que quando profere o que pensa sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança que avalia tem de ter noção do que a criança é capaz, valorizando isso e, compreender se a criança atinge o que é esperado para a fase do desenvolvimento em que se encontra a criança naquele momento, tendo em conta a sua idade cronológica (Hadji, 1994).

Para compreender se tudo correu como o planeado, o educador, avalia a sua intervenção, o ambiente, as estratégias que adotou, bem como o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, vendo se esta adquiriu novas aprendizagens Bertram e Pascal (2009). Também o Decreto-Lei n.º241/2001 visa isso, na medida em refere que o educador “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”.

É igualmente pertinente e importante que, este tipo de documentação seja realizada/abordada numa prática pedagógica em contexto de ensino, como é o deste mestrado, pois assim o estudante de mestrado, que se está a profissionalizar para poder vir a ser, um dia, educador de infância, tem uma noção de parte do trabalho e da envolvimento que o educador tem de ter.

Ao longo de toda esta prática considero importante ter-me desafiado a desenvolver este trabalho, pois assim consegui compreender que o educador tem um papel preponderante na sua relação com as crianças com quem está, uma vez que é ele quem permite um desenvolvimento e uma aprendizagem mais estimulante e enriquecedora, caso as oiça. O educador de infância é aquele que cria “ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças” (Zabalza, 2001, p. 123), tentando sempre apoiá-las nas suas decisões e nos seus interesses e preferências.

Referências bibliográficas

Edwards, C. (2016). Professor aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2, pp. 153 - 174). Porto Alegre: Penso.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo - das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

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

Silva, I. L. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães, *Avaliação na educação de infância* (pp. 151 - 170). Viseu: Psicosoma.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da Educação Infantil. 3.ª edição*. Porto: ASA Editores.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 04 de janeiro de 2017 de <https://dre.pt/application/file/631745>.

ANEXO 14 – AUTORIZAÇÃO PARA REGISTOS AUDIOVISUAIS

Autorização em contexto de Creche

Pedido de autorização aos encarregados de educação

Nós, mestradas Ana Filipa Silva e Cristiana Salada, que frequentamos o Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, no Instituto Politécnico de Leiria, supervisionadas pela docente Sónia Correia e orientadas pela educadora MJ, vimos por este meio pedir a sua autorização para tirarmos fotografias, fazermos registo áudio e visual do seu educando.

Este pedido insere-se no âmbito da nossa Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, que está a ser realizada na sala do seu filho. Neste projeto, sentimos a necessidade de recolher e analisar dados que nos permitam refletir e melhorar todas as nossas aprendizagens, por isso pedimos a sua colaboração.

Acrescentamos ainda que todo o material fotográfico, áudio e visual recolhido será apenas utilizado no âmbito deste nosso trabalho, restrito a esta prática pedagógica, assegurando a confidencialidade do seu educando.

As mestradas,

Ana Filipa Silva _____

Cristiana Salada _____

Eu _____, encarregado de educação do aluno _____, autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa), a recolha de fotografias, material áudio e visual do meu educando, no âmbito do projeto realizado pelas mestradas Ana Filipa Silva e Cristiana Salada.

Autorização em contexto de Jardim de Infância I

Pedido de autorização aos encarregados de educação

Nós, mestradas Ana Filipa Silva e Cristiana Salada, que frequentamos o Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, no Instituto Politécnico de Leiria, supervisionadas pela docente Sónia Correia e orientadas pela educadora AC, vimos por este meio pedir a sua autorização para tirarmos fotografias, fazermos registo áudio e visual do seu educando(a).

Este pedido insere-se no âmbito da nossa Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, que está a ser realizada na sala do seu educando(a). Neste projeto, sentimos a necessidade de recolher e analisar dados que nos permitam refletir e melhorar todas as nossas aprendizagens, por isso, pedimos a sua colaboração.

Acrescentamos ainda que todo o material fotográfico, áudio e visual recolhido será apenas utilizado no âmbito deste nosso trabalho, restrito a esta prática pedagógica, assegurando a confidencialidade do seu educando(a).

As mestradas,

Ana Filipa Silva _____

Cristiana Salada _____

Eu _____, encarregado de educação do(a) aluno(a) _____, autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa), a recolha de fotografias, material áudio e visual do meu educando(a), no âmbito do projeto realizado pelas mestradas Ana Filipa Silva e Cristiana Salada.

Autorização em contexto de Jardim de Infância II

Pedido de autorização aos encarregados de educação

Nós, mestrandas Ana Filipa Silva e Cristiana Salada, que frequentamos o Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, supervisionadas pela docente Sónia Correia e orientadas pela educadora LX, vimos por este meio pedir a sua autorização para tirarmos fotografias, fazermos registo áudio e visual do seu educando(a).

Este pedido insere-se no âmbito da nossa Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, que está a ser realizada na sala do seu educando(a). Neste projeto, sentimos a necessidade de recolher e analisar dados que nos permitam refletir e melhorar todas as nossas aprendizagens, por isso, pedimos a sua colaboração.

Acrescentamos ainda que todo o material fotográfico, áudio e visual recolhido será apenas utilizado no âmbito deste nosso trabalho, restrito a esta prática pedagógica, assegurando a confidencialidade do seu educando(a).

As mestrandas,

Ana Filipa Silva _____

Cristiana Salada _____

Eu _____, encarregado de educação da criança _____, autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa), a recolha de fotografias, material áudio e visual do meu educando(a), no âmbito do projeto realizado pelas mestrandas Ana Filipa Silva e Cristiana Salada.

Assinatura do Encarregado de educação

ANEXO 15 – RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS: II SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM BRAGA

Relato da minha experiência de conceção e desenvolvimento de um estudo em creche

Eixo temático: 6. Experiências, linguagens e saberes: a especificidade da Educação de Infância

Título: As interações na creche – a observação de quatro crianças a brincar com o cesto dos tesouros

Nome dos autores: Cristiana Salada (estudante Mestrado em Educação Pré-escolar, Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais); Sónia Correia (Docente no Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria)

Filiação Institucional: Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Modalidade: relato de investigação

Forma: Comunicação oral

O presente relato surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Jardim de Infância – Creche, inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar (Instituto Politécnico de Leiria). Segundo a portaria n.º 411/2012 de 14 de dezembro de 2012 (Portugal), a creche está vocacionada para dar apoio às crianças até aos três e às suas famílias. Ao desenvolver experiências educativas tendo por base o desenvolvimento da criança e o seu bem-estar assume-se que neste contexto as interações são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas (LADD; COLEMAN, 2010; WILLIAMS; ONTAI; MASTERGEORGE, 2007, apud AREZES; COLAÇO, 2014).

Este relato refere-se a um ensaio investigativo realizado em creche durante a prática pedagógica com crianças entre os 19 e os 22 meses de idade e com recurso ao cesto dos tesouros – um jogo heurístico, no qual o educador escolhe diferentes materiais do quotidiano que possibilitem às crianças uma seleção espontânea e natural dos mesmos. As crianças exploram cada objeto quando querem, durante aquele espaço de tempo, e da forma que acharem mais adequada (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2005).

Tendo como pergunta de partida “Quais as interações das crianças, com idades entre os 19 e os 22 meses de idade, com diferentes objetos do dia-a-dia?”, procurou-se identificar como são as interações das crianças com os diferentes objetos dos cestos dos tesouros; e, refletir sobre o papel das interações em contexto de creche.

Para tal, participaram no estudo 4 crianças que foram para uma sala independente da habitual sala de atividades (por ser um espaço mais tranquilo para a exploração do cesto), durante três semanas consecutivas, em três dias por semana, durante um determinado momento do período da tarde. Nessa sala, as crianças tiveram a possibilidade de contactar e de interagir entre si e com os materiais de cada cesto (materiais naturais, materiais de papel e cartão, e, materiais de metal). Tendo em conta que é um estudo qualitativo, como técnicas e instrumentos de recolha de dados foram utilizados a observação participante, os registos fotográficos e audiovisuais. Após a recolha de dados realizou-se a análise dos mesmos através da análise de conteúdo.

Uma análise preliminar dos dados recolhidos com o cesto que continha os materiais de papel e de cartão verificaram-se interações das crianças, não só entre pares como também com objetos. A este respeito verificaram-se diferentes ações das crianças: “**A** vai ao cesto e retira de lá o papel de embrulho, bate com ele no armário, sacode-o e abana-o”; “**B** a andar pela sala raspa com o rolo de cartão grosso pelo chão da sala, diz “puma, puma”, eleva-o com os braços”; “**C** vai atrás de **B**, raspa com o rolo que tem na mão no chão e eleva-o e diz “puma, puma””; “**D** retira do cesto um rolo pequeno de cartão grosso e com uma mão eleva-o.”

A realização deste exercício investigativo permitiu o desenvolvimento de competências investigativas essenciais para a minha prática como profissional, e ainda, tornou-me mais atenta às competências da criança em contexto de creche que, através das suas ações, indagam sobre os objetos e procuram respostas tanto individualmente e com os seus pares.

Referências bibliográficas

AREZES, M.; COLAÇO, S. **A interação e cooperação entre pares:** uma prática em contexto de creche. 2014. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027/3017>. Acesso em: 7 out. 2015.

GOLDSCHMIED, E; JACKSON, E. **People under three:** young children in day care. 2. ed. New York: Routledge. 2005.

Legislação

PORTUGAL, LISBOA. Portaria n.º 411/2012 de 14 de dezembro de 2012. Diário da República, 1.ª série – N.º 242.

Relato da minha experiência de conceção e desenvolvimento de um projeto segundo a metodologia de trabalho por projeto

Eixo temático: 6. Experiências, linguagens e saberes: a especificidade da Educação de Infância

Título: Curiosidades sobre água – traços de um projeto percorrido com crianças

Nome dos autores: Ana Filipa Silva (estudante Mestrado em Educação Pré-escolar, Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais); Cristiana Salada (estudante Mestrado em Educação Pré-escolar, Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais); Sónia Correia (Docente no Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria); Ana Carvalho (Educadora de Infância no Jardim do Fraldinhas - Leiria).

Filiação Institucional: Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Modalidade: relato de prática

Forma: Comunicação oral

O presente relato surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Jardim-de-Infância, do Mestrado em Educação Pré-escolar (Instituto Politécnico de Leiria). No decorrer da nossa prática pedagógica com um grupo de crianças em contexto de jardim de infância (4-6anos) tivemos a oportunidade de desenvolver um trabalho segundo a metodologia de trabalho por projeto.

A partir dos interesses das crianças acerca da água, das suas curiosidades, desenvolveu-se com elas um projeto. Numa lógica de formação profissional, o desenvolvimento de um trabalho centrado na abordagem por projeto procura incentivar a equipa educativa a planificar e intervir numa perspetiva mais centrada nas crianças e seus interesses, e também, a desenvolver competências de observação e registo de evidências acerca dos processos vivenciados pelas mesmas. Ao desenvolvermos o projeto com as crianças, foram também objetivos: perceber os conhecimentos prévios das crianças acerca da água e incentivar a formulação de questões sobre o que ainda não se sabia; proporcionar oportunidades às crianças para procurarem e adquirirem novos conhecimentos tendo em conta questões formuladas; e, partilhar com os outros as suas aprendizagens realizadas.

Segundo Katz e Chard (2009), a metodologia de trabalho por projeto consiste na realização de um estudo aprofundado de um determinado tópico, por um grupo de crianças. Este aprofundamento denomina-se investigação pois procuram-se informações que vão ao encontro das perguntas formuladas na fase inicial. Segundo Vasconcelos (2012), esta metodologia divide-se em quatro fases que permitem compreender melhor todo o processo. A primeira fase destina-se à *definição do problema*, a segunda à *planificação e desenvolvimento do trabalho*, a terceira à *execução* e, por último, a fase da *divulgação/avaliação*. No caso do projeto aqui apresentado, estas fases nortearam o seu desenvolvimento.

Através da documentação pedagógica advinda de registos vídeo, fotográficos, dos desenhos, dos painéis de parede, do dossier dos grupos, do diário do projeto... há evidências de que as crianças adquiriram diversificadas aprendizagens. Verificamos que, no início, algumas das curiosidades das crianças passavam por: “Como é que as flores bebem água?” “De onde vêm as nuvens?” “Como é que a água é poluída?”. Neste momento algumas das respostas já foram encontradas (ex.: “as plantas têm raízes e bebem água pelas raízes”; “o vapor pode subir e transforma-se numa nuvem”; “porque os senhores deitam lixo para o chão”), e já há ideias de como podemos alertar os outros para algumas das importantes descobertas que fizemos (ex.: fazer folhetos de sensibilização para a poluição; fazer um vídeo e um espetáculo sobre as aprendizagens efetuadas).

Em jeito de uma reflexão acerca do processo vivenciado poderemos afirmar que esta forma de trabalhar nos ajudou estar mais sensível aos interesses das crianças e a planificar a partir daí. Percebermos ainda que esta metodologia permitiu que todos os intervenientes interagissem de forma mais colaborativa, partilhando uns com os outros aprendizagens e ideias, tornando assim o caminho mais rico. Não só as crianças alargaram conhecimentos como também os adultos envolvidos. Apesar de ter havido dificuldades ao longo do processo (organização dos minigrupos de crianças, excesso de questões formuladas,...) tem sentido continuar a trabalhar segundo esta metodologia.

Referências bibliográficas

KATZ, L.; CHARD, S. **A abordagem por projectos na educação de infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

VASCONCELOS, T. **Trabalho por projectos na educação de infância**: mapear aprendizagens, integrar metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2012. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2016.