

# REFLETINDO E INVESTIGANDO ENQUANTO EDUCADORA DA CRECHE AO JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Ana Patrícia Jesus Silva

Trabalho realizado sob a orientação de  
Professora Doutora Alzira Maria Rascão Saraiva

Leiria, abril 2017

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer em primeiro lugar, à Professora Doutora Alzira Saraiva, professora orientadora deste relatório, pela sua disponibilidade em todas as etapas. Por todos os seus ensinamentos, compreensão e apoio.

Às educadoras cooperantes e respetivas auxiliares de ação educativa, pela integração, pelo apoio, ajuda e exemplo que foram.

Aos meus pais, por serem um exemplo, por me encorajarem na concretização de um sonho. Pelo incentivo, compreensão e apoio. Obrigada.

À minha irmã.

À minha avó, pelo apoio. Por estar sempre presente e contribuir para aquilo que sou hoje.

À Núria, porque mesmo sem saber, faz-me ter a certeza daquilo que escolhi para fazer o resto da vida. Por aquilo que somos e o que me fazes sentir e sonhar. Obrigada por ter a oportunidade de poderes fazer parte de mim, todos os dias.

À restante família que fez também parte deste percurso.

Ao Ed, por toda a compreensão nas fases mais difíceis, pela paciência, pelo apoio, por estares sempre presente, pelo teu amor.

À Sara, pela amizade, companheirismo, ajuda e compreensão. Por passarmos juntas pelo melhor e pelo pior. Obrigada.

À Vanessa por ser a amiga que todos deviam de ter.

À Cristiana, por na reta final ser um apoio, pela força e pela contagem decrescente em todas as fases. Estamos juntas.

A todas as crianças que foram também um bocadinho minhas e me proporcionaram das melhores experiências.



## RESUMO

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, encontra-se dividido em três contextos. O primeiro está relacionado com as vivências em contexto de Creche, o segundo está direcionado para as vivências em Jardim de Infância I e, por último, apresentam-se as vivências em Jardim de Infância II.

No contexto de Creche apresentam-se as vivências realizadas no decorrer da Prática Pedagógica, evidenciando-se os aspetos mais marcantes, as experiências mais significativas as aprendizagens e as dificuldades sentidas.

O contexto de Jardim de Infância I encontra-se dividido em dois pontos. Primeiramente apresenta-se a dimensão reflexiva na qual se evidenciam os aspetos e as experiências realizadas mais significativas, assim como algumas aprendizagens e dificuldades sentidas. De seguida, apresenta-se o Projeto intitulado *As Tartarugas* realizado segundo a Metodologia de Trabalho por Projeto tendo por base os interesses demonstrados pelas crianças.

O contexto de Jardim de Infância II está dividido em três pontos. Em primeiro lugar apresenta-se a dimensão reflexiva da Prática Pedagógica, que aborda os aspetos mais marcantes no decorrer da mesma e ainda algumas vivências significativas. Em seguida, apresenta-se o Projeto intitulado *O Corpo Humano*, seguindo a Metodologia de Trabalho por Projeto, tendo como ponto inicial o interesse e curiosidades demonstrado pelas crianças sobre o assunto. Por último, encontra-se o ensaio investigativo de carácter essencialmente qualitativo, na forma de estudo de caso, desenvolvido com três crianças de 3, 4 e 5 anos. O estudo procurou dar resposta à questão “Será que MR com 3 anos, CS com 4 anos e TB com 5 anos de idade exploram materiais do quotidiano de maneiras diferentes?”. Os dados revelaram que são as crianças de 3 e 4 anos que utilizam mais órgãos de sentido para explorarem. Na classificação são as crianças de 4 e 5 anos que agrupam os objetos por mais do que dois critérios em simultâneo. A criança de 5 anos parece ter a noção de quantidade já desenvolvida, enquanto a criança de 3 anos ainda não realiza contagens. Na brincadeira apenas a criança de 5 anos realiza o jogo com regras, nível mais complexo dentro da brincadeira.

### **Palavras chave**

Aprendizagem, Brincadeira, Matemática, Metodologia de Trabalho por Projeto, Processos Básicos da Ciência



## ABSTRACT

The present report, carried out under the Master's degree in Pre-School Education is divided into three contexts. The first one related to the experiences in context of Nursery school, the second one directed to the experiences in context of Kindergarten I, and finally the experiences in Kindergarten II.

In context of Nursery school it's presented the experiences carried out in the course of Pedagogical Practice, emphasize the most remarkable aspects, the most significant experiences and learnings and the difficulties experienced.

The context of Kindergarten I is divided into two points. Firstly, the reflective dimension is presented, highlighting the most significant experiences and aspects, as well as some learnings and experienced difficulties. Then, is presented the project entitled *The Turtles*, carried out according to the Work by Project Methodology, based on the interest shown by the children.

The context of Kindergarten II is divided in three points. In first place the reflective dimension of Pedagogical Practice is emphasized, addressing most striking aspects and significant experiences during it. Then, is presented the project entitled *The Human Body*, carried out according to the Work by Project Methodology, based on the interest and curiosities shown by the children on the subject. Finally, you will find the investigate essay essentially qualitative, in the form of case study, developed with three children 3, 4 and 5 years old. The study sought to give an answer to the question "Will MR with 3 years old, CS with 4 years old, and TB with 5 years old, explore everyday materials in different ways?". The results seems to show that the children with different age perform differentiated explorations. The data show that it is the children with 3 and 4 years old who use more sense organs to explore. In the classification, the children with 4 and 5 years old are the ones that group the objects by more than two criteria at the same time. The child with 5 seems to have the notion of quantity already developed, while the child with 3 years still does not count. While playing only the child with 5 years old respect the rules, the most complex play level.

### **Keywords**

Basic Science Processes, Learning, Mathematics, Plays, Project Work Methodology.



# ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT .....	vii
ÍNDICE GERAL .....	ix
ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS.....	xiii
ÍNDICE DE QUADROS .....	xv
ÍNDICE DE TABELAS .....	xvii
ÍNDICE DE ANEXOS .....	xix
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE .....	2
1.1 O CONTEXTO EDUCATIVO.....	2
1.2 O QUE É A CRECHE? .....	3
1.3 O PAPEL DO EDUCADOR .....	4
1.4 IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS .....	4
1.5 A RELAÇÃO DE AFETIVIDADE.....	5
1.6 O PAPEL DA OBSERVAÇÃO .....	6
1.7 DESAFIANDO AS CRIANÇAS.....	7
1.8 JOGO SIMBÓLICO .....	9
1.9 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA .....	9
1.10 DIVERSIDADE DE ESTRATÉGIAS .....	10
1.11 A REFLEXÃO.....	11
1.12 SÍNTESE REFLEXIVA .....	11
PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA I.....	13
2.1 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA I... 13	
2.1.1 CONTEXTO EDUCATIVO .....	13
2.1.2 O JARDIM DE INFÂNCIA .....	14

2.1.3	<i>PAPEL DO EDUCADOR</i> .....	14
2.1.4	<i>A OBSERVAÇÃO</i> .....	15
2.1.5	<i>DESAFIANDO AS CRIANÇAS</i> .....	16
2.1.6	<i>BRINCADEIRAS LIVRES</i> .....	18
2.1.7	<i>DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA</i> .....	19
2.1.8	<i>A REFLEXÃO</i> .....	21
2.1.9	<i>SÍNTESE REFLEXIVA</i> .....	21
2.2	<b>TRABALHO DE PROJETO</b> .....	22
2.2.1	<i>INTRODUÇÃO</i> .....	22
2.2.2	<i>CONTEXTO EDUCATIVO e ESCOLHA DO TEMA</i> .....	23
2.2.3	<i>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</i> .....	23
2.2.3.1	<i>Metodologia de Trabalho por Projeto</i> .....	24
2.2.3.2	<i>As tartarugas</i> .....	26
2.2.4	<i>PROJETO “AS TARTARUGAS”</i> .....	27
2.2.4.1	<i>Fase I – Definição do problema</i> .....	27
2.2.4.2	<i>Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho</i> .....	28
2.2.4.3	<i>Fase III – Execução</i> .....	29
	• Proposta educativa: Desenho “O que sei ...” sobre as tartarugas .....	30
	• Proposta educativa: Construção de um livro sobre o Projeto.....	30
2.2.4.4	<i>Fase IV – Divulgação/Avaliação</i> .....	31
2.2.5	<i>SÍNTESE REFLEXIVA SOBRE O PROJETO “AS TARTARUGAS”</i> .....	33
<b>PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA II</b> .....		35
3.1	<b>REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA II</b> ..	35
3.1.1	<i>O CONTEXTO EDUCATIVO</i> .....	35
3.1.2	<i>PAPEL DO EDUCADOR</i> .....	36
3.1.3	<i>A OBSERVAÇÃO</i> .....	38
3.1.4	<i>DESAFIANDO AS CRIANÇAS</i> .....	39

3.1.5	<i>A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS</i> .....	42
3.1.6	<i>BRINCADEIRAS LIVRES</i> .....	43
3.1.7	<i>A AVALIAÇÃO</i> .....	44
3.1.8	<i>A REFLEXÃO</i> .....	47
3.1.9	<i>SÍNTESE REFLEXIVA</i> .....	47
3.2.	<b>TRABALHO DE PROJETO</b> .....	49
3.2.1	<i>INDRODUÇÃO</i> .....	49
3.2.2	<i>CONTEXTO EDUCATIVO e ESCOLHA DO TEMA</i> .....	49
3.2.3	<i>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</i> .....	49
3.2.3.1	<i>O corpo humano</i> .....	50
3.2.4	<i>PROJETO “O CORPO HUMANO”</i> .....	51
3.2.4.1	<i>Fase I – Definição do problema</i> .....	51
3.2.4.2	<i>Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho</i> .....	52
3.2.4.3	<i>Fase III – Execução</i> .....	53
	• Proposta educativa: Pesquisas sobre o corpo humano .....	53
	• Proposta educativa: Exploração do esqueleto .....	55
3.2.4.4	<i>Fase IV – Divulgação/Avaliação</i> .....	55
3.3.	<b>ENSAIO INVESTIGATIVO</b> .....	59
3.3.1.	<i>INTRODUÇÃO AO ENSAIO INVESTIGATIVO</i> .....	59
3.3.2.	<i>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</i> .....	60
3.3.2.1.	<i>O educador construtivista</i> .....	60
3.3.2.2.	<i>Processos Básicos da Ciência</i> .....	61
	• Observação .....	61
	• Seriação .....	62
	• Medição .....	63
	• Classificação.....	63
	• Comunicação.....	64

3.3.2.3. <i>Matemática</i> .....	65
• Padrões .....	65
• Contagem .....	65
• Correspondência.....	66
• Relações espaciais .....	67
3.3.2.4. <i>Brincadeira</i> .....	67
3.3.3. <i>METODOLOGIA</i> .....	69
3.3.3.1. <i>Contexto do ensaio investigativo</i> .....	69
3.3.3.2. <i>Descrição do ensaio investigativo</i> .....	69
3.3.3.3. <i>Participantes do estudo</i> .....	71
3.3.3.4. <i>Instrumentos e técnicas de recolha de dados</i> .....	72
3.3.3.5. <i>Recolha de dados</i> .....	73
3.3.3.6. <i>Análise e tratamento de dados</i> .....	73
3.3.4. <i>RESULTADOS E SUA DISCUSSÃO</i> .....	75
3.3.4.1. <i>Por tarefa</i> .....	75
3.3.4.2. <i>Em todas as tarefas</i> .....	82
3.3.5. <i>CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO</i> .....	83
CONCLUSÃO .....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	86
ANEXOS.....	93

## ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Crianças a explorarem folhas de plantas numa atividade .....	8
Fotografia 2 - Criança B e R a explorarem folhas de plantas e taças.....	8
Fotografia 3 - Criança M numa deslocação à rua para comprar castanhas .....	8
Fotografia 4 - Crianças a explorarem a chuva no espaço exterior .....	8
Fotografia 5 - Criança MA a apontar para a luz refletida no chão.....	15
Fotografia 6 - Crianças a explorarem as sombras do corpo numa proposta educativa .....	15
Fotografia 7 - Criança BC a sorrir na exploração de uma planta.....	17
Fotografia 8 - Criança LB a cheirar uma planta.....	17
Fotografia 9 - Criança CR a descobrir a farinha através de um saco de papel.....	17
Fotografia 10 - Crianças a observarem as plantas num jardim .....	17
Fotografia 11 - Criança BC e FM a interagirem no Salão .....	19
Fotografia 12 - Criança KG a construir “um castelo” com legos.....	19
Fotografia 13 - Criança MA a brincar com conchas e pedras .....	19
Fotografia 14 - Capa do livro .....	31
Fotografia 15 - Grupo envolvido na proposta .....	31
Fotografia 16 - Divulgação na sala de 2/3 anos .....	32
Fotografia 17 - Divulgação na sala de 3/4 anos .....	32
Fotografia 18 - Divulgação aos pais.....	32
Fotografia 19 - Elaboração de registos do Projeto .....	52
Fotografia 20 - Afixação de registos no placard .....	52
Fotografia 21 - Grupo 2 a realizar as pesquisas através de livros .....	54
Fotografia 22 - Criança MR (4 anos) a manipular um livro nas pesquisas.....	54
Fotografia 23 - Crianças AF (4 anos) e GS (4 anos) a verem o mesmo livro .....	54
Fotografia 24 - Exploração do esqueleto.....	55
Fotografia 25 - Criança DP a manipular o esqueleto .....	55
Fotografia 26 - Desenhos das crianças do esqueleto expostos.....	56

Fotografia 27 - Placard com trabalhos expostos do Projeto O corpo humano .....	56
Fotografia 28 - Preparação da divulgação em pequeno grupo .....	56
Fotografia 29 - Divulgação realizada em pequenos grupos .....	56
Fotografia 30 - Divulgação em grande grupo à equipa educativa.....	56
Fotografia 31 - Crianças a mostrarem às mães do placard do Projeto .....	57
Fotografia 32 - Criança DN a mostrar à mãe o gráfico das alturas .....	57
Fotografia 33 - Cartaz realizado pelo grupo.....	57
Fotografia 34 - Objetos separados pela cor vermelha e azul pela CS 4 anos.....	76
Fotografia 35 - Objetos separados por cores pelo TB 5 anos.....	76
Fotografia 36 - Pratos encaixados por tamanhos pelo TB 5 anos .....	76
Fotografia 37 - Tentativa de padrão ABA pela CS 4 anos.....	77
Fotografia 38 - Associa um copo incolor ao prato azul .....	77
Fotografia 39 - Coloca uma faca, garfo ou colher dentro de cada prato .....	77
Fotografia 40 - CS Coloca o copo no ouvido depois de bater com a mão no copo .....	78
Fotografia 41- TB Compara o tamanho de dois copos.....	78
Fotografia 42 - MR Encaixa alguns pratos.....	81
Fotografia 43 - TB Coloca as tampas azuis em cima da tampa incolor .....	81

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Respostas das crianças sobre o que gostaram mais de fazer na Quinta .....	23
Quadro 2 – Respostas das crianças à pergunta “O que sabemos?” sobre as tartarugas .....	27
Quadro 3 - Respostas das crianças à pergunta “O que queremos saber?” sobre as tartarugas...	28
Quadro 4 – Respostas das crianças à questão “Onde podemos procurar?” .....	28
Quadro 5 - Respostas dadas à questão “O que queremos fazer?” .....	29
Quadro 6 - Calendarização das propostas educativas relacionadas com o Projeto .....	29
Quadro 7 - Respostas das crianças à questão "O que aprendemos?" .....	32
Quadro 8 - Resposta das crianças à questão "O que sabemos sobre o corpo humano?" .....	51
Quadro 9 - Respostas do grupo à questão "O que queremos saber sobre o corpo humano?" ....	51
Quadro 10 - Respostas das crianças à questão "Onde vamos procurar?" .....	52
Quadro 11 - Ideias do grupo à questão "O que podemos fazer sobre o corpo humano?" .....	52
Quadro 12 – Calendarização das propostas educativas.....	53
Quadro 13 - Distribuição das crianças em pequeno grupo.....	54
Quadro 14 - Respostas à questão "O que aprendemos sobre o corpo humano?" .....	57
Quadro 15 - Distribuição das crianças nas tarefas e nos dias de recolha de dados .....	70
Quadro 16 - Lista de material do quotidiano a utilizar .....	71
Quadro 17 - Distribuição dos materiais nas diferentes tarefas.....	71
Quadro 18 - Identificação dos intervenientes.....	72
Quadro 19 – Distribuição das crianças nas tarefas e dias com a hora e duração da recolha de dados.....	73



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias de resposta relacionada com as ações realizadas na Tarefa 1, por criança .....	75
Tabela 2 - Categorias de resposta relacionadas com as ações realizadas na Tarefa 2, por criança .....	76
Tabela 3 – Categorias de respostas relacionadas com as ações realizadas na Tarefa 3, por criança .....	78
Tabela 4 - Categorias de respostas relacionadas com as ações realizadas na Tarefa 4, por criança .....	79
Tabela 5 - Categorias de respostas relacionadas com as ações realizadas na Tarefa 5, por criança .....	80
Tabela 6 - Categorias de resposta relacionadas com as ações realizadas na Tarefa 6, por criança .....	81
Tabela 7 - Categorias de respostas relacionadas com as ações realizadas em todas as tarefas, por criança .....	82



## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I: Reflexões em contexto de Creche.....	1
ANEXO II: Reflexões em contexto de Jardim de Infância I.....	12
ANEXO III: Registo individual de ocorrências .....	25
ANEXO IV: Registos Projeto <i>As Tartarugas</i> .....	26
ANEXO V: Descrição de propostas educativas do Projeto <i>As Tartarugas</i> .....	27
ANEXO VI: Avaliação Projeto <i>As Tartarugas</i> .....	30
ANEXO VII: Reflexões em contexto de Jardim de Infância II .....	32
ANEXO VIII: Registo de evidências do Portefólio da criança LF .....	41
ANEXO IX: Descrição de propostas educativas do Projeto <i>O Corpo Humano</i> .....	42
ANEXO X: Registos das pesquisas em grupo do Projeto <i>O Corpo Humano</i> .....	44
ANEXO XI: Registos “O que aprendemos” após as pesquisas .....	45
ANEXO XII: Avaliação do Projeto <i>O Corpo Humano</i> .....	46
ANEXO XIII: Registos de avaliação do Projeto <i>O Corpo Humano</i> .....	47
ANEXO XIV: Fotografias dos materiais utilizados no ensaio investigativo.....	48
ANEXO XV: Autorizações para a participação no estudo .....	49
ANEXO XVI: Transcrições do ensaio investigativo .....	50
ANEXO XVII: Análise de conteúdo das transcrições do ensaio investigativo .....	99



## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria onde pretendo demonstrar as experiências vivenciadas e aprendizagens realizadas ao longo das Práticas Pedagógicas em Educação de Infância, nos contextos de Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II.

Neste sentido, o relatório encontra-se dividido em três partes, que correspondem a cada uma das três Práticas Pedagógicas realizadas. As partes espelham as experiências vivenciadas mais significativas ao longo do percurso, sendo a reflexão dos contextos comum a todas elas.

No contexto de Creche, apresento uma dimensão reflexiva onde é evidenciado as experiências mais significativas no contexto, as aprendizagens realizadas e a sua importância numa prática futura, enquanto educadora de infância.

No contexto de Jardim de Infância I, apresento uma dimensão reflexiva, onde se reflete fundamentalmente acerca dos momentos mais significativos, um projeto intitulado *As Tartarugas*, desenvolvido segundo a Metodologia de Trabalho por Projeto, que surgiu tendo em conta os interesses do grupo de crianças.

No contexto de Jardim de Infância II, apresento uma dimensão reflexiva onde são evidenciados os aspetos mais marcantes no meu percurso, a implementação do Projeto intitulado *O Corpo Humano*, seguindo a Metodologia de Trabalho por Projeto, que surgiu dos interesses demonstrado pelas crianças. Apresento, também, um ensaio investigativo referente a algumas situações que despoletaram o meu interesse, como investigadora e futura educadora de infância, onde através de um estudo, de carácter essencialmente qualitativo, mostro as explorações de três crianças de idades diferentes, de 3, 4 e 5 anos, que realizaram com diferentes materiais do quotidiano.

Para terminar, apresento uma conclusão sobre todo o percurso desenvolvido nos três contextos, onde apresento as aprendizagens adquiridas e ainda o seu contributo para a minha formação e crescimento, tanto a nível pessoal, como profissional.

## PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE

No decorrer da Prática Pedagógica em contexto de Creche realizei uma reflexão final em que selecionei tópicos relevantes que partiram de experiências vivenciadas das quais realizei aprendizagens significativas, que serão úteis refletir, como educadora de infância. Esta reflexão começa com uma breve apresentação do contexto educativo, seguidamente reflete-se sobre o que é a Creche, qual o papel do educador, a importância das rotinas, a relação de afetividade criada com as crianças, o papel da observação, alguns desafios proporcionados às crianças, a utilização do jogo simbólico, a documentação pedagógica, a diversidade de estratégias utilizadas, o papel da reflexão e uma síntese reflexiva sobre esta Prática Pedagógica.

### 1.1 O CONTEXTO EDUCATIVO

A instituição em que realizei as observações e intervenções foi numa Instituição Particular de Solidariedade Social localizada na cidade de Leiria, sendo esta com valências de Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres.

A Prática Pedagógica foi vivenciada em par pedagógico, por mim e pela minha colega Sara onde realizámos um trabalho de equipa, colaboração e de interajuda em todas as etapas. Muito desse trabalho foi pensado de forma interdisciplinar uma vez que as competências desenvolvidas são combinadas (cognitivas, motoras, emocionais, sociais e linguagem) ajudam a criança a compreender o mundo que a rodeia (Brazelton & Greenspan, 2006).

No decorrer da Prática Pedagógica também realizámos trabalho de equipa com outro grupo de estágio, a realizar a Prática Pedagógica na mesma instituição, uma vez que ambos os grupos de estágio tinham crianças da mesma faixa etária. Desta forma, algumas das propostas educativas planificadas eram comuns aos dois grupos de crianças. Contudo, cada um dos grupos de estágio pensava na sua estratégia para concretizar as atividades tendo em conta as características de cada grupo de crianças. Esta partilha e comunicação que existia entre intervenientes de duas equipas educativas permitia a troca de informações (Associação de Solidariedade Social, De Mãos Dadas, 2015). Assim, o trabalho que se criava em parceria nas salas permitia uma aprendizagem cooperativa (Vygotsky, 1979, citado por Lino, 2007), sendo que todos ficavam a ganhar.

A equipa educativa do grupo de crianças era composta por uma educadora e duas ajudantes de ação educativa, que se organizavam de modo a concretizar os objetivos estabelecidos, pressupondo a participação ativa de todos estes membros, pois:

é da competência de cada Equipa Educativa estabelecer o seu plano de gestão integrada do currículo e desenvolver todas as actividades que organizou com vista à prossecução dos objectivos que estabeleceu. Estimula-se, assim, a participação activa de todos os membros da Equipa Educativa em todas as fases do processo de desenvolvimento curricular (Formosinho & Machado, 2008, p. 12).

A sala que nos acolheu ao longo da Prática Pedagógica foi a *Sala das Borboletas* constituída por 18 crianças, inicialmente, com idades cronológicas compreendidas entre os 22 e os 34 meses. Pudemos observar e interagir com as crianças, planear momentos da rotina, como propostas educativas e aplicá-las, tendo em conta as suas necessidades e interesses do grupo. A maioria das crianças (14 crianças) vinha de uma sala de 1/2 anos com a educadora atual, sendo que as restantes 4 crianças vieram de uma outra sala, o berçário 3. Este grupo era maioritariamente masculino, com 13 crianças do género masculino e 5 do género feminino.

Estas crianças estavam em fases desenvolvimentais diferentes, uma vez que cada criança é um ser único com características próprias. Havia duas faixas etárias distintas: 4 crianças a fazerem 2 anos até novembro de 2015 e as restantes crianças a fazerem os 3 anos, nessa mesma altura.

## 1.2 O QUE É A CRECHE?

Sendo esta prática realizada em contexto de Creche, é importante tentar defini-la, assim,

a creche é hoje entendida como um contexto formal de educação e de apoio às necessidades das crianças, (...) que cumpre também uma função assistencial, devido à necessidade dos pais deixarem os seus filhos num local seguro durante o seu período laboral (Eichmann, 2014, p. 13),

ou seja, a Creche não é apenas um lugar onde as crianças aprendem e desenvolvem as suas capacidades e competências, mas também um lugar onde os pais podem deixar os seus filhos sentindo-se seguros e confiantes. A Creche “é uma resposta social, de natureza socioeducativa, destinada a acolher crianças até aos 3 anos” (Maia, 2016, p. 19) e, além de ser um serviço para a família, com um papel fundamental de cuidar das crianças, também tem uma função educativa, sendo os processos cuidar e educar processos complementares e indissociáveis (Portugal, 1998, citado por Ramos, 2012; Bujes, 2001, citado por Azevedo, 2011).

As creches possuem objetivos específicos que contribuem para o bem-estar da criança e da sua família, nomeadamente:

- a) Proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu seio familiar através de um atendimento individualizado;
- b) Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças;
- c) Colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado (Rocha *et al.*, 1996, citado por Ramos, 2012, p. 1),

Neste sentido, “a creche deverá, então, preconizar propostas de estimulação que deem à criança a oportunidade de brincar, jogar, sentir, descobrir e aprender através da sua actividade pessoal” (Azevedo, 2011, p. 12), sendo esta estimulação em diversos momentos do dia.

Na Creche, as crianças têm oportunidade de conviver com diversas crianças e adultos, interagindo e realizando aprendizagens em conjunto. Essas interações que vão realizando contribuem para a construção social de cada criança (Papalia & Feldman, 2013).

### 1.3 O PAPEL DO EDUCADOR

Para que os objetivos da Creche sejam cumpridos é necessário que o educador seja capaz de observar as crianças pois “o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

No decorrer das atuações realizadas tive em conta que o papel do educador é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois o educador deve apoiar as aprendizagens delas, proporcionar um ambiente estimulante e apoiar nas suas dificuldades, orientando-as nas suas descobertas do mundo (Dias & Correia, 2012).

Muitas vezes era preciso o encorajamento de alguém em quem a criança confiava para a incentivar e estimular a iniciar a atividade ou explorar com todos os sentidos os materiais ou elementos selecionados, fazendo, assim, com que a criança se sentisse confiante e segura das suas capacidades, mas nunca obrigando a criança a realizar alguma ação, pois devemos dar voz à criança devendo ser vista como um ser competente (Cruz, 2008).

Ilustro uma dessas situações no seguinte extrato:

Uma das crianças (R) não queria cheirar as folhas dadas pela estagiária mas depois de ver os colegas a cheirarem as folhas e de ser incentivado por uma outra criança (B) já quis cheirar as folhas (Anexo I: Reflexões em contexto de Creche - Reflexão 4.<sup>a</sup> Semana).

Quando as atividades são realizadas em grande ou pequeno grupo, podem ser as outras crianças a incentivar e a estimular determinada criança a realizar um certo comportamento ou exploração.

### 1.4 IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS

Na Creche é importante que sejam estipulados horários e rotinas com base nas necessidades e interesses das crianças para que sintam o controlo sobre as mesmas (Post & Hohmann, 2011) e que sejam proporcionados ambientes e aprendizagens estimulantes (Freitas, 2016). Ao longo desta Prática Pedagógica refleti sobre a importância das rotinas, ilustrado no seguinte extrato:

Ao longo desta terceira semana na instituição saliento a constante interação com todas as crianças do grupo que nos permitirão ganhar confiança com cada uma individualmente e conhecê-las melhor de dia para dia. Estas interações ocorrem em qualquer que seja o momento do dia, ou seja, em todos os momentos da rotina na instituição. As rotinas são importante nas crianças, uma vez que as ajudam a começar a perceber a sucessão das atividades, dando-lhes segurança, pois vão conhecendo as suas próprias rotinas (Anexo I: Reflexões em contexto de Creche - Reflexão 3.<sup>a</sup> semana).

A rotina permite às crianças explorarem, treinarem e ganharem confiança nas suas competências em desenvolvimento (Post & Hohmann, 2011), pois ela torna-se “conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Ministério da Educação, 1997, p. 40). Assim, a rotina deve ir ao encontro das necessidades das crianças, não devendo ser alterada sem um fundamento educativo ou consentimento do educador, pois ela deve ser conhecida pelas crianças garantindo o seu bem-estar.

## 1.5 A RELAÇÃO DE AFETIVIDADE

Ao longo desta Prática Pedagógica fui tentando criar uma relação de afetividade e de confiança com cada criança individualmente, onde penso que consegui progredir na relação desenvolvida com as crianças, ilustrando essa situação no seguinte extrato:

Esta semana, uma criança que me deixava aproximar e interagir com ela, mas que gostava de ter o seu espaço começou a deixar-me aproximar mais de si, ou seja, sinto que deixou que eu entrasse mais no seu espaço. Penso que ao passar das semanas, cada vez vou criando uma maior ligação com cada criança (Anexo I: Reflexões em contexto de Creche - Reflexão 5.<sup>a</sup> Semana).

Todos os momentos do dia são propícios à criação de laços afetivos e relações de confiança, pois “através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com os seus educadores” (Post & Hohmann, 2011, p. 230). Também no momento de mudança de fralda de uma criança, “deve ser tempo de qualidade para criança e cuidador, devendo este período ser utilizado como tempo de estabelecimento de laços afectivos e de aprendizagem e autonomia, falando com a criança e dando-lhe tempo para interagir” (Segurança Social, 2010, p. 55). Nestes momentos de rotina, além de o educador estar a cuidar das necessidades fisiológicas das crianças, estas “continuam a ser crianças que aprendem em termos sensório-motores mesmo quando estão envolvidas numa actividade que é, em grande parte, controlada pelo adulto” (Post & Hohmann, 2011, p. 230). Refleti sobre a relação da afetividade numa reflexão, como mostra o seguinte exemplo:

Enquanto a Sara levava as crianças até à *Sala das Borboletas* para realizarem as actividades eu ficava no salão com as restantes. Neste espaço as crianças puderam andar de triciclos e brincar com legos, eu pude observar as suas ações e comportamentos e também interagir com elas. (...) Durante as suas brincadeiras, as crianças não estão apenas a brincar, estão também a desenvolver capacidades e a relacionar-se com as outras crianças e com os adultos (...) (Anexo I: Reflexões em contexto de Creche - Reflexão 13.<sup>a</sup> semana).

Como futura educadora, pretendo valorizar estas relações com as crianças de modo a criar com cada uma, uma relação de confiança, para que possam aprender percebendo também a importância do meu papel com elas, uma vez que para haver aprendizagem ativa tem de existir relações de confiança com as crianças (Post & Hohmann, 2011)

As crianças de 2/3 anos passam muito tempo a brincar interagindo com objetos, adultos e outras crianças, desenvolvendo, assim, novas capacidades e conhecimentos. Ilustro uma reflexão realizada, referentes às crianças com o seguinte exemplo:

Ao longo das brincadeiras livres das crianças, tive oportunidade de as observar e também interagir com elas. Como as crianças são seres únicos não têm comportamentos e ações iguais, ou seja, nas suas brincadeiras livres, apesar de terem os mesmos elementos disponibilizados não escolhem todas os mesmos materiais, e não os usam todos da mesma forma (Anexo I: Reflexões em contexto de Creche - Reflexão 9.<sup>a</sup> semana).

Neste sentido, temos de ter em conta que cada criança é uma criança e a ação que realizamos para uma pode ser vista como um carinho ou um encorajamento, mostrando confiança mas a mesma ação para com outra criança pode parecer-lhe o oposto.

O momento de repouso ou sesta é “um sono de curta duração que, geralmente, ocorre depois da refeição do almoço e que proporciona o descanso que a criança necessita para um desenvolvimento saudável” (Dias & Conceição, 2014, p. 204), proporcionando o descanso necessário para o desenvolvimento da criança (Post & Hohmann, 2011). No entanto, no princípio das intervenções, este momento causava-me alguma ansiedade e ao mesmo tempo uma dificuldade acrescida pois tinha de conseguir que as crianças percebessem a sua importância pois, muitas vezes, havia crianças que até adormecerem estavam muito agitadas e precisavam de atenção personalizada, tendo de mostrar à criança que aquele era um momento de repouso, de relaxamento onde deviam descansar, não sendo um momento para brincar. Assim, era necessário adaptar a minha atuação consoante as características de cada criança (Brazelton & Greenspan, 2006). Este momento, também era aproveitado para estabelecer relações com as crianças de forma individual (Segurança Social, 2010). Ilustro, de seguida, esses momentos com reflexões realizadas em semanas diferenciadas. O primeiro extrato:

Com algumas crianças tenho de utilizar a estratégia de conversar primeiro com elas antes de dormirem para que elas percebam a importância de dormir (...) (Anexo I: Reflexões em contexto de Creche - Reflexão 10.<sup>a</sup> semana);

E com um outro extrato:

Uma das minhas maiores dificuldades ao longo do dia é o momento da sesta onde é preciso uma maior atenção individual pois cada criança tem um ritmo de adormecer diferente, umas já adormecem sozinhas, outras necessitam da presença de um adulto perto dela, outras basta que lhes demos a mão outras precisam que lhes mexam no cabelo ou que as abanem (Anexo I: Reflexões em contexto de Creche - Reflexão 11.<sup>a</sup> semana).

No momento de repouso é importante ter em conta a individualidade da criança, utilizando estratégias diferenciadas de criança para criança, tendo o pressuposto que, “diferenciar não é individualizar o ensino, é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência como exercício social, recíproco e relacional, da participação coletiva” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 33).

## 1.6 O PAPEL DA OBSERVAÇÃO

Em todos os momentos do dia temos de avaliar a situação, o contexto e a própria criança no momento em que acontece, recorrendo à observação direta pois é um dos “únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 196). A observação é “um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 32). Deste modo, é importante que o educador observe as crianças diariamente de modo a conseguir avaliar e perceber as necessidades de cada uma, a fim de planear experiências educativas e a desenvolver currículos apropriados às suas capacidades, facilitando a aprendizagem num ambiente enriquecedor (Pinho, 2008).

A observação realizada foi importante, pois facilitou a recolha de dados que permitiu caracterizar todo o contexto educativo. Como mostro no seguinte exemplo:

Para o grupo recolher informações pertinentes para realizarmos a caracterização do contexto educativo, optámos pela observação direta e pela realização de grelhas de observação para recolher dados. Estas grelhas foram entregues à professora supervisora, e posteriormente preenchidas pelos elementos do grupo. Métodos de recolha de dados são “dispositivos específicos de recolha ou de análise das informações, destinado a testar hipóteses de investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 187), estes métodos têm o objetivo de nos ajudar na recolha de informação e nas suas análises para a realização das caracterizações. Também para melhor conhecermos o grupo e cada criança como um ser único, ao longo dos dias, nas atividades e nas rotinas, sempre que achámos pertinente, através da observação direta, íamos registando aspetos mais pertinentes num bloco de notas (Anexo I: Reflexões em contexto de Creche - Reflexão 2.<sup>a</sup> semana).

É através da observação de cada criança e do grupo que se:

conhecem as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolhe as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, sendo práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Enquanto futura educadora de infância, a observação será sempre um processo ao qual darei especial atenção uma vez que é a base para todos os processos seguintes, como a planificação e intervenção, bem como todo o processo educativo. Através do processo de observação os educadores, em parcerias com os pais, podem analisar o desenvolvimento da criança, observando o seu funcionamento e descrevendo o seu perfil (Brazelton & Greenspan, 2006), deste modo, todos contribuem para o seu desenvolvimento.

## 1.7 DESAFIANDO AS CRIANÇAS

De forma a ir ao encontro do trabalho já realizado pela educadora, e de modo a desafiar e proporcionar o desenvolvimento intelectual das crianças, iniciámos as nossas propostas educativas, primeiramente, com explorações de elementos naturais, uma vez que,

a escola deve facilitar experiências, materiais de investigação; utilizar os recursos próprios e os que a natureza envolvente e a comunidade lhes oferece, de maneira a que a criança desenvolva progressivas experiências de si mesma e do mundo que a rodeia (Zabalba, 2001, p. 112).

Ao proporcionar estas explorações, pude vivenciar em primeira mão que as crianças pareciam viver muito mais as explorações quando eram usados elementos naturais. Nestas explorações, elas faziam uso dos cinco sentidos para conhecerem as propriedades físicas dos materiais, explorando-os recorrendo às sensações, pois só assim podem conhecer as propriedades físicas dos objetos (Bohígas *et al.*, 1997a). É fundamental que as crianças possam contactar, nas diversas atividades do dia a dia, com materiais diversificados pois “quanto mais experiências as crianças têm com materiais, mais são capazes de entender esses materiais e desenvolvê-los como uma de suas linguagens” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 274).

Uma exploração de elementos naturais proporcionada às crianças foi a exploração de folhas de plantas (Fotografias 1 e 2), ilustrada no seguinte extrato:

Para a realização desta planificação, e de modo a que as atividades planeadas sejam interligadas e contínuas, o grupo optou por realizar uma exploração de folhas de árvores, no primeiro dia, em grande grupo, e nos

restantes em pequenos grupos, onde as crianças possam explorar as propriedades físicas destes elementos naturais (Anexo I: Reflexões em contexto de Creche - Reflexão 3.ª semana).



Fotografia 1 - Crianças a explorarem folhas de plantas numa atividade



Fotografia 2 - Criança B e R a explorarem folhas de plantas e taças

Neste tipo de exploração as crianças facilmente se envolviam, interagindo tanto com os pares como com os adultos presentes. Apesar de as mesmas atividades serem realizadas em pequenos grupos, constatámos que não havia explorações iguais, no entanto havia sempre aspetos comuns, mostrando esses acontecimentos no extrato seguinte:

Nesta exploração as crianças utilizaram os cinco sentidos, identificaram a cor das folhas, cheiraram as folhas, algumas das crianças mais novas levaram as folhas à boca, incentivadas pelas estagiárias puderam ouvir o som das folhas a cair depois de lançadas ao ar, e ainda puderam tatear e ver as diferentes texturas das folhas (Anexo I: Reflexões em contexto de Creche - Reflexão 4.ª semana).

Estas propostas planeadas tinham em conta que as crianças têm liberdade para explorarem e descobrirem o mundo que as rodeia (Portugal, 2011), e, assim, quanto mais oportunidades as crianças tiverem mais ricas serão as suas experiências (Edwards, Gandini & Forman, 1999), devendo haver oportunidades para interagirem com objetos, outras crianças e adultos.

Também, durante o tempo de intervenção na instituição pude participar e acompanhar as crianças em atividades educativas concretizadas na rua, ou seja, fora do interior da instituição. Estas atividades correspondiam à necessidade que as crianças têm de explorar e brincar, promovendo o seu conhecimento (Post & Hohmann, 2011; Bohígas *et al.*, 1997a). Os espaços exteriores proporcionam às crianças oportunidades de exploração infinitas, oferecendo “toda uma gama de superfícies (...); um «tecto» sempre em mudança (o céu, as nuvens, os ramos, as folhas); suavidade (relva, pedrinhas, areia, mantas e plantas); e luz natural. (...) É importante que as crianças experimentem todas as variantes climáticas da região” (Post & Hohmann, 2011, p. 106). Assim, no S. Martinho as crianças foram comprar castanhas no espaço exterior da instituição (Fotografia 3), e também vivenciaram a exploração da chuva (Fotografia 4) onde se vestiram a rigor, com capas impermeáveis e galochas.



Fotografia 3 - Criança M numa deslocação à rua para comprar castanhas



Fotografia 4 - Crianças a explorarem a chuva no espaço exterior

## 1.8 JOGO SIMBÓLICO

Um acontecimento observado com muita frequência no grupo de crianças foi a utilização do jogo simbólico. Este era visível em muitas das explorações planeadas bem como em momentos de brincadeiras livres, mais frequentemente na “área da casinha” onde:

as crianças demonstram a função simbólica através da imitação diferida, nas brincadeiras de faz-de-conta na linguagem. A imitação diferida (...) baseia-se na manutenção de uma representação mental de uma ação observada. Nas brincadeiras de faz-de-conta (também chamadas de jogo simbólico, jogo da fantasia, jogo dramático ou jogo da imaginação) (...), as crianças fazem com que um objeto represente (simbolize) outra coisa (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 284).

Apresento de seguida exemplos do acontecido realizados em semanas diferentes. O primeiro extrato refere-se ao acontecido durante a exploração de folhas de plantas:

Esta mesma criança (Sr) foi à área da casinha buscar um boneco, sentou-o na cadeira e fez de conta que dava comida ao boneco, a criança (A) e (Si) por imitação também o fizeram (Anexo I: Reflexões em contexto de Creche - Reflexão 4.ª Semana);

O seguinte extrato refere-se ao acontecido durante a exploração das espigas de milho:

Ao longo destas intervenções as crianças usaram mais uma vez, o jogo simbólico nesta exploração, usando expressões e palavras como “apanha a bola”, “é um bolo”, “papa”, “foguetão” e “avião” (Anexo I: Reflexões em contexto de Creche - Reflexão 5.ª Semana).

É durante o tempo de brincadeira livre que os educadores se encontram disponíveis para observar e interagir com as crianças, onde são respeitadas as suas necessidades em explorar diferentes materiais ao seu próprio ritmo, escolhendo os materiais e os pares com quem querem interagir. Nestes momentos o educador além de dar atenção à criança, entra no seu mundo, vê os seus pontos fortes, conhece os ritmos e os interesses de cada uma e recolhe informação para orientar, apoiar e planificar, conhecendo, também, as preferências das crianças por determinados pares (Post & Hohmann, 2011). Neste contexto este acontecimento não foi exceção. Como observadora pude constatar a preferência de duas crianças por outra sempre que lhes era possível em diversas atividades do dia a dia.

Nas interações entre criança-criança muitas vezes surgem problemas de conflito social, pois as crianças “têm tendência para o conflito social” (Post & Hohmann, 2011, p. 260). Sempre que estes conflitos surgiam, havia a intervenção do adulto criando uma oportunidade de a criança aprender a resolver o seu próprio conflito, sendo esta relação com a criança uma forma de educar (Post & Hohmann, 2011; Portugal, 2011). Assim, era necessário “abordar calmamente as crianças que estavam envolvidas num conflito, parar as suas ações que podiam magoar, reconhecer os seus sentimentos, recolher informação, envolvê-las na descrição do problema e na procura de uma solução, e oferecer-lhes apoio continuado” (Post & Hohmann, 2011, p. 260).

## 1.9 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao longo da Prática Pedagógica fomos tendo oportunidade de conhecer alguns modos de registo de tomas de medicação das crianças, utilizados pela educadora e pelos outros elementos da

equipa educativa, uma vez que a Creche deve “proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva” (Ministério da Educação, 1997, p. 20). Estes registos eram utilizados sempre que uma criança precisava de uma toma de medicação, quer fosse uma situação ocasional ou num período de tempo. Esta documentação é importante e relevante pois “serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicar” (Gandini & Goldhaber, 2002, citado por Parente, 2012, p. 15). Quando as questões são relacionadas com saúde é importante que essa informação seja registada e autorizada pelos pais da criança, dando a permissão da toma da medicação para o seu filho.

Os registos realizados eram guardados nos dossiers individuais, no processo de cada criança, processo esse que a acompanhará ao longo dos anos naquela instituição. Esta foi uma aprendizagem importante, pois é vantajoso conhecer onde se podem registar, como devem ser registados e organizados, sendo fundamentais para conhecer as características de cada criança.

A educadora cooperante também realizava registos para anotar acontecimentos e ações significativos que aconteciam no desenvolvimento das crianças, sem juízos de valor, que eram contextualizados e colocados nos portefólios, para mais tarde serem partilhados com os pais (Post & Hohmann, 2011).

## 1.10 DIVERSIDADE DE ESTRATÉGIAS

Um dos aspetos relevantes e, mais marcante neste contexto de Creche, foi a quantidade de estratégias desenvolvidas e aprendidas nas intervenções, para captar a atenção do grupo. Algumas por observação da educadora cooperante ou ajudantes de ação educativa, outras testadas a partir de pesquisas realizadas ou surgindo no momento da ação e experimentadas por tentativa e erro. Se no início não me sentia segura nem convicta nas estratégias a utilizar, com o decorrer do tempo fui sentindo-me mais confiante em diversificar as estratégias utilizadas.

Estas estratégias foram sendo cada vez mais diversificadas, fluindo e tornando-se acontecimentos naturais que ocorriam ao longo dos momentos de rotina e das transições. Não causando preocupações mas sim interesses em conseguir novas formas de surpreender o grupo de crianças com estratégias diferenciadas a cada dia que passava. Ilustro algumas dessas estratégias realizadas no seguinte exemplo:

Para terminar qualquer das explorações em pequenos grupos, o grupo aproveitava o facto de estarem a brincar ao faz-de-conta e aproveitando a caixa de papel, que fazia de elemento surpresa, dizíamos que era o forno para fazer a comida que as crianças estavam a preparar e as crianças transportavam as folhas e colocavam-nas dentro da caixa (Anexo I: Reflexões em contexto de Creche - Reflexão 4.ª semana).

À medida que ia introduzindo novas estratégias ia-me apercebendo se o grupo correspondia, ou não, às minhas expectativas, alterando-as no momento caso fosse preciso. Utilizámos estratégias como a utilização da *Caixa das Surpresas*, fantoches de dedo, sapos em origâmi, conversas com

as crianças com um tom de voz mais baixo do que o normal. Estas estratégias diversificadas faziam com que o grupo se mantivesse concentrado e focado na exploração que se estava a realizar, pois eram acontecimentos e ações que despertavam a sua atenção.

### 1.11 A REFLEXÃO

Ao longo da Prática Pedagógica, foram solicitadas reflexões semanais individuais de modo a que pudéssemos refletir sobre aprendizagens, dificuldades, receios e angústias que surgiam ao longo de cada semana. Assim,

neste sentido, um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional (Júnior, 2010, p. 581).

Na realização do processo reflexivo, fosse este individual ou em grupo, com a educadora cooperante ou com professora supervisora, ia-me apercebendo da importância e necessidade deste processo, percebendo onde podia melhorar e que acontecimentos tinham corrido bem e os que tinham de ser superados, uma vez que,

a prática do educador não se manifesta somente no domínio de conhecimentos e técnicas socializadoras do conhecimento, fazendo-se necessário, também, identificar e viabilizar seus objetivos e finalidades, relacionando-os às reais necessidades do grupo, sem perder a sensibilidade e a criatividade (Júnior, 2010, p. 585).

Igualmente importante neste processo cabe “a cada profissional da creche compreender formas diversas de assegurar a prossecução das finalidades educativas em creche” (Portugal, 2011, p. 14), e é através da reflexão que o educador realiza no final de cada proposta educativa, de cada dia, semana, mês ou ano, que se vê se as metas alcançadas correspondem às finalidades educativas propostas inicialmente. A reflexão deverá ser produto de uma máxima observação objetiva, onde haverá espaço para fundamentar teoricamente os acontecimentos ocorridos e possíveis interpretações desses mesmos acontecimentos ou ações.

O educador deve propor explorações enriquecedoras às crianças que deverão ser proporcionadas num “espaço para viver e experimentar, pleno de elementos diversos e similares que criam múltiplas oportunidades para a exploração e aprendizagem” (Araújo & Formosinho, 2013, p. 22), onde o próprio educador vai experimentar novas formas de proporcionar as propostas educativas às crianças, onde mais tarde refletirá sobre todo o processo realizado.

### 1.12 SÍNTESE REFLEXIVA

Ao longo da Prática Pedagógica em Creche posso afirmar que realizei diversas aprendizagens significativas que servirão de base para o meu futuro enquanto educadora de infância, como por exemplo a diversidade de estratégias que pude experimentar e ainda a importância de propostas educativas que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Compreendi que todo o trabalho que realizamos com crianças é importante e que vai contribuir para o seu desenvolvimento, sendo que as relações que são criadas estão sempre na base de qualquer atividade. Assim, é importante que o educador seja um ouvinte, observador, que seja um “«distribuidor» de oportunidades; e é muito importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa de tomar emprestado um gesto, uma palavra” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 160).

Todas as etapas realizadas foram consideradas novos desafios a serem superados, tendo de haver um trabalho contínuo, observador, investigador, reflexivo ... para que fosse respondido com as expectativas e objetivos delineados. Ao longo das etapas senti algumas dificuldades em diversos momentos, como por exemplo na elaboração das planificações, que se prendia mais com as intencionalidades educativas, e com a questão da avaliação das crianças que acabou por não ser muito trabalhada neste contexto. No entanto, sei que estas dificuldades que foram surgindo iam sendo trabalhadas para que cada vez mais me sentisse confortável com estas realidades, sendo auxiliada pela educadora cooperante e professora supervisora.

Um aspeto fundamental que fui desenvolvendo foi o facto de centrar a minha prática educativa nas crianças, pois elas precisam que cuidem delas mas também precisam de ser desafiadas. Assim, o educador deve proporcionar momentos desafiantes que vão ao encontro das suas necessidades e interesses, tendo em conta que não há duas crianças iguais e que cada uma delas é um ser único com características próprias.

Neste contexto de Creche, aprendi muito com toda a equipa educativa, que sempre esteve disponível para me esclarecer dúvidas, ajudar e auxiliar ao longo de todas as etapas da Prática Pedagógica mas, também aprendi muito com as crianças, que sem elas estas aprendizagens não eram possíveis de serem realizadas e aprendidas.

## PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA I

Nesta parte do relatório é apresentado as evidências ocorridas na Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I. Primeiramente encontra-se a reflexão referente a esta prática, seguido do Projeto *As Tartarugas*, baseado na Metodologia de Trabalho por Projeto.

### 2.1 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA I

Inserido na Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I realizei uma reflexão final em que abordei os aspetos mais marcantes ocorridos ao longo das observações e intervenções que decorreram no contexto. Os pontos refletidos são aqueles que foram mais significativos para mim, os quais terei em conta numa prática próxima, enquanto futura educadora de infância.

Nesta presente dimensão reflexiva apresento o contexto da Prática Pedagógica, o que é o Jardim de Infância, o papel do educador, em que consiste a observação, alguns desafios proporcionados ao grupo, algumas atividades de brincadeiras observadas, a importância da documentação pedagógica, o contributo da reflexão neste percurso, algumas aprendizagens e dificuldades sentidas e por fim uma síntese reflexiva do meu percurso neste contexto.

#### 2.1.1 CONTEXTO EDUCATIVO

A instituição em que realizei a Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I foi a mesma que a Prática Pedagógica em contexto de Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social situada numa zona urbana de Leiria.

A Prática Pedagógica, tal como no contexto em Creche, foi realizado em par pedagógico, por mim e pela minha colega Sara. Tentámos sempre realizar um trabalho, o mais possível, em parceria de modo a facilitar tanto a planificação como a atuação. Sendo o trabalho em equipa “um conjunto de comportamentos que visam o desenvolvimento da colaboração e da cooperação no seio de uma equipa/grupo de pessoas” (Dias, 2009, p. 23). Assim, é importante que as propostas educativas sejam pensadas e planificadas por ambas uma vez que o trabalho desenvolvido visa o sucesso pessoal, social e profissional de ambas (Dias, 2009).

A sala onde realizámos a Prática Pedagógica era denominada por *Sala dos Patinhos*, com crianças na faixa etária dos 3/4 anos. O grupo de crianças era constituído por 18 crianças com idades compreendidas entre os 39 e os 48 meses, no início da Prática Pedagógica. Eram 10 crianças de género feminino e as restantes 8 de género masculino. O grupo tinha especial interesse pelas explorações de elementos naturais, pela realização do jogo simbólico e pela realização de puzzles, sendo, na maioria, autónomas na realização da sua higiene.

A constituir a equipa educativa do grupo, existia a educadora cooperante e uma ajudante de ação educativa que de forma cooperativa organizavam e orientavam o grupo de crianças durante a rotina ao longo do dia. Uma outra ajudante de ação educativa ajudava na supervisão durante o momento de repouso. Este trabalho de equipa é importante pois todas as pessoas envolvidas contribuem para o bem-estar das crianças e porque também

o saber do educador constrói-se/desenvolve-se em ação, em interação, na partilha e na troca de saberes, assim sendo faz sentido que se invista na relação com o outro, alargando o entendimento da realidade pedagógica que se vivencia e criando redes de colaboração efetiva (Figueira, 2005, citado por Ferreira, 2013, p. 27).

### *2.1.2 O JARDIM DE INFÂNCIA*

O Jardim de Infância é um espaço educativo que proporciona às crianças, diversos estímulos através de diversas atividades. Este espaço é aquele que, normalmente, lhes proporciona uma maior interação com outros adultos e pares, especialmente às crianças que em contexto familiar não têm essa possibilidade (Ministério da Educação, 1997).

Por sua vez, o Jardim de Infância, como contexto institucional de educação pré-escolar, deverá proporcionar “um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 31). Devendo ser criadas situações que ajudem as crianças a desenvolverem as suas capacidades e competências. Ao longo desta Prática Pedagógica refleti sobre a importância das atividades proporcionadas como está ilustrado no seguinte extrato:

Desde o início da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I que temos vindo a assistir a algumas propostas educativas realizadas pela educadora cooperante. Algumas destas atividades têm sido de exploração de elementos naturais, como madeiras, espiga do milho, couve, cenoura, plantação de cebolo ... e agora, com o aproximar do Dia do Pai, a elaboração de um postal. Todas estas atividades contribuem para o desenvolvimento da criança (...) (Anexo II: Reflexões em contexto de Jardim de Infância I - Reflexão da 3.ª semana).

As crianças, na idade de frequentar o Jardim de Infância são curiosas (Zabalza, 2001) o que faz com que o educador tenha em conta que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Ministério da Educação, 1997, p. 31). Portanto, é importante destacar o papel do educador nesta presente reflexão.

### *2.1.3 PAPEL DO EDUCADOR*

O educador desempenha sempre um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo aqueles que “escutam as crianças, são confiáveis, orientam o comportamento delas de maneiras positivas, têm expectativas elevadas e participam de suas brincadeiras e de sua aprendizagem” (Howes & Ritchie, 2002; Shonkoff & Phillips, 2000; Stipek, 2006, citados por Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 23). Ao interagirem com as crianças, têm sempre presente que elas “encontram-se num processo de construção da sua identidade individual, de

conquista da sua autonomia operativizada em termos de movimentos, de actividade física, de relação com as coisas e com os outros” (Zabalza, 2001, p. 125).

Por ser tão importante a interação do educador com a criança, este tem de respeitar o ritmo e o nível de desenvolvimento de cada uma, vista como um indivíduo com direitos e competente (Zabalza, 1998a). É fundamental que o educador dê igual atenção a todas as crianças do grupo de modo a que se tornem por momentos, o centro das atenções, sentindo-se, assim, especiais.

Ilustro de seguida, com um extrato que mostra uma reflexão sobre este assunto:

Durante as atividades livres, onde as crianças têm possibilidade de realizar jogos e brincadeiras diversificadas, como futura educadora tento não permanecer apenas numa determinada área de modo a dar atenção individualizada a diversas crianças, uma vez que “atenção individualizada está na base da cultura da diversidade. É justamente com um estilo de trabalho que atenda individualmente às crianças que poderão ser realizadas experiências de integração” (Zabalza, 1998, p. 53) (Anexo II: Reflexões em contexto de Jardim de Infância I - Reflexão da 4.ª semana).

O educador tem de estar atento ao desenvolvimento de todas as crianças pois ao fazê-lo demonstra “conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de reconhecer e compreender as suas diversas necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural” (Ferreira, 2013, p. 11). Ou seja, é a partir das observações, que o educador proporciona um ambiente seguro e estimulante que promove aprendizagens significativas (Ministério da Educação, 1997; Zabalza, 2001).

No decorrer de uma observação em brincadeiras livres, reparei que uma criança se encontrava a observar as sombras que havia no chão causadas pelos raios de luz a entrarem pelas janelas (Fotografia 5). Ao presenciar este momento e ao interagir com ela vi que apontava para chão e dizia “luz”. Mais tarde, entre par pedagógico e educadora decidimos proporcionar uma exploração de sombras, através da utilização de um lençol branco pendurado na sala e um retroprojector de luz (Fotografia 6). Este acontecimento observado levou-nos a proporcionar uma atividade a todo o grupo tendo em conta o interesse demonstrado por uma criança.



*Fotografia 5 - Criança MA a apontar para a luz refletida no chão*



*Fotografia 6 - Crianças a explorarem as sombras do corpo numa proposta educativa*

#### **2.1.4 A OBSERVAÇÃO**

A observação constitui uma técnica de recolha de dados que ajuda o educador a “construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança” (Jablon *et al.*, 2009, p. 23) como “via de acesso à representação de uma realidade” (Dias, 2009, p. 28). Isto é, a partir da observação o educador tem oportunidade de conhecer melhor a criança, como as suas características e necessidades (Ministério da Educação, 1997).

Através da observação o educador tem a base “do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 25). Isto quer dizer que sem observação o processo educativo não existe, pois é através dela que o educador conhece a criança e, assim, consegue proporcionar atividades que correspondem ao seu desenvolvimento. Assim, a observação consiste em “selecionar informação para mais facilmente, a *posteriori*, a analisar e interpretar” (Dias, 2009, p. 28). Ilustro de seguida uma situação em que refleti sobre a observação neste contexto:

As crianças nesta faixa etária (3 anos) necessitam que o educador lhes disponha de “um espaço físico especialmente enriquecido e estimulante” (Zabalza, 1998, p. 26), uma vez que as crianças precisam de ser estimuladas, com atividades que vão ao encontro às suas necessidades e interesses. Assim, durante estas duas semanas de observação pudemos constatar que as crianças dispõem de ambientes estimulantes com atividades diversificadas para poderem explorar e com elas aprender. Observámos as crianças em diversas atividades livres, que vão de encontro aos seus interesses, como por exemplo a realização de puzzles, com diversos graus de dificuldade. Também tivemos oportunidade de observar as crianças numa proposta educativa realizada pela educadora em que em pequenos grupos as crianças exploraram alguns elementos naturais: como a espiga do milho, bagos de milho e rodela de madeira. (Anexo II: Reflexões em contexto de Jardim de Infância I – Reflexão 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> semana).

### 2.1.5 DESAFIANDO AS CRIANÇAS

A partir da recolha de dados e das observações, nas duas primeiras semanas no contexto em Jardim de Infância II, pudemos planear e proporcionar diversas propostas educativas indo ao encontro das necessidades e interesses do grupo. No entanto, tivemos sempre em conta as considerações e sugestões da educadora do grupo, pois era ela que melhor o conhecia.

Nestas propostas educativas tivemos sempre em conta a criança competente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) e ainda a necessidade de existir um “ambiente que as apoie, estimule e desafie através de experiências ricas e de actividades” (Riley, 2004, p. 42). Deste modo, proporcionámos atividade às crianças indo ao encontro das áreas e domínios descritos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997).

As atividades proporcionadas às crianças mais significativas para mim, quer fossem na minha semana de intervenção ou da minha colega, foram aquelas que de algum modo implicassem a exploração de elementos naturais ou o contacto com a natureza, uma vez que o envolvimento das crianças em atividades com esse tipo de materiais proporcionava-lhes um outro entusiasmo que não o observava em outro tipo de atividades (Fotografia 7).

Numa atividade de exploração de plantas trazidas pelo par pedagógico e pela educadora, pude observar que as crianças recorriam à utilização dos cinco sentidos para explorarem as plantas (Fotografia 8), onde interagiam bastante com os seus pares, tanto crianças como adultos. Também foi notório que existia muita imitação por parte de algumas, no entanto, esta imitação levava a que algumas crianças explorassem os materiais de formas que antes não exploravam. Ilustro de seguida um extrato onde mostro uma reflexão sobre esta atividade:

Na exploração de grande grupo (Fotografias 1 e 2), como estagiária observante, pude observar que havia muitas crianças que imitavam as ações dos colegas, como cheirar, agarrar numa determinada planta ou diziam o mesmo que ouviam. Também existem crianças que não exploram, ficando a observar as restantes. Nas atividades de pequeno grupo também existem imitações, no entanto as crianças acabam por ter mais espaços para as suas explorações. (Anexo II: Reflexões em contexto de Jardim de Infância I – Reflexão 7.ª semana).



Fotografia 7 - Criança BC a sorrir na exploração de uma planta



Fotografia 8 - Criança LB a cheirar uma planta

Enquanto futura educadora de infância acho estas explorações interessantes e fundamentais para o desenvolvimento das crianças, pois é através da exploração e manipulação que as crianças conhecem o mundo que as rodeia (Bohígas *et al.*, 1997a).

Na realização de uma exploração da massa da digitinta, as crianças tiveram oportunidade de conhecerem, primeiramente, os materiais que iriam ser usados para a realização da massa (farinha, água e tinta de guache). Nesta proposta os materiais foram apresentados em forma de surpresas (Fotografia 9), o que levou as crianças a manifestarem o seu entusiasmo e excitação através de sorrisos e gargalhadas. Esta estratégia levou a que conseguisse, através do elemento surpresa, cativar a atenção e concentração de todo o grupo durante a exploração dos materiais.

Ilustro de seguida o extrato de uma reflexão que evidencia esse momento:

No segundo dia de intervenção, as crianças exploraram a digitinta, pois é uma “técnica de expressão plástica comum na educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p. 61), e a preparação da massa foi realizada com o grupo de crianças. Recorri à utilização de estratégias diversificadas para dar a conhecer os diferentes materiais às crianças. A farinha foi “escondida” num saco de papel (Fotografia 4), onde as crianças puderam tatear a sua textura e a água dentro de um borrifador, onde as convidei a fecharem os olhos e de seguida borrifei-as com água. As tintas foram apresentadas em recipientes onde as crianças realizaram uma votação para escolher qual a cor da tinta que queriam utilizar para a digitinta (Fotografia 5) (Anexo II: Reflexões em contexto de Jardim de Infância I – Reflexão 6.ª semana).



Fotografia 9 - Criança CR a descobrir a farinha através de um saco de papel



Fotografia 10 - Crianças a observarem as plantas num jardim

A utilização destas estratégias com as crianças leva-as à oportunidade de explorarem materiais de forma a conhecerem o que a natureza lhes oferece, sendo estas oportunidades de desenvolvimento para as crianças (Glauert, 2004; Zabalza, 2001). Assim, também surgiram atividades que foram planeadas para serem desenvolvidas fora das “quatro paredes”.

Para que as crianças tivessem a oportunidade de observar “ao vivo” de onde vêm as plantas, optámos por proporcionar uma visita de campo ao grupo para que contactassem com a natureza, observando e explorando o mundo que as rodeia. Neste sentido, deslocámo-nos até a um jardim no redor da instituição de modo a proporcionar uma proposta educativa diferente às crianças (Fotografia 10). Em propostas deste tipo são muitos os conteúdos a abordar que contribuem para o desenvolvimento das crianças, como o cuidado a ter com as plantas e o cuidado ao caminhar pelas ruas. Já na recolha das plantas, o grupo foi convidado a observar e a recolher algumas plantas para mais tarde serem exploradas em sala de atividades.

De seguida ilustro um extrato de uma reflexão sobre a proposta de exploração de plantas:

Na terça-feira realizámos uma visita de campo com as crianças (Fotografia 5), onde as levámos a observarem plantas no seu meio ambiente (...). Durante esta saída, para além de lembrarmos as crianças para os cuidados que devem ter com as plantas, também mencionamos que há cuidados a ter quando se anda na rua, como os cuidados a ter por causa dos carros e que as pessoas deveriam passar sempre nas passeadeiras pois a rua é “um meio que pode ser aproveitado para que as crianças se iniciem em comportamentos de respeito, cuidado e conservação do meio” (Bohígas *et al.*, 1997, p. 427). No decorrer desta saída da instituição, as crianças ainda tiveram oportunidade de apanharem plantas num jardim no decorrer do percurso (Fotografia 6), tendo a oportunidade de explorarem o meio (Anexo II: Reflexões em contexto de Jardim de Infância I – Reflexão 7.<sup>a</sup> semana).

O educador precisa conhecer os recursos existentes tanto na instituição como fora dela de modo a proporcionar atividades em prol da aprendizagem das crianças. Assim, “os educadores não devem estar alheios ao uso do recreio, já que ali se geram e formam condutas, não só motoras, como também de convivência, de tolerância e de respeito” (Guardiola, 2008, p. 111).

### 2.1.6 BRINCADEIRAS LIVRES

No decorrer da Prática Pedagógica, em contexto de Jardim de Infância I, pude vivenciar diversas brincadeiras realizadas pelas crianças em momentos de atividades livres. Estes existiam em diversos momentos do dia, estando contemplados na nossa planificação, uma vez que compreendemos que as brincadeiras constituem momentos de aprendizagem (Frabboni, 1998).

As brincadeiras tanto se realizavam na sala de atividades, como em outros espaços comuns a outras salas da instituição, como no espaço interior e no espaço exterior não coberto. Nestes dois últimos espaços, tinham oportunidade de interagir com outras crianças, de faixas etárias mais novas e mais velhas que as crianças da *Sala dos Patinhos*. Também tinham oportunidade de brincar com materiais que lhes eram fornecidos, como bolas, legos e arcos no espaço interior, e cordas, triciclos e bolas no espaço exterior. Já na sala de atividades, dividida por áreas, as crianças tinham diversos materiais que podiam utilizar, como legos, a elementos da casinha, carros, material de desenho, figuras de animais, puzzles, plasticina e elementos naturais.

Durante estas brincadeiras livres eram notórias as interações entre as crianças e com os objetos, permitindo, assim, que “através destas interações recíprocas, a criança está a aprender a

controlar ou modelar o seu comportamento e os seus sentimentos” (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 33). Estas interações proporcionam à criança a comunicação, a cooperação e até a resolução de conflitos permitindo-lhes a construção do “conhecimento sobre o mundo usando as ideias de uma para o desenvolvimento das ideias da outra” (Gandini, 1999, p. 151). Ilustro um extrato de uma reflexão onde é evidente a interação de duas crianças (Fotografia 11):

Durante a semana, pude observar a criança BC em atividades livres a interagir tanto com outras crianças como com uma tartaruga (Fotografia 13). Ela, nos momentos de brincadeira livre no salão, costumava manter-se próxima da educadora ou da ajudante de ação educativa, onde passava grande parte do tempo a brincar sozinha. E no decorrer desta semana já a observei a interagir com a criança FM (Fotografia 14) (Área Formação Pessoal e Social), ao correrem de mão dada pelo espaço (Área Expressão e Comunicação – Domínio Expressão Motora), onde a criança BC sorria muito, e também a vi a interagir com as crianças AP e DL (Anexo II: Reflexões em contexto de Jardim de Infância I – Reflexão 13.ª semana).

As crianças recorriam diversas vezes à utilização do jogo simbólico nas suas brincadeiras (Fotografia 12), onde “a função simbólica é a habilidade de fazer uma coisa - palavra ou objeto - representar uma outra” (Oliveira, 1995, p. 129) e ao ser usado por elas “é factor de equilíbrio afectivo e de desenvolvimento intelectual” (Not, 1991, p. 108).

Sempre tentei participar nas brincadeiras das crianças uma vez que a brincadeira deve ser educativa, sendo que elas aprendem através das suas brincadeiras (Fotografia 13). Durante estes momentos, as crianças recriam comportamentos e fazem representações, resultantes de informações do mundo exterior (Not, 1991). De seguida, ilustro um extrato duma reflexão em que abordo este tema:

Num dos dias em brincadeiras livres, convidei a criança MA a brincar no cantinho da Natureza (Fotografias 9 e 10), uma vez que ele normalmente brinca na área da garagem. Ele aceitou e à medida que ia descobrindo os objetos da caixa ia dizendo os seus nomes, como “pedra” e “concha”. Nesta brincadeira também abordou os conceitos de cores “branca”, “preta” e ainda o tamanho de duas pedras, “grande” e “pequena” (Anexo II: Reflexões em contexto de Jardim de Infância I – Reflexão 5.ª semana).



*Fotografia 11 - Criança BC e FM a interagirem no Salão*



*Fotografia 12 - Criança KG a construir "um castelo" com legos*



*Fotografia 13 - Criança MA a brincar com conchas e pedras*

### **2.1.7 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

No decorrer desta Prática Pedagógica decidi realizar um exercício de documentação pedagógica, por iniciativa própria, sem que me fosse aconselhado a fazer, quer pela educadora cooperante quer pela professora supervisora, uma vez que “documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la (Azevedo, 2009, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 69), sendo também um “processo para registar a aprendizagem – a

aprendizagem das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 35). A cada registo da observação/aprendizagem chamei *Registo Individual de Ocorrências*.

Decidi executar esta documentação pedagógica de forma a realizar alguns “treinos” de registo de observações de acontecimentos ocorridos, uma vez que

documentar significa escolher, selecionar, assumir conscientemente um ponto de vista, um ponto de observação a partir do qual relatar um pequeno espaço de vida, uma experiência particular, de uma determinada criança ou grupo de crianças, localizada num tempo definido, observada por uma ou mais pessoas através da utilização de instrumentos propositadamente identificados (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 32).

Comecei por escolher uma criança para a poder observar e registar alguns acontecimentos mais significativos que ocorressem ao longo das semanas de prática. A criança escolhida foi do género masculino, MA, com 3 anos e 7 meses de idade, que quando iniciámos a Prática Pedagógica a educadora nos disse que não interagia muito com o adulto e não comunicava muito, sendo que quando o fazia apenas expressava algumas palavras e num tom de voz muito baixo. Nos primeiros dias comecei a tentar criar uma relação com esta criança, no entanto, ele tentava afastar-me. Mas ao longo das semanas a criança MA começou a aceitar a minha interação começando a comunicar mais, tanto comigo como com a restante equipa educativa. Este foi o fator que me levou a escolher esta criança para registar as suas aprendizagens.

A recolha de dados teve a duração de três meses, sendo a primeira datada do dia 14 de março e a última do dia 6 de junho, sendo no total 18 exercícios de registo de observação. Estes exercícios foram elaborados na lógica do portefólio uma vez que “um portefólio de evidências de aprendizagens é uma coleção organizada e devidamente planeada de documentação recolhida pelo educador ao longo de um dado período de tempo” (Cardoso, 2013, p. 88).

Para a elaboração destes registos optei por elaborar uma tabela de registo que, inicialmente, continha a data e hora da ocorrência, o local onde ocorrera, os intervenientes da observação, a descrição da observação e registo fotográfico (Anexo III: Registo individual de ocorrências: Registo 14 março 2016). Ao longo do tempo, percebi que na descrição do acontecimento misturava o que era contextualização do acontecimento com o que tinha sido observado. Assim, senti a necessidade de alterar a tabela de registo e passei a incorporar também um espaço para a contextualização. Senti também necessidade de englobar um espaço para a interpretação da ocorrência observada (Anexo III: Registo individual de ocorrências: Registo 6 abril 2016).

Penso que a realização destes registos me ajudarão, numa prática futura, a realizar diversos registos, não apenas de uma criança, mas sim de um grupo de crianças. Também desenvolvi capacidades na distinção entre o que é contextualização, descrição e interpretação, uma vez que as observações não podem conter inferências nem juízos de valor, devendo apenas ser registado

o que aconteceu. Já na interpretação do acontecimento o meu papel foi o de integrar a observação nas áreas e domínios que estão descritos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), interpretando a aprendizagem da criança nos acontecimentos observados através da sua avaliação.

Este é um exercício essencial no acompanhamento de crianças no Jardim de Infância pois “todos aqueles que trabalham com crianças num contexto educativo podem fazer observações das crianças com actividades e registar o que elas fazem e dizem” (Fisher, 2004, p. 22).

### 2.1.8 A REFLEXÃO

Durante toda a Prática Pedagógica no contexto de Jardim de Infância I refleti sobre o processo educativo, semanalmente por escrito e individualmente, ao longo dos dias, em par pedagógico, com a educadora cooperante e ainda com a professora supervisora.

A reflexão é um exercício que supõe “meditar, cogitar, ponderar, considerar, absorver-se, pensar” (Dias, 2009, p. 32) implicando, ainda a “consciencialização do vivido, do aprendido, do sentido, do experienciado” (Dias, 2009, p. 32). Assim, é através dela que podemos rever o que realizámos na prática e compreender o que correu bem, o que correu menos bem e o que podemos melhorar para que consigamos atingir os nossos objetivos. É importante que na realização destas reflexões nos fundamentemos com autores de referência. É fundamental que realizemos estas reflexões com os outros intervenientes da prática uma vez que a partir dessas reflexões e os *feedbacks* dados, ajudam-nos a perceber melhor qual foi a nossa intervenção e a entender qual os pontos a melhorar. As reflexões levam-nos a pensar sobre a prática e, assim, a melhorar as nossas ações para tornar as experiências das crianças ainda mais significativas (Malavasi & Zoccatelli, 2013) permite, enquanto futura educadora, distanciar “do que fazem, dizem e decidem, para aprofundar juntamente com o grupo os significados que estão na base das escolhas e das ações que, dia após dia são colocadas em prática” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 150).

### 2.1.9 SÍNTESE REFLEXIVA

Ao longo desta Prática Pedagógica penso que realizei diversas aprendizagens significativas que farão de mim uma melhor profissional de educação. No entanto, nem tudo correu sempre como esperado, o que fez com que a cooperação e o apoio entre grupo pedagógico fosse fundamental para a realização de uma boa Prática Pedagógica. Enquanto futura educadora de infância continuo a valorizar as interações que são realizadas com as crianças desde o primeiro contacto, pois não havendo uma boa relação com elas as interações nos diversos momentos do dia não serão suficientemente boas. O facto de nestas Práticas Pedagógicas termos sempre o modelo de atuação da educadora cooperante facilita em muito as nossas interações, porque apesar de

queremos dar sempre o nosso contributo pessoal, temos sempre uma intervenção de base com experiência que nos ajuda sempre em momentos mais difíceis.

Outra aprendizagem que valorizo neste meu percurso foi gerir o grupo de crianças recorrendo à utilização de diferentes estratégias para cativar a atenção do grupo. Por vezes tornava-se difícil gerir o grupo ao fim de algum tempo sentado no tapete, sendo que tinha a necessidade de, no momento, arranjar estratégias para colmatar essa desatenção e desconcentração das crianças. Em alguns dos casos surgia o cantar de uma canção, alguns exercícios de concentração ou ainda o recurso à utilização de um material que tivesse a ser usado para a atividade. Apesar de alguns destes momentos não serem planificados atempadamente, eles eram necessários no momento e tinha de haver uma rápida intervenção para que conseguisse cativar a atenção das crianças.

No decorrer das intervenções senti algumas dificuldades referentes à planificação e atuação. O facto de ser a primeira vez que estava a planificar para Jardim de Infância revelou-se uma dificuldade, sendo que ao início ainda chegava a confundir intencionalidades educativas com as competências da criança. No entanto, com a prática penso que ultrapassei esta dificuldade.

No meu ponto de vista penso que os momentos bons vividos na Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I são para ser repetidos o máximo de vezes possível, enquanto que os momentos menos bons são uma mais-valia uma vez que a partir deles podemos melhorar e ver onde temos de alterar as nossas ações. São estes momentos que nos fazem evoluir e querer melhorar a cada dia que passa, pensando sempre no bem-estar das crianças pois é para o seu desenvolvimento e aprendizagem que os educadores também tentam fazer o melhor.

## 2.2 TRABALHO DE PROJETO

Esta parte do relatório contém a descrição do Projeto intitulado *As Tartarugas* realizado em contexto de Jardim de Infância I. Começa com uma breve introdução sobre o contexto educativo e a razão do seu desenvolvimento, o enquadramento teórico que sustenta o Projeto e as atividades realizadas correspondentes às quatro fases do Projeto. Por fim, será apresentada uma síntese reflexiva sobre a realização do projeto e o seu contributo como futura educadora de infância.

### 2.2.1 INTRODUÇÃO

No decorrer da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, a decorrer numa Instituição Particular de Solidariedade Social situada em Leiria, foi-nos sugerida a realização de um Projeto baseado na Metodologia de Trabalho por Projeto. Este Projeto surgiu do interesse demonstrado pelo grupo de crianças sobre tartarugas. Desta forma, o Projeto foi vivenciado pelo par pedagógica, a equipa educativa e pelas crianças da *Sala dos Patinhos*.

### 2.2.2 CONTEXTO EDUCATIVO e ESCOLHA DO TEMA

A elaboração do Projeto desenvolveu-se com um grupo constituído por 18 crianças na faixa etária entre os 3 e os 4 anos de idade. Estas crianças já tinham realizado um pequeno projeto, intitulado *O Corpo Humano* com a educadora titular.

No decorrer da primeira visita de estudo realizada pelas crianças à *Quinta Pedagógica O Caracol*, situada em Coimbra, planificada para dar resposta ao Projeto Educativo da sala *A Natureza no Meu Corpo*, as crianças puderam participar em *ateliers*, escolhidos previamente e usufruir de outros espaços que constituíam a Quinta e, ainda observarem, animais da Quinta.

Após a visita de estudo, já na sala de atividades, colocámos às crianças a seguinte questão: *O que gostaram mais de fazer na visita à Quinta Pedagógica O Caracol?* As respostas foram variadas (Quadro 1):

**Quadro 1 – Respostas das crianças sobre o que gostaram mais de fazer na Quinta**

As preferências das crianças	
Apanhar flores (CR)	Vi as galinhas (GN)
Ver os animais: cavalos, vacas e cabras (DL)	Gostei de ver os animais: cavalo branco (AP)
Gostei de ver o ganso (DS)	Gostei de ver os galos e os perus (DC)
Pôr o milho às galinhas (MH)	Ver o cão (AS)
Gostei de ver os cães (MS)	Vi os patos (SR)
Gostei de ver os animais: passarinhos e cabras (LB)	Pão (VD)

Mais tarde, em conversa com a minha colega de Prática Pedagógica, analisámos as respostas dadas pelas crianças e inferimos que a maioria dos interesses se tinha situado na *observação dos animais*, e, assim, decidimos abordar o tema Animais com o grupo. Numa nova conversa, procurou-se fazer o levantamento do que sabiam sobre animais e durante o levantamento de ideias houve um conflito entre crianças relativamente ao facto de as tartarugas terem “patas” ou “barbatanas”. Este conflito mostrou contradições relativas ao nome a dar aos membros da tartaruga, o que parece estar de acordo com Brazelton e Greenspan (2006, p. 119) quando afirma que que “as crianças diferem também na forma como percebem o seu mundo”.

Enquanto observadoras desta troca de ideias entre as crianças pareceu-nos pertinente aproveitar este conflito de ideias para o trabalho a desenvolver servindo como guia (Katz & Chard, 1997). Assim, questionámos as crianças se gostariam de realizar um Projeto para saber se as tartarugas tinham barbatanas. Todo o grupo respondeu afirmativamente demonstrando bastante interesse.

Assim avançámos para a realização do Projeto baseado na Metodologia de Trabalho por Projeto, sendo que desde logo as crianças lhe deram o título: *As Tartarugas*.

### 2.2.3 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este ponto inicia-se com a apresentação de ideias sobre a Metodologia utilizada, nomeadamente as suas fases de desenvolvimento e o papel da criança e do educador no desenvolvimento do projeto. Por fim, serão apresentadas algumas ideias sobre tartarugas.

### 2.2.3.1 Metodologia de Trabalho por Projeto

Segundo Vieira e Vieira (2005), a Metodologia de Trabalho por Projeto é aquela que pressupõe a participação de intervenientes na identificação de um problema que seja do interesse das crianças, bem como a sua posterior resolução. Desta forma, esta metodologia é considerada uma abordagem à educação de infância referindo-se como “uma forma de ensinar e aprender” (Katz & Chard, 2009, p. 4). Contudo, não deve apenas ser considerada como um conjunto de diferentes formas pedagógicas de abordar os assuntos ou ainda vista apenas como uma sequência de atividades (Katz & Chard, 2009, p. 4). Isto significa que esta metodologia deverá contribuir significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Por esta ser uma metodologia que valoriza o papel ativo da criança, esta forma de aprendizagem “acentua a participação activa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho” (Katz & Chard, 2009, p. 5). Neste sentido, o problema escolhido para a elaboração do projeto parte do interesse do grupo de crianças que, no desenrolar do mesmo, tentam dar resposta a esse problema e, assim, adquirir novos conhecimentos.

Esta abordagem, assume-se, ainda, “como um sistema aberto, que permite proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado entre disciplinas, promotor de um novo conhecimento que é, necessariamente, transdisciplinar” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 21), e desta forma, os projetos “podem ser integrados de diversas formas no currículo de educação de infância” (Katz & Chard, 2009, p. 4). Assim, é permitido aos intervenientes um maior conhecimento do problema em estudo nas mais variadas áreas, tornando, assim, o projeto transdisciplinar.

A Metodologia de Trabalho por Projeto é composta por quatro fases distintas, no entanto elas não são “apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17), elas “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17). Ou seja, as diferentes fases podem fluir no mesmo período de tempo, onde o objetivo máximo é o que é adquirido e apreendido pelas crianças.

Segundo Vasconcelos *et al.* (20012), na *Fase I*, intitulada definição do problema, abrange a “curiosidade e desejo de quem vai realizar o trabalho” (Vieira & Vieira, 2005, p. 33). É nesta fase que se formula “o problema ou as questões a investigar” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 4) e também se definem “as dificuldades a resolver” (Vasconcelos, 2009, p. 14). O problema nasce do interesse das crianças partindo “de um «conhecimento base»” (Helms, 2010, citado por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 14). Segundo Katz e Chard (2009), o essencial nesta fase é criar-se um base que seja comum a todos os intervenientes envolvidos sobre o assunto a investigar.

A *Fase II* refere-se à “planificação e desenvolvimento do trabalho” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 15) que visa o “estudo e busca dos meios necessários para solucionar/resolver o problema” (Vieira & Vieira, 2005, p. 33). Assim, a planificação diz respeito a uma “flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 15). Faz-se “uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 15), onde é clarificado o quê e como se faz e por onde se começa (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Segundo Vasconcelos *et al.* (2012), a execução insere-se na *Fase III* onde se realiza a “aplicação dos meios de trabalho escolhidos e apresentação do trabalho de forma global” (Vieira & Vieira, 2005, p. 34). Esta fase também pode ser caracterizada pelo “trabalho de campo” (Leite, Malpique & Santos, 1991, p. 76), uma vez que é nesta fase que os dados são recolhidos de modo a dar resposta ao problema. Assim, “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 16). Desta forma as crianças “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 16).

Por fim, a *Fase IV* “Divulgação/ Avaliação” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17) permite aos intervenientes “concluir o projecto através do trabalho de grupo e individual, e a fazer um resumo do que aprenderam” (Katz & Chard, 2009, p. 105), ou seja, é nesta fase que as crianças têm a oportunidade de divulgar os seus conhecimentos e partilhar com os outros (pais ou colegas de outras salas). É a fase “da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17), e posteriormente, “avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupos” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17), onde as crianças refletem sobre “os novos níveis de compreensão e conhecimento adquiridos” (Katz & Chard, 2009, p. 106).

Na Metodologia de Trabalho por Projeto a criança desempenha um papel fundamental, pois é através dos seus interesses que o educador a orienta onde “este empenhamento activo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 71).

Através deste projeto, as crianças aprendem a “criarem sentido de pertença, de responsabilidade mútua e de solidariedade com os outros” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 18), a “usar recursos que sabem ser limitados” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 18) e a “transcender interesses imediatos e a fazer escolhas informadas e criteriosas” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 18).

Esta metodologia “pode fortalecer a tendência natural das crianças para serem empíricas” (Katz & Chard, 2009, p. 11), e ainda lhes dá “oportunidades para fortalecerem a sua predisposição para

um trabalho esforçado” (Katz & Chard, 2009, p. 11). A realização de Projetos, seguindo esta metodologia, leva as crianças a “contribuírem para uma sociedade democrática” (Katz & Chard, 2009, p. 11) preparando-as assim para se tornarem melhores cidadãos.

O adulto desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de um projeto tendo como base esta metodologia. Neste contexto foram as estagiárias que desenvolveram o papel do adulto educador incentivando as “crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas” (Katz & Chard, 1997, p. 5).

Desta forma, coube-nos ajudar a criança a ter diversas possibilidades de experiências significativas de forma a estimular as suas capacidades, uma vez que “a melhor forma de estimular o desenvolvimento intelectual das crianças será, então, colocar-lhes interrogações, situações dilemáticas, problemas, a possibilidade de escolhas múltiplas, a oportunidade de frutuosas discussões” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 12). Os educadores “podem aprofundar o relato das experiências das crianças e incentivá-las a partilhar as suas interpretações” (Katz & Chard, 2009, p. 103). Assim, o educador de infância está a permitir que as crianças “adquiram novas informações e conhecimentos” (Katz & Chard, 2009, p. 104).

#### 2.2.3.2 *As tartarugas*

De seguida serão apresentados algumas características gerais sobre as tartarugas uma vez que segundo McCaathy (1992) existem entre 250 a 300 espécies de tartarugas.

As tartarugas são consideradas “répteis de corpo curto e largo” (McCaathy, 1992, p. 11), sendo incluídos na Ordem dos Quelónios. Uma das características principais dos animais desta ordem é o facto de possuírem “uma carapaça óssea de origem dérmica e revestida por placas córneas” (Barres & Muñoz, 2000, p. 121) e ainda a “presença de um bico córneo” (Barres & Muñoz, 2000, p. 121). Os quelónios têm ainda “o sentido da visão bem desenvolvidos e dispõem de um bom ouvido” (Loures & Matos, 1999, p. 1106) e os seus movimentos “costumam ser lentos” (Loures & Matos, 1999, p. 1106).

No que concerne às características físicas, as tartarugas são constituídas por uma carapaça, uma cabeça e membros anteriores e posteriores, tendo cada um destes cinco dedos e a cabeça e as partes moles são cobertas por escamas (Loures & Matos, 1999). As tartarugas podem viver em “águas doces ou salgadas e em meio terrestres” (McCaathy, 1992, p. 30), sendo aquáticas ou terrestres, assim, os seus membros apresentam características diferentes pois “a anatomia das suas patas são um reflexo do seu habitat e meio de locomoção” (Loures & Matos, 1999, p. 1108). Assim, “a maioria das tartarugas aquáticas tem patas com membranas interdigitais que as ajudam a nadar” (Moreira & Soeiro, 1998, p. 53), ou seja, “apresentam as patas transformadas em

barbatanas natatórias sem dedos diferenciados” (Barres & Muñoz, 2000, p. 122), apresentando “os dedos mais longos e ligados por membranas interdigitais” (Loures & Matos, 1999, p. 1108) enquanto que as tartarugas terrestres têm os membros “com os dedos curtos e sem membranas interdigitais” (Loures & Matos, 1999, p. 1108).

Estes animais têm uma reprodução ovípara (SOL90, 2008a), depositando os seus ovos em terra (Loures & Matos, 1999), em ninhos que “as fêmeas escavam com as suas patas e que, por vezes, camuflam em seguida com grandes cuidados” (Loures & Matos, 1999, p. 1108) de forma a “evitar perdas de água” (Bohígas *et al.*, 1997a, p. 507).

No que concerne à sua alimentação, esta varia consoante o tipo de tartaruga. Geralmente as terrestres “são herbívoras; as palustres são carnívoras, constituindo os moluscos, peixes e vermes o seu alimento principal” (Loures & Matos, 1999, p. 1108). As tartarugas marinhas comem algas, algumas plantas e “também perseguem e caçam medusas, crustáceos, peixes e outros seres vivos” (Loures & Matos, 1999, p. 1108).

#### 2.2.4 PROJETO “AS TARTARUGAS”

Neste ponto descreve-se o ocorrido durante a concretização do Projeto *As Tartarugas* e, para manter o anonimato das crianças atribuíram-se letras para designar cada uma delas, recorrendo-se à primeira letra do nome próprio e à primeira letra do sobrenome de cada uma.

##### 2.2.4.1 Fase I – Definição do problema

Depois de uma conversa com o grupo sobre o que gostaram mais de ver durante uma visita de estudo, as crianças demonstraram especial interesse por animais, e, posteriormente pelas tartarugas. Desta forma, as crianças foram convidadas a partilharem o que sabiam sobre as tartarugas, tendo-se realizado um registo com essa informação (Quadro 2).

<i>Quadro 2 – Respostas das crianças à pergunta “O que sabemos?” sobre as tartarugas</i>	
O que sabemos?	
<i>É um animal que vive na água (AP)</i>	<i>Tem um rabo... tem uma cauda (DL)</i>
<i>A tartaruga anda devagarinho (SR)</i>	<i>Tem uma cauda pequenina (DC)</i>
<i>Anda devagarinho (LB)</i>	<i>Elas escondem na carapaça (DS)</i>
<i>Elas andam dentro de água e tem carapaça e quando querem escondem-se na casa delas (DC)</i>	<i>Tem uma carapaça, barbatanas e vive fora e dentro de água (DC)</i>
<i>Não é uma casa, é a carapaça (DC)</i>	<i>A minha tatauga comem os peixes (DS)</i>
<i>Mas a carapaça é a casa delas (LC)</i>	<i>Elas vivem na água (GN)</i>

Os dados apresentados no Quadro 2 mostram que as crianças têm alguns conhecimentos sobre as tartarugas. As crianças partilharam saberes relacionados como o habitat do animal como *É um animal que vive na água (AP)* e características físicas em *Tem cauda pequenina (DC)*. Assim, os dados parecem revelar que as crianças já tiveram algum tipo de contacto com tartarugas e até há uma criança que diz ter uma tartaruga quando diz *A minha tatauga comem os peixes (DS)*. Este foi um bom ponto de partida para avançar com a realização do Projeto *As Tartarugas*.

Respondida a esta pergunta, as crianças também tiveram oportunidade de responder à questão: *O que queremos saber?* de modo a que percebêssemos quais as curiosidades e conhecimentos que as crianças queriam saber relativamente às tartarugas (Quadro 3).

*Quadro 3 - Respostas das crianças à pergunta “O que queremos saber?” sobre as tartarugas*

O que queremos saber?
<i>O que comem? (MH)</i>
<i>Gostava de dar uma festinha (AD)</i>
<i>Qual é a cor da tartaruga? (Estagiária Sara)</i>
<i>Quantas patas tem a tartaruga? (MS)</i>
<i>Gostava de saber se vivem na terra ou na água (Auxiliar Lúcia)</i>
<i>Será que as tartarugas dormem? (MS)</i>

Ao analisar as respostas do grupo relativamente à questão podemos constatar que o interesse das crianças prendia-se com diversos aspetos sobre as tartarugas, como com os seus hábitos, ao perguntarem *O que comem? (MH)* e *Será que as tartarugas dormem? (MS)* e também sobre características físicas *Quantas patas tem a tartaruga? (MS)*. Uma criança mostrou que gostaria de tocar numa tartaruga ao comunicar com o grupo *Gostava de dar uma festinha (AD)*.

Os registos foram elaborados no dia 16 de maio de 2016, e no Anexo IV encontram-se fotografias dos registos que foram afixados no corredor de acesso à sala de atividades.

#### 2.2.4.2 Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho

Realizada a *Fase I* do Projeto, passámos para a seguinte fase elaborando-se a planificação das atividades, onde todo o grupo participou: crianças, educadora, ajudante de ação educativa e estagiárias. Iniciou-se, assim, o desenvolvimento do Projeto.

Nesta *Fase II* respondemos à questão: *Onde podemos procurar?* de forma a que as crianças sugerissem recursos para procurar informações sobre as tartarugas, a fim de responder às questões colocadas anteriormente. As ideias dadas são apresentadas no Quadro 4.

*Quadro 4 – Respostas das crianças à questão “Onde podemos procurar?”*

Onde podemos procurar?
<i>Podemos procurar no mar (AP)</i>
<i>Vamos à procura delas, perguntamos às mães e aos pais (LB)</i>
<i>Vamos perguntar aos senhores e às senhoras (LB)</i>
<i>Podemos procurar nas histórias (DC)</i>
<i>Nos livros ... na televisão ... nos tablets e no telefone (AP)</i>
<i>Compamos um vídeo sobre as tartarugas e pomos na televisão (LC)</i>
<i>Trazemos uma tartaruga (DC)</i>

As crianças demonstraram que gostariam de procurar informações através de recursos como livros e novas tecnologias relativas ao partilharem *Nos livros ... na televisão ... nos tablets e no telefone (AP)* e perguntar a adultos quando disseram *Vamos perguntar aos senhores e às senhoras (LB)*. Durante esta partilha de interesses uma criança demonstrou interesse em dar resposta às questões ao observarem uma tartaruga ao dizer *Trazemos uma tartaruga (DC)*.

Respondida esta questão, enquanto par pedagógico, convidámos o grupo de crianças a partilharem o que gostariam de realizar relativamente ao Projeto com a questão: *O que queremos fazer?*. As respostas dadas encontram-se no Quadro 5.

*Quadro 5 - Respostas dadas à questão “O que queremos fazer?”*

O que queremos fazer?	
<i>Fazer um desenho (DC e Educadora Sara)</i>	<i>Fazer tartarugas de papel (AP e DL)</i>
<i>Um jogo da tartaruga (DC)</i>	<i>Tartarugas de plástico (DC)</i>
<i>Um livro das tartarugas (LC)</i>	<i>Tartaruga de cor (LB)</i>
<i>Uma mão com uma tartaruga (FM)</i>	<i>Dar festinhas (AD)</i>
<i>Casinha para as tartarugas todas (MS)</i>	<i>Tartarugas a subir a parede (AP)</i>
<i>Digichocolate (Auxiliar Lúcia)</i>	<i>Trazer tartarugas (Estagiária Patrícia)</i>

As respostas das crianças sugerem atividades relacionadas com os domínios descritos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar correspondentes à Área de Expressão e Comunicação. Assim, demonstraram preferências e interesses relacionados com o domínio da expressão plástica, motora e dramática ao mencionarem *Fazer um desenho (DC e Educadora Sara)* e *Um jogo da tartaruga (DC)*. Referente ao domínio de linguagem oral e abordagem à escrita mencionaram a construção de um livro através de *Um livro das tartarugas (LC)*. No Anexo IV encontram-se fotografias dos registos das respostas às questões que foram elaborados com as crianças e, mais tarde, afixados na parede do corredor de acesso à sala de atividades.

De seguida, apresenta-se a calendarização das propostas educativas elaboradas que foram ao encontro aos interesses das crianças (Quadro 6).

*Quadro 6 - Calendarização das propostas educativas relacionadas com o Projeto*

Dias	Propostas educativas
<i>18, 23 e 24 maio</i>	<i>Desenho sobre as tartarugas - “O que sei...”</i>
<i>23, 25 e 31 maio</i>	<i>Pesquisa sobre as Tartarugas</i>
<i>24 maio</i>	<i>Visita da tartaruga Dóri</i>
<i>25 maio</i>	<i>Jogo das tartarugas</i>
<i>30 maio</i>	<i>Construção de casas para as tartarugas</i>
<i>31 maio</i>	<i>Experimentação das casas por tartarugas</i>
<i>6 junho</i>	<i>O que aprendemos? - Avaliação do Projeto</i>
<i>6 e 7 junho</i>	<i>Desenho sobre as tartarugas – “O que aprendi...”</i>
<i>13 junho</i>	<i>Construção de um livro sobre o Projeto</i>
<i>14 e 15 junho</i>	<i>Divulgação do Projeto</i>

Estas propostas educativas contribuíram para a aprendizagem das crianças, tornando-se significativas uma vez que foram escolhidas e desenvolvidas por elas. Apesar de na questão: *O que queremos fazer?*, as crianças tenham dado mais sugestões do que as realizadas este facto prendeu-se com o factor tempo, por estar a terminar a Prática Pedagógica. Desta forma, em conversa com todos os intervenientes, chegámos à elaboração destas propostas educativas.

#### *2.2.4.3 Fase III – Execução*

Nesta fase foram realizadas propostas educativas referentes ao Projeto *As Tartarugas*, onde as crianças aprenderam novos conhecimentos através de pesquisas e das suas experiências vividas. De entre as propostas educativas planificadas (Quadro 6) decidi apresentar e analisar apenas duas das propostas enumeradas pelas crianças, sendo elas: o *Desenho sobre as tartarugas – “O que sei...”* e a *Construção de um livro sobre o projeto*.

No Anexo V encontram-se descritas mais três propostas realizadas nomeadamente a *Pesquisa sobre as tartarugas*, o *Jogo das tartarugas*” e a *Construção de casas para as tartarugas*;

- **Proposta educativa: Desenho “O que sei ...” sobre as tartarugas**

Para ir ao encontro dos interesses do grupo e de forma a dar resposta à sugestão dada por uma criança e pela educadora titular do grupo com *Fazer um desenho (DC e Educadora Sara)*, no dia 18 de maio de 2016 iniciámos a elaboração desta proposta educativa em simultâneo com a proposta educativa das pesquisas das tartarugas, onde as estagiárias se dividiram de forma a responder às duas propostas, tendo sido continuada nos dias 23 e 24 de maio.

Os desenhos foram realizados de forma individual para que não houvesse imitações por parte das crianças, sendo usado como recurso uma folha de papel branca, sendo que esta se encontrava dividida ao meio a fim de as crianças apenas desenharem em metade da folha. Esta foi uma escolha das estagiárias uma vez que pensámos que poderíamos juntar este desenho com um outro que seria realizado mais tarde intitulado por “O que aprendi...” para que mais tarde os desenhos fossem expostos e pudessem ser observados e percebidas as diferenças entre ambos, realizados pela mesma criança em datas cronológicas diferentes. Além de a criança realizar o seu desenho, no final do desenho era-lhe perguntado o que tinha desenhado e o que sabia sobre as tartarugas. Posteriormente, essas ideias partilhadas eram escritas em lista junto ao seu desenho.

Na realização dos desenhos as crianças desenvolveram diversas competências. Na Área de Formação Pessoal e Social as crianças aguardarem pela sua vez de realizarem o desenho e desenvolveram a autonomia ao elaborarem sozinhas os seus desenhos. Na Área de Expressão e Comunicação, as crianças tiveram a oportunidade de manipular o material de desenho pegando neste com recurso à pinça digital, desenvolvendo também a sua motricidade fina (domínio expressão motora), ao partilharem as suas ideias sobre as tartarugas conseguiram expressar-se e transmitir as suas ideias e, também, tiveram o contacto com o código escrito quando a lista de ideias eram escritas na sua folha de desenho (domínio linguagem oral e abordagem à escrita). Na Área de Conhecimento do Mundo as crianças partilharam as suas ideias sobre aspetos gerais das tartarugas, como as suas características físicas.

Esta proposta educativa contribuiu para o desenvolvimento das crianças uma vez que além de terem tido a oportunidade de desenharem, também tiveram a possibilidade de partilharem as suas ideias sobre as tartarugas de forma individual, tendo cada uma a atenção individual que é imprescindível para o seu desenvolvimento.

- **Proposta educativa: Construção de um livro sobre o Projeto**

A partir das sugestões dadas pelas crianças sobre atividades que gostariam de realizar sobre as tartarugas, estas sugeriram a realização de *Um livro das tartarugas (LC)*. Deste modo, optámos por esta ser a última proposta de atividades a realizar para contemplar todos os trabalhos desenvolvidos pelo grupo durante a elaboração do Projeto (Fotografia 14). Este livro foi

elaborado por todos os intervenientes no Projeto no dia 13 de junho de 2016 (Fotografia 15), sendo que enquanto par pedagógico orientámos o grupo na sua organização.



Fotografia 14 - Capa do livro



Fotografia 15 - Grupo envolvido na proposta

Para a organização do livro, enquanto estagiárias optámos por sermos nós a ter um papel de orientadoras para que os documentos presentes no livro fossem sequenciais de acordo com as datas cronológicas em que ocorreram. Deste modo, disponibilizámos todos os desenhos e registos realizados pelas crianças, bem como as fotografias que tínhamos, para que as crianças os vissem e manipulassem, de forma a recordarem-se das explorações realizadas no Projeto. Estes trabalhos realizados pelas crianças sempre foram expostos no *placard* do corredor de acesso à sala de atividades, e por isso, as crianças tinham sempre acesso a eles. Ao longo da organização dos documentos as estagiárias conversavam e questionavam com o grupo para relembrar as explorações. As crianças puderam realizar as legendas para algumas das fotografias e decorar a capa do livro, com imagens de tartarugas utilizadas no *Jogo das tartarugas*.

Durante a elaboração e organização do livro as crianças desenvolveram diversas competências relacionadas com as áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. No que concerne à Área de Formação Pessoal e Social o grupo teve a oportunidade de partilhar as suas ideias, respeitando regras sociais, como respeitar o outro. Na Área de Expressão e Comunicação as crianças puderam desenvolver competências ao nível da linguagem oral e tiveram o contacto com a linguagem escrita (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita), contactaram com diferentes linguagens artísticas, como os desenhos elaborados pelo grupo e fotografias (domínio da expressão plástica). As crianças ainda puderam mostrar o seu interesse e as curiosidades sobre as aprendizagens realizadas no decorrer do Projeto, mostrando as suas competências na Área de Conhecimento do Mundo.

Por o livro conter todos os documentos elaborados pelo grupo de crianças, ao longo do Projeto *As Tartarugas*, este foi utilizado para a enriquecer a divulgação realizada uma vez que ajudou o grupo a falar sobre as propostas e explorações realizadas.

#### 2.2.4.4 Fase IV – Divulgação/Avaliação

A Fase IV da Metodologia de Trabalho por Projeto corresponde à última fase, onde as crianças demonstram os conhecimentos e aprendizagens realizadas ao longo do Projeto. Também nesta fase se reflete sobre o trabalho desenvolvido de modo a realizar-se a sua avaliação.

Ao longo da realização do Projeto foi sempre realizada a divulgação de todos os trabalhos realizados pelas crianças, como registros e desenhos, sendo expostos no corredor de acesso à sala de atividades e, entre 23 a 27 de maio, todo o trabalho realizado pelas crianças até aí foi exposto num *placard* junto à recepção da instituição. Desta forma, os pais e familiares sempre puderam acompanhar as atividades desenvolvidas pelas crianças ao longo de todo o processo.

Assim, primeiramente e indo ao encontro dos interesses das crianças foi realizada a divulgação a três salas distintas da instituição. Nesta fase, as crianças da *Sala dos Patinhos* compartilharam, com as crianças de cada uma das três salas, algumas das propostas de atividades realizadas durante a concretização do Projeto e posteriormente falavam um pouco dos conhecimentos adquiridos e das aprendizagens desenvolvidos. As crianças mostravam o livro, realizado pelo grupo, de modo a que as outras crianças se mantivessem cativadas uma vez que eram salas de 2/3 anos (Fotografia 16) e de 3/4 anos de idade (Fotografia 17). O outro momento de divulgação foi quando as crianças divulgaram os seus trabalhos aos pais com a apresentação do livro (Fotografia 18).



Fotografia 16 - Divulgação na sala de 2/3 anos



Fotografia 17 - Divulgação na sala de 3/4 anos



Fotografia 18 - Divulgação aos pais

No que concerne à avaliação, esta foi realizada também em momentos distintos. Ao longo da realização do Projeto enquanto educadoras íamos refletindo com as crianças sobre o trabalho desenvolvido de modo a perceber o seu interesse e as suas aprendizagens. No dia 6 de junho foi realizado em grande grupo, o registo “O que aprendemos?” referente ao Projeto, onde as crianças compartilharam o que tinham aprendido (Quadro 7).

**Quadro 7 - Respostas das crianças à questão "O que aprendemos?"**

O que aprendemos?	
<i>A tartaruga tem 4 patas (AP, MA e CR)</i>	<i>Tartarugas (BC)</i>
<i>Elas dormem (LC)</i>	<i>São verdes (KG)</i>
<i>Ela come ervas e dorme (DL)</i>	<i>As tartarugas comem folhas (VD)</i>
<i>Andam na terra (AS)</i>	<i>Comem animais que elas encontram (LC)</i>
<i>Elas comem folhas aquáticas e algas aquáticas (DC)</i>	<i>Tem uma cabeça, uma cauda, dois olhos e corpo (AP)</i>
<i>Aprendi que as tartarugas dormem e andam devagarinho (LB)</i>	<i>Tem a carapaça (DC e MA)</i>
<i>Elas podiam comer uma banana esmagada (FM)</i>	<i>Também têm barbatanas (LB)</i>
<i>As tartarugas vivem no rio e na água (GN)</i>	<i>As tartarugas comem animais pequeninos (SR)</i>
<i>Elas dormem (CR e KG)</i>	<i>Comem camarões (DS)</i>
<i>Elas crescem e ficam com a carapaça grande e precisam de muita água para nadarem (LC)</i>	

Os dados do Quadro 7 revelam que as crianças adquiriram conhecimentos sobre as tartarugas, nomeadamente sobre características físicas, através de *A tartaruga tem 4 patas (AP, MA e CR)* e, sobre a sua alimentação ao comunicarem *Elas comem folhas aquáticas e algas aquáticas (DC)*.

Também no dia 7 de junho as crianças realizaram um desenho intitulado “O que aprendi...” que consistia na realização de um desenho individual. Durante a realização do desenho podiam

observar uma tartaruga real. Posteriormente, era perguntado à criança o que elas tinham aprendido sobre as tartarugas que era escrito no próprio desenho.

Com a análise dos registos, as crianças revelaram que adquiriram novo vocabulário e aprendizagens diversificadas sobre as tartarugas. Uma vez que existem dados referentes ao que elas sabiam no início do projeto, tanto com o registo em grupo “O que sabemos?” e com o desenho “O que sei...” decidi realizar a comparação desde dados obtidos. Desta forma no anexo VI encontram-se os dados em bruto desta comparação.

Os dados contidos no quadro do Anexo VI, parecem mostrar que as crianças adquiriram conhecimentos diversificados relacionados com a constituição das tartarugas, as suas características físicas, habitat e alimentação.

Ao comunicarem as suas aprendizagens desenvolveram capacidades e competências diretamente relacionadas com a Área de Formação Pessoal e Social e Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Oral. Ao partilharem as características da tartaruga, a sua constituição, falarem sobre o habitat e o tipo de alimentação mostram ter desenvolvido competências ao nível da Área do Conhecimento do Mundo. Ao identificarem o número de membros do animal, bem como o número de olhos de uma tartaruga revelam competências ao nível do Domínio da Matemática, inserido na Área de Expressão e Comunicação.

Considero que a realização do Projeto *As Tartarugas* proporcionou aprendizagens diversificadas a todo o grupo de crianças sendo ele significativo para todos.

### *2.2.5 SÍNTESE REFLEXIVA SOBRE O PROJETO “AS TARTARUGAS”*

Com a realização do Projeto *As Tartarugas* baseado na Metodologia de Trabalho por Projeto posso afirmar que enquanto interveniente desenvolvi diversos conhecimentos e aprendizagens.

Ao desenvolver esta metodologia na Prática Pedagógica pude compreender o modo como esta contribuiu para o desenvolvimento das crianças uma vez que “trabalho de projeto fornece desde cedo oportunidades frequentes para que se façam escolhas e se tomem decisões acerca de temas, responsabilidades e todos os restantes aspectos inerentes ao trabalho empreendido” (Katz & Chard, 2009, p. 11). Assim, foi possível compreender que é importante e viável dar voz às crianças desempenhando um papel ativo no desenvolvimento dos seus conhecimentos e aprendizagens, sendo que as propostas de atividades desenvolvidas vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Compreendi também que é fundamental aproveitar o que cada criança melhor sabe fazer, aproveitando, assim, as diferenças pois “nos momentos de descoberta cada criança percebe a

realidade em função da sua maturidade e quando a partilha acontece são momentos ricos de diferença” (Associação de Solidariedade Social, De Mãos Dadas, 2015, p. 45). Isto é, cada criança contribui de igual forma para a concretização do Projeto, sendo que cada uma tem diferentes formas de interpretar o que a rodeia.

Ao realizar este Projeto, e apesar de o ter realizado em conjunto com a minha colega de Prática Pedagógica, pude vivenciar a experiência do papel do educador que orienta o grupo de crianças nas suas escolhas e, assim, contribuir para o desenvolvimento das suas competências. Também compreendi a importância e a necessidade de realizar atividades multidisciplinares. Enquanto interveniente na realização do mesmo, pude também realizar aprendizagens sobre as tartarugas.

Trabalhar em Projeto é “uma postura de trabalho, capaz de responder aos desafios da vida, organizada e estruturada, que tem um suporte extraordinários de trabalho cooperativo” (Associação de Solidariedade Social, De Mãos Dadas, 2015, p. 137), onde os participantes trabalham de forma colaborativa de modo a realizarem aprendizagens diversificadas pois “os projetos envolvem as crianças num planeamento e em diversas atividades” (Associação de Solidariedade Social, De Mãos Dadas, 2015, p. 137).

No decorrer do Projeto também senti algumas dificuldades. Uma delas prendeu-se com a gestão do tempo das propostas educativas, uma vez que enquanto estagiárias gostávamos de corresponder a todas sugestões das crianças, no entanto, isto não aconteceu pois o tempo de duração do projeto foi reduzido sendo aproximadamente de cinco semanas. Outra dificuldade foi a falta de experiência num Projeto baseado nesta metodologia porque apesar das leituras e pesquisas realizadas a experiência prática e pessoal é, a meu ver, igualmente importante.

Em modo de reflexão, este Projeto foi significativo para mim, dando-me experiência neste tipo de metodologia como parece que também o foi para as crianças, pois demonstravam-se entusiasmadas e interessadas em todas as fases do Projeto. Por ser uma experiência significativa que pude vivenciar espero conseguir implementar a mesma metodologia em outros contextos educativos e numa prática profissional futura.

## PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

Nesta terceira parte do relatório são apresentados os trabalhos desenvolvidos ao longo da Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância II. Em primeiro lugar apresenta-se a reflexão referente à Prática Pedagógica, de seguida o Projeto intitulado *O Corpo Humano*, e, por fim, o ensaio investigativo realizado partindo da questão *Será que MR com 3 anos, CS com 4 anos e TB com 5 anos de idade exploram materiais do quotidiano de maneiras diferentes?*

### 3.1 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

Neste ponto, apresento a reflexão referente ao contexto de Jardim de Infância II, de forma a abordar os aspetos mais significativos ocorridos ao longo da mesma. Decidi dividir a reflexão em pontos mais marcantes e significativos vivenciados neste contexto de ensino público, que me fazem mais sentido enquanto futura educadora de infância. Desta forma, primeiramente apresento o contexto educativo, seguido da importância do papel do educador, o papel da observação, apresentação de alguns dos desafios proporcionados ao grupo, a importância da leitura de histórias, os tempos de atividades livres, a avaliação, onde se insere a documentação pedagógica realizada, o papel da reflexão neste contexto e, por fim, uma síntese final onde abordo as aprendizagens realizadas, bem como as dificuldades sentidas.

#### 3.1.1 O CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática Pedagógica em Jardim de Infância II decorreu numa instituição de ensino público, situada na freguesia dos Pousos, no distrito de Leiria. Este Jardim de Infância insere-se num agrupamento de escolas, também situado na mesma freguesia.

O Jardim de Infância, onde foi realizada a Prática Pedagógica, funciona desde 1989 sendo constituído por um edifício, composto por dois pisos e pelo parque exterior, que é vedado. É no piso superior que se encontra a sala de atividades, a única da instituição. Além da sala de atividades, o Jardim de Infância contém ainda uma sala de apoio, um gabinete, cinco casas de banho (quatro para crianças e uma para adultos) e uma sala polivalente com uma cozinha, onde as crianças realizam as suas refeições e algumas das propostas educativas.

A equipa educativa do Jardim de Infância é constituída por uma educadora e uma auxiliar. O trabalho desenvolvido pela equipa educativa deve ser realizado em parceria e resulta de um clima de apoio e respeito fundamental para a educação das crianças (Hohmann & Weikart, 2003; Silva *et al.*, 2016). Ao longo da Prática Pedagógica, posso considerar que o par pedagógico também pertencia à equipa educativa uma vez que também contribuimos para o desenvolvimento das crianças.

Relativamente ao grupo, este era constituído por quinze crianças, sendo oito do género masculino e sete do género feminino. O grupo era heterogéneo em relação à idade, com crianças entre os 2 e os 5 anos de idade, em setembro de 2016, sendo uma criança com 2 anos, quatro crianças com 3 anos, seis crianças com 4 anos e quatro crianças com 5 anos de idade. Como o nosso primeiro contacto coincidiu com o início do ano letivo para as crianças, tivemos o privilégio de assistir à adaptação das crianças, à implementação das rotinas e, assim, compreender as características individuais, interesses e necessidades de cada criança. Estas crianças estavam no estágio pré-operatório, que acontece entre os 2 e os 7 anos de idade (Piaget, s/d, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001), caracterizado pelo “desenvolvimento sequencial de uma ideia, de acordo com determinados princípios lógicos” (Piaget, s/d, citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2011, p. 52) onde as crianças detêm uma grande imaginação (Tavares *et al.*, 2007). Foi nesta Prática Pedagógica que tive o primeiro contacto com um grupo de crianças com idades diferentes, sendo um fator que proporcionou diversas aprendizagens, nomeadamente, perceber a criança na faixa etária entre os 2 e os 5 anos de idade, tendo sempre como ideal que cada criança é uma criança com características individuais, interesses e necessidades diferenciadas.

Deste modo, em conversa com a equipa educativa, percebi que oito das crianças já tinham frequentado este Jardim de Infância no ano letivo anterior, três crianças estavam a frequentar o pré-escolar pela primeira vez e as restantes quatro vinham transferidas de outras instituições públicas, privados ou IPSS (Instituição Pública de Solidariedade Social). As crianças deste grupo, manifestavam muita interesse pelo jogo simbólico incidindo diversas brincadeiras na área do faz-de-conta, demonstravam, ainda, interesse pela música e pelo cantar de canções, por jogos de construções e de encaixe e mostravam interesse em partilhar experiências vivenciadas, sendo crianças naturalmente curiosas, comunicativas e carinhosas.

Por o ano letivo ter iniciado em setembro e ser também o início da nossa Prática Pedagógica, tivemos algumas dificuldades neste período em perceber a rotina das crianças, uma vez que ela estava a ser construída em simultâneo de acordo com as características do grupo que vai permitir à criança que se sinta segura e previsível (Post & Hohmann, 2011). Esta rotina não deve ser logo delineada antes de se conhecer o grupo de crianças uma vez que é importante responder às características e necessidades das crianças (Silva *et al.*, 2016).

### *3.1.2 PAPEL DO EDUCADOR*

Para que as crianças possam realizar aprendizagens e desenvolverem-se, a todos os níveis (social, físico e cognitivo), é necessário que o educador proporcione experiências significativas de forma a estimulá-las, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Desta forma, considero que o principal objetivo do educador deva ser o de construir relações (Post & Hohmann, 2011) com todos os intervenientes, sejam elas entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, ou entre profissionais, pois “relações emocionais afectivas são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social” (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 28). Estas relações e interações tornam-se facilitadoras do desenvolvimento das crianças, uma vez que “constituem oportunidades de aprendizagem” (Silva *et al.*, 2016). Se a criança vir o educador como um adulto de confiança, e como tal de referência, as suas interações serão mais significativas (Hohmann & Weikart, 1997).

Refleti sobre a importância das relações criadas com as crianças ao longo da Prática Pedagógica, sendo facilmente observado no seguinte extrato:

Ao longo das Práticas Pedagógicas em contexto de Creche e contexto de Jardim de Infância I tentei valorizar as **relações** que se criam com as crianças nos seus ambientes educativos, tendo anteriormente refletido diversas vezes sobre este tema. Desta forma, neste contexto de Jardim de Infância II penso vir a dar continuidade a este processo pois “é na infância que surgem as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares” (Ladd & Coleman, 2002, p. 121). Assim, tenho vindo a tentar criar relações com as crianças do grupo de forma individual, tentando brincar com elas nos seus momentos de brincadeiras livres, conversar com elas em diversos momentos do dia, ou apenas dando-lhes carinho quando precisam ou pedem (Fotografia 1). Tento participar nas ações das crianças em qualquer um dos espaços/ recursos físicos do Jardim nomeadamente no exterior pois até os recreios exteriores estimulam atividades lúdicas sociais (Ladd & Coleman, 2002) (Anexo VII: Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – Reflexão 3.ª semana).

O papel do educador também se baseia no conhecimento das características individuais de cada criança de forma a poder proporcionar-lhes diversas experiências, que inicialmente servirão para as caracterizações iniciais do grupo onde “o/a educador/a explicita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção” (Silva *et al.*, 2016, p. 17). Como estagiária no contexto, no início do ano letivo, tive a oportunidade de poder visualizar o Projeto Curricular de Grupo (Plano de Grupo), construído pela educadora titular do grupo, com base nas características, interesses e necessidades do grupo de crianças, bem como algumas atividades e intenções pedagógicas a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo de forma a proporcionar aprendizagens às crianças. Este projeto foi realizado tendo em conta as observações que o educador fez do grupo, podendo ter sido em momentos da rotina, momentos de brincadeiras ou em propostas educativas.

O trabalho desenvolvido pelo educador de infância da educação pré-escolar vai permitir às crianças que sejam elas próprias as criadoras da sua aprendizagem e desenvolvimento uma vez que “os educadores e professores passam de «transmissores» de saberes a «criadores de possibilidades», «provocadores» do desenvolvimento infantil” (Edwards, 2004, citado por Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 20). Desta forma, a criança irá desenvolver “o seu pensamento através de uma orientação externa num contexto social carregado de experiências a serem realizadas” (Tavares *et al.*, 2011, p. 54). É neste contexto social que o educador tem a oportunidade de convidar os pais/famílias das crianças a serem agentes ativos do

desenvolvimento das crianças, tendo em conta que são “os pais, que proporcionam os primeiros cuidados à criança e são os primeiros professores, têm o direito como a responsabilidade de participar na educação formal dos filhos” (Rockwell, Williams & Sherwood, 1998, p. 29) e também que a sociabilidade da criança resulta na sua sociabilização em diversos mundos, incluindo o familiar, com outras crianças e no jardim de infância (Portugal, 1999, p. 123). A criança desenvolve-se em qualquer um dos contextos em que se encontra, no entanto, cabe ao educador proporcionar o envolvimento com o contexto familiar uma vez que “em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 329). Assim, se houver partilha de informações entre educador e pais, as crianças ficam a “ganhar”, uma vez que o educador fica a conhecer a criança em contexto familiar e os pais a conhecer a criança em contexto escolar, podendo planear estratégias a usar consoante as ações e comportamentos da criança em determinado momento.

Com as novas Orientações Curricular para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016) é evidente a importância que se dá ao brincar, sendo que pretendo ser uma educadora que considera o brincar como uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva *et al.*, 2016, p. 19). Isto significa que a partir do brincar a criança desenvolve diversas capacidades e competências realizando as suas próprias aprendizagens partindo daquilo que observa do adulto e do meio que a rodeia. Neste sentido é importante que o educador seja observador atento nas brincadeiras que elas realizam (Hohmann & Weikart, 1997). Onde o adulto aprende esta linguagem no processo de observação que faz da criança, conseguindo também entender melhor a criança, tal como os seus interesses e necessidades e proporcionar outras experiências partindo dos seus interesses demonstrados nas brincadeiras.

Por a observação ser um processo que o educador deve valorizar muito na sua prática educativa, achei pertinente criar um ponto onde falo sobre a mesma.

### 3.1.3 A OBSERVAÇÃO

Durante a educação de infância, o educador deve fazer uso do processo de observação durante a sua prática e ação educativa uma vez que esta se caracteriza por “um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 32), podendo também ser vista “como um olhar para aprender” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 13). Isto significa que o educador tem de conhecer muito bem a criança, tirando o máximo partido da observação que faz da criança, e é deste modo que vai proporcionar experiências significativas para o grupo.

A observação é também um processo que permite a recolha de informação (Silva *et al.*, 2016) que vai permitir adaptar o currículo a cada criança, isto é, realizar a diferenciação pedagógica. A diferenciação pedagógica consiste em práticas pedagógicas que vão ao encontro da criança como um ser único, com características próprias que a definem como um ser capaz e com competências, desta forma o educador “foge à «fatalidade» de educar todos como se fossem um só” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 33). No entanto, fazer a diferenciação pedagógica não é ignorar as capacidades das crianças, mas sim “assumir uma heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação coletiva” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 33). Neste sentido, o educador deve aproveitar as características de cada criança de forma a todas contribuírem para a integração no grupo, e partindo das características de cada, proporcionar propostas de forma a garantir o desenvolvimento das suas capacidades.

Ao longo da Prática Pedagógica refleti sobre a diferenciação pedagógica, sendo um extrato de uma dessas reflexões apresentado de seguida:

Como o grupo de crianças é um grupo heterogéneo em relação às idades, tinha o cuidado no questionamento que fazia às crianças consoante as suas idades. Assim, às crianças mais velhas, por exemplo, convidava-as a contar o número de fotografias em cada coluna, perguntava qual a cor que tinha mais fotografias, entre outras, e às crianças mais pequenas questionava-as sobre que cor uma outra criança tinha escolhido, levando-as a procurar a fotografia de determinada criança e, em seguida, dizer que cor tinha escolhido. (Anexo VII: Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – Reflexão 7.ª semana).

A partir das observações que o educador faz, consegue compreender cada criança, bem como o seu progresso ao longo do tempo, sendo que o desenvolvimento resulta nas mudanças ao longo da vida (Dias & Correia, 2012), resultando também “da aprendizagem, como mudança de longa duração no comportamento baseada na experiência ou adaptação ao meio ambiente” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 26).

Assim, compreende-se qual a importância atribuída ao processo de observação no Jardim de Infância, sendo que sem observação o processo educativo quase não existe, uma vez que depende dela o registo de informações, a planificação, a avaliação e a reflexão.

### 3.1.4 DESAFIANDO AS CRIANÇAS

Neste ponto desta reflexão pretendo abordar algumas das experiências educativas proporcionadas ao grupo de crianças, sabendo que para conseguirmos desafiar as crianças, enquanto par pedagógico, sempre tivemos em conta a importância de planificar.

O exercício de planificar é importante uma vez que “planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado” (Silva *et al.*, 2016, p. 15) e também enquanto planeamos temos em conta a “flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de

uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 15). Desta forma, compreendi melhor qual o objetivo de planificar, uma vez que este exercício permite-nos antecipar o que vai ocorrer na prática, de antever perguntas a realizar, estratégias a utilizar e também prever qual o papel da criança na experiência, preparando a ação futura. Este foi um assunto refletido ao longo da Prática Pedagógica, ilustrado no extrato seguinte:

Desta forma, é através do exercício de planificar que o educador prepara e prevê as ações que vão permitir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. No entanto, as experiências educativas que são planificadas podem não acontecer exatamente como são descritas ou podem acontecer atividades que não são planificadas ou atividades de recurso. Estas alterações prendem-se com o facto de, no momento da ação, o educador vai tirar partido dos interesses e necessidades da criança e, assim, há a necessidade de alterar o planificado (Anexo VII: Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – Reflexão 4.ª semana).

No entanto, em alguns momentos da prática é necessário a mudança ou alteração da planificação tendo em conta os interesses do grupo. No extrato seguinte é visível uma alteração da planificação na ação educativa, que refleti numa das reflexões semanais:

No entanto, na segunda-feira posteriormente à ida à rua, em conversa entre o grupo, e com a educadora cooperante, achámos que teria mais sentido que esta exploração fosse realizada na segunda-feira, uma vez que também sentimos que havia essa necessidade e, assim, optámos por alterar a planificação e, desta forma, corresponder aos interesses do grupo que foram observados, sendo que desta forma reconhecemos “oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Silva *et al.*, 2016, p. 15) (Anexo VII: Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – Reflexão 4.ª semana).

Para conseguirmos desafiar as crianças, temos de as conhecer bem pois precisam de ser estimuladas no seu próprio ritmo (Wetton, 2004) e tendo em conta que é a partir do desenvolvimento da criança que “se vão estabelecendo os padrões gerais da personalidade da criança enquanto «ser individual» e enquanto «ser no mundo»” (Zabalza, 2001, p. 35).

Para iniciarmos as nossas intervenções no contexto, e tendo em conta, o privilégio do meio envolvente do Jardim de Infância onde estagiámos, decidimos proporcionar uma exploração de elementos naturais, nomeadamente folhas de árvores, ao grupo, tendo como pressuposto que qualquer um dos espaços/ recursos físicos do Jardim, nomeadamente o exterior, estimulam atividades lúdicas e sociais (Ladd & Coleman, 2002). Assim, a exploração foi realizada em duas fases distintas, a primeira, foi a ida à rua para observar e recolher folhas de árvores, e, na segunda, explorar e manipular as folhas, em pequenos grupos, em sala de atividades. A nossa ideia inicial era de proporcionar a exploração de elementos naturais tendo em conta a utilização dos cinco sentidos para conhecerem o mundo (Sequeira, 2012). A partir desta exploração, refleti sobre a mesma, como é visível no extrato seguinte:

A **exploração de elementos naturais** que foi realizada com as crianças, nomeadamente a exploração de folhas de árvores, bem como a ida à rua (Fotografia 1) proporcionou às crianças a oportunidade de contactar com o meio físico que as rodeia (...) Esta proposta educativa, de exploração das folhas (Fotografia 2), após a ida à rua, foi realizada no espaço exterior, em pequenos grupos, cinco crianças em cada momento, permitiu a manipulação e exploração de folhas de árvores desenvolvendo os conceitos de igual/semelhante (Fotografia 3) e de diferente e, desta forma, a criança consegue “um melhor conhecimento do meio natural e das características dos objetos do ambiente em que vive” (Bohígas *et al.*, 1997, p. 468). Nesta proposta, as crianças brincaram livremente com os seus pares e com as estagiárias, manipulando as folhas, amachucando, partindo, cheirando (Fotografia 4)... e foram respondendo a questões realizadas por nós e assim,

desenvolveram noções de cor, tamanho e forma das folhas (Anexo VII: Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – Reflexão 4.ª semana).

Tendo em conta as características do grupo de crianças, bem como as suas necessidades, achámos pertinente proporcionar-lhes experiências de recolha de dados e posterior leitura e análise de gráficos. Desta forma, proporcionámos ao grupo a oportunidade de recolher e organizar os dados, sobre assuntos que elas conheciam, através da elaboração de um gráfico que “permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 72), com a finalidade de as crianças desenvolverem e/ou aprofundarem as suas capacidades e competências relativas ao domínio da matemática, no que concerne à organização e tratamento de dados. Para realizarmos esta exploração, atribuímos um significado de “votação” de forma a que as crianças ficassem interessadas e motivadas. Neste sentido realizámos uma votação de escolha da cor para uma exploração de “massa mágica” e ainda para a escolha do nome do “esqueleto”, tendo em conta o Projeto realizado sobre *O Corpo Humano*. Apesar de estas votações serem mais direcionadas para o domínio da matemática, também é visível o domínio da linguagem oral, uma vez que, durante a leitura e análise dos gráficos, as crianças comunicam e expressam-se verbalmente. Refleti sobre este assunto numa reflexão, sendo apresentada no extrato seguinte:

Também houve um momento de interpretação do gráfico construído onde realizei algumas questões às crianças, com o objetivo de perceber as suas ideias a cerca da proposta educativa realizada. Algumas destas perguntas foram “Qual foi a cor que teve mais votos?”, “Qual foi a cor que ficou com menos fotografias?”, “Houve cores que tiveram o mesmo número de fotografias?”, entre outras (Anexo VII: Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – Reflexão 7.ª semana).

Ao longo da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II, tive em conta que as crianças são agentes ativos do seu desenvolvimento e aprendizagem e também que a planificação é um documento orientador, que serve para orientar e guiar o educador no processo educativo. Assim, ao longo do tempo, algumas das atividades desenvolvidas com o grupo foram propostas pelas crianças e no momento, sem que tivessem sido planificadas, pelo par pedagógico. Estas situações imprevistas podem “ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva *et al.*, 2016, p. 15). Desta forma, algumas dessas propostas feitas pelas crianças foram “dar o nome ao esqueleto”, tendo em conta o Projeto *O Corpo Humano* e também a realização do contorno do meu corpo (enquanto estagiária), com materiais de construção, após o contorno do corpo de uma das crianças do grupo. Numa das semanas refleti sobre o assunto, como é visível no extrato seguinte:

Inicialmente realizou-se a silhueta de uma criança em papel de cenário (Fotografia 4) para mais tarde as crianças decorarem-na e ser exposta junto ao placard com os registos do Projeto *O Corpo Humano* e, posteriormente, as crianças puderam contornar, com material de construção, o meu corpo (Fotografia 5), e mais tarde o de duas outras crianças (Fotografia 6). Durante esta proposta as crianças desenvolveram competências relacionais, pois foi uma atividade em grande grupo, capacidades linguísticas, pois comunicavam umas com as outras e com os adultos presentes, e, ainda, competências matemáticas, devido às relações espaciais ao colocarem as peças em redor das diferentes partes do corpo (Anexo VII: Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – Reflexão 10.ª semana).

Nas atividades sugeridas pelas crianças o educador deve dar voz às crianças pois “quando uma criança fala de um tema no qual tem interesse especial, um adulto ouve atentamente e faz comentários e observações que se relacionam com o assunto” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 6).

Ao longo das intervenções no Jardim de Infância, experienciámos, enquanto par pedagógico, diversas atividades quer em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente, com as crianças. Todas estas formas de trabalhar são importantes, uma vez que trabalhar com pequeno e grande grupo dá a oportunidade a cada elemento do grupo de contribuir significativamente para todos (Lino, 2013). Desenvolver experiências em pequeno grupo “dá às crianças uma oportunidade diária de experimentarem as suas próprias ideias e as dos outros num ambiente seguro com um adulto atento nas proximidades” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 374). Estimular as crianças em grande grupo permite envolver todas as crianças e os adultos da equipa educativa (Hohmann & Weikart, 1997), sendo estas ajudantes na construção do “sentido de «nós» e «nosso»” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 406). Isto significa que o educador deve estimular as crianças em diversos contextos e não apenas de uma forma, uma vez que nos dois contextos as crianças realizam aprendizagens diversificadas. Se por uma lado recebem mais atenção individualizada e podem sentir-se mais seguras num grupo reduzido, em grande grupo começam a perceber o sentido de pertença de um grupo, desenvolvendo-se ao nível social.

Assim, para desafiar as crianças é necessário que o educador as conheça bem, que crie interações positivas com as crianças e que proporcione um ambiente rico e estimulante, através de desafios criados às crianças.

### 3.1.5 A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS

Ao longo da Prática Pedagógica, fomos nos apercebendo as crianças, durante as suas brincadeiras na sala de atividades, não frequentava a área da biblioteca.

Enquanto futura educadora de infância tenho a consciência que a exploração de histórias é fundamental no desenvolvimento das crianças pois “através da leitura de histórias às crianças (...) cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 547) e também, é através “dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Silva *et al.*, 2016, p. 66). Neste sentido, enquanto par pedagógico, decidimos implementar um novo momento na rotina das crianças, denominado por *Hora do conto* que acontecia todos os dias da nossa intervenção, no período entre as 13h40 e as 14h00. Uma vez que considerávamos que este momento era importante para as crianças, decidimos não apenas ler histórias, mas incorporar esse momento

na rotina pois ela permite “às crianças prever a sucessão das atividades e explorarem, treinarem e ganharem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2011).

Desta forma, este assunto foi, por mim, muito refletido ao longo da Prática Pedagógica tanto com o par pedagógico, educadora ou professora supervisora, e também em reflexões individuais relacionado com a evolução dos comportamentos das crianças com a implementação deste momento, como é visível no seguinte extrato:

Após a implementação deste momento neste contexto de Jardim de Infância, e, apesar de este apenas ter sido implementado esta semana, já pude observar algumas mudanças significativas no comportamento de algumas crianças no momento de brincadeiras na sala de atividades. Uma vez que em momentos de brincadeiras na sala pude observar que as crianças pediam para irem para a área da biblioteca de forma a explorarem diversos livros (Fotografias 5 e 6) (Anexo VII: Reflexões em contexto de Jardim de Infância II – Reflexão 9.<sup>a</sup> semana).

Também ao longo das semanas experimentámos estratégias diversificadas no momento de leitura de histórias, nomeadamente a utilização de suporte tecnológico. A utilização de literacia digital “implica o domínio de um conjunto de competências com vista a favorecer nos utilizadores as potencialidades comunicativas das TIC” (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 28) uma vez que têm potencialidade comunicativas e pedagógicas que o educador deve trabalhar com as crianças (Tavares & Barbeiro, 2011). Ao realizar a leitura de livros com recurso a este suporte pude vivenciar o interesse e motivação das crianças, tendo em conta que à medida que ia lendo e explorando a história com elas as crianças tinham oportunidade de fazerem a leitura das imagens da história e, assim, acompanhar o desenrolar das ações.

### 3.1.6 BRINCADEIRAS LIVRES

O Jardim de Infância fornece ao educador os meios potenciadores para o desenvolvimento das crianças, devendo aproveitar todas as oportunidades para estimulá-las. Esta aprendizagem pode acontecer em qualquer momento do dia, nomeadamente nos momentos de brincadeira.

Sendo que “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 22) e sendo no período entre os 2 e os 6 anos de idade que a criança se desenvolve mais a nível social (Tavares *et al.*, 2007), é fundamental que o educador proporcione às crianças momentos em que elas possam em interação, descobrir o mundo que as rodeia e realizar aprendizagens diversificadas.

Ao observar as crianças em diversos momentos do dia, pude constatar que realizavam muito o jogo simbólico, pois durante o período pré-escolar a criança é “dotada de um pensamento mágico, imaginativo e metafórico” (Tavares *et al.*, 2011, p. 52), onde se envolve em brincadeiras com os seus pares (Brazelton & Greenspan, 2006). Ao longo da Prática Pedagógica, refleti sobre este assunto podendo ser observado no extrato seguinte:

Nos momentos de brincadeiras das crianças, pude observar que elas exploram diversos materiais que estão ao seu dispor, como bolas, pedras, tecidos, bonecos e interpretam diversos papéis realizando brincadeiras de faz-de-conta, como vestir vestidos de princesas ou interpretar o papel de mãe e de pai (Anexo VII: Reflexões em contexto de Jardim de Infância II: Reflexão 3.ª semana).

As brincadeiras permitem à criança “vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo” (Siaulys, 2005, citado por Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p. 169), e também “ajudam a criança a aprender a relacionar uma imagem ou representação com um desejo e usar depois essa imagem para pensar” (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 30). Isto é, sem brincar, a criança acaba por não estar preparada para a vida futura, uma vez que não experienciou e vivenciou diversos papéis sociais. É assim que constroem significados sendo através das aprendizagens feitas que as leva a quererem brincar sempre mais, podendo estas brincadeiras também resultar das interações com outras crianças e adultos (Hohmann & Weikart, 1997; Hohmann & Weikart, 2003).

Nas brincadeiras, as crianças não aprendem só a desempenhar papéis sociais, mas também a desenvolver competências ao nível da linguagem, uma vez que adquire e se desenvolve através de um processo de aquisição e desenvolvimento linguístico “rápido e complexo, mas ao mesmo tempo fascinante, dado que a criança, através das interações que desenvolve com as pessoas que se encontram ao seu redor, activa e optimiza as suas capacidades verbais” (Sousa, 2012, p. 12). Este desenvolvimento da linguagem não acontece só na área do faz-de-conta, mas também na área de reunião, nas construções e no exterior onde as crianças imitavam frequentemente as estagiárias. Além disso, também a criatividade vai-se desenvolvendo nas diversas brincadeiras realizadas (Hohmann & Weikart, 1997).

Através destes momentos de brincadeira das crianças é importante que o educador as observe pois conhece muitas das suas características e interesses a partir deste processo, “os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 27).

### *3.1.7 A AVALIAÇÃO*

No decorrer desta Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, e tendo em conta os dois contextos anteriores, Creche e Jardim de Infância I, decidimos, enquanto par pedagógico, e a nível pessoal, investir um pouco mais na avaliação, uma vez que ela é fundamental para termos a perceção da evolução das crianças, bem como da nossa própria evolução.

Assim, a avaliação é um “instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador” (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, 2011, p. 2), isto significa que a avaliação é um ponto importante na ação educativa do educador pois “pressupõe a apreciação do percurso de aprendizagem da criança através de procedimentos

que tenham em conta a atividade do dia-a-dia do jardim-de-infância” (Mcafee & Leong, 2006, citado por Ferreira & Anjos, 2015, p. 29).

Achámos que seria importante realizar exercícios de avaliação, construindo instrumentos para recolher as informações, tendo em conta momentos do dia previamente estabelecidos, bem como intencionalidades educativas e competências, que queríamos que as crianças desenvolvessem. Este facto deveu-se a que a avaliação “é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa no Jardim de Infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas” (Circular n.º 17 /DSDC/DEPED/2007, 2007, p. 4).

Cabe a cada educador realizar os seus instrumentos de avaliação e adaptar a mesma ao contexto e às crianças, podendo, em alguns momentos, avaliar o grupo todo e em outros apenas uma, ou um grupo reduzido de crianças, pois “cada educador traz consigo o limite de não poder conter e repropor a inteira complexidade das experiências que uma criança pode experimentar durante o dia” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 24).

Os exercícios de avaliação, realizados ao longo da Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, foram pois centrados “na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (Silva *et al.*, 2016, p. 15) e não de modo a valorizar somente o produto final das ações ou propostas educativas.

A longo das intervenções refleti sobre a avaliação em Jardim de Infância, bem como da importância das crianças participarem nesse processo, como é visível no extrato seguinte:

a criança também deve ser considerada como um avaliador do trabalho desenvolvido. Desta forma, nesta semana realizei dois tipos de avaliação com as crianças: um após a realização das pesquisas com os três pequenos grupos de forma separada e o outro, no final da semana com todo o grupo de criança. Com os pequenos grupos realizei a questão “O que aprenderam?” e em grande grupo questioneei as crianças “O que gostaram mais de fazer na semana?”, “O que gostaram menos de fazer na semana?” e, por fim, “O que ainda gostariam de fazer?” (Anexo VII - Reflexões em contexto de Jardim de Infância II: Reflexão 9.ª semana).

Uma diferente forma de avaliação experimentada e vivenciada neste contexto foi a realização de um portefólio de aprendizagens de uma criança do grupo, sendo este uma “outra forma de avaliar a aprendizagem das crianças” (Spodek & Saracho, 1998, p. 203).

A criança escolhida para a elaboração do portefólio foi a criança LF (4 anos) do género feminino, por ser uma criança que desde o primeiro dia me cativou e me desafiou a diversos níveis. Uma criança meiga, comunicativa, que gostava de brincar ao faz-de-conta, fazer desenhos, explorar o mundo à sua volta, interagir com os seus pares e adultos, muito perspicaz e com vontade de testar os adultos ao seu redor. Foi neste sentido que recaiu a minha escolha pela LF uma vez que tentou desafiar-me em diversos momentos.

Este portefólio foi construído no final do estágio, mas com a organização de registos em diversos momentos do dia, deste setembro a dezembro de dois mil e dezasseis. Por o portefólio ser um documento que reporta aprendizagens da criança deve incluir elementos de identificação da criança e fornecer informação global acerca das aprendizagens e aspectos mais significativos da criança (Portugal & Laevers, 2011), sendo organizado da seguinte forma: uma apresentação da criança LF, realizada pela própria, uma apresentação realizada pela sua família; uma contextualização da realização do portefólio bem como a sua importância para mim, enquanto educadora de infância; uma caracterização da criança baseando-me em autores de referência; um enquadramento teórico do desenvolvimento para a sua faixa etária (4 anos); os registos de evidências (Anexo VIII) com interpretações de cada um, à luz das áreas e domínios descritos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016); algumas considerações analisando as aprendizagens e evolução no desenvolvimento ao longo dos quatro meses de observação; e, por fim, uma carta dirigida à LF, que evidencia o significado que este portefólio teve para mim, enquanto pessoa e educadora de infância, tendo em conta o que aprendi com a realização do mesmo. Além de esta carta ser dirigida à criança, com algumas palavras do seu contributo, também acrescentei uma seleção de fotografias que retrataram alguns dos momentos passados com ela.

Para a realização deste portefólio considerei a criança como o centro do processo, de forma a “estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 4/97 de 10 de fevereiro, 1997), onde lhe expliquei o trabalho que estava a desenvolver, convidando-a a dar a sua perspetiva em muitos dos registos, partindo da sua leitura das imagens que apresentava nos registos, e a fazer uma apresentação sua para constatar no mesmo. Também considerei importante o envolvimento dos pais neste processo, convidando-os a fazerem também uma apresentação da criança, tendo eles também o conhecimento do trabalho que estava a ser desenvolvido com a filha deles. A recolha dos dados, para integrar no portefólio, não obedeceu a nenhum critério de seleção para os mesmos, sendo que todos foram recolhidos em momentos aleatórios ao longo da Prática Pedagógica em Jardim de Infância II. No entanto, agora tenho a consciência que devia, previamente, ter selecionado alguns critérios de recolha dos dados para mais tarde poder comparar a evolução da criança ao longo do tempo.

A documentação pedagógica realizada “torna-se uma forma de tornar «transparente» o trabalho com as crianças, passível de interpretação e análise crítica e, decorrente, de avaliação” (Vasconcelos, 2012, p. 40), que resulta na minha interpretação tendo em conta a observação, e posterior registo de evidências realizado da criança, ocorrendo a avaliação da criança.

Durante a recolha dos dados através do registo de evidências observadas da LF, senti a necessidade de observar a criança como um todo uma vez que “é de interesse recolher informações sensoriais acerca do outro, utilizando o que se vê e sente e prestando uma atenção particular à expressão do rosto e lábios” (Sequeira, 2012, p. 45). Isto significa que além das ações e comportamentos das crianças também é importante olhar para as suas expressões, uma vez que é a partir delas que podemos compreender a satisfação das crianças pelas experiências.

### 3.1.8 A REFLEXÃO

Em todo o processo educativo, é fundamental que o educador seja reflexivo de forma a melhorar a sua ação educativa, progredindo como profissional de educação. Assim, o educador deve refletir ao longo dos dias e semanas, antes, durante e após a sua ação com as crianças.

Tendo em conta que a reflexão pressupõe “meditar, cogitar, ponderar, considerar, absorver-se, pensar” (Dias, 2009, p. 32) e, que “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Silva *et al.*, 2016, p. 15), o educador deve ser reflexivo em todos os momentos da sua prática.

Deste modo, um profissional reflexivo é

aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autónomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles (Pellegrini, s/d, p. 2).

Neste sentido, é através da reflexão que, enquanto educadoras, compreendemos os seus benefícios na ação (durante o momento) e sobre a ação (após o momento) (Rodrigues, 2012). Permitindo evoluir a nível profissional e pessoal. Além de ser reflexivo, o educador também deve estimular as crianças a serem reflexivas pois ao refletirem sobre as propostas educativas, e o trabalho desenvolvido, as crianças compreendem melhor as suas experiências (Hohmann & Weikart, 2003) e também o profissional ao ser reflexivo consegue induzir as suas crianças a refletirem sobre acontecimentos que ocorram na sala (Rodrigues, 2012).

A reflexão é um processo que deve ser considerado importante para a prática do educador uma vez que esta tem implicações na evolução da ação educativa do profissional que reflete e, ainda, ao refletir com as crianças, leva-as a tornarem-se também reflexivas, uma vez que o educador/professor é um exemplo a seguir.

### 3.1.9 SÍNTESE REFLEXIVA

Ao longo da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II, considero que foi importante a oportunidade que tivemos de poder experienciar o papel de educador de infância, no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar, pois foi com a prática que realizámos as mais diversas aprendizagens, tanto a nível profissional, como a nível pessoal.

A diversidade de contextos educativos que pudemos conhecer permitiram-me estar mais preparada para uma realidade futura, preparando-me para ser boa profissional de educação tendo como exemplo os educadores titulares do grupo de crianças com os quais contactei.

Neste contexto de Jardim de Infância tive experiências únicas, relacionadas com um contexto público, um grupo de crianças heterogéneo, em relação às idades, e uma equipa educativa reduzida, uma vez que a instituição apenas tinha uma sala de atividades.

As interações com os intervenientes do contexto permitiu-me um conhecimento mais eficaz das características das crianças, trabalhando para o desenvolvimento das capacidades delas. Também o facto de podermos contactar diariamente com os pais e famílias foi fundamental, pois comecei-me a ambientar com este meio de comunicação entre educador-contexto familiar, considerando as trocas de experiências fundamentais para proporcionar experiências ricas às crianças e ir ao encontro dos seus interesses e necessidades.

O facto de podermos participar na adaptação e construção dos momentos de rotina do grupo foi um aspeto importante pois, assim, pude sentir as dificuldades e facilidades na integração das crianças, sabendo que cada uma experiencia os momentos de maneira diferenciada, cabendo ao educador conseguir integrá-las e levar o restante grupo à integração do outro.

Sabendo que cada criança tem características próprias e é um ser capaz com competências foi gratificante ver a sua evolução no processo de desenvolvimento e, ainda, conseguir proporcionar experiências que fossem suficientemente estimulantes para cada criança e que despertassem o seu interesse, foram usadas diversas estratégias para cativar cada criança e para que todas se sentissem integradas no grupo.

Aprofundei diversos conhecimentos que adquiri em aulas e nos contextos anteriores, nomeadamente a consciência da importância de planificar, sendo um exercício que auxilia o educador na sua ação educativa e que pode ser facilmente alterada de acordo com os interesses e necessidades das crianças. As alterações à planificação devem ser resultantes de observações e reflexões que o educador faz em relação às crianças, ao meio e a si próprio pensando sempre no desenvolvimento e aprendizagem destas.

Em suma, penso que a Prática Pedagógica me fez crescer muito, tanto a nível pessoal como profissional, levando experiências que me vão ajudar a ser uma melhor profissional no futuro. Considero que sou uma pessoa que desenvolveu competências diversificadas, nomeadamente, a observação e a reflexão, que contribuíram para a pessoa que sou no presente.

## 3.2. TRABALHO DE PROJETO

Nesta parte do relatório, encontra-se a descrição do Projeto intitulado *O Corpo Humano*, baseado na Metodologia de Trabalho por Projeto, realizado no contexto de Jardim de Infância II, com duração de seis semanas. Esta parte começa com uma breve introdução do contexto educativo e da escolha do tema; um enquadramento teórico sobre o corpo humano; algumas propostas educativas realizadas enquadradas em cada umas das quatro fases, definidas por Vasconcelos *et al.*, (2012) incluindo as aprendizagens realizadas pelo grupo; por fim, é apresentada uma síntese reflexiva que engloba aprendizagens mais significativas, dificuldades e qual a pertinência deste Projeto na minha prática futura, enquanto futura educadora de infância.

### 3.2.1 INTRODUÇÃO

Foi no contexto de Jardim de Infância II que realizámos o Projeto *O Corpo Humano*, vivenciado pelo par pedagógico e pelo grupo de crianças, do contexto referido, e teve como ponto de partida uma conversa com o grupo de crianças que demonstrou interesse sobre o corpo humano.

### 3.2.2 CONTEXTO EDUCATIVO e ESCOLHA DO TEMA

A realização do Projeto *O Corpo Humano* foi realizado no contexto de Jardim de Infância II, da rede pública, com um grupo constituído por 15 crianças, sendo um grupo heterogéneo em relação às idades, com crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, idades no início deste projeto.

O interesse demonstrado pelas crianças para a realização do Projeto ocorreu no dia 2 de novembro de 2016, na sala de atividades, numa conversa em grande grupo, onde as crianças discutiam algumas ideias sobre os bebés, a sua conceção e o seu nascimento. Nesta discussão, as crianças apresentavam as suas ideias de “como os bebés iam para a barriga das mães” e “como os bebés saiam da barriga das mães”, nesta conversa, a criança LF (4 anos) dizia que os bebés iam para a barriga das mães depois de estas comerem sementes, nomeadamente de melancia, já a criança TB (5 anos) dizia que havia um fio que ligava o bebé dentro da barriga da mãe à própria. Assim, decidimos que o interesse das crianças seria um bom ponto de partida para a elaboração de um Projeto sobre o corpo humano.

### 3.2.3 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para melhor se compreender os aspetos teóricos do projeto, serão apresentadas algumas ideias sobre o corpo humano, de forma a compreender-se algumas considerações e características gerais, tendo em conta os interesses demonstrados pelas crianças.

O enquadramento teórico da Metodologia de Trabalho por Projeto utilizada encontra-se no ponto 2.2.3 – Enquadramento teórico, deste mesmo relatório (ver pp. 23 a 26).

### 3.2.3.1 *O corpo humano*

Na educação de infância a criança começa a aperceber-se e a conhecer o seu próprio corpo, demonstrando o seu interesse ao questionar os adultos para satisfazer a sua curiosidade, descobrindo, assim, o seu corpo e o do outro.

O corpo humano é constituído por um conjunto de células que se juntam para formar órgãos, que por sua vez também formam aparelhos e sistemas (SOL90, 2008b), ou seja, os sistemas e aparelhos são constituídos por vários órgãos.

Para se dar início à vida humana, tem de haver uma fertilização resultante da união de um espermatozoide (célula sexual do pai), com um óvulo (célula sexual da mãe) (SOL90, 2008c). Quando estas duas células se juntam, ocorre a fecundação, resultando uma célula chamada zigoto, este duplica diversas vezes, através da divisão celular (Papalia, Olds & Feldman, 2001; SOL90, 2008c; Papalia & Feldman, 2013). O embrião desenvolve-se na barriga da mãe, mais propriamente no útero, onde o período de gestação (entre a fecundação e o nascimento) dura aproximadamente nove meses (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Após os nove meses, o bebé está pronto para conhecer o mundo. Desta forma, o nascimento do bebé pode ocorrer de duas formas distintas, no entanto ambas resultam no nascimento do bebé. Uma delas é o nascimento do bebé através do colo do útero que se dilata para permitir a passagem do bebé (SOL90, 2008c). A outra forma de nascimento é o “parto por cesariana” que é um “parto realizado através da remoção cirúrgica do bebé do útero” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 128).

O ser humano apresenta-se dividido em “cabeça, tronco e membros” (SOL90, 2008c, p. 10), onde a cabeça contém a face/rosto e o crânio (Bohígas *et al.*, 1997b; SOL90, 2008c); o tronco constituído pelo tórax e pela coluna vertebral (SOL90, 2008c); e os membros divididos em membros superiores (braço, antebraço e mão) e os membros inferiores (coxa, perna e pé) (Bohígas *et al.*, 1997b). O corpo tem diversas articulações, que são “zonas de união que existem entre os ossos e que possibilitam que estes se movimentem” (SOL90, 2008c) que são o ombro, cotovelo, pulso, virilha, joelhos e tornozelo (Bohígas *et al.*, 1997b).

O corpo humano é constituído por um total de 206 ossos (SOL90, 2008c), onde no crânio existem 28 ossos. Ainda no crânio, mas situado na boca, existem os dentes. Assim, os adultos apresentam 32 dentes, enquanto as crianças têm apenas 20 dentes de leite, e 4 molares (Abrahams, 2003). O que concerne a alguns nomes dos ossos existe o úmero, osso que se situa “na parte superior do braço” (Abrahams, 2003, p. 130), o rádio e o cúbito, situados no antebraço, o fémur, osso da coxa, sendo “o osso mais comprido do corpo” (Abrahams, 2003, p. 204); a tíbia e o perónio, ossos que se encontram na parte inferior da perna (Abrahams, 2003).

### 3.2.4 PROJETO “O CORPO HUMANO”

Neste ponto do Projeto pretendo demonstrar o trabalho desenvolvido com o Projeto *O Corpo Humano*, seguindo a Metodologia de Trabalho de Projeto, realizado com o grupo de crianças no contexto de Jardim de Infância II.

Para manter o anonimato das crianças, optou-se pela sua identificação através da primeira letra do primeiro nome e a primeira letra do apelido de cada uma delas.

#### 3.2.4.1 Fase I – Definição do problema

Tendo como ponto inicial a conversa realizada com o grupo de crianças onde foi demonstrado o interesse e ideias sobre os bebês, iniciámos a *Fase I*. Assim, no dia 7 de novembro de 2016, as crianças foram convidadas a partilhar as suas ideias sobre o corpo humano, respondendo, assim, à questão: *O que sabemos sobre o corpo humano?* (Quadro 8).

**Quadro 8 - Resposta das crianças à questão "O que sabemos sobre o corpo humano?"**

O que sabemos sobre o corpo humano?

<i>Fica um menino na barriga (DN – 3 anos)</i>	<i>O cérebro é na barriga (DP – 5 anos)</i>
<i>Os ossos e o coração (DP – 5 anos)</i>	<i>Pé e perna (AC – 4 anos)</i>
<i>Tem dedos (LB – 5 anos)</i>	<i>Eu sou uma menina (FC – 3 anos)</i>
<i>Temos a bexiga (LF – 4 anos)</i>	<i>Os meninos têm pilinha (LF – 4 anos)</i>
<i>Ver o coração e a carne (GD – 4 anos)</i>	<i>Ombros e cotovelos (MR – 4 anos)</i>
<i>Cuidado com a pele por causa de queimar a pele (PM – 5 anos)</i>	<i>Temos um pescoço, as pernas, os braços e o cabelo (MR – 4 anos)</i>
<i>Temos coração e a pele (DF – 4 anos)</i>	<i>Testa (PM – 5 anos)</i>
<i>As meninas têm pipi e maminhas (DP – 5 anos)</i>	<i>A pele e a cara (CS – 4 anos)</i>
<i>Tem os pés (MR – 3 anos)</i>	<i>Os intestinos (DP – 5 anos)</i>
<i>Olhos, barriga, boca, nariz, mãos, cabeça, ombros, orelhas (TB – 5 anos)</i>	

Os dados apresentados no Quadro 8 revelam que as crianças tinham alguns conhecimentos relativos ao corpo humano, relacionados com a sua constituição como *Tem dedos (LB – 5 anos)* e *Olhos, barriga, boca, nariz, mãos, cabeça, ombros, orelhas (TB – 5 anos)*, e ao nível da reprodução e fecundação ao comunicarem *Fica um menino na barriga (DN – 3 anos)*. No entanto, também revelam algumas falhas relativamente à localização dos órgãos ao mencionarem que *O cérebro é na barriga (DP – 5 anos)*.

Assim, considerámos que as crianças tinham conhecimentos prévios que serviriam de base à realização do Projeto *O Corpo Humano* seguindo a Metodologia de Trabalho por Projeto.

As crianças também tiveram oportunidade de responder à questão: *O que queremos saber sobre o corpo humano?* (Quadro 9).

**Quadro 9 - Respostas do grupo à questão "O que queremos saber sobre o corpo humano?"**

O que queremos saber sobre o corpo humano?

<i>Onde está o cérebro? (TB – 5 anos)</i>
<i>Quanto dentes de leite temos? (DP – 5 anos)</i>
<i>Eu quero saber como os bebês saem da barriga (MR – 4 anos)</i>
<i>Quero saber como os bebês entram na barriga (LF – 4 anos e DF – 3 anos)</i>
<i>Porquê que as meninas têm pipi e os meninos pilinha? (DP – 5 anos)</i>
<i>Eu quero saber como se chama os ossos (MR – 4 anos)</i>
<i>Como é que os ossos crescem no corpo? (LF – 4 anos)</i>
<i>Porque choram os bebês? PM (5 anos)</i>

Os dados do Quadro 9 mostram as curiosidades do grupo, como a localização de órgãos do corpo humano, através de *Onde está o cérebro? (TB – 5 anos)*, a partilha de curiosidades sobre os bebês

a partir de *Porque choram os bebês? PM (5 anos)* e, ainda, demonstram interesse em saber o nome dos ossos através de *Eu quero saber como se chama os ossos (MR – 4 anos)*.

Todos os registos elaborados com as crianças foram, mais tarde, afixados junto às escadas de acesso à sala de atividades (Fotografias 19 e 20), ao qual todos tinham acesso.



Fotografia 19 - Elaboração de registos do Projeto



Fotografia 20 - Afixação de registos no placard

### 3.2.4.2 Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho

Após a realização da Fase I iniciámos, a planificação e o desenvolvimento do Projeto *O Corpo Humano*, seguindo a Metodologia de Trabalho por Projeto, corresponde à Fase II.

Nesta fase pretendíamos responder à questão: *Onde vamos procurar?* de forma a percebermos onde as crianças gostariam de procurar informações sobre o corpo humano. As ideias sugeridas pelas crianças encontram-se apresentadas no Quadro 10.

#### Quadro 10 - Respostas das crianças à questão "Onde vamos procurar?"

Onde vamos procurar?
No computador (MR – 4 anos e GS – 4 anos)
No médico (LB – 5 anos)
Aos pais e às mães (PM – 5 anos e MR – 4 anos)
No tablet (DP – 5 anos)
No telefone (MR – 4 anos)
No puzzle (TB – 5 anos)
Na televisão (DP – 5 anos)
Tenho um livro em casa que fala do corpo humano (TB – 5 anos)

Os dados do Quadro 10 mostram que as crianças pretendiam procurar informações através das novas tecnologias como *No computador (MR – 4 anos e GS – 4 anos)* e *No tablet (DP – 5 anos)* e também manifestaram as suas ideias em procurar informações em livros ao mencionarem *Tenho um livro em casa que fala do corpo humano (TB – 5 anos)*.

Depois de responderem a esta questão, o grupo teve a oportunidade de responder à questão: *O que queremos fazer sobre o corpo humano?*, para se perceber as ideias das crianças sobre o que queriam fazer sobre o corpo humano (Quadro 11).

#### Quadro 11 - Ideias do grupo à questão "O que podemos fazer sobre o corpo humano?"

O que podemos fazer sobre o corpo humano?	
Desenho (LB – 5 anos)	Fazer um puzzle (Estagiária Patrícia)
Pintar um desenho (GS – 4 anos)	Ver livros (DP – 5 anos)
Brincar com tintas (MR – 4 anos e LF – 4 anos)	Contar histórias (PM – 5 anos)
Fazer plasticina (DP – 5 anos)	Brincar com jogos de mesa (CS – 4 anos)
Brincar com a água (LF – 4 anos)	Fazer o contorno do corpo (Estagiária Sara)
Brincar com os pés (MR – 3 anos)	Fazer um jogo (PM – 5 anos)
Brincar com os legos (DP – 5 anos)	Jogar ao macaquinho do chinês (LB – 5 anos)
Bater com os pés (DN – 3 anos)	Brincar com as mãos (DP – 5 anos)
Dança das cadeiras (DP – 5 anos e DF – anos)	

Com os dados do Quadro 11, podemos ver que foram sugeridas atividades potenciadoras do desenvolvimento, ao serem comunicadas ideias relacionadas com as artes plásticas, como *Pintar*

um desenho (GS – 4 anos) e Fazer plasticina (DP – 5 anos) e com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita como *Ver livros* (DP – 5 anos) e *Contar histórias* (PM – 5 anos).

### 3.2.4.3 Fase III – Execução

Nesta *Fase III* do Projeto realizaram-se diversas propostas educativas que foram ao encontro dos interesses das crianças, onde realizaram aprendizagens com as experiências vivenciadas.

De seguida, elaborou-se a calendarização das propostas educativas a realizar no decorrer do Projeto *O Corpo Humano* (Quadro 12), de acordo com as sugestões dadas pelas crianças.

**Quadro 12 – Calendarização das propostas educativas**

Dias	Propostas educativas
8 novembro 2016	Desenho “O que sei sobre o corpo humano”
14 e 15 novembro 2016	Pesquisas sobre o corpo humano
15 novembro 2016	Confeção e exploração da massa de modelar
16 novembro 2016	Pintura massa de modelar
16 novembro 2016	Jogo de tabuleiro – características do rosto
16 novembro 2016	Avaliação
21 novembro 2016	Exploração esqueleto
21 novembro 2016	Desenho do esqueleto
21 novembro 2016	Exploração de livros sobre o corpo humano
22 novembro 2016	Votação do nome do esqueleto
22 novembro 2016	Contorno e preenchimento do corpo
23 novembro 2016	Lengalenga sobre o corpo humano
23 novembro 2016	Pintura do contorno do corpo humano
23 novembro 2016	Aula educação física – jogos e movimento com o corpo
23 novembro 2016	Avaliação
28 novembro 2016	Exploração de jogos sobre o corpo humano
28 e 29 novembro 2016	Construção de puzzles
29 e 30 novembro 2016	Preparação da divulgação
30 novembro 2016	Exploração dos puzzles
30 novembro de 2016	Exploração de sombras
5, 6 e 7 de dezembro de 2016	Continuação da preparação da divulgação
5 dezembro 2016	Exploração das alturas das crianças e pintura
6 dezembro 2016	Exploração da água
7 dezembro 2016	Construção do gráfico das alturas
7 dezembro 2016	Desenho “O que aprendi sobre o corpo humano”
12 dezembro 2016	Divulgação do Projeto “O corpo humano”
12 dezembro 2016	Avaliação do Projeto

Das propostas educativas realizadas com o grupo (Quadro 12), optei por apresentar e analisar duas delas, evidenciando, também, as aprendizagens realizadas. As propostas apresentadas são as “Pesquisas sobre o corpo humano” e a “Exploração do esqueleto”. No Anexo IX encontram-se descritas mais três das propostas educativas concretizadas, nomeadamente a “Confeção e exploração da massa de modelar”, a “Aula de educação física” e a “Construção de puzzles”.

- **Proposta educativa: Pesquisas sobre o corpo humano**

Partindo das curiosidades e perguntas realizadas pelas crianças sobre assuntos que queriam descobrir relativos ao corpo humano, realizámos pesquisas para responder às questões. Estas foram realizadas em livros, recurso sugerido pelas crianças, uma vez que no Jardim de Infância não havia internet para pesquisarem no computador, *tablet* e telemóveis.

As pesquisas ocorreram nos dias 14 e 15 de novembro de 2016, em momentos distintos e, enquanto par pedagógico, decidimos que estas seriam realizadas em pequenos grupos de forma a que as aprendizagens fossem mais significativas e cada criança tivesse uma atenção

individualizada durante a pesquisa. Assim, em grande grupo, as crianças fizeram a divisão dos grupos, de acordo com as suas preferências, onde as estagiárias orientaram o momento, para que todos os grupos ficassem equilibrados. Neste sentido foram realizados quatros pequenos grupos e cada um respondeu a diversas questões (Quadro 13).

*Quadro 13 - Distribuição das crianças em pequeno grupo*

Grupo	Questões
1: MR (4 anos), JP (5 anos), DF (4 anos) e FC (3 anos)	“Como é que os ossos crescem no corpo?”; “Quantos dentes de leite temos?” e “Porque choram os bebês?”
2: TB (5 anos), DP (5 anos) e RB (3 anos)	“Porquê as meninas têm pipi e os meninos têm pilinha?”, “Porque choram os bebês?” e “Quantos dentes de leite temos?”
3: LB (5 anos), GS (4 anos), AF (4 anos) e DN (3 anos)	“Porquê as meninas têm pipi e os meninos têm pilinha?”, “Porque choram os bebês?” e “Quantos dentes de leite temos?”
4: PM (5 anos), LF (4 anos), CS (4 anos) e MR (3 anos)	“Quero saber como os bebês saem da barriga” e “Quero saber como os bebês entram na barriga”

Durante as pesquisas, foram disponibilizados livros às crianças trazidos pelo par pedagógico, uma vez que nenhuma criança tinha levado livros sobre o corpo humano para a escola. As crianças mostraram-se curiosas e interessadas na exploração e manipulação dos livros, fazendo leitura de imagens na procura de informações sobre o corpo humano (Fotografias 21 a 23).



*Fotografia 21 - Grupo 2 a realizar as pesquisas através de livros*



*Fotografia 22 - Criança MR (4 anos) a manipular um livro nas pesquisas*



*Fotografia 23 - Crianças AF (4 anos) e GS (4 anos) a verem o mesmo livro*

Ao longo das pesquisas, o nosso papel, enquanto educadoras, foi o de orientar as crianças levando-as a procurarem informações sobre o corpo humano e sempre que as crianças pediam para lermos as informações o pedido era satisfeito. Neste sentido, a escolha das questões por grupo prendeu-se com a informação recolhida durante as pesquisas, isto significou que as crianças selecionavam a informação, e, posteriormente, e, em conjunto, via-se a informação respondia a alguma questão previamente formulada pelas crianças em grande grupo.

As respostas orais dadas pelas crianças às perguntas, tiveram por base informação recolhida que era registada numa folha de papel para mais tarde ser colocada no *placard* das escadas de acesso à sala de atividades (Anexo X). A análise dos registos apresentados no Anexo X, mostra que a maioria dos grupos obteve informação para responder 3/4 questões, no entanto, nem todos os grupos responderam corretamente às questões. Também se pode observar que as crianças mais velhas eram as que participavam mais ativamente na partilha de ideias, dando respostas às questões, e, ainda, algumas crianças ofereceram mais informação do que a que era pretendida.

Após as crianças realizarem as pesquisas foi-lhes perguntado o que tinham aprendido com as pesquisas, de modo a fazer-se a avaliação da proposta educativa. Nesse sentido, as respostas das crianças dos Grupos 1, 2 e 3 encontram-se no Anexo XI.

Durante a proposta educativa as crianças também desenvolveram competências associadas às áreas e domínios descritos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (Silva *et al.*, 2016), pois na Área de Formação Pessoal e Social, desenvolveram a cooperação com os outros elementos do grupo partilhando os livros utilizados na pesquisa, souberem respeitar o outro esperando pela sua vez de explorar/manipular o livro e de comunicar as suas ideias.

- **Proposta educativa: Exploração do esqueleto**

De forma a dar resposta às questões elaboradas pelas crianças relativas aos ossos, nomeadamente *Eu quero saber como se chama os ossos (MR – 4 anos)*, decidimos proporcionar uma exploração de um esqueleto, no dia 21 de novembro de 2016.

Nesta exploração sentimos a necessidade de explicar às crianças que a estrutura apresentada pelo esqueleto era comum a todos os seres humanos, e que os nossos ossos se encontravam de baixo da pele e dos músculos. As crianças desde logo mostraram entusiasmo, esboçando sorrisos e gargalhadas, querendo mexer no esqueleto (Fotografias 24 e 25). A questão que o grupo mostrou mais interesse em responder estava relacionada com o nome dos ossos. Assim, as crianças tiveram a possibilidade de apontar para alguns ossos, e o par pedagógico dizia o nome dos ossos pretendidos. Alguns dos nomes pedidos pelas crianças foram o crânio, as costelas, o rádio e o cúbito, o fémur e a tíbia e o perónio. As crianças também ficaram a saber os termos joelhos, ombros, cotovelos e que estes permitem alguns dos movimentos do nosso corpo.



Fotografia 24 - Exploração do esqueleto



Fotografia 25 - Criança DP a manipular o esqueleto

No decorrer desta exploração as crianças desenvolverem diversas competências que resultaram em aprendizagens sobre o corpo humano. Assim, desenvolveram competências comunicacionais quando indicaram o que queriam saber (Área Formação Pessoal e Social; Área Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral) e também adquiriram novo vocabulário (Área Conhecimento do Mundo). Posteriormente, de acordo com os interesses demonstrados pelas crianças, deram um nome ao esqueleto (Afonso) através de uma votação e também realizaram um desenho sobre o esqueleto em cartolina preta usando o lápis de cera branco como material de desenho.

#### 3.2.4.4 Fase IV – Divulgação/Avaliação

A Fase IV do Projeto constitui a última fase do Projeto, onde são demonstrados os conhecimentos adquiridos e as aprendizagens realizadas pelos intervenientes do Projeto, ao longo da elaboração

do mesmo. Ao longo da concretização deste projeto, tanto a divulgação como a avaliação ocorreram em diversos momentos.

No que concerne à divulgação, ao longo das diferentes fases do Projeto, todos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças foram sendo expostos num *placard* informativo nas escadas de acesso à sala de atividades, onde tanto os intervenientes do Projeto, como as suas famílias e restante equipa educativa podiam facilmente visualizar, de modo a acompanhar o trabalho desenvolvido pelo grupo (Fotografias 26 e 27).



*Fotografia 26 - Desenhos das crianças do esqueleto expostos*



*Fotografia 27 - Placard com trabalhos expostos do Projeto O corpo humano*

No final do Projeto, as crianças puderam falar sobre os conhecimentos adquiridos e aprendizagens realizadas, nos dias 29 e 30 de novembro de 2016. Cada pequeno grupo (o mesmo da realização da pesquisa) preparou a apresentação para as restantes crianças e equipa educativa, construindo, folhetos informativos sobre o corpo humano (Fotografia 28). Assim, a divulgação realizou-se no dia 12 de dezembro 2016, onde cada grupo falou sobre o corpo humano aos restantes intervenientes do Projeto (Fotografia 29), mostrando os seus folhetos e explicando-os. Mais tarde, em grande grupo, puderam apresentar o Projeto com a equipa educativa (educadora, auxiliar e monitora das Atividades de Animação e Apoio à Família), falando sobre algumas das propostas educativas desenvolvidas e sobre as aprendizagens realizadas (Fotografia 30). Aqui o par pedagógico orientou o grupo na partilha de ideias.



*Fotografia 28 - Preparação da divulgação em pequeno grupo*



*Fotografia 29 - Divulgação realizada em pequenos grupos*



*Fotografia 30 - Divulgação em grande grupo à equipa educativa*

Ao longo da realização do Projeto pudemos assistir à divulgação do projeto por parte de algumas crianças aos seus pais, levando-os ao *placard* para que visualizassem os trabalhos expostos (Fotografias 31 e 32), e no final do Projeto, à entrada da porta principal da instituição, foi colocado um cartaz sobre algumas das aprendizagens do grupo (Fotografia 33).

A avaliação também ocorreu em momentos distintos ao longo da realização do Projeto, e enquanto par pedagógico, tentávamos sempre conversar com as crianças sobre as propostas que

eram desenvolvidas e suas aprendizagens. No dia 16 e 23 de novembro de 2016 realizamos alguns registros com as crianças, em que as questionamos sobre “O que gostaram mais de fazer”, “O que gostaram menos de fazer” e “O que aprenderam?” para percebermos qual o envolvimento das crianças no Projeto (Anexo XII).



Fotografia 31 - Crianças a mostrarem às mães do placard do Projeto



Fotografia 32 - Criança DN a mostrar à mãe o gráfico das alturas



Fotografia 33 - Cartaz realizado pelo grupo

No dia 7 de dezembro convidamos as crianças, a realizar um desenho “O que aprendi sobre o corpo humano” para, mais tarde, os compararmos com os desenhos “O que sei sobre o corpo humano” realizados no dia 8 de novembro. A comparação permite percebermos qual a evolução das crianças tendo em conta o que foi registado nos desenhos e o que verbalizavam relativamente aos traços realizados. No dia 12 de dezembro, e de forma a dar por finalizada a concretização do Projeto *O Corpo Humano*, realizamos alguns registros com as crianças para percebermos o envolvimento do grupo em relação ao Projeto, e perceber as aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos. Os registros elaborados com as crianças foram “O que aprendemos sobre o corpo humano”, “O que gostamos mais de fazer sobre o corpo humano?”, “O que gostamos menos de fazer sobre o corpo humano?” e “O que gostávamos de ter feito sobre o corpo humano?”, sendo que mais tarde foram afixados no *placard* das escadas de acesso à sala de atividades (Anexo XIII), permitindo às crianças o contacto com o trabalho desenvolvido.

As respostas das crianças à questão: *O que aprendemos sobre o corpo humano?* estão apresentadas no Quadro 14.

**Quadro 14 - Respostas à questão "O que aprendemos sobre o corpo humano?"**

O que aprendemos sobre o corpo humano?	
Aprendi os nomes dos ossos: costelas, rádio, caixa torácica e o cérebro (MR – 4 anos)	Onde estão as pestanas, as costelas, os pulmões, o coração e a cara (DP – 5 anos)
Aprendi muitas coisas novas. Nós aprendemos onde estava o cérebro. Descobrimos que estava na cabeça (LB – 5 anos)	Ajuda a respirar a caixa torácica (MR – 4 anos) ... e o nariz também (LF – 4 anos)
Os ossos, as costelas, os pulmões, os olhos, a barriga e a cabeça, a boca, o nariz, as pernas, as mãos e os braços e os dedos e os pés (GS – 4 anos)	O pai põe uma semente e depois o bebé cresce, cresce e depois cortam a barriga à mãe (LB – 5 anos)
Os bebés não conseguem falar e choram (LF – 4 anos)	Aprendemos a contar histórias aos amigos (LB – 5 anos)
Os ossos (DF – 4 anos)	Aprendemos a ver livros (DP – 5 anos)
Onde fica a bexiga para fazer o chichi. Aprendi onde está as costelas (JP - 5 anos)	Que os meninos têm pilinha e as meninas pipi porque os corpos são diferentes (TB – 5 anos)
A fazer um jogo mais difícil (DN – 3 anos)	Os intestinos para fazer cocó (LF – 4 anos)
Os ossos: rádio, as costelas (CS – 4 anos)	Aprendemos a esperar (LB – 5 anos)
Os bebés saem pelo pipi ou pela barriga (PM – 5 anos)	Aprendi a fazer puzzles de desenhos (TB – 5 anos)
A boca, o nariz e os pés (MR – 3 anos)	A caixa torácica (LF – 4 anos)
Aprendi o tronco do nosso corpo, de um livro (LB – 5 anos)	Os meninos têm 20 dentes, e os adultos 32 dentes (MR – 4 anos)

Os dados do Quadro 14 parecem mostrar que as crianças realizaram aprendizagens diversas e desenvolveram conhecimentos, com *Aprendi os nomes dos ossos: costelas, rádio, caixa torácica*

... (*MR – 4 anos*) e *Os ossos (DF – 4 anos)*. Também clarificaram algumas ideias que tinham inicialmente, como a localização do cérebro ao afirmarem *Aprendi muitas coisas novas. Nós aprendemos onde estava o cérebro. Descobrimos que estava na cabeça (LB – 5 anos)*. Ainda desenvolveram capacidades relacionadas com regras sociais como *Aprendemos a esperar (LB – 5 anos)* e com a exploração e manipulação de livros *Aprendemos a ver livros (DP – 5 anos)* e *Aprendemos a contar histórias aos amigos (LB – 5 anos)*.

Deste modo, posso afirmar que a realização do Projeto *O Corpo Humano* foi significativo para todos os intervenientes do Projeto, uma vez que proporcionou aprendizagens diversificadas às crianças, e a mim, enquanto futura educadora, deu-me outra perspetiva do que é realizar um Projeto seguindo a Metodologia de Trabalho por Projeto.

#### 3.2.4.5 SÍNTESE REFLEXIVA SOBRE O PROJETO “O CORPO HUMANO”

Neste ponto pretendo refletir sobre a importância da implementação do Projeto para a minha formação enquanto futura educadora, referindo as minhas aprendizagens e dificuldades sentidas.

Aplicar a Metodologia de Trabalho por Projeto, sendo já um segundo contacto com esta metodologia, foi uma mais-valia para o meu percurso profissional uma vez que além de considerar as crianças como ponto essencial do desenvolvimento do projeto, dando-lhes um papel ativo em todo o processo, também pude analisar e refletir sobre todo o desenvolvimento do projeto fazendo uma retrospectiva entre os dois Projetos desenvolvidos (Projeto *As Tartarugas* e Projeto *O Corpo Humano*).

Para a realização deste Projeto foi importante considerar as crianças como centro do seu desenvolvimento e aprendizagem pois foi a partir delas que, enquanto par pedagógico, proporcionámos experiências que foram ao encontro dos seus interesses e necessidades. Desta forma, o nosso papel enquanto educadoras foi o de orientar as crianças nas suas escolhas e partilha de ideias relativas ao Projeto, o que se tornou numa das aprendizagens efetuadas, pois em alguns momentos tinha alguns receios em deixar que fossem elas as responsáveis das suas aprendizagens, no entanto, esta dificuldade foi superada percebendo que são seres capazes.

Uma outra aprendizagem realizada ao longo deste Projeto prendeu-se com os registos elaborados com as crianças, onde era evidenciado as suas ideias e questões sobre os assuntos, dando tempo e espaço às crianças de comunicar. A realização destes registos também nos permitiu, enquanto educadoras de infância, analisar a evolução das crianças.

Relativamente às aprendizagens das crianças, penso que já tenho vindo a referi-las ao longo da descrição do Projeto, tentando sempre que se desenvolvessem nas diversas áreas e domínios descritos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016).

Inicialmente sentíamos algumas dificuldades em escolher um assunto que fosse ao encontro dos interesses das crianças, uma vez que todo o grupo não mostrava um interesse comum e também o facto de as crianças ainda não terem tido grande contacto com esta metodologia. Deste modo, fomos adaptando o nosso discurso de acordo com as necessidades das crianças levando-as a pensarem e a desenvolverem-se, o que foi visível, mais tarde, pela evolução sentida, tanto a nível do vocabulário adquirido como da evolução da construção frásica.

Apesar de já ser o segundo contacto com a metodologia, considero que ainda tenho pouca experiência na concretização das suas fases, uma vez que ao refletir sobre o Projeto sinto que em alguns dos momentos a minha ação podia ter sido diferente no entanto, o desenvolvimento do Projeto é sempre influenciado tanto pelos intervenientes como pelo meio e o contexto, sendo que não existem projetos iguais pois cada interveniente dá o seu contributo.

Em suma, penso que as crianças foram o motor do desenvolvimento deste Projeto, sendo visível o seu interesse e motivação em querer descobrir mais sobre o corpo humano. Também o *feedback* das famílias em relação ao que partilhavam em casa foi gratificante para o meu desenvolvimento, pois percebia que o Projeto estava a ser significativo para todos. Assim, o envolvimento dos participantes do Projeto, das famílias e da equipa educativa permitiu aprendizagens diversas levando ao desenvolvimento do nosso conhecimento em relação ao corpo humano.

### 3.3. ENSAIO INVESTIGATIVO

Neste ponto apresenta-se o ensaio investigativo realizado no decorrer da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II, na rede pública, com um grupo de 15 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, no início do ensaio. Neste sentido, será apresentada uma introdução ao ensaio investigativo, seguido do enquadramento teórico pertinente para o ensaio realizado, seguindo-se a apresentação da metodologia utilizada, a análise e discussão dos dados e, por fim, as conclusões, limitações e recomendações do estudo.

#### 3.3.1. INTRODUÇÃO AO ENSAIO INVESTIGATIVO

A realização deste ensaio investigativo partiu da observação realizada do grupo de crianças em momentos de exploração de objetos onde as crianças com idades diferentes faziam explorações semelhantes. Neste sentido, decidiu-se realizar um estudo onde crianças com 3, 4 e 5 anos de idade explorassem o mesmo material. Para a escolha do material optou-se pela escolha de materiais do uso quotidiano que se previu que as crianças já tivessem contactado. Na seleção do material também recaiu na possibilidade de variar a forma, tamanho, cor e textura.

O ensaio investigativo realizado é de natureza descritiva uma vez que se “descrevem rigorosa e claramente um dado objecto de estudo na sua estrutura e funcionamento” (Sousa & Baptista,

2011, p. 57), é assente essencialmente no paradigma interpretativo ou qualitativo pois este paradigma leva o investigador a perceber de que forma o interveniente compreende o mundo que o rodeia (Coutinho, 2011). Neste sentido, e segundo Carmo e Ferreira (2008), os métodos qualitativos devem ser indutivos, holísticos e naturalistas relativamente à modalidade do estudo. No entanto, também se usou o paradigma quantitativo que visa “a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e explicação do fenómeno sobre o qual recaem as observações” (Vilelas, 2009, p. 103), sendo que este “requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas” (Vilelas, 2009, p. 103). Neste sentido, de forma a comparar as explorações das crianças, e por a sua participação nas tarefas não ter sido a mesma, optou-se também por uma análise quantitativa. Este ensaio investigativo é um estudo de caso uma vez que é uma “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada” (Sousa & Baptista, 2011, p. 64), onde é examinado o caso “em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural” (Coutinho, 2013, p. 335).

Assim, a pergunta de partida para a realização do ensaio investigativo é:

*Será que MR com 3 anos, CS com 4 anos e TB com 5 anos de idade exploram materiais do quotidiano de maneiras diferentes?*

Para esta pergunta de partida definiram-se os seguintes objetivos:

- *Identificar que explorações as crianças MR, CS e TB realizam com os materiais do quotidiano;*
- *Identificar que processos das ciências as crianças MR, CS e TB utilizam nas suas explorações;*
- *Perceber se a idade influencia o tipo de exploração;*
- *Refletir sobre as explorações que as crianças de 3, 4 e 5 anos de idade fazem com os objetos disponibilizados.*

### **3.3.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Tendo em conta a pergunta de partida e os objetivos definidos para o ensaio investigativo, apresenta-se, de seguida, o enquadramento teórico, organizado em quatro tópicos principais, que sustenta o ensaio investigativo. Primeiramente, encontra-se o educador construtivista, os processos básicos da ciência, a matemática e, por fim, a brincadeira.

#### **3.3.2.1. O educador construtivista**

Além das figuras de referência que as crianças têm em casa, o educador é uma figura de referência para qualquer criança desde a sua entrada no percurso escolar, seja ele no berçário, na Creche ou no Jardim de Infância.

Segundo Hohmann e Weikart (2003) os adultos devem apoiar o desenvolvimento das crianças dando-lhes a oportunidade de controlarem as suas próprias aprendizagens, observando e

interagindo com elas de modo a descobrirem como pensam e raciocinam. Assim, o educador deve considerar a criança como sujeito e agente ativo na construção do seu conhecimento e no processo educativo (Silva *et al.*, 2016; Tavares *et al.*, 2007). Para tal deve ter em consideração e valorizar as experiências vivenciadas pelas crianças e os conhecimentos resultantes dessas experiências.

O construtivismo diz respeito “ao processo pela qual o indivíduo elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento” (Kamii, 1989, p. 33). Assim, um educador é construtivista quando atua “como interlocutor ou mediador do problema, da discussão para que as crianças possam chegar a uma conclusão” (Vinha, 1999, p. 20). Desta forma, o educador dá às crianças ferramentas para resolverem o problema, não resolvendo o problema por elas.

### 3.3.2.2. *Processos Básicos da Ciência*

Quando as crianças interagem com os materiais, elas observam-nos e/ou manipulam-nos utilizando diferentes órgãos dos sentidos, uma vez que

o corpo é (...) o conteúdo prioritário de conhecimento e, ao mesmo tempo, o principal instrumento-recurso para contactar a realidade, para codificar a própria experiência, para exprimir a dinâmica pulsional e emotiva interna e para sedimentar de forma integrada os conhecimentos cognitivos (Zabalza, 2001, p. 195).

Isto significa que é através da utilização do corpo que as crianças conhecem o mundo que as rodeia, e, assim, desenvolvem diferentes tipos de conhecimento, pois conhecem as propriedades dos objetos. Assim, através da exploração desses objetos as crianças vão descobrindo, criando e inventando (Not, 1991). Desta forma, considera-se importante que as crianças possam observar e explorar os objetos e materiais que as rodeiam para poderem deles obter conhecimento físico (cor, forma, tamanho, espessura...) e exercerem sobre eles ações (Kamii & Devries, 1986; Piaget, 1971, citado por Silva, 2013). Neste sentido compreende-se que a criança vai conhecendo os objetos quando os explora (Piaget, 1971, citado por Silva, 2013).

Os processos da ciência correspondem a modos de ação e pensamento, são formas de raciocínio e destrezas intelectuais que são utilizadas em atividades científicas. Apesar de haver diversos processos da ciência podem-se considerar como processos a observação, a ordenação, a seriação, a classificação, a medição, a previsão, a inferência e a comunicação (Pereira, 1992; Pereira, 2002). Estes processos devem estar incluídos na educação em ciência mas para tal é preciso criar situações práticas para que as crianças recorram a eles e se apercebam da sua importância para as mais variadas situações do dia a dia (Pereira, 2002).

- **Observação**

A observação é um processo fundamental, uma vez que implica que exista a exploração e descoberta de algo que está escondido ou que é desconhecido (Dewey, 1933, citado por Hohmann & Weikart, 2003). Na base da observação está a recolha de dados, que implica a busca

de informações sobre os objetos, permitindo que sejam identificadas as suas propriedades (Pereira, 2002; Pereira, 1992).

Tendo como ponto de partida a curiosidade das crianças, tornando-as exploradoras ativas (Hohmann, Banet & Weikart, 1979), elas recorrem aos diferentes órgãos dos sentidos (Pereira, 2002). Através deles, elas conhecem as propriedades físicas dos objetos (Spodek & Saracho, 1998). Assim, é importante que a criança manipule e explore os objetos uma vez que “as estruturas sensório-motoras constituem a origem das operações ulteriores do pensamento” (Piaget & Inhelder, 1993, p. 31), isto significa que se a criança não conhecer os objetos, ela não consegue pensar sobre eles e sobre as suas propriedades e características físicas.

Nas suas observações as crianças exploram os objetos para os conhecerem, seguram-nos, agarram-nos, metem-se de baixo deles e/ou sobem para cima deles, deixam-nos cair, observam-nos em diferentes ângulos, cheiram-nos, escutam os seus sons... (Hohmann, Banet & Weikart, 1979; Hohmann & Weikart, 2003). Isto é, as crianças só conhecem os objetos se forem elas próprias a explorar e a descobrir as características e propriedades, bem como as relações entre os objetos e suas funções (Hohmann, Banet & Weikart, 1979; Kamii & Devries, 1986).

A brincadeira também pode ser associada à observação, pois as crianças através das suas brincadeiras vão construindo o seu conhecimento e vão aprendendo as propriedades dos objetos como, o tamanho, a forma e a cor (Dias e Correia, 2012).

Após adquirirem o conhecimento físico dos materiais, as crianças começam a adquirir o conhecimento social através do seu contacto com a sociedade, uma vez que um conjunto de pessoas atribui o nome aos objetos, sendo reconhecido em várias partes do mundo. Os nomes para os objetos são decididos de acordo com critérios que podem variar ou não de cultura para cultura (Kamii & Devries, 1986).

- **Seriação**

As crianças em idade pré-escolar iniciam o processo de seriação. Este processo diz respeito a “ordenar os objectos, baseando-se em diferenças e em variações graduais das suas qualidades” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 703). Também pode ser visto como a capacidade de ordenar objetos numa série, seguindo uma propriedade comum, de acordo com a sua ordem crescente ou decrescente da propriedade em causa (Hohmann, Banet & Weikart, 1979; Pereira, 1992; Pereira, 2002; Piaget & Inhelder, 1993).

Na seriação, está implícita a comparação de objetos, para que a criança possa colocar por ordem os objetos de acordo com um, ou mais critérios em simultâneo, o que só é possível através do contacto direto com os objectos que se está a comparar (Hohmann, Banet & Weikart, 1979).

A seriação pode ser realizada através da organização de objetos com uma ordem a partir de apenas um atributo ou qualidade, como por exemplo a organização de carros do mais pequeno para o maior, ou através da organização dos objetos através de uma sequência de características que se repetem (Hohmann e Weikart, 2003).

- **Medição**

A medição é outro processo básico da ciência utilizado pelas crianças. Resulta de comparações de objetos (Pereira, 2002), acompanhando o processo de observação. Ao ser realizada pelas crianças, resulta da comparação de objetos através de uma unidade de medida (Silva *et al.*, 2016).

No desenvolvimento do conceito de medida podem-se considerar três etapas, “a primeira refere-se às acções de comparar e ordenar; a segunda diz respeito à utilização de uma unidade de medida, seja ela natural ou padronizada; a terceira refere-se à utilização de um instrumento de medida” (Mendes & Delgado, 2008, p. 46).

- **Classificação**

Um outro processo da ciência é a classificação, que se caracteriza pelo agrupar de objetos com propriedades comuns. As crianças usam a classificação quando organizam materiais ou pessoas nas suas brincadeiras tendo em conta critérios (Hohmann & Weikart, 2003; Pereira, 2002).

Para classificar é necessário observar as características dos objectos e as suas semelhanças. Posteriormente é que se agrupam os objetos semelhantes (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). Ao classificar as crianças usam o pensamento lógico pois necessitam de perceber as características de cada objeto para os poderem agrupar (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). O pensamento lógico-matemático “consiste nas relações que o sujeito cria e introduz nos ou entre objetos” (Kamii & Devries, 1986, p. 32), compreendendo-se que as crianças obtêm conhecimento dos objetos através da experiência, pois só assim é que constroem o seu pensamento e o seu conhecimento (Kamii & Devries, 1986). Para tal é necessário que as crianças estabeleçam relações com diferentes objetos (Piaget, 1971, citado por Silva, 2013). Neste pensamento inserem-se a classificação, a seriação e os números (Spodek & Saracho, 1998).

Enquanto exploram os objetos, as crianças começam a ver de que forma é que os podem combinar e utilizar (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). Ao agrupar os objetos as crianças escolhem critérios, tendo em conta as características e as propriedades deles, como a cor, a forma e o tamanho (Hohmann, Banet & Weikart, 1979; Papalia & Olds, 1981). Deste modo, a classificação constitui-se um processo básico em que as crianças organizam determinados objetos, materiais, pessoas e acontecimentos (Homann & Weikart, 2003).

Há diferentes modos de classificar os materiais, sendo eles por um critério ou por dois em simultâneo (Barros e Palhares, 1997). Assim, agrupar os objetos por um critério (por exemplo, cor) resulta na possibilidade de formar tantos conjuntos como as cores existentes nos objetos a serem classificados, tendo como base “tem a mesma cor que...” (Barros & Palhares, 1997). Classificar por dois critérios pode resultar da interseção de dois conjuntos, sendo que neste tipo de classificação a criança tem de ter presente dois critérios em simultâneo para classificar os objetos (Barros & Palhares, 1997), como por exemplo ser amarelo e ser maçã, no caso de classificação de frutos. Partindo da classificação por dois critérios em simultâneo o mesmo acontece na classificação para três ou mais critérios em simultâneo, onde se têm de ter sempre presente os critérios a usar para o agrupamento de objetos ou materiais.

O papel do educador, no decorrer das explorações e brincadeiras das crianças, no que concerne à classificação, é o de apoiar as suas experiências para compreender o pensamento das crianças (Hohmann & Weikart, 2003), sendo “importante fornecer à criança materiais de características semelhantes e diferentes” (Barros & Palhares, 1997, p. 31).

- **Comunicação**

Ao longo da educação de infância as crianças vão-se desenvolvendo e, vão também, evoluindo as suas capacidades e competências. Nesse sentido, as crianças vão aprendendo a usar a linguagem adquirida para comunicar (Papalia & Feldman, 2013), sendo o ato de comunicar “um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interação de, pelo menos, duas pessoas, com vista à partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 31).

A comunicação pode ser comunicação verbal e comunicação não-verbal (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Zabalza, 1998b). Ambas pressupõem competências comunicativas, expressivas e cognitivas (Zabalza, 1998b).

A comunicação verbal é realizada através de uma interação verbal, que implica que a criança ouça e fale. É através dela que as crianças se tornam comunicadores fluentes da sua língua, adquirindo e desenvolvendo a linguagem (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Neste âmbito, as crianças devem ser capazes de reproduzir o que o outro fala e manterem-se ativas durante as conversas e diálogos, deve haver uma tradução e interpretação da mensagem recebida a partir da mensagem recebida (Zabalza, 1998b). Já a linguagem não-verbal é quando a criança comunica não utilizando a língua para o fazer, comunicando, por exemplo, através do choro, o olhar, os movimentos do corpo, ou as vocalizações (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Neste tipo de comunicação, a criança utiliza maneiras diversificadas para transmitir a sua mensagem até conseguir comunicar verbalmente (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

### 3.3.2.3. Matemática

A matemática é “uma ciência vital para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo” (Sousa, s/d, p. 2), assumindo “um papel essencial na estruturação do pensamento (...) para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo” (Silva *et al.*, 2016, p. 6). Isto significa que as noções matemáticas das crianças se desenvolvem através da exploração do mundo que as rodeia.

Assim, em idade pré-escolar, e para se perceber quais são os conhecimentos matemáticos das crianças é importante observá-las enquanto brincam, uma vez que cada uma tem as suas próprias experiências e vivências, ideias e necessidades (Barber, 2004), e assim, devem ter a possibilidade de manipularem materiais (Spodek & Saracho, 1998). Estas brincadeiras proporcionadas às crianças permitem que desenvolvam diversas competências (Smole, Diniz & Cândido, 2000).

Na educação pré-escolar é importante que as crianças desenvolvam noções matemáticas através de ensino informal, sendo benéfica a exploração ao ritmo imposto por cada criança (Barros & Palhares, 1997). Para tal cabe ao educador proporcionar oportunidades estimulantes às crianças para que construam e desenvolvam noções matemáticas (Silva *et al.*, 2016).

Dentro da matemática, optei por abordar algumas subcategorias, nomeadamente os padrões, a contagem, as correspondências, e as relações espaciais.

- **Padrões**

Os padrões caracterizam-se pela disposição de objetos com regras lógicas através da formação de sequências (Barros & Palhares, 1997). Estas disposições estão associadas a regularidades (Palhares & Mamede, 2002) podendo incluir a cor, som, posição, forma e movimentos. A realização de padrões resulta do raciocínio lógico (Palhares & Mamede, 2002).

Barbosa *et al.* (2011) distinguem, entre outros, dois tipos de padrão: o padrão por repetição e o padrão de crescimento. O primeiro “é um padrão no qual há um motivo identificável que se repete de forma cíclica indefinidamente” (Barbosa *et al.*, 2011, p. 20). Ou seja, nos padrões encontram-se um termo que se repete sempre, caracterizado como ABABAB. Nos padrões de crescimento “cada termo muda de forma previsível em relação ao anterior” (Barbosa *et al.*, 2011, p. 24), ou seja, os termos que se repetem vão aumentando progressivamente a cada termo.

- **Contagem**

No pré-escolar as crianças têm possibilidade de desenvolverem o sentido de número (Castro & Rodrigues, 2008). Este desenvolvimento passa por compreender que “o número é uma propriedade que se refere a um conjunto de objectos” (Bohígas *et al.*, 1997c, p. 969). As crianças compreendem que o número um corresponde a um conjunto com apenas um elemento, o número dois a um conjunto com dois elementos, e o mesmo para os restantes números. Também Silva *et*

*al.* (2016) consideram o sentido de número como a compreensão de forma global dos números, suas operações e relações.

Para que as crianças desenvolvam o sentido de número é importante que iniciem as contagens. Este exercício de contar surge naturalmente em interação com os pares e os adultos e no decorrer das brincadeiras (Castro & Rodrigues, 2008; Bohígas *et al.*, 1997c). Sendo que, primeiramente, as crianças realizam contagens associadas a objetos concretos, e só mais tarde são capazes de “pensar nos números sem contactarem com os objectos” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 12).

Para que as crianças sejam capazes de realizar a contagem oral, precisam de conhecer a sequência dos números, aprendendo-a “em interação com outras crianças e com os adultos” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 13). Mais tarde, começam a relacionar os termos da contagem oral com os objetos (Castro & Rodrigues, 2008), sendo que as crianças “mais novas ou com menos experiência, que, embora conhecendo a sequência da contagem oral cometem erros aquando da contagem de objectos” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 18), nomeadamente na correspondência termo a termo” (Silva *et al.*, 2016, p. 76), isto é, associar o termo a um objeto. A contagem dos objetos tem características específicas, sendo elas: “a cada objecto corresponde um e um só termo da contagem; (...) não perder nem repetir nenhum objecto; o conceito de cardinalidade (o último termo dito corresponde ao número total de objectos contados); que a contagem não depende da ordem pela qual os objectos são contados” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 18). Através das contagens as crianças começam a ter consciência da relação entre os números, e por sua vez começam a ter noções de quantidade que os números representam.

O educador tem um papel fundamental no desenvolvimento das contagens nas crianças. Além de as acompanhar deve encorajá-las a explicarem os seus métodos, e os seus raciocínios aos pares (Castro & Rodrigues, 2008).

- **Correspondência**

Segundo Barros e Palhares (1997) e Bohígas *et al.* (1997c), podemos considerar a correspondência como uma noção matemática. Isto porque “explorar os atributos das coisas, ordenar e estabelecer correspondências são maneiras das crianças pequenas construírem o seu mundo físico e social” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 680).

A correspondência diz respeito à ação de estabelecer a relação um a um (Ferreira, 2013), sendo esta relação de dois objetos entre si, duas pessoas entre si, ou entre uma pessoa e um objeto de um dado conjunto. Assim, “na correspondência um a um, colocam-se a par, um a um, dois ou mais grupos de objectos” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 282). As crianças fazem correspondências, por exemplo, quando fazem uma garagem para cada carro ou colocam um

pincel dentro de cada frasco de tinta (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). As crianças começam por fazer correspondências imperfeitas até conseguirem realizar a correspondência termo a termo, sendo de esperar que o façam aos 5-6 anos (Barros & Palhares, 1997).

- **Relações espaciais**

As crianças entre os 2 e os 7 anos de idade localizam-se no estágio pré-operatório. Neste sentido, demonstram avanços relativamente ao espaço, categorização e número. As crianças até aos 3 anos não entendem relações “entre figuras, mapas ou maquetes, e os objetos ou espaços que eles representam” (Papalia & Feldman, 2013, p. 260). As crianças mais velhas “conseguem transferir o entendimento espacial adquirido do trabalho com modelos para mapas e vice-versa (Deloache, Miller & Plerroutsakos, 1998, citado por Papalia & Feldman, 2013 pp. 260, 261).

As relações espaciais enquadram-se nas noções espaciais uma vez que as crianças pequenas revelam competências matemáticas “no sentido de lidar com materiais e com eles resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais” (Barros & Palhares, 1997, p. 11). Também se prendem com “tudo o que nos rodeia e a forma como apreendemos essa realidade que nos envolve” (Reis, 2014, p. 11) pois tratam-se “de formas de compreensão do espaço (...) que não aparecem naturalmente” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 293), e também podem ser entendidas como um “conjunto complexo de competências que se interligam, dando origem à capacidade de perceber distâncias, direções, movimentos e relações que o indivíduo estabelece com o meio circundante, com os objetos ou estes entre si” (Rodrigues, 2011, citado por Reis, 2014, pp. 11, 12).

A manipulação de objetos, partindo de atividades espontâneas e lúdicas, permite às crianças fazer representações mentais das relações espaciais entre os objetos manipulados e o próprio corpo, tendo como base pontos de referência. Desta forma, adquirem noções como a posição, a direção e a orientação, se o objeto está longe ou perto, dentro, fora ou entre, aberto ou fechado, em cima ou em baixo, à esquerda ou à direita (Bohígas *et al.*, 1997c; Silva *et al.*, 2016; Barros & Palhares, 1997). Este pensamento espacial constrói-se através da vivência da criança, no espaço e no tempo, partindo das atividades espontâneas e lúdicas (Silva *et al.*, 2016). Assim, adotou-se pela designação de plano vertical e plano horizontal como subcategorias das relações espaciais.

#### 3.3.2.4. *Brincadeira*

O Jardim de Infância é um espaço onde as crianças passam grande parte do seu dia e onde lhes são proporcionados diversos momentos de brincadeiras quer sejam orientadas ou não. No entanto, em ambas compreende-se que a brincadeira estimule a aprendizagem não só das artes como também das ciências, da matemática, da linguagem e até da alfabetização. Nas situações de brincadeiras os educadores devem preparar, planear e orientar intencionalmente as

brincadeiras (Spodek & Saracho, 1998), para que esta se torne educativa. Também é importante que o educador participe nas brincadeiras pois assim as crianças sentem-se valorizadas e veem que o adulto está interessado (Hohmann & Weikart, 2003).

Ao longo das Práticas Pedagógicas apercebi-me que o brincar é fundamental no desenvolvimento das crianças sendo as brincadeiras contempladas nas suas rotinas, uma vez que é na infância que elas aprendem a brincar (Teixeira & Volpini, 2014). Neste sentido, o Jardim de Infância deve proporcionar às crianças espaço para que ocorram as brincadeiras, pois desta forma está a auxiliar a formação e a socialização, ajudando também a que as crianças desenvolvam outras habilidades: psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, emocionais e cognitivas (Teixeira & Volpini, 2014).

Para que as ações das crianças sejam consideradas brincadeira, não é necessariamente preciso a utilização de um brinquedo, basta brincarem livremente (Freitas, 2015). O ato de brincar deve ser natural e espontâneo (Teixeira & Volpini, 2014), pois é através dele que a criança se exprime, se desenvolve, aprende e, assim, evolui (Freitas, 2015). Neste sentido o brincar pode ter uma função educativa, pois permite à criança realizar aprendizagens, aumentando assim o seu conhecimento do mundo que a rodeia passando a compreendê-lo melhor (Constantino, 2016).

Segundo Hohmann e Weikart (2003) a brincadeira pode ser dividida em: exploratória, construtiva, faz-de-conta e os jogos. Este tipo de brincadeiras aumentam a sua complexidade e acompanham o desenvolvimento da criança. Na brincadeira exploratória as crianças vivenciam experiências simples, lúdicas e repetitivas, nas quais exploram as propriedades e funções dos objetos/instrumentos (Hohmann & Weikart, 2003). Desta forma, começam a conhecer as propriedades físicas dos objetos. Nestas explorações as crianças manipulam, enchem e esvaziam recipientes, encaixam e separam objetos. Nas suas experiências recorrem aos órgãos de sentido para poderem observar as diferenças e as semelhanças e organizá-los de maneiras diferentes (Hohmann & Weikart, 2003). A brincadeira construtiva já pressupõe mais do que uma exploração, as crianças usam objetos para criarem algo (Hohmann & Weikart, 2003). Desta forma, percebe-se que as brincadeiras vão evoluindo, e que ao longo do tempo as crianças vão realizando outro tipo de explorações, fazendo construções ou realizando algo com um propósito definido (Freitas, 2015). Esta ainda pode ser associada a um jogo sequencial com objetivos (Smilansky, 1968, citado por Spodek & Saracho, 1998). Os autores Hohmann e Weikart (2003) consideram que este tipo de brincadeira é uma evolução da brincadeira exploratória, isto porque as crianças “fazem coisas” com os objetos (Papalia & Feldman, 2013, p. 296). Nas suas brincadeiras as crianças

estão a encaixar e a separá-las; a fazer reproduções; (...) a explorar e descrever semelhanças e diferenças; a classificar e a seriar; a utilizar e a reconhecer as coisas de formas distintas; a comparar; a organizar diferentes objetos uns a seguir aos outros numa série ou padrão; a experimentar e a descrever posições, distâncias,

direcções, e velocidades de movimentos; (...) e a resolver problemas que encontram durante a brincadeira (Hohmann & Weikart, 2003, p. 303).

Também fazem uso da linguagem escrita e oral, da representação e aprendem “acerca das relações no mundo físico” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 303). As crianças ao serem espontâneas nas suas brincadeiras, recorrem ao faz-de-conta para representar ações e situações e pessoas, dando um uso aos objetos diferente, por exemplo usam a vassoura para fazer de cavalo (Bee, 2003; Hohmann & Weikart, 2003). À medida que vão crescendo as suas brincadeiras também vão sendo mais complexas e mais imaginativas. Assim, percebe-se que uma criança de 2 anos use um carro para brincar “aos carros” e uma criança de 4 anos use uma caixa para o mesmo efeito (Frein, 1975, citado por Dempsey & Frost, 2002). Nas brincadeiras de faz-de-conta as crianças são muito espontâneas e estão sempre motivadas para o jogo simbólico. Elas recriam situações que vivenciaram no seu dia a dia, imitam pessoas que conhecem e nas suas ações auxiliam-se de objetos dando-lhes novas funções (Hohmann & Weikart, 2003; Papalia & Feldman, 2013; Silva *et al.*, 2016). Outras das forma de classificar as brincadeiras, é através dos jogos, que são brincadeiras com regras específicas que condicionam o comportamento dos participantes (Hohmann e Weikart, 2003; Roque & Rodrigues, 2005). À medida que vão crescendo vão inventando os seus próprios jogos e criando regras (Hohmann & Weikart, 2003).

### 3.3.3. METODOLOGIA

Neste tópico apresenta-se a metodologia utilizada para o ensaio investigativo, organizada em seis pontos. No primeiro é apresentado o contexto, seguido da descrição do estudo, caracterização dos participantes, a apresentação dos instrumentos e técnicas de recolha de dados, informações sobre a recolha de dados e, por fim, a análise e tratamento de dados.

#### 3.3.3.1. Contexto do ensaio investigativo

No decorrer da primeira semana de intervenção, nos dias 10, 11 e 12 de outubro de 2016, decorrente da Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, e, enquanto par pedagógico, proporcionámos uma exploração de folhas de árvores ao grupo de crianças. A partir desta exploração e, avaliando a mesma, apercebemo-nos que as crianças não exploravam todo o potencial do material e as explorações autónomas das crianças de 3 anos e das crianças de 5 anos eram semelhantes, sendo estas o agarrar, o amachucar, o cheirar, o atirar ao ar e o pisar.

Este acontecimento despertou-me interesse e decidi realizar o meu estudo com o objetivo de estudar o que MR (3 anos), CS (4 anos) e TB (5 anos) faziam com objetos do quotidiano.

#### 3.3.3.2. Descrição do ensaio investigativo

O ensaio investigativo teve início no dia 21 de novembro de 2016 e foi realizado nas segundas, terças e quartas-feiras de cada semana ao longo de 6 semanas, no período de acolhimento e

brincadeiras livres, entre as 9h00 e as 9h30, na sala de apoio da instituição, enquanto as restantes crianças se encontravam na sala polivalente com a auxiliar do grupo. Decidiu-se fazer a recolha dos dados na sala de apoio por ser um local silencioso, sem materiais distratores, onde cada criança podia realizar a tarefa proposta sem que outras crianças interferissem na sua concretização. Este foi o período escolhido uma vez que as crianças neste tempo estavam em brincadeiras livres na sala polivalente sendo que as atividades só se iniciavam às 9h40.

As tarefas implementadas para a recolha de dados foram seis. Em cada uma foram combinados 3 tipos de materiais do quotidiano, entre eles balões, copos de plástico, talheres, molas de roupa, pratos de plástico e tampas de plástico, apresentando diversas cores, tamanhos, formas e texturas.

Cada tarefa foi realizada de forma individualizada com cada criança, na sala de apoio da instituição. Em cada uma das semanas em que decorreu a recolha de dados do ensaio investigativo foi aplicada uma tarefa, isto é, em cada segunda-feira da semana a investigadora reunia-se com a primeira criança, participante neste estudo, que chegava à instituição, convidava-a a dirigir-se à sala de apoio para explorar alguns materiais que se encontravam numa caixa. Assim, na terça-feira utilizava-se o mesmo critério de seleção de uma das duas crianças interveniente no estudo, de acordo com a sua chegada à instituição e na quarta-feira a tarefa era concretizada com a restante criança. A disposição dos materiais apresentados às crianças realizou-se de forma aleatória uma vez que os mesmos eram “despejados” da caixa, junto à criança, para esta dar início à exploração.

Neste sentido, cada criança, ao longo das seis semanas, concretizou a tarefa da semana em dias diferentes (Quadro 15), sendo que não foram recolhidos dados da criança MR, na Tarefa 4, por motivos de doença e da criança CS, na Tarefa 6, por ter sido a última a chegar à instituição nos dias 19 e 20 de dezembro e no dia 21 o Jardim de Infância não ter recebido crianças devido a este dia já pertencer à interrupção letiva do Natal.

*Quadro 15 - Distribuição das crianças nas tarefas e nos dias de recolha de dados*

	Criança	Dia
Tarefa 1	CS	14/11
	TB	15/11
	MR	16/11
Tarefa 2	CS	21/11
	MR	22/11
	TB	23/11
Tarefa 3	CS	28/11
	TB	29/11
	MR	30/11
Tarefa 4	CS	5/12
	TB	7/12
	CS	12/12
Tarefa 5	MR	13/12
	TB	14/12
	MR	19/12
Tarefa 6	TB	20/12

Durante as explorações das crianças, a investigadora tentou ter uma postura igual perante cada uma das crianças envolvidas no estudo, para que esta explorasse os materiais de forma livre.

Deste modo, a observação foi participante, ocorrendo uma entrevista semiestruturada sendo as perguntas comuns “O que é que estás a fazer?” e “Porquê é que estás a fazer isso?”.

De seguida, apresenta-se a descrição dos materiais que foram usados para o ensaio investigativo (Quadro 16), estando no Anexo XIV fotografias dos tipos de materiais utilizados.

*Quadro 16 - Lista de material do quotidiano a utilizar*

Material	Descrição dos materiais do quotidiano
A	15 balões todos do mesmo tamanho (5 balões de cor vermelha, 5 balões de cor amarela e 5 balões de cor verde); 15 balões pequenos (5 balões de cor vermelha, 5 balões de cor amarela e 5 balões de cor verde); 15 balões de modelar (5 balões de cor vermelha, 5 balões de cor amarela, 5 balões de cor verde).
B	20 copos de plástico todos do mesmo tamanho (5 copos de cor branca, 5 copos de cor verde, 5 copos de cor vermelha e 5 copos incolores de marca diferente); 10 copos de plástico pequenos (5 copos de cor branca e 5 copos incolores de marca diferente).
C	15 talheres de plástico de cor branca todos do mesmo tamanho (5 colheres, 5 garfos e 5 facas), 15 talheres de metal todos do mesmo tamanho (5 colheres, 5 garfos e 5 facas).
D	5 molas de roupa de madeira todas do mesmo; 15 molas de roupa de plástico todas do mesmo tamanho (5 molas de cor amarela, 5 molas de cor vermelha, 5 molas de cor azul).
E	15 pratos de plástico todos do mesmo tamanho (5 pratos de cor verde, 5 pratos cor vermelha e 5 pratos de cor branca de outra marca); 15 pratos pequenos (5 pratos de cor vermelha, 5 pratos de cor azul e 5 pratos de cor branca de outra marca).
F	15 tampas de plástico todas do mesmo tamanho (5 tampas brancas, 5 tampas verdes, 5 tampas roxas); 10 tampas de plástico grandes (5 tampas incolores e 5 tampas de cor azul).

Partindo dos dados apresentados no Quadro 16, os materiais foram combinados para serem usados nas seis tarefas do ensaio investigativo. Para a combinação foram usados alguns critérios de seleção, sendo que cada tarefa tinha três tipos de materiais e cada tipo de material tinha de ser usado em três tarefas diferentes, sendo a sua escolha feita aleatoriamente. A distribuição dos materiais pelas diferentes tarefas encontra-se apresentada no Quadro 17.

*Quadro 17 - Distribuição dos materiais nas diferentes tarefas*

Tarefas	Dia	Grupo de materiais
1	14, 15 e 16 novembro	A, D, E
2	21, 22 e 23 novembro	B, C, E
3	28, 29 e 30 novembro	B, D, F
4	5, 6 e 7 dezembro	A, B, F
5	12, 13 e 14 dezembro	A, C, D
6	19, 20 e 21 dezembro	C, E, F

### 3.3.3.3. Participantes do estudo

O grupo de crianças onde realizámos a Prática Pedagógica era constituído por 15 crianças, de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo 7 crianças do género feminino e as restantes 8 do género masculino. Estas crianças eram naturalmente comunicativas, sendo os seus principais interesses as brincadeiras de faz-de-conta e jogos de construção.

Para a seleção dos intervenientes participantes no ensaio investigativo decidi ter em conta a idade e o género, isto é, escolher crianças de idades diferentes e de ambos os géneros. Assim, as crianças foram agrupadas previamente de acordo com a faixa etária. Como as crianças da faixa etária de 5 anos eram todas do género masculino, decidi que as crianças das outras faixas etárias seriam do género feminino. As crianças foram organizadas em grupo de acordo com os critérios mencionados e de cada grupo formo seleccionei uma criança por conveniência.

Com o intuito de se respeitar a confidencialidade das crianças, foram escolhidas, para cada uma, duas letras do seu nome para as identificar, sendo que foi solicitado autorizações aos encarregados de educação das crianças seleccionadas para estas participarem no ensaio

investigativo (Anexo XV). Assim, as crianças escolhidas para este estudo foram três crianças: MR do género feminino com 3 anos, CS também do género feminino com 4 anos e TB do género masculino, de 5 anos (Quadro 18).

*Quadro 18 - Identificação dos intervenientes*

Nome	Género	Data de Nascimento	Idade (início do estudo)
MR	F	21-08-2013	3 anos
CS	F	20-02-2012	4 anos
TB	M	03-03-2011	5 anos

De forma a melhor se compreender as crianças escolhidas para o ensaio investigativo, de seguida descrevem-se algumas características individuais que caracterizam cada uma das crianças.

A MR era uma criança comunicativa, alegre, gostava de interagir com outras crianças, demonstrando as suas preferências por algumas crianças. Frequentava pela primeira vez o Jardim de Infância. A CS era uma criança bem-disposta, às vezes tímida, mas que gostava de comunicar sobre os seus interesses partilhando as suas ideias, gostava de desenhar, era atenta aos pormenores, mostrava interesse pelo jogo de faz de conta nas suas brincadeiras, e mostrava preferências nas suas brincadeiras por algumas crianças. Esta criança frequentava pela segunda vez aquele Jardim de Infância. O TB era uma criança bem-disposta, alegre e comunicativa, gostava de se relacionar com todas as crianças demonstrando especial atenção pelas crianças mais novas. Mostrava bastante interesse pelo jogo do faz-de-conta mascarando-se e usando acessórios nas suas brincadeiras. Era atento aos pormenores do dia a dia, era capaz de contar até 100, mostrava saber a sequência dos números pares e realizava algumas contas através de cálculo mental. Encontrava-se a frequentar aquele Jardim de Infância pelo terceiro ano.

#### *3.3.3.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados*

As técnicas de recolha de dados são “um conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p. 70). Isto é, são formas que o investigador utiliza para recolher os dados para a investigação (Coutinho, 2013). Assim, para realizar a recolha de dados da investigação optou-se pela seleção de algumas técnicas de recolha de dados, sendo elas a observação direta participante e não participante e a entrevista semiestruturada.

A observação direta foi utilizada na recolha dos dados pois é aquela “em que investigador recolhe diretamente as informações” (Quivy & Campenhoudt, 2008). A observação foi participante pois enquadra-se quando o observador se encontra no mesmo espaço que o objeto observado (Carmo & Ferreira, 2008). Para este tipo de observação recorreu-se ao registo de vídeo e registo fotográfico como instrumentos facilitadores, para, mais tarde, observar o modo como as crianças exploravam os materiais nas diferentes tarefas propostas. A observação não participante foi utilizada na análise dos vídeos das diversas tarefas, sendo que acontece “quando o observador

não interage de forma alguma com o objecto de estudo no momento em que realiza a observação” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 120).

Também, no decorrer das explorações das crianças foi realizada a cada uma, e em todas as tarefas, uma entrevista semiestruturada com vista à explicação por parte das crianças das suas ações, uma vez que a entrevista “visa a obtenção de informação através de questões que são colocadas ao inquirido pela investigadora (Coutinho, 2013, p. 141). As entrevistas permitem uma interação entre o investigador e o entrevistado, neste caso a criança interveniente no estudo, de forma à obtenção de informação (Coutinho, 2013).

### 3.3.3.5. *Recolha de dados*

No Quadro 19 encontra-se uma síntese das explorações realizadas pelas crianças ao longo da recolha de dados para o ensaio investigativo, sendo que são apresentados os dias, as horas e a duração das explorações das crianças por cada tarefa.

*Quadro 19 – Distribuição das crianças nas tarefas e dias com a hora e duração da recolha de dados*

	Criança	Dia	Hora	Duração (minutos)
Tarefa 1	CS	14/11	9h07-9h24 + 9h27-9h36	17 + 9
	TB	15/11	9h10-9h27	17
	MR	16/11	9h13-9h21	8
Tarefa 2	CS	21/11	9h00-9h21	21
	MR	22/11	9h06-9h11	5
	TB	23/11	9h07-9h25	18
Tarefa 3	CS	28/11	9h04-9h14	10
	TB	29/11	9h07-9h25	18
	MR	30/11	9h05-9h09	4
Tarefa 4	CS	5/12	9h00-9h0	5
	TB	7/12	9h10-9h11 + 9h14-9h35	1 + 21
Tarefa 5	CS	12/12	9h06-9h11 + 9h13-9h14	5 + 1
	MR	13/12	9h16-9h23	7
	TB	14/12	9h12-9h36	24
Tarefa 6	MR	19/12	9h15-9h21	6
	TB	20/12	9h21-9h31 + 9h32-9h37	10 + 5

Na Tarefa 4 não foram recolhidos dados da criança MR por motivos de doença, não tendo frequentado o Jardim de Infância nos três dias da recolha de dados. Na Tarefa 6 não foram recolhidos dados da criança CS uma vez que nos dias 19 e 20 de dezembro chegou ao Jardim de Infância após as outras crianças intervenientes do ensaio investigativo e no dia 21 de dezembro as crianças não se encontravam no Jardim de Infância devido a interrupção do Natal, não sendo possível a recolha de dados nesse dia.

### 3.3.3.6. *Análise e tratamento de dados*

Neste ponto do relatório apresenta-se e analisam-se os dados referentes ao ensaio investigativo. Inicialmente, procedeu-se à transcrição dos dados recolhidos nos vídeos (Anexo XVI) e posteriormente fez-se a análise de conteúdo dos mesmos dados (Anexo XVII).

Para a realização da análise e tratamento de dados recorreu-se à análise de conteúdo que é “uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (...), por forma a

desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados «chave» que possibilita uma comparação posterior” (Coutinho, 2011, p. 193).

Para a realização da análise de conteúdo dos dados, estes foram organizados em categorias uma vez que “a categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento” (Coutinho, 2013, p. 221), sendo que os dados são organizados em categoria, com características semelhantes entre eles, onde essas categorias “podem representar aspectos de uma teoria que se pretende testar” (Coutinho, 2011, p. 193). Esta categorização “permite reunir maior número de informação à custa de uma esquematização” (Coutinho, 2011, p. 195).

Assim, para a análise de conteúdo, tendo como base as transcrições dos vídeos e o enquadramento teórico, foram definidas três grandes categorias: processos básicos da ciência, matemática e a brincadeira.

Inserido nos processos básicos da ciência, e tendo em conta o enquadramento teórico, segundo Pereira (1992) e Pereira (2002) adotou-se para a análise dos dados algumas subcategorias *Observação*, pelos órgãos de sentido defendidas por Pereira (2002), Spodek e Saracho (1998), Hohmann, Banet e Weikart (1979), Hohmann e Weikart (2003) e Kamii e Devries (1986); a *Classificação*, com as subcategorias pela forma, cor, tamanho, tipo de material, forma e tipo de material, cor e tamanho, forma e cor e ainda por três critérios em simultâneo forma, cor e tamanho segundo autores como Hohmann, Banet e Weikart (1979), Papalia e Olds (1981) e Barros e Palhares (1997); a *Seriação* defendidas por Hohmann, Banet e Weikart, 1979, Pereira, 1992, Pereira, 2002, Piaget e Inhelder, 1993; a *Comunicação* onde se aptou pela comunicação verbal e a comunicação não verbal segundo Zabalza (1998b) e Sim-Sim, Silva e Nunes (2008); e a medição segundo os autores Pereira (2002), Silva *et al.* (2016) e Mendes e Delgado (2008).

Na categoria *Matemática* optou-se pela seleção das subcategorias *Correspondência*, segundo Barres e Palhares (1997); Hohmann e Weikart (2003); os *Padrões* tendo como referência os autores Barros e Palhares (1997), Palhares e Mamede (2002) e Barbosa *et al.* (2011) e ainda as *Relações espaciais* baseando-nos em Papalia e Feldman (2013); Reis (2014); Hohmann, Banet e Weikart (1979); Bohígas *et al.* (1997c) e Silva *et al.* (2016).

Dentro da categoria brincadeira adotou-se a classificação definida por Hohmann e Weikart (2003), tendo como base a brincadeira que as crianças realizaram durante a concretização das tarefas propostas, sendo elas a *Exploratória*, a *Construtiva*, a *Faz-de-conta* e os *Jogos*.

As diferentes categorias encontradas foram organizadas em tabelas. No preenchimento de cada tabela teve-se em conta a ação da criança sobre os materiais disponibilizados e não o número de vezes que cada criança realizou essa ação. Assim, a ação identificada foi assinalada com a letra

X na subcategoria correspondente. Quando não se identificou nenhuma ação na subcategoria correspondente ficou em branco.

Os dados também foram organizados de acordo com o número de tarefas em que a criança mostrou ter realizado essa ação. Como nem todas as crianças realizaram todas as tarefas propostas foi necessário calcular percentagens para comparar os dados. Quando a criança, ao longo das tarefas em que participou, não realizou ações na subcategoria correspondente esta ficou em branco.

### 3.3.4. RESULTADOS E SUA DISCUSSÃO

Neste tópico apresentam-se e discutem-se os dados que são primeiramente apresentados por tarefa para todas as crianças participantes no ensaio investigativo, seguido da apresentação dos dados para todas as categorias onde cada criança revelou evidências nas tarefas em que participou.

#### 3.3.4.1. Por tarefa

Este tópico inicia-se com a apresentação e discussão dos resultados referentes à Tarefa 1, seguindo-se de acordo com a sequência numérica, os resultados referentes às restantes tarefas.

#### Tarefa 1

As crianças, na Tarefa 1, exploraram balões, molas e pratos.

*Tabela 1 - Categorias de resposta relacionada com as ações realizadas na Tarefa 1, por criança*

Categorias		Crianças	MR (3 anos)	CS (4 anos)	TB (5 anos)
Processos básicos da ciência	Observação	Audição	x	x	
		Tato	x	x	x
		Visão	x	x	x
		Olfato			
		Paladar	x	x	
		Seriação			
		Medição			
	Classificação	Forma	x	x	x
		Cor		x	x
		Tamanho	x	x	x
		Tipo de material		x	x
		Forma e Tipo de material			
		Forma e Cor		x	
		Cor e Tamanho		x	
	Comunicação	Forma e Tamanho	x	x	
Forma, Cor e Tamanho			x		
Verbal		x	x	x	
Não-verbal		x			
Matemática	Padrões				
	Contagem		x	x	
	Correspondência				
	Relações espaciais	Plano vertical	x	x	x
Plano horizontal			x	x	
Brincadeira	Exploratória	x	x	x	
	Construtiva		x	x	
	Faz-de-conta	x	x	x	
	Jogo				

Os dados da Tabela 1 mostram que as crianças recorreram à observação, sendo as crianças MR e CS as que usaram mais órgãos dos sentidos o que parece sugere que estas crianças, tentaram conhecer e descobrir as características dos objetos (Spodek & Saracho, 1998; Hohmann, Banet

& Weikart 1979). Na categoria *Classificação* é possível observar que as crianças de 4 e 5 anos parecem dominar a classificação por um critério, como por exemplo a cor (Fotografias 34 e 35) e o tamanho (Fotografia 36) apoiando, assim, o que Barros e Palhares (1997) defendem ao afirmarem que as crianças agrupam os objetos por uma propriedade que lhes é comum. A criança de 4 anos também mostrou que é capaz de agrupar os objetos por duas e três propriedades em simultâneo visível em “Encaixa mais um prato azul pequeno nos outros pratos azuis do mesmo tamanho” (CS, 4 anos), o que parece demonstrar conhecimentos lógico-matemáticos, ao agrupar os objetos tendo em conta mais do que uma propriedade em simultâneo (Hohmann, Banet & Weikart, 1979; Silva *et al.*, 2013). A criança de 3 anos comunicou utilizando a comunicação não-verbal, ao utilizar sinais do corpo para transmitir uma mensagem (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Os dados da Tabela 1 também mostram que só as crianças mais velhas efetuaram contagens e utilizaram o plano horizontal. Quanto à categoria *Brincadeira* os dados mostram que nenhuma criança efetuou ações dentro da subcategoria *Jogo*.



Fotografia 34 - Objetos separados pela cor vermelha e azul pela CS 4 anos



Fotografia 35 - Objetos separados por cores pelo TB 5 anos



Fotografia 36 - Pratos encaixados por tamanhos pelo TB 5 anos

## Tarefa 2

As crianças na Tarefa 2 exploraram copos, talheres e pratos.

Tabela 2 - Categorias de resposta relacionadas com as ações realizadas na Tarefa 2, por criança

Categorias		Crianças	MR (3 anos)	CS (4 anos)	TB (5 anos)
Processos básicos da ciência	Observação	Audição	x	x	
		Tato		x	
		Visão	x	x	x
		Olfato			
		Paladar			
		Seriação		x	
		Medição			
	Classificação	Forma	x	x	x
		Cor			x
		Tamanho		x	x
		Tipo de material			
		Forma e Tipo de material		x	
		Forma e Cor	x		x
		Cor e Tamanho		x	
Comunicação	Forma e Tamanho		x	x	
	Forma, Cor e Tamanho		x		
	Verbal	x	x	x	
	Não-verbal		x		
Matemática	Padrões		x		
	Contagem		x	x	
	Correspondência		x	x	
	Relações espaciais	Plano vertical		x	x
		Plano horizontal		x	x
Brincadeira	Exploratória	x	x	x	
	Construtiva	x	x	x	
	Faz-de-conta	x	x	x	
	Jogo				

Os dados da Tabela 2 mostram que a única criança que tentou realizar padrões foi a CS (4 anos), sendo estes padrões de repetição (Barbosa *et al.*, 2011). É possível observar a utilização de padrões através da evidência “Agarrando num prato vermelho pequeno e encaixa-o em outros três pratos pequenos, um vermelho, um azul e outro vermelho, ficando vermelho, azul, vermelho e vermelho” sendo este padrão do tipo ABA. Também na Fotografia 37 é possível observar que a criança parece fazer um padrão de repetição do tipo ABA através da colocação dos pratos e copos pelo critério cor.

Relativamente à subcategoria *Contagem*, inserida na categoria *Matemática*, podemos observar que são as crianças mais velhas, CS (4 anos) e TB (5 anos), que realizam contagens como é evidenciado por “Viste tem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 6 copos (olhando para os copos e para a investigadora)” (CS, 4 anos) onde CS revela conhecimento da sequência dos números (Castro e Rodrigues, 2008; Bohígas *et al.*, 1997c). A criança (TB, 5 anos) na evidência “Eia 3 copos juntos” parece demonstrar algum sentido de quantidade uma vez que já não precisou de contar os copos para afirmar que eram três copos (Bohígas *et al.*, 1997c). Na subcategoria *Correspondência*, podemos afirmar que também são as duas crianças mais velhas as que realizaram correspondências entre objetos, visível em “Coloca o copo incolor em frente ao prato azul” (CS, 4 anos) e “Espalhados todos os pratos, diz: Agora vou pôr um talher em cada prato” (TB, 5 anos) (Fotografias 38 e 39) o que vai ao encontro do que Barros e Palhares (1997) afirmam quando mencionam que por volta dos 5-6 anos as crianças já realizam correspondências e, de acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1979) e Ferreira (2013) quando afirmam que as crianças fazem corresponder objetos um a um.

Os dados da Tabela 2 também mostram que a visão foi o único órgão de sentido utilizado pelas três crianças e a classificação pelo critério forma também foi a única classificação utilizada pelas três crianças. Os dados também mostram que só a criança CS (4 anos) fez seriações.



Fotografia 37 – Tentativa de padrão ABA pela CS 4 anos



Fotografia 38 - Associa um copo incolor ao prato azul



Fotografia 39 - Coloca uma faca, garfo ou colher dentro de cada prato

### Tarefa 3

As crianças exploraram copos, molas e tampas na Tarefa 3.

Tabela 3 – Categorias de respostas relacionadas com as ações realizadas na Tarefa 3, por criança

Categorias		Crianças	MR (3 anos)	CS (4 anos)	TB (5 anos)
Processos básicos da ciência	Observação	Audição	x	x	x
		Tato		x	x
		Visão	x	x	x
		Olfato			
		Paladar			
	Serição				
	Medição			x	x
	Classificação	Forma		x	x
		Cor	x		
		Tamanho	x		x
		Tipo de material			
		Forma e Tipo de material			
		Forma e Cor		x	
		Cor e Tamanho	x	x	x
	Comunicação	Forma e Tamanho	x	x	x
Forma, Cor e Tamanho					
Verbal		x	x		
Não-verbal		x	x		
Matemática	Padrões				
	Contagem				x
	Correspondência				
	Relações espaciais	Plano vertical	x	x	x
Plano horizontal		x	x	x	
Brincadeira	Exploratória		x	x	x
	Construtiva		x	x	x
	Faz-de-conta			x	x
	Jogo				x

Os dados da Tabela 3 mostram que as três crianças observaram os objetos através da audição “Bate com a outra mão nos copos e ouve-se um som, colocando-os perto do ouvido” (CS, 4 anos – Fotografia 40) e da visão, como é revelado em “Abana o copo com as tampas lá dentro” (MR, 3 anos); “(...) Colocando a construção no chão e amacha o copo, fazendo pressão com as mãos” (TB 5, anos). Assim, os dados parecem sugerir que as crianças estavam a tentar conhecer os materiais (Kamii & Devries, 1986; Silva, 2013; Pereira, 1992; Pereira, 2002) pois é através da observação que as crianças conhecem as propriedades físicas dos objetos.

Os dados mostram que as crianças CS (4 anos) e TB (5 anos) realizaram medições com os objetos disponibilizados “Coloca os dois copos incolores lado a lado” (CS 4, anos), “Agarra um copo pequeno incolor e um copo grande vermelho, colocando-os lado a lado” (TB, 5 anos) (Fotografia 41), pois as crianças comparam objetos através de uma unidade de medida (Silva *et al.*, 2016; Mendes & Delgado, 2008).



Fotografia 40 – CS Coloca o copo no ouvido depois de bater com a mão no copo



Fotografia 41- TB Compara o tamanho de dois copos

Na categoria *Brincadeira*, apenas as crianças CS (4 anos) e TB (5 anos) mostraram evidências na subcategoria *Faz-de-conta*, como por exemplo “Dá para fazer um piano” (CS, 4 anos); “Seis

tubarões vão atacar a aranha” (TB, 5 anos). A subcategoria *Jogo*, apenas foi realizada pela criança TB (5 anos) visível em “Na manta não vale” e “Aponta para uma tampa grande e diz: Aquele é que ganhou”, o que segundo Hohmann e Weikart (2003) é justificado pelo facto de este tipo de brincadeira tornar-se mais complexa consoante o desenvolvimento da criança. Os dados parecem sugerir que a criança MR (3 anos) só conseguiu realizar a brincadeira nas subcategorias *Exploratória* e *Construtiva*.

#### Tarefa 4

As crianças CS e TB exploraram balões, copos e tampas, na Tarefa 4. Não se recolheram dados da criança MR por esta estar doente.

Tabela 4 - Categorias de respostas relacionadas com as ações realizadas na Tarefa 4, por criança

Categorias		Crianças	MR (3 anos)	CS (4 anos)	TB (5 anos)
Processos básicos da ciência	Observação	Audição		x	x
		Tato		x	x
		Visão		x	x
		Olfato			
		Paladar		x	
		Seriação			x
		Medição			
	Classificação	Forma			x
		Cor			x
		Tamanho			x
		Tipo de material			
		Forma e Tipo de material			
		Forma e Cor			x
		Cor e Tamanho			x
	Comunicação	Forma e Tamanho			
		Forma, Cor e Tamanho			
		Verbal		x	x
	Não-verbal		x		
Matemática	Padrões				
	Contagem			x	
	Relações espaciais	Correspondência			
		Plano vertical			x
	Plano horizontal			x	
Brincadeira	Exploratória		x	x	
	Construtiva			x	
	Faz-de-conta		x	x	
	Jogo				

Os dados da Tabela 4 mostram que ambas as crianças recorrem à subcategoria *Observação* para conhecer as propriedades físicas dos objetos apresentados (Kamii & Devries, 1986; Dias & Correia, 2012).

Nesta tarefa é possível constatar que foi apenas a criança de 5 anos que mostrou agrupar os materiais de acordo com um critério e com dois critérios em simultâneo, o que parece que esta criança começou a distinguir as propriedades dos materiais descobrindo novas formas de os agrupar de acordo com as suas características (Hohmann, Banet & Weikart, 1979).

Dentro da categoria *Brincadeira*, a criança TB (5 anos) mostrou evidências nas subcategorias *Exploratória*, *Construtiva* e *Faz-de-conta* enquanto a criança CS (4 anos) não mostrou evidências na subcategoria *Construtiva*. Neste sentido, e segundo Hohmann e Weikart (2003), as crianças utilizaram os órgãos de sentido para conhecerem os materiais e também realizaram

o jogo simbólico durante as suas explorações visível nas evidências “Isto é chavinha (agarrando um balão de modelar verde, a cima da cabeça)” (CS, 4 anos) e “Estou a pôr todos os balões aqui dentro para fazer um batido de muitos copos (...)” (TB, 5 anos).

## Tarefa 5

As crianças exploraram balões, talheres e molas, na Tarefa 5.

*Tabela 5 - Categorias de respostas relacionadas com as ações realizadas na Tarefa 5, por criança*

Categorias		Crianças	MR (3 anos)	CS (4 anos)	TB (5 anos)
Processos básicos da ciência	Observação	Audição		x	
		Tato	x	x	x
		Visão	x	x	x
		Olfato			
		Paladar	x	x	
		Seriação			
		Medição			x
	Classificação	Forma	x	x	x
		Cor			
		Tamanho			x
		Tipo de material	x		x
		Forma e Tipo de material	x		
		Forma e Cor			x
		Cor e Tamanho			
	Comunicação	Forma e Tamanho			x
Forma, Cor e Tamanho					
Verbal		x	x	x	
	Não-verbal			x	
Matemática	Padrões			x	
	Contagem				
	Correspondência				
	Relações espaciais	Plano vertical	x		x
		Plano horizontal		x	x
Brincadeira	Exploratória	x	x	x	
	Construtiva			x	
	Faz-de-conta	x	x	x	
	Jogo				

Os dados da Tabela 5 mostram que a criança de 5 anos foi a única que explorou os materiais na subcategoria *Medição* (TB, 5 anos: “Estica o balão e agarra outro balão de modelar vermelho e diz: Estão da mesma altura? Sim”). Esta criança realizou a medição através da comparação de objetos (Mendes & Delgado, 2008).

No que concerne à subcategoria *Comunicação*, é possível constatar que todas as crianças comunicaram durante a exploração, sendo a comunicação verbal comum (MR, 3 anos: Agora vou fazer com os talheres (agarrando uma faca e um garfo de plástico) e os pratos?”; CS, 4 anos: “(...) Diz: Oh ... porque é que não há pratos, nem copos, nem comida? Só há talheres (...)”; TB, 5 anos: Tu deixas ficar estes balões? (rodando os balões no ar), a última vez que vi esta caixa ainda tinhas estes balões, mas não tinhas os amarelos”). As evidências parecem demonstrar o que Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam, isto é, a criança ao comunicar está em interação com o outro, utilizando a comunicação verbal para o fazer. No entanto, quanto à comunicação não-verbal, esta apenas foi visível na criança de 5 anos (“(...) Mostrando a construção à investigadora (...)), o que para Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) significa que não utilizou a linguagem oral para comunicar, mas sim gestos e sinais do corpo para transmitir a sua mensagem.

## Tarefa 6

As crianças exploraram talheres, pratos e tampas, na Tarefa 6. Não foram recolhidos dados relativos à criança CS por no dia 21 de dezembro ter começado a interrupção de Natal.

*Tabela 6 - Categorias de resposta relacionadas com as ações realizadas na Tarefa 6, por criança*

Categorias		Crianças	MR (3 anos)	CS (4 anos)	TB (5 anos)
Processos básicos da ciência	Observação	Audição	x		x
		Tato	x		x
		Visão	x		x
		Olfato			
		Paladar	x		
		Seriação			
		Medição			
	Classificação	Forma	x		x
		Cor	x		x
		Tamanho			
		Tipo de material			x
		Forma e Tipo de material			
		Forma e Cor			x
		Cor e Tamanho			
		Forma e Tamanho			x
Comunicação	Verbal	x		x	
	Não-verbal	x			
Matemática	Padrões				
	Contagem			x	
	Relações espaciais	Correspondência	x		
		Plano vertical	x		x
Brincadeira	Plano horizontal	x		x	
	Exploratória	x		x	
	Construtiva	x		x	
	Faz-de-conta	x		x	
	Jogo			x	

Os dados da Tabela 6 revelam que a criança de 3 anos classificou os materiais apenas através de um critério, evidenciado de seguida “Agarra os dois pratos (vermelho e verde) (...)” (MR, 3 anos – Fotografia 42), enquanto a criança de 5 anos os agrupou por um, dois e três critérios em simultâneo visível em “Agarra duas tampas pequenas azuis e coloca-as em cima das tampas grandes azuis”, e “Agarra duas tampas grandes azuis (...) (Fotografia 43). O que parece mostrar que a criança TB utiliza dois ou mais critérios em simultâneo porque tem presente ambos os critérios, enquanto que a criança MR ainda não consegue classificar os objetos por mais do que um critério em simultâneo (Hohmann, Banet & Weikart, 1979; Barros & Palhares, 1997).

Relativamente à subcategoria *Correspondência*, podemos constatar que apenas a criança de 3 anos realizou correspondências durante a sua exploração dos objetos (“Levanta o prato vermelho e coloca de baixo dele a tampa grande incolor. Agarra outra tampa grande incolor e coloca-a de baixo do prato verde”), o que parece sugerir que a criança está a colocar um a um dois objetos (Hohmann & Weikart, 2003; Hohmann, Banet & Weikart, 1979).



Fotografia 42 – MR Encaixa alguns pratos



Fotografia 43 – TB Coloca as tampas azuis em cima da tampa incolor

Na categoria *Brincadeira*, através dos dados podemos afirmar que apenas a criança TB (5 anos) mostrou evidências dentro da subcategoria *Jogo* em “Estou a jogar para ver qual é o primeiro (continuando a abanar a tampa incolor até restar apenas uma tampa verde)”. O que parece ter criado regras de jogo durante a sua brincadeira espontânea (Hohmann & Weikart, 2003; Roque & Rodrigues, 2005).

### 3.3.4.2. Em todas as tarefas

Os dados nesta parte são apresentados e discutidos para todas as tarefas em que cada criança participou (Tabela 7). As percentagens calculadas foram arredondadas à unidade mais próxima.

*Tabela 7 - Categorias de respostas relacionadas com as ações realizadas em todas as tarefas, por criança*

Categorias	Crianças	MR (3 anos)*		CS (4 anos)*		TB (5 anos)*		
		%	n=5	%	n=5	%	n=6	
Processos básicos da ciência	Observação	Audição	80	(4)	100	(5)	50	(3)
		Tato	60	(3)	100	(5)	83	(5)
		Visão	100	(5)	100	(5)	100	(6)
		Olfato						
		Paladar	60	(3)	60	(3)		
	Seriação			20	(1)	17	(1)	
	Medição			20	(1)	50	(3)	
	Classificação	Forma	80	(4)	80	(4)	100	(6)
		Cor	40	(2)	20	(1)	67	(4)
		Tamanho	40	(2)	40	(2)	83	(5)
		Tipo de material	20	(1)	20	(1)	50	(3)
		Forma e Tipo de material	20	(1)	20	(1)		
		Forma e Cor	20	(1)	40	(2)	67	(4)
		Cor e Tamanho	20	(1)	60	(3)	33	(2)
		Forma e Tamanho	40	(2)	60	(3)	67	(4)
Comunicação	Verbal	100	(5)	100	(5)	100	(6)	
	Não-verbal	60	(3)	60	(3)	17	(1)	
Matemática	Padrões			40	(2)			
	Contagem			40	(2)	83	(5)	
	Correspondência	20	(1)	20	(1)	17	(1)	
	Relações espaciais	Plano vertical	80	(4)	60	(3)	100	(6)
		Plano horizontal	60	(3)	80	(4)	100	(6)
Brincadeira	Exploratória	100	(5)	100	(5)	100	(6)	
	Construtiva	60	(3)	60	(3)	100	(6)	
	Faz-de-conta	80	(4)	100	(5)	83	(5)	
	Jogos					33	(2)	

\*percentagem por coluna e número em parênteses

Os dados da Tabela 7 mostram que as crianças privilegiam a observação para conhecerem os objetos, sendo a visão o órgão de sentido utilizado pelas crianças em todas as tarefas propostas em que participaram. O olfato foi o órgão dos sentidos que as crianças nunca utilizaram, possivelmente justificado por serem objetos já conhecidos das crianças e trabalhados pelo homem. Apenas as crianças mais novas, MR (3 anos) e CS (4 anos), recorreram ao paladar para descobrir o sabor de alguns objetos apresentados. Foram apenas as crianças mais velhas, CS (4 anos) e TB (5 anos), que mostraram evidências inseridas nas categorias *Seriação* e *Medição*, sendo a criança de 5 anos aquela que recorreu mais vezes à medição, pois realizou em três das seis tarefas propostas medições. No que concerne à classificação, as crianças privilegiaram mais o agrupamento dos objetos tendo em conta apenas uma propriedade, sendo a forma o critério mais vezes utilizado. As três crianças também foram capazes de classificar os objetos por dois

critérios em simultâneo, no entanto a criança de 3 anos foi a que mostrou menor frequência. Apenas as crianças mais velhas conseguiram agrupar os materiais por três critérios em simultâneo, mostrando, assim, alguma distinção entre as idades das crianças. Durante as explorações, a comunicação verbal esteve presente em todas as tarefas que as crianças realizaram, sendo a criança de 5 anos aquela que recorreu menos vezes à comunicação não-verbal para transmitir algo.

Na categoria *Matemática* apenas a criança CS (4 anos) realizou padrões nas suas explorações. Foram as crianças de 4 e 5 anos aquelas que realizaram a contagem de objetos, tendo a criança de 5 anos realizado contagens em cinco das suas seis tarefas realizadas. Contudo a criança CS parece que só conseguiu realizar contagens associadas a objetos concretos, isto é, associar o termo a um objeto (Castro & Rodrigues, 2008), enquanto a criança TB (5 anos) parece já possuir a noção de quantidade que os números representam (Castro & Rodrigues, 2008). Ambas as subcategorias *Plano vertical* e *Plano horizontal* foram utilizados pelas três crianças.

Na categoria *Brincadeira*, todas as crianças mostraram evidências da subcategoria *Exploratória* em todas as tarefas em que participaram. Enquanto a criança de 5 anos também realizou sempre construções com os objetos nas seis tarefas propostas e a criança de 4 anos valorizou mais o *Faz-de-conta* nas tarefas em que participou. Apenas a criança TB (5 anos) mostrou evidências na subcategoria *Jogo*, utilizando regras em duas das seis tarefas propostas em que participou.

### 3.3.5 CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO

Com a realização deste ensaio investigativo pretendia-se dar resposta à seguinte questão: *Será que MR com 3 anos, CS com 4 anos e TB com 5 anos de idade exploram materiais do quotidiano de maneiras diferentes?*. De maneira a responder à pergunta de partida definiram-se objetivos para a investigação, sendo eles: *Identificar que explorações as crianças MR, CS e TB realizam com os materiais do quotidiano; Identificar que processos das ciências as crianças MR, CS e TB utilizam nas suas explorações; Perceber se a idade influencia o tipo de exploração; e Refletir sobre as explorações que as crianças de 3, 4 e 5 anos de idade fazem com os objetos disponibilizados.*

Ao longo das observações, e análise dos dados recolhidos, foi possível identificar como as crianças exploraram os materiais apresentados nas diversas tarefas propostas, tendo em conta o enquadramento teórico realizado. Assim, os dados analisados foram inseridos em três grandes categorias definidas: *Processos básicos da ciência, Matemática e Brincadeiras*. Dentro da primeira categoria as crianças recorrem a diversos processos da ciência, nomeadamente, a *Observação, Seriação, Medição, Classificação e Comunicação*.

Ao analisar os dados recolhidos pudemos constatar que as explorações realizadas pelas crianças diferiam em alguns casos, consoante a faixa etária. Na categoria *Processos básicos da ciência*, na observação, as crianças mais novas recorreram ao paladar para recolher propriedades físicas dos materiais apresentados, nomeadamente o sabor. Contudo, as seriações e medições, foram as crianças mais velhas que as realizaram, na subcategoria *Classificação* valorizaram o agrupamento de objetos por dois critérios em simultâneo (forma e tamanho) e, ainda, classificaram por três critérios em simultâneo (forma, cor e tamanho). Na subcategoria *Comunicação* foram as crianças de 3 e 4 anos que usaram mais a comunicação não-verbal para transmitir algo. Dentro da categoria *Matemática* as crianças mais velhas realizaram padrões e contagens de objetos. Na categoria *Brincadeira* a criança de 5 anos demonstrou atingir o nível de subcategoria *Jogo*, na medida em que criou regras nas suas explorações.

Desta forma, tanto a pergunta de partida como os objetivos definidos foram respondidos e percebeu-se as explorações que as crianças intervenientes do estudo realizaram.

No que concerne às limitações do estudo, considera-se a falta de experiência da investigadora na realização do ensaio investigativo, pois na recolha de dados senti a falta de ter aprofundado mais os conhecimentos sobre o assunto. A escolha dos materiais para estudo possivelmente também foi uma das limitações uma vez que as explorações das crianças foram condicionadas pela escolha dos mesmos. Outra das limitações foi o momento escolhido para a realização da recolha dos dados, pois o retirar as crianças de um momento de brincadeiras, levou que, em alguns dos casos, as crianças não demonstrassem interesse na exploração dos objetos manifestando o desejo de brincar com os seus pares num outro espaço.

Após o término deste estudo, e tendo em conta os dados obtidos considera-se importante a realização de investigações na educação de infância, como forma de levar a uma evolução da ação educativa. Para futuras investigações, deve-se ter em conta a importância da seleção atempada de materiais, tendo em conta as suas potencialidades e o momento da realização da recolha de dados.

## CONCLUSÃO

A elaboração do presente relatório foi uma etapa imprescindível para o meu percurso pessoal e profissional, uma vez que me fez olhar e pensar sobre o percurso percorrido ao longo das Práticas Pedagógicas em educação de infância. Com o relatório tive oportunidade de refletir e investigar sobre as experiências realizadas e dificuldades sentidas.

Com a realização da dimensão reflexiva, correspondentes a cada um dos três contextos vivenciados, aprendi a pensar sobre a minha ação educativa e a sua implicação no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Compreendi melhor o papel fundamental que a observação tem no processo educativo, sendo a partir dela que tudo o resto se desenvolve de forma a corresponder aos interesses e necessidades das crianças. Partindo da observação pude compreender também que a criação de relações com as crianças facilitam todo o processo educativo. Através das experiências vivenciadas e reflexões realizadas consegui ultrapassar as dificuldades sentidas de forma a contribuírem significativamente para o meu desenvolvimento pessoal e ter um olhar crítico na forma de querer melhorar a minha prática profissional.

Relativamente à realização dos Projetos seguindo a Metodologia de Trabalho por Projeto, considero que estes foram uma mais-valia no meu percurso uma vez que contribuíram para compreender a criança como um ser competente e capaz da sua própria aprendizagem. Com as experiências vivenciadas constatei que os graus de dificuldade para as crianças de ambos os contextos foi diferente, tendo sido maior no Projeto *O Corpo Humano*. A diferença prende-se pelo facto de no primeiro Projeto, o Projeto *As Tartarugas*, as perguntas terem sido previamente definidas em par pedagógico e no segundo Projeto, *O Corpo Humano*, terem sido selecionadas pelas crianças através das informações que tinham das pesquisas realizadas. Este acontecimento pode ter resultado de ser uma segunda experiência onde se aplicou a Metodologia de Trabalho por Projeto.

No que diz respeito à dimensão investigativa, aprendi que como educadora devo ser também uma investigadora, de modo a melhorar a minha ação educativa. Com o ensaio investigativo compreendi melhor o papel do educador, na medida em que este deve apoiar e orientar as crianças nos seus interesses e nas suas aprendizagens. Assim, compreendi que a brincadeira é crucial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois ajuda-as a compreenderem o mundo que as rodeia.

Considero a reflexão e a investigação importantes para os educadores de infância uma vez que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, levando a um olhar crítico, conduzindo também ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahams, P. (2003). *Atlas do corpo humano*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Araújo, S. & Formosinho, J. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Associação de Solidariedade, De Mãos Dadas (2015). *Pedagogia da consideração pela criança - Inovar em educação de infância* (2.ª ed.). Porto: Impulso Positivo.
- Azevedo, S. (2011). *O papel da creche na adaptação da criança ao contexto do jardim-de-infância (Prática supervisionada em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico)*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco: Escola Superior de Educação. Obtido em fevereiro de 2016 de [https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1194/1/Mestrado\\_Silvia\\_Azevedo.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1194/1/Mestrado_Silvia_Azevedo.pdf)
- Barber, P. (2004). Capítulo 4 - Ensinando matemática a crianças pequenas. In: I. Siraj-Blatchford, *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 55-70). Lisboa: Texto Editora.
- Barbosa, A.; Borralho, A.; Barbosa, E.; Cabrita, I.; Vale, I.; Fonseca, L. & Pimentel, T. (2011). *Padrões em matemática: Uma proposta didática no âmbito do novo programa para o ensino básico*. Lisboa: Texto editores.
- Barres, J. & Muñoz, P. (2000). *Didacta - Enciclopédia temática ilustrada: Atlas de zoologia*. Lisboa: FGP.
- Barros, M. & Palhares, P. (1997). *Emergência da matemática no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (9.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bohígas, M.; Cervera, A.; Rodríguez, M.; García, M.; Hoyo, J. & Schmilovich, P. (1997a). *Enciclopédia de educação infantil - Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar: Desenvolvimento afectivo e socialização; O meio físico e social* (Vol. II). Rio de Mouro: Nova Presença.
- Bohígas, M.; Cervera, A.; Rodríguez, M.; García, M.; Hoyo, J. & Schmilovich, P. (1997b). *Enciclopédia de educação infantil - Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar: A criança e o seu corpo; Expressão Psicomotora* (Vol. I). Rio de Mouro: Nova Presença.
- Bohígas, M.; Cervera, A.; Rodríguez, M.; García, M.; Hoyo, J. & Schmilovich, P. (1997c). *Enciclopédia de educação infantil. Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar - Desenvolvimento lógico e representação matemática* (Vol. IV). Rio de Mouro: Nova Presença.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2006). *A criança e o seu mundo - Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Cardoso, G. (2013). Avaliação em contextos socioconstrutivistas. In: M. Oliveira & A. Godinho, *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade - Abordagem Óbidos criativa* (pp. 81-94). Leiria: Folheto Edições & Design; Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 (2011). *Avaliação na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Circular n.º 17/DSDC/DEPED/2007 (2007). *Gestão no currículo da educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Constantino, K. (2016). *Refletir e agir em contexto de educação de infância e em contexto de primeiro ciclo do ensino básico - Brincadeira livre no jardim de infância (Relatório de prática de ensino supervisionado)*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In: J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Dempsey, J. & Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In: B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dias, I. & Conceição, S. (2014). O objeto de transição: Um estudo em contexto de creche. *Revista zero-a-seis, V.I n.30*, pp. 203-216. Obtido em novembro de 2015, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroeis/article/view/1980-4512.2014n30p3/27685>

Dias, I. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: Contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de educação, V I N.º 60*, pp. 1-10. Obtido em outubro de 2015, de [http://rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=4418&titulo=Processos%20de%20aprendizagem%20dos%200%20aos%203%20anos:%20contributos%20do%20s%C3%B3cio-construtivismo](http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4418&titulo=Processos%20de%20aprendizagem%20dos%200%20aos%203%20anos:%20contributos%20do%20s%C3%B3cio-construtivismo)

Dias, M. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados; Instituto Politécnico de Leiria.

Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.

Eichmann, L. (2014). *As rotinas na creche: A sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Obtido em novembro de 2015, de [http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6597/1/Vers%C3%A3o%20Final\\_AS\\_ROTINAS\\_NA\\_CRECHE\\_-\\_A\\_SUA\\_IMPORTANCIA\\_NO\\_DESENVOLVIMENTO\\_INTEGRAL\\_DA\\_CRIAN%C3%87A\\_DO\\_S\\_0\\_AOS\\_3\\_ANOS.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6597/1/Vers%C3%A3o%20Final_AS_ROTINAS_NA_CRECHE_-_A_SUA_IMPORTANCIA_NO_DESENVOLVIMENTO_INTEGRAL_DA_CRIAN%C3%87A_DO_S_0_AOS_3_ANOS.pdf)

Ferreira, J. (2013). *Conhecendo os números*. Obtido em março de 2017, de Os 7 processos mentais básicos de aprendizagem da matemática: <https://conhecendoosnumeros.blogspot.pt/2013/09/os-7-processos-mentais-basicos-para.html>

Ferreira, M. (2013). *A relação entre a equipa pedagógica e as famílias em creche e jardim-de-infância (Relatório de estágio do mestrado em educação pré-escolar)*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Obtido em junho de 2016, de <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6562>

Ferreira, F. & Anjos, C. (2015). *Educação de infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In: I. Siraj-Blatchford, *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 21-41). Lisboa: Texto Editora.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, V. 8 N.º 1, pp. 5-16. Obtido em janeiro de 2016, de [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho\\_machado.Pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.Pdf)
- Frabboni, F. (1998). A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 63-92). Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, A. (2015). *De memória - Autobiografia do brincar*. Leiria: Escola Superior de Arte e Design das Caldas da Rainha - Instituto Politécnico de Leiria. Obtido de <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/1666>
- Freitas, M. (2016). O papel das equipas pedagógicas na gestão dos tempos. In: T. Sacramento (org.); A. Oliveira; C. Miranda; D. Damas; D. Silva; I. Pereira; P. Bessa; M. Freitas; M. Fernandes; M. Oliveira & S. Silva, *Juntos... pela criança na creche!* (pp. 129-148). Braga: CNIS – Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: C. Edwards; L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 145-158). Porto Alegre: ARTMED.
- Glauert, E. (2004). A ciência na educação de infância. In: I. Siraj-Blatchford, *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 71-102). Lisboa: Texto Editora.
- Guardiola, A. (2008). *ABC da motricidade - Para compreender a essência do ensino através do jogo*. Bahía Blanca: Editorial EDIBA SRL.
- Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A criança em ação* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablon, J.; Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação - Do nascimento aos 8 anos* (2.ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Júnior, V. (2010). Rever, pensar e (re)significar: A importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. (U. d. Amaro, Ed.) *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (4), pp. 580-586. Obtido em outubro de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>
- Kamii, C. (1989). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kamii, C. & Devries, R. (1986). *O conhecimento físico na educação pré-escolar: Implicações da teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G. & Coleman, 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.
- Lei n. 4/97 de 10 de fevereiro (1997). *Diário da República n.º 34 - I série A*. Lisboa: Assembleia da República.
- Leite, E.; Malpique, M. & Santos, M. (1991). *Trabalho de projecto: 1. Aprender por projectos centrados em problemas* (2.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In: J. Oliveira-Formosinho; J. Formosinho; D. Lino & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 93-122). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In: J. Oliveira-Formosinho (org), *Modelos Curriculares para Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> ed., pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Loures, C. & Matos, J. (1999). *Naturália - Zoologia: Peixes, anfíbios e répteis* (Vol. 6). Lisboa: Oceano.
- Maia, P. (2016). Prefácio. In: T. Sacramento (org.); A. Oliveira; C. Miranda; D. Damas; D. Silva; I. Pereira; P. Bessa; M. Freitas; M. Fernandes; M. Oliveira & S. Silva, *Juntos... pela criança na creche!* (pp. 19-20). Braga: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- McCarthy, C. (1992). *Répteis: Enciclopédia Visual*. Lisboa: Verbo.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, R. & Soeiro, C. (1998). *A minha primeira biblioteca: Animais de estimação*. Estoril: Marus Editora.
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Oliveira, A. (1995). O brincar e o desenvolvimento infantil. *Perspectiva*, n.º 22, pp. 129-137. Obtido em março de 2016, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/File/10746/10261>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In: J. Oliveira-Formosinho; J. Formosinho; D. Lino & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação* (3.<sup>a</sup> ed) (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projecto de infância. In: J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (3.<sup>a</sup> ed) (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In: J. Oliveira-Formosinho (org.); R. Gambôa (org.); J. Formosinho & H. Costa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11-46). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da associação criança. In: M. Oliveira & A. Godinho, *Práticas pedagógicas em contexto de participação e criatividade - Abordagem Óbidos criativa* (pp. 57-72). Leiria: Folheto Edições & Design; Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Palhares, P. & Mamede, E. (2002). Os padrões na matemática do pré-escolar. *Educare-Educere*, VI N.º 10, pp. 107-123. Obtido em março de 2017, de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4268/3/Wpag107\\_123.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4268/3/Wpag107_123.pdf)
- Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: AMGH Editora.

- Papalia, D. & Olds, S. (1981). *O mundo da criança*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano* (8.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: Para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pellegrini, D. (s/d). *Refletir na prática*. Obtido em novembro de 2016, de [https://docs.google.com/document/d/15sk0z0iKvo9MtJwbKFMBAqi7bdlquMQOg50NlleYaZY/edit?hl=pt\\_BR](https://docs.google.com/document/d/15sk0z0iKvo9MtJwbKFMBAqi7bdlquMQOg50NlleYaZY/edit?hl=pt_BR)
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das ciências da natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Porto: Edições ASA.
- Pinho, A. (2008). *Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação)*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em setembro de 2015, de <http://hdl.handle.net/10773/1011>
- Portugal, G. (1999). *Crianças. Famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche - Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2011). *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.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queiroz, N.; Maciel, D. & Branco, A. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16, n.º 34, pp. 169-179. Obtido em maio de 2016, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2006000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005)
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, V. (2012). *O currículo na valência de creche (Mestrado em Ciências de Educação – Supervisão Pedagógica)*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Obtido em dezembro de 2015, de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2253/1/TeseVeraRamos.pdf>
- Reis, C. (2014). *O desenvolvimento do sentido espacial no pré-escolar*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais: Instituto Politécnico de Leiria. Obtido em abril de 2017, de <https://www.iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/1559>
- Riley, J. (2004). Capítulo 3 - Curiosidade e comunicação: Língua e literacia na educação de infância. In: I. Siraj-Blatchford, *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 42-54). Lisboa: Texto Editora.
- Rockwell, R.; Williams, R. & Sherwood, E. (1998). *Todos têm um corpo: Ciência da cabeça aos pés*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, A. (2012). *Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professora de história e geografia: Contributo das vozes dos alunos (dissertação de mestrado)*. Porto: Universidade do

Porto. Faculdade de Letras. Obtido em janeiro de 2017, de [https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjn1M20xrjRAhXEVhQKHf\\_6CpkQFggZMAA&url=https%3A%2F%2Fsigarra.up.pt%2Fflup%2Fpt%2Fpub\\_geral.show\\_file3Fpi\\_gdoc\\_id%3D487102&usg=AFQjCNF9b6BZs-YH6W-2t9VqQoosisFIhg&bvm=bv.14342338 3,d.d](https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjn1M20xrjRAhXEVhQKHf_6CpkQFggZMAA&url=https%3A%2F%2Fsigarra.up.pt%2Fflup%2Fpt%2Fpub_geral.show_file3Fpi_gdoc_id%3D487102&usg=AFQjCNF9b6BZs-YH6W-2t9VqQoosisFIhg&bvm=bv.14342338 3,d.d)

Roque, L. & Rodrigues, S. (2005). *Cadernos de educação de infância. A vida a brincar, N.º 75*, pp. 45-47.

Segurança Social (2010). *Manual de processos- chave: Creche*. Obtido em 2016 de junho, de [http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs\\_creche\\_processos-chave](http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave)

Sequeira, J. (2012). *Desenvolvimento pessoal* (6.ª ed.). Lisboa: Monitor.

Silva, A. (2013). *A importância de brincar com a matemática no ensino pré-escolar (Um estudo de caso) (Relatório de mestrado em educação pré-escolar)*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Obtido em março de 2017, de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4717/1/AnaSilva.pdf>

Silva, I.; 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. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Smole, K.; Diniz, M. & Cândido, P. (2000). *Brincadeiras infantis nas aulas de matemática: Matemática de 0 a 6*. Porto Alegre: Artmed.

SOL90 (2008a). *Enciclopédia do conhecimento - O mundo animal 1: Peixes, anfíbios e répteis*. Barcelona: Editorial SOL90.

SOL90 (2008b). *Enciclopédia do conhecimento - O corpo humano 1: O ser humano* (Vol. 5). Barcelona: Editorial SOL90.

SOL90 (2008c). *Enciclopédia do conhecimento - O corpo humano 2: Ossos, músculos e reprodução* (Vol. 6). Barcelona: Editorial SOL90.

Sousa, A. (2012). *A linguagem oral na educação pré-escolar – Uma ferramenta para crescer, comunicando (Relatório prática e intervenção supervisionada)*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Escola Superior de Educação. Obtido em outubro de 2016, de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3633/1/Relat%C3%B3rio%20final%20de%20PIS%20Aa%20Sousa.pdf>

Sousa, P. (s/d). *O ensino da matemática - Contributos pedagógicos de Piaget e Vygotsky*. Obtido em março de 2017, de Psicologia.pt - O portal dos psicólogos: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0258.pdf>

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha*. Lousã: Pactor

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Tavares, C. & Barbeiro, L. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*. Lisboa: DGIDC - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S. & Gomes, A. (2011). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Teixeira, H., & Volpini, M. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: Creche e pré-escola. *Cadernos de educação: Ensino e Sociedade*, V 1 N.º 1, pp. 76-88. Obtido em março de 2017, de <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>

Vasconcelos, T. (2009). *Trabalho de projeto como "pedagogia de fronteira"*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura: Percursos curriculares na educação de infância em Portugal - Textos de educação de infância*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes S. & Alves, S. (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](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)

Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Vinha, T. (1999). O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. *Revista cogeime*, N.º 14, pp. 15-38. Obtido em abril de 2017, de <http://www.cogeime.org.br/revista/cap0214.pdf>

Wetton, P. (2004). Desenvolvimento físico na educação de infância. In: I. Siraj-Blatchford & T. Vasconcelos, *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.

Zabalza, M. (1998a). Os desafios que a educação infantil deve enfrentar nos próximos anos. In: M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 11-30). Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (1998b). Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In: M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 49-62). Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (2001). *Didáctica na educação infantil* (3.ª ed.). Porto: ASA.

# **ANEXOS**

## ANEXO I: Reflexões em contexto de Creche

### Reflexão 4.ª Semana

No início desta semana, nos dias 11, 12 e 13 de outubro realizei mais uma semana da Prática Pedagógica em contexto de creche na instituição [REDACTED]. Esta semana foi a primeira semana de intervenção, e nesta semana conjunta com a colega Sara, sendo que todas semanas seguintes também serão de intervenção mas individuais.

No primeiro dia da semana, quando chegámos à *Sala das Borboletas* deparámo-nos com uma mudança na rotina das crianças, a educadora tinha inserido um quadro de presenças. Este quadro - "Hoje vim à creche" – consiste em que cada criança identifique a sua fotografia e que a cole no quadro, onde também a educadora e as ajudantes de ação educativa também têm a sua fotografia. Nós estagiárias, nesta primeira semana não tínhamos fotografia mas na próxima semana já contamos ter, pois também fazemos parte das rotinas deste grupo de crianças. Segundo Zabalza (1992), citado por Bairos 2015 (p. 12):

a segurança sentida ao conhecerem a estrutura da rotina proporciona às crianças autonomia e libertação da necessidade de aprender, constantemente, como se processa cada momento da rotina, permitindo-lhes assim sentirem-se mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem o que fazer.

Para a primeira semana o grupo optou por fazer uma exploração de elementos naturais: folhas de plantas. Nesta exploração decidimos fazê-la em dois momentos ocupando os três dias da semana. Assim, no primeiro dia fizemos uma exploração em grande grupo no tapete e nos outros dois dias, terça e quarta-feira fizemos a exploração em pequenos grupos, de quatro e cinco elementos na área da mesa.

O grupo escolheu iniciar a exploração de folhas de plantas em grande grupo para que todas as crianças tivessem a oportunidade de contactar com os elementos naturais todos ao mesmo tempo. Iniciámos a atividade com as folhas dentro de uma caixa de papel, para que estas fossem um elemento surpresa, sendo uma mais-valia pois conseguíamos facilmente cativar o grupo de crianças cada vez que tirávamos folhas de dentro da caixa. Nesta exploração as crianças utilizaram os cinco sentidos, identificaram a cor das folhas, cheiraram as folhas, algumas das crianças mais novas levaram as folhas à boca, incentivadas pelas estagiárias puderam ouvir o som das folhas a cair depois de lançadas ao ar, e ainda puderam tatear e ver as diferentes texturas das folhas.

Nesta exploração em grande grupo pudemos constatar diferentes comportamentos entre as crianças que vão fazer três anos a partir de novembro e nas crianças que ainda têm um ano, ou quase dois (quatro crianças com esta faixa etária). As crianças mais velhas conseguiam estar mais tempo concentradas na exploração das folhas, enquanto as crianças mais novas dispersavam da atividade planeada mais facilmente. No início desta atividade, quando disponibilizámos as folhas para que as crianças explorassem livremente, uma das crianças não queria mexer nas folhas, mas depois por imitação e pelo incentivo das restantes crianças começou a explorar.

Nos dois dias restantes da semana o grupo optou por dividir o grande grupo em quatro pequenos grupos: três grupos de quatro crianças e um grupo de cinco crianças, visto que uma criança não foi à creche nos três primeiros dias da semana. O grupo foi dividido de forma heterogénea, ou seja, colocámos as crianças mais novas em grupos distintos como também as crianças que falam pouco e ainda as que são mais extrovertidas.

As explorações destes dois dias foram realizadas na área do trabalho, onde as crianças se sentavam nas cadeiras, e depois de introduzidas as folhas das plantas, com mais ou menos cheiro, introduzimos também elementos não naturais como taças de plástico transparentes e opacas de cores. Nas explorações, apesar de o grupo ter os mesmos objetivos e intencionalidades não houve nenhum dos grupos que realizassem explorações iguais.

O primeiro grupo de crianças consideramos que foi o grupo teste pois nesta exploração tivemos logo consciência que algumas abordagens que fizemos não seriam as melhores. Um exemplo disto é que neste primeiro grupo não demos a cheirar às crianças as diferentes folhas aromatizadas individualmente, assim as crianças não conseguiam cheirar os diferentes tipos de cheiros que tínhamos. Nos restantes grupos já demos a oportunidade de as crianças se aperceberem dos vários tipos de folhas com cheiro que tínhamos (salsa, hortelã, erva cidreira, eucalipto, alecrim). Ainda no primeiro grupo, apesar das cinco primeiras crianças estarem a explorar tendo a possibilidade de ver o que os colegas estavam a fazer, houve explorações diferentes de crianças para crianças. Uma criança (J) agarrou logo três folhas amarelas, as únicas folhas que não tinham a cor verde; esta mesma criança quando as taças foram introduzidas usou uma taça para colocar folhas e uma outra taça como tampa, levando a que por imitação as outras crianças fizessem o mesmo. O segundo grupo de crianças era constituído por quatro crianças. Uma das crianças (R) não queria cheirar as folhas dadas pela estagiária mas depois de ver os colegas a cheirarem as folhas e de ser incentivado por uma outra criança (B) já quis cheirar as folhas.

Nestes dois primeiros grupos, as explorações que as crianças realizaram não foram iguais mas houve conteúdos acontecimentos e conceitos abordados comuns a ambos: os conceitos “grande” vs “pequeno” associados ao tamanho das folhas; o “cheiro” vs “vazio” e “dentro” vs “fora” associados ao colorarem as folhas dentro das taças; o “picar” relacionado aos ramos do alecrim por ter muitas folhas e pontiagudas e ainda o conceito de “muitas” relacionado com a quantidade de folhas que havia na mesa. Ainda comum aos dois grupos foi o facto de a maioria das crianças direcionar as suas explorações para o jogo simbólico e dizerem que estavam a fazer “papa” e comida.

No segundo dia de exploração em pequenos grupos, ou seja, na quarta-feira, no primeiro grupo uma criança (L) usou termos como “pica” referindo-se ao alecrim; o termo “sujo” relacionado também aos ramos do alecrim por ter algumas flores secas e ao mexerem nelas caírem sobre a mesa; e ainda esta criança enchia uma taça com folhas e depois passava estas folhas para uma outra taça; uma outra criança (M) agarrou numa folha amarela e apontando para o *dossier* amarelo da educadora cooperante disse “igual”, estando a comparar as cores dos dois objetos; outra criança (E) agarrou com a mão algumas folhas e dizia “cheio” e também utilizou o termo “sujo” como a criança (L); a criança mais nova do grupo (S) durante grande parte da exploração rasgou diversas folhas. Já o segundo grupo e último do dia voltou a fazer explorações diferentes das dos outros grupos. Uma criança (Sr) deu a cheirar as folhas a outra criança (A); esta mesma criança (Sr) foi à área da casinha buscar um boneco, sentou-o na cadeira e fez de conta que dava comida ao boneco, a criança (A) e (Si) por imitação também o fizeram; uma criança (A) usou a expressão “grande, grande” querendo dizer que haviam folhas maiores que outras; a criança (S) usou o termo “pica” também relativo ao alecrim e a criança (Si) rasgou algumas folhas.

Apesar de todas as explorações terem tido acontecimentos comuns, utilização dos cinco sentidos, terem sido mencionados conteúdos e conceitos iguais às explorações do dia anterior, como as cores, os tamanhos, foram feitas contagens, vazio vs cheio, grande vs pequeno entre outros, e da maioria das crianças ter usado as explorações para o jogo simbólico (faz de conta) levando os elementos naturais para a área da casinha, nestes dois últimos grupos as crianças exploraram em conjunto e realizaram trabalho em equipa, ou seja, em ambos os grupos da quarta-feira as crianças enchiam uma taça individualmente e depois todas iam encher uma taça em conjunto. Neste acontecimento as crianças não ficavam sentadas nas cadeiras e houve necessidade de arrumarmos as cadeiras pois só estavam a ocupar espaço para as crianças.

Para terminar as explorações em pequenos grupos, o grupo aproveitava o facto de estarem a brincar ao faz de conta e aproveitando a caixa de papel, que fazia de elemento surpresa, dizíamos que era o forno para fazer a comida que as crianças estavam a preparar e as crianças transportavam as folhas e colocavam-nas dentro da caixa.

Apesar de não termos tido uma exploração igual todas as crianças interagiam tanto com as estagiárias como com a educadora cooperante e correspondiam aos estímulos e perguntas que íamos dando e realizando.

Relativamente a mudanças a realizar para as próximas semanas será a organização da planificação, o que já tentámos alterar da semana passada para a nova intervenção, que se prendia com o facto de ser uma planificação extensa, assim o grupo optou por colocar as intencionalidades educativas e recursos físicos e humanos no início da planificação. Penso que o grupo também tem de escolher outras estratégias para cativarmos facilmente a atenção das crianças, o que algumas vezes é difícil, pois perdem facilmente o entusiasmo e concentração. Para realizarmos estas melhorias de estratégias e métodos a utilizar nas nossas intervenções futuras é necessário irmos pesquisando e experimentando novas estratégias e métodos sem termos medo de “se vai correr bem”, “se vai resultar” pois não devemos ter medo de errar pois é através das nossas experiências que podemos encontrar a melhor estratégia e é a partir das estratégias não tão bem conseguidas que vamos aprender e melhorar a cada dia.

Ao longo destas explorações, o grupo não realizou grelhas de registo sobre os comportamentos das crianças, no entanto tínhamos sempre um bloco de folhas à mão e íamos realizando algumas notas, para mais tarde refletirmos. “Os professores e cuidadores que realizam um trabalho efetivo observam as crianças e refletem cuidadosamente sobre o que elas fazem e dizem” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 23).

Em suma, desta primeira semana de intervenção, já levo diversas aprendizagens que ocorreram ao longo destes três dias e que vou certamente utilizar ao longo das próximas semanas de intervenção. “A aprendizagem, uma construção pessoal, que só o próprio indivíduo pode fazer, resulta de processos de interação, de atividades colaborativas e comunicativas com o ambiente que envolve a criança/sujeito de ação (Bruner, 1996; Carrara, 2004; Dalberg, Moss & Pence, 2003 citado por Dias & Correia, 2012, p. 2). As estratégias e métodos utilizados podem, em alguma situação, não terem sido bem aplicadas, muito eficazes ou adequados, no entanto é a partir destas experiências boas e menos boas que nos fazem querer melhorar e cada dia sermos melhores naquilo que fazemos.

### **Referências bibliográficas:**

Bairos, A. (2015). *Organização das rotinas em contexto de creche e jardim-de-infância (Relatório de Estágio Mestrado em Educação Pré-Escolar)*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Obtido em 18 de outubro de 2015, de [http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/8539/1/Relatorio\\_VFinal%20AnaBairos.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/8539/1/Relatorio_VFinal%20AnaBairos.pdf)

Dias, I. & Correia, S. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3anos: Contributos do sócio-construtivismo*. Leiria.

Jablon, J.; Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação - Do nascimento aos 8 anos* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Artmed.

### **Reflexão 3.<sup>a</sup> Semana**

No decorrer da terceira semana da Prática Pedagógica em contexto de creche, a decorrer na instituição [REDACTED] [REDACTED] sei que é necessário refletir sobre o trabalho e as aprendizagens desenvolvidas, quer com a educadora cooperante, professora supervisora, com a colega ou individualmente.

Refletir é “a capacidade de se voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção, supõe a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar a realidade e suas representações, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer” (Júnior, 2010, p. 581), isto é, é importante refletir para melhorar e enriquecer os nossas vivências e conhecimentos.

Ao longo desta terceira semana na instituição saliento a constante interação com todas as crianças do grupo que nos permitirão ganhar confiança com cada uma individualmente e conhecê-las melhor de dia para dia. Estas interações ocorrem em qualquer que seja o momento do dia, ou seja, em todos os momentos da rotina na instituição. As rotinas são importante nas crianças, uma vez que as ajudam a começar a perceber a sucessão das atividades, dando-lhes segurança, pois vão conhecendo as suas próprias rotinas. “A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

Além das interações com as crianças, também valorizo as interações com a minha colega, onde conseguimos trabalhar em sintonia ajudando-nos mutuamente como também as interações tanto com a educadora cooperante tanto com as duas auxiliares da *Sala das Borboletas* pois assim conseguimos conhecer melhor o grupo e cada uma das suas particularidades como seres únicos e individuais.

A par das nossas participações nos três primeiros dias da semana nas rotinas do grupo, o grupo tinha de concluir a caracterização do contexto educativo, que englobava a caracterização do meio envolvente, da instituição, da sala de atividades, do grupo de crianças e também da rotina diária do grupo de crianças, as características do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças nesta faixa etária, e ainda a planificação da próxima semana de atividades na sala de atividades. Ao longo desta semana, e devido aos prazos a cumprir para a entrega dos trabalhos, o grupo teve algumas dificuldades na realização de algumas partes dos mesmos.

A caracterização do contexto educativo conseguimos elaborar através das observações que o grupo realizou, nestas três semanas, com conversas tanto com a educadora cooperante como a educadora pedagógica da instituição e ainda através dos documentos facultados, nomeadamente o projeto pedagógico (creche) e o projeto educativo.

Onde o grupo teve maior dificuldade foi na elaboração da planificação para a nossa intervenção conjunta. Para mim, não é uma novidade a planificação em contexto de creche, no entanto tenho sempre mais dificuldades nas intencionalidades educativas referentes aos momentos de atividades planeadas, não planeadas e rotina, de modo a que as intencionalidades vão ao encontro de estímulos e desafios para as crianças. “O educador deve focalizar a sua atenção na criança, ajudando-a a desenvolver sentimentos de confiança e de competência” (Dias & Correia, 2012, p. 4). Assim, “enquanto a criança viver num ambiente razoavelmente previsível e acolhedor, marcado por estímulos, ou por desafios, os seus poderes intelectuais crescerão” (Katz, 2006, citado por Dias & Correia, 2012, p. 4). Para a realização desta planificação, e de modo a que as atividades planeadas sejam interligadas e contínuas, o grupo optou por realizar uma exploração de folhas de árvores, no primeiro dia, em grande grupo, e nos restantes em pequenos grupos, onde as crianças possam explorar as propriedades físicas destes elementos naturais.

Também ao longo desta semana, o grupo sentiu dificuldades no trabalho sobre as características do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças nesta faixa etária. No entanto, com este trabalho podemos melhor compreender que “a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem de forma integrada, assumindo o risco de incidir sobre uma fase da vida caracterizada por mudanças constantes e rápidas em nível motor, cognitivo, linguístico, social e afetivo” (Dias & Correia, 2012, p. 1).

Com o iniciar de uma nova semana de Prática Pedagógica em contexto de creche tenho alguns receios, por ser a semana em que vamos começar a realizar as intervenções, no entanto tenho uma segurança acrescida nesta semana devido a esta intervenção ser conjunta com a colega Sara. Espero que o nervosismo e a ansiedade não se façam notar perante as crianças, e que, com estas intervenções venha a prender muito a nível pessoal e profissional.

#### **Referências bibliográficas:**

Dias, I. & Correia, S. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3anos: Contributos do sócio-construtivismo*. Leiria.

Júnior, V. (2010). Rever, pensar e (re)significar: A importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. (U. d. Amaro, Ed.) *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (4), pp. 580-586. Obtido em 11 de outubro de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

---

#### **Reflexão 5.ª Semana**

Na 5.ª semana da Prática Pedagógica em contexto de creche, na instituição [REDACTED], ocorreu mais uma semana de intervenção. No entanto iniciaram-se as intervenções individuais. Assim, o

grupo decidiu que a primeira a iniciar as suas intervenções seria a Sara, sendo que eu, Patrícia, ficaria nesta semana como aluna observante.

Nesta 5.<sup>a</sup> semana de Prática Pedagógica penso que já estou habituada ao funcionamento da *Sala das Borboletas*, bem como aos horários das rotinas. Como esta semana não era a minha semana de observação não me senti nervosa nem ansiosa, e até agora ainda não o senti para a semana que se avizinha que será a minha primeira intervenção sozinha nos três dias. No entanto, como tenho sempre a minha colega para me auxiliar torna-se mais fácil.

Para esta semana o grupo optou por realizar a exploração de espigas de milho e da planta que dá as espigas – o milho uma vez que são elementos naturais. Este trabalho desenvolvido por nós vai ao encontro do que tem sido desenvolvido pela educadora cooperante ao longo deste ano letivo: dar importância às explorações de elementos naturais. “Bebés ou crianças muito pequenas necessitam de (...) liberdade para explorar e descobrir o mundo, a experiência de um ambiente seguro e saudável” (Portugal, 2011, p. 7). Os conteúdos trabalhados ao longo desta semana de intervenção, bem como da semana anterior, foram pensados além do nosso grupo, Sara e Patrícia, pelo grupo de estagiárias da sala dos peixinhos, a [REDACTED] e a [REDACTED]. Decidimos então realizar, desde início, explorações de elementos naturais, sendo comuns às duas salas de atividades. Apesar de podermos usar estratégias diferentes e abordar conteúdos distintos podemos assim partilhar experiências, aprendizagens e aprender com a partilha destas informações.

Para o primeiro dia da semana, segunda-feira, decidimos ainda no momento da canção do bom dia, da entrega da fruta e da água fazer uma pequena representação onde o milho pudesse interagir com o grupo de crianças. Assim, antes de as crianças irem fazer a higiene a estagiária atuante, a Sara, personificando o milho, conversou com as crianças e com ela própria, deixando que as crianças tocassem nas suas folhas. Neste momento ela abordou diversos conteúdos como a cor das folhas, o seu tamanho, textura... onde pude observar que as crianças estavam entusiasmadas mostrando interesse por poderem tocar no milho.

Além da introdução do milho, no momento da atividade planeada decidimos dar a explorar às crianças a espiga do milho. Esta exploração foi realizada em pares para que as crianças pudessem livremente explorar este elemento natural, sem que fossem muito influenciados pelas explorações do restante grupo de crianças. Assim, para a divisão dos pares o grupo optou por juntar crianças com energias opostas, ou seja, agrupar crianças mais tímidas ou mais caladas com crianças que já falam muito e que são mais extrovertidas.

Ao longo das explorações pude observar que não houve explorações iguais, tendo cada grupo feito explorações diversificadas. No entanto, houve aspetos comuns abordados pelas crianças e também pelas estagiárias e a educadora. No primeiro contacto com a espiga do milho algumas crianças retiraram logo as camisas à espiga e também as barbas, mas ainda houve crianças que só o fizeram incentivadas pelo par. Observei também que algumas crianças pediam ajuda para puxar as folhas ou retirar bagos de milho quando não conseguiam, dizendo “não consigo”. Muitas crianças cheiraram e provaram o milho, e duas delas comeram bagos de milho. Em alguns casos, crianças conseguiram comparar a sua espiga de milho com a do ser par e diziam qual era maior e qual a mais pequena. Foram abordados a cor dos bagos de milho, podendo ser amarela ou cor de laranja, foram realizadas contagens a partir dos bagos de milho e das folhas das espigas. Também se abordou o conceito de quantidade havendo crianças a dizerem “mais uma”, ao colocarem bagos de milho sucessivamente na mão da estagiária.

Ao longo das explorações as crianças esboçavam sorrisos, e caras de surpresa quando retiravam as camisas às espigas do milho, interagiam tanto com as estagiárias como com a educadora cooperante, com o par ou até mesmo com a professora supervisora, e também usaram mais uma vez, o jogo simbólico nesta exploração, usando expressões e palavras como “apanha a bola”, “é um bolo”, “papa”, “foguetão” e “avião”. “O jogo dramático (também chamado de jogo de faz de conta, jogo de fantasia ou jogo imaginativo) envolve objetos, ações ou papéis imaginários” (Papalia & Feldman, 2013, p. 297).

Por ser a semana de intervenção da Sara, optamos que durante a exploração da espiga do milho, eu ficaria encarregue de registar algumas notas sobre os comportamentos das crianças de modo a que ela se focasse mais nas explorações das crianças. Assim, no final do dia, partilhávamos as anotações que realizava. De modo a ser mais prático e rápido registava apenas algumas palavras ou expressões que me fizessem, mais tarde, lembrar a ação ou comportamento da criança. Este registo foi realizado num bloco de notas que tinha sempre à mão, de modo a facilitar os registos. Além dos registos escritos e os registos que ficam na memória, o grupo também optou por realizar registos fotográficos. “Quando precisamos saber os detalhes de certas atividades e projetos, tirar fotografias (...) pode ser a melhor maneira de obter informação” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 96).

Ao longo dos três dias de intervenção, sempre que necessário, reuníamos com a educadora cooperante de modo a refletirmos sobre a intervenção ao longo dos vários momentos do dia, e a aspetos a melhorar, nomeadamente, sobre a planificação. Como grupo, constatamos que por termos as intencionalidades educativas para todo o dia agrupadas e no início da planificação não era fácil identificarmos que intencionalidades eram trabalhadas nos diferentes momentos da rotina. Assim, para planificação da 6.<sup>a</sup> semana optamos por colocar intencionalidades educativas separadas nos momentos da rotina. Outro aspeto que não focávamos na nossa planificação eram as estratégias utilizadas. Assim, na próxima planificação decidimos focar a nossa atenção nesse aspeto e assim melhorar.

Um dos aspetos positivos que retiro desta semana é a relação que tenho vindo a criar com cada criança individualmente. Ao início, reparava que algumas crianças tentavam manter um certo distanciamento com a presença das estagiárias, apesar de interagirem connosco notava-se que ainda precisavam do seu espaço. Apesar de serem crianças já têm aspetos da sua identidade marcados nos seus comportamentos. “Com dois anos de idade, aproximadamente, a criança já tem esboçado um conjunto de respostas perante o contexto social e cultural em que se integra, para começar a formar o que se designa por personalidade” (Jablon *et al.*, 2009 p.49). Esta semana, uma criança que me deixava aproximar e interagir com ela, mas que gostava de ter o seu espaço começou a deixar-me aproximar mais de si, ou seja, sinto que deixou que eu entrasse mais no seu espaço. Penso que ao passar das semanas, cada vez vou criando uma maior ligação com cada criança. “As relações que se estabelecem com um bebé na creche assumem-se como uma verdadeira relação educativa, que vai muito além de uma mera relação de «tomar conta»” (Portugal, 2011, p. 8).

Penso que ao longo da semana, a minha colega utilizou estratégias diferentes e pertinentes que resultaram para cativar, a atenção das crianças. Apesar de ser a mestranda observante, e a Sara a atuante, mantive um papel ativo sempre que fosse necessário, de modo a auxiliar em todos os momentos de rotina do grupo de crianças.

#### **Referências bibliográficas:**

Jablon, J.; Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação - Do nascimento aos 8 anos* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Artmed.

Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: AMGH Editora.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche - Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

---

#### **Reflexão 13.<sup>a</sup> Semana**

Esta décima terceira reflexão da intervenção é referente aos dias 14, 15 e 16 de dezembro de mais uma semana de intervenção na instituição [REDACTED]. Nesta semana de intervenção, foi a Sara a estagiária atuante, orientando o grupo de crianças ao longo dos três dias.

Para esta semana de intervenção o grupo optou por realizar no primeiro dia, tendo por base as sugestões da educadora cooperante, uma proposta, iniciada anteriormente pela educadora cooperante, que foi a realização dos postais de boas festas para as crianças levarem para os pais. No segundo e terceiro dia seria terminada elaboração de desenhos com lápis de cor, já iniciada por nós numa outra semana mas que não tinha sido terminada devido à gestão de tempo. Visto a festa de Natal ser na sexta-feira sempre que possível as crianças acompanhadas pela educadora, estagiárias e ajudantes de ação educativa iam até ao palco do salão treinar a dança para a mesma.

Uma vez que a Sara era a estagiária atuante, decidimos que enquanto ela ficaria a realizar as propostas de atividade com as crianças eu ficaria com as restantes crianças que brincavam livremente, observando-as e interagindo com elas, mediando conflitos, pois “o conflito também pode ter um propósito: ajuda a criança a negociar e a resolver disputas” (Caplan *et al.*, 1991, citado por Papalia & Feldman, 2013, p. 233). Tínhamos planeado que as restantes crianças, que não estavam a realizar a atividade, ficariam a brincar livremente na sala de atividades, no entanto, por termos ido ensaiar ao palco logo às 10h00 e não às 10h30 como tínhamos planificado, depois do ensaio as crianças ficavam a brincar livremente no salão e não na sala de atividades.

Enquanto a Sara levava as crianças até à *Sala das Borboletas* para realizarem as atividades eu ficava no salão com as restantes. Neste espaço as crianças puderam andar de triciclos e brincar com legos, eu pude observar as suas ações e comportamentos e também interagir com elas. “O desenvolvimento da afetividade é facilitado ao fundamentar-se em objectivos consolidados de confiança e segurança básicas, que permitem aberturas e adaptações a novos espaços relacionais e comunicativos” (Bohigas *et al.*, 1997a, p. 281), durante as suas brincadeiras, as crianças não estão apenas a brincar, estão também a desenvolver capacidades e a relacionar-se com as outras crianças e com os adultos. Acharmos importante que as crianças tenham oportunidade de brincarem livremente em diversos espaços pois,

as crianças destas idades são, em geral e quase exclusivamente, activas do ponto de vista motor, os educadores deverão encorajar a continuação do «aprender fazendo», que as crianças utilizam a partir do momento em que nascem, aproveitando ao máximo a competência motora das crianças, que está em fase de desenvolvimento (Siraj- Blatchford, 2004, p. 88).

No primeiro dia, a brincadeira de uma das crianças chamou-me a atenção enquanto se divertia com os legos. A criança JA estava a sobrepor as peças de legos e a um dado momento disse “é um castelo!” tentando chamar a minha atenção. Uma outra criança que também estava a brincar com os legos ouvindo o que esta criança afirmou, também disse que estava a construir um castelo. Nesta situação, as crianças usaram o jogo dramático durante a sua brincadeira, “o jogo dramático envolve um desenvolvimento numa combinação de cognição, etnoção, linguagem e comportamento sensorio-motor” (Papalia & Feldman, 2013, p. 297).

Durante esta semana, visto ser a semana de atuação da Sara tentei focar-me um pouco mais nos momentos de higiene das crianças. Nestes momentos ao acompanhar a criança durante o seu processo de higiene ou de alimentação fui conversando com elas sobre a importância da fazerem a higiene, como lavarem as mãos, e também a importância

de utilizarem a colher para comer e não as mãos, pois “estes hábitos não só contribuem para garantir o cuidado com o próprio corpo e seus aspectos envolventes, como também se tornam fundamentais no processo de autonomia da criança” (Bohígas *et al.*, 1997b, p. 85). O meu papel durante estes momentos de rotina também foi de valorizar a autonomia das crianças, pois é importante que as crianças vão aprendendo a realizar certas tarefas sozinhas, mesmo que sejam acompanhadas ou auxiliadas por uma figura de referência, assim, “neste processo de autonomia, ao mesmo tempo que conhece e valoriza as suas possibilidades, a criança deverá ser capaz de aceitar as suas limitações e de respeitar, também os limites expostos pelo exterior” (Bohígas *et al.*, 1997b, p. 85).

Não são apenas as semanas de atuação que são importante mas também as semanas em que tenho a oportunidade de me focar mais nas observações também me ajudam a compreender melhor as ações e comportamentos das crianças e também a intervenção da minha colega. Uma vez que a ação de observar promove os relacionamentos com as crianças, ajudando a conhecer a criança, a respeitar e a entendê-la e a intervir de forma a favorecer que as crianças sejam aprendizes bem sucedidos (Jablon *et al.*, 2009). Sendo a estagiária observante e tendo a possibilidade de poder observar de uma perspectiva de “fora para dentro”, estes momentos ajudam-me a ver possíveis falhas que possam existir como também pontos a melhorar.

Um dos aspetos positivos que retiro desta semana foi o facto de podermos participar em mais uma tradição da instituição - a festa de Natal. Nesta atividade, além de termos vivenciado a preparação das crianças para este momento, onde existe o entusiasmo das criança e o stresse da educadora na escolha de uma canção que preencha requisitos para uma festa de Natal e a preparação de uma “coreografia”, é mais um momento de contacto com os pais e famílias das crianças fugindo um pouco à rotina a que estamos habituados.

Para as duas próximas semanas de intervenção, como grupo pensámos em sair um pouco da nossa zona de conforto realizando atividades diferentes daquelas que nos acostumámos pensando sempre nos interesses e necessidades das crianças, mas que promovam o seu desenvolvimento.

#### **Referências bibliográficas:**

Bohígas, M.; Cervera, A.; Rodríguez, M.; García, M.; Hoyo, J. & Schmilovich, P. (1997). *Enciclopédia de educação infantil - Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar: A criança e o seu corpo; Expressão psicomotora* (Vol. I). Rio de Mouro: Nova Presença.

Bohígas, M.; Cervera, A.; Rodríguez, M.; García, M.; Hoyo, J. & Schmilovich, P. (1997). *Enciclopédia de educação infantil - Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar: Desenvolvimento afectivo e socialização; O meio físico e social* (Vol. II). Rio de Mouro: Nova Presença.

Jablon, J.; Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação - Do nascimento aos 8 anos* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Artmed.

Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: AMGH Editora.

Siraj- Blatchford, I. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora, LDA.

---

#### **Reflexão 9.<sup>a</sup> Semana**

No decorrer da Prática Pedagógica em contexto de creche, nos dias 9, 10 e 11, deslocámo-nos à instituição [REDACTED] para realizarmos mais uma semana de intervenções. Nesta 9.<sup>a</sup> semana, a Sara foi a estagiária atuante e eu a estagiária observante, auxiliando-a sempre que necessário.

Durante as nossas intervenções e planificações tentamos que as nossas propostas de atividades planeadas sejam experiências educativas que vão ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças, para que elas desenvolvam as suas capacidades. Assim, é nas creches “que a equipa educativa (pessoal docente e não docente) otimiza cuidada e experiências educativas, promovendo ambientes e interações enriquecedoras para que a criança se desenvolva com qualidade” (Eichmann, 2014, p. 31).

No primeiro dia da semana, introduzimos a *Caixa das Surpresas*, que será uma caixa que acompanhará as nossas intervenções futuras para proporcionarmos às crianças momentos de suspense e surpresa sempre que possível. Esta ideia surgiu em conversa com a educadora cooperante pois o grupo tem notado a atenção das crianças já demonstrada, em atividades anteriores, sempre que os novos elementos são apresentados em forma de surpresa, onde as crianças não vêem deste início os elementos para as explorações. Durante a introdução deste elemento as crianças mostraram-se muito atentas e concentradas, e mais tarde algumas identificavam o nome que tínhamos dado à caixa e também que havia uma chave para abrir a caixa.

O grupo optou por proporcionar uma experiência às crianças onde elas pudessem ver a realização de uma massa de modelar, no primeiro dia da semana, onde elas puderam, inicialmente, explorar os diferentes ingredientes (farinha, água, sal e óleo), ver o processo de construção da massa de modelar e depois mexerem nela, e nos dois restantes dias fazer-se então a exploração da massa com as crianças em pequenos grupos de quatro crianças.

Na atividade em grande grupo, contrariamente ao que aconteceu na semana passada, as crianças demonstraram muita atenção na elaboração da massa de modelar. Para esta preparação, de dentro da *Caixa das Surpresas* saíram ingredientes para a realização da massa, onde as crianças realizaram explorações dos ingredientes que eles ainda não conheciam. Assim, as crianças puderam mexer e provar a farinha e o sal e puderam visualizar a diferença entre a água e o óleo, pois suscitou dúvida nas crianças por o óleo ter sido apresentado numa garrafa de água. Para que as crianças percebessem a distinção mostrou-se uma garrafa de água para que as crianças vissem que a água e o óleo tinham cores diferentes. Depois de as crianças explorarem os ingredientes, a estagiária Sara deu oportunidade para que amassassem também um pouco a massa de modelar. À vez, a estagiária ia até ao lugar da criança para que elas pudessem amassar e até provarem a massa. Para finalizar esta atividade em grande grupo, disponibilizou-se a cada uma das crianças um pouco de massa para que iniciassem a exploração que iriam realizar mais aprofundadamente nos dias seguintes mas em pequenos grupos.

Uma mudança que fizemos das semanas anteriores para esta semana foi o espaço onde realizámos a exploração com as crianças em pequenos grupos e aquele onde se encontram as restantes crianças em brincadeiras livres. Esta semana optámos por todas as crianças se manterem no mesmo espaço durante as explorações da atividade planeada, assim, enquanto a estagiária atuante, Sara, e a educadora ficavam com quatro crianças numa mesa na sala, eu e as ajudantes de ação educativa supervisionávamos as restantes crianças nas suas brincadeiras livres nas diversas áreas da sala de atividades. Esta mudança foi realizada para que ao mesmo tempo da realização das explorações das crianças também pudessemos ver e interagir com as crianças nas suas brincadeiras livres. No decorrer das brincadeiras livres das crianças, anteriormente, escolheram à vez para qual área da sala de atividades queriam ir brincar, assim, tinham à sua disposição a área da casinha, a área de trabalho, onde podiam brincar com jogos e puzzles, a área da leitura, uma nova área com um colchão e almofadas para as crianças explorarem os livros, a área do tapete para poderem brincar com legos e a área da pista. Não só as atividades planeadas são importantes para o desenvolvimento das crianças, mas também as suas brincadeiras contribuem para os seus desenvolvimentos,

o brincar contribui para todos os domínios do desenvolvimento. Por meio dele, as crianças estimulam os sentidos, exercitam os músculos, coordenam a visão com o movimento, obtêm domínio sobre seus corpos, tomam decisões e adquirem novas habilidades (Papalia & Feldman, 2013, p. 296).

Ao longo das brincadeiras livres das crianças, tive oportunidade de as observar e também interagir com elas. Como as crianças são seres únicos não têm comportamentos e ações iguais, ou seja, nas suas brincadeiras livres, apesar de terem os mesmos elementos disponibilizados não escolhem todas os mesmos materiais, e não os usam todos da mesma forma. Assim,

cada criança é um ser individual com necessidades e interesses únicos, com diferentes modalidades comportamentais e capacidades de adaptação, devendo os educadores não restringir a afetividade e afeição, nem as relações interpessoais, o apoio, o carinho, a confiança e, naturalmente, a compreensão e encorajamento (Eichmann, 2014, p. 31).

Na área da casinha as crianças demonstraram muito a utilização do jogo simbólico. Por exemplo, algumas crianças agarravam num prato e mostrando-me o prato diziam “é papa” e com um copo de plástico uma criança dizia “sumo”. Nestas ações as crianças esperavam que eu “comesse” ou “bebesse” as refeições que tinham preparado. Nesta área, as crianças também utilizavam telefones e diziam que estavam a ligar para a mãe ou o pai. Aqui as crianças interagiam umas com as outras, com a estagiária Patrícia e as ajudantes de ação educativa. Já na área da pista, onde são disponibilizados carros e animais às crianças, as crianças brincavam mais individualizadas não mostrando muita interação com os pares e com os adultos presentes por iniciativa das crianças, no entanto interagem com os objetos daquela área. Em “experiências lúdicas, as crianças interagem ativamente com o ambiente recebendo, enquanto brincam/jogam, novos dados e organizando-os de modo a transformar os conhecimentos que têm sobre o mundo” (Pereira, Silva & Carvalho, 2012, p. 90).

Para a próxima semana de intervenção, serei eu a estagiária atuante, e o grupo optou por no primeiro dia realizar uma experiência educativa de expressão motora, dando mais importância ao desenvolvimento físico motor, trabalhando assim conceitos opostos como em cima/em baixo, à frente/ atrás e dentro/ fora. Estes conceitos serão trabalhados sempre tendo por base um referente. No segundo e terceiro dia da semana optámos por realizar uma atividade onde as crianças podem desenhar livremente e terão oportunidade de fazer representações e falarem sobre elas com a estagiária.

Na intervenção da Sara acho que ela conseguiu utilizar estratégias diversificadas e oportunas, como na introdução da *Caixa das Surpresas* e também na introdução de um fantoche de uma borboleta que acompanhará as crianças na realização do comboio, transportada pela criança que vai à frente. Um aspeto a melhorar, mas que já foi referido em conversas com ela, é a sua posição em alguns momentos do dia onde vira as costas a algumas crianças, no entanto, quando esse assunto é abordado facilmente consegue corrigir.

Na próxima intervenção espero conseguir utilizar estratégias diversificadas onde consiga cativar a atenção das crianças, sejam elas usadas nas experiências planeadas, momentos de rotina ou momentos de transição.

#### **Referências bibliográficas:**

Eichmann, L. (2014). *As rotinas na creche: A sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Obtido em 20 de novembro de 2015, de http://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6597/1/Vers%

Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: AMGH Editora.

Pereira, B.; Silva, A. & Carvalho, G. (2012). *Atividade física, saúde e lazer -O valor formativo do jogo e da brincadeira (Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar)*. Minho: Universidade do Minho, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

### Reflexão 10.<sup>a</sup> Semana

No decorrer da Prática Pedagógica em contexto de creche, da instituição

deslocámo-nos à instituição nos dias 23, 24 e 25 de novembro, para mais uma semana. Esta semana foi mais uma semana de intervenção onde fui a estagiária atuante.

Para esta semana, o grupo optou por realizar uma atividade de expressão motora com todo o grupo de crianças e, nos dois dias seguintes, realizarem o desenho com lápis de cor, em pares. Segundo Vygotsky (s/d) o desenvolvimento do desenho envolve na criança o domínio do ato motor, por isso, para o autor, inicialmente, o desenho é o registo do gesto e logo passa a ser o da imagem (Alexandroff, 2010, p. 28), isto quer dizer que, para desenhar, a criança primeiro tem um controlo motor dos seus movimentos e depois é que surgem as imagens.

No início da semana sentia-me um pouco apreensiva para a aula de expressão motora que ia proporcionar às crianças, pois não saberia qual as suas reações relativamente às minhas propostas. Esta atividade foi realizada no salão da instituição, um espaço maior do que a sala de atividades e amplo, onde pretendia utilizar alguns elementos para disponibilizar às crianças, como folhas de jornal, arcos e peças de legos. Como as crianças estão habituadas a brincar livremente pelo salão senti algumas dificuldades em conseguir que todas as crianças realizassem as minhas propostas, pois apenas algumas se mantinham perto de mim realizando as ações que eu também fazia, bem como a estagiária Sara, a educadora e a ajudante de ação educativa. Foi notório que algumas crianças mantinham interesse nas folhas de jornal, amachucando e rasgando o papel, outras corriam livremente pelo espaço já sem o jornal e outras andavam pelo salão com o jornal mas não realizaram as propostas que eu pretendia. Como as crianças têm idades diferentes e interesses diversificados, apesar de tentar que todas as crianças fizessem as propostas previstas para esta atividade planeada, não insisti que as crianças se focassem apenas em mim mas que fossem ao encontro dos seus interesses naquele espaço. Para conseguir introduzir um novo elemento, os arcos, utilizei a estratégia de fazerem um monte com as folhas de jornal que as crianças tinham e que andavam espalhados pelo espaço para os poder introduzir. As crianças mostraram mais interesse nos arcos conseguindo saltar para dentro e para fora dos arcos chamando a atenção dos adultos em seu redor, havendo sempre crianças que exploravam livremente o espaço e os materiais. No entanto, com algumas crianças consegui abordar conceitos opostos que tinha planeado, como o “em cima” vs “em baixo”, o “atrás” vs “à frente” e o “dentro” vs “fora” com os diversos elementos, tendo sempre como referente o próprio corpo. Durante esta atividade, as crianças foram desenvolvendo noções espaciais:

O espaço físico é orientado nas três dimensões básicas: acima-abaixo, direita-esquerda e à frente-atrás, para isso utilizando o seu próprio corpo, como ponto de referência fundamental. (...) A noção espacial aparece, assim, relacionada com: -a lateralização; -o esquema corporal;- a organização temporal (Bohígas *et al.*, 1997, p. 212).

Nesta atividade foi visível as interações das crianças, entre criança – criança entre criança – adulto e entre crianças – objeto, no entanto ainda surgiram alguns conflitos na partilha dos objetos disponibilizados tentando resolve-los.

Na terça e quarta-feira as crianças realizaram desenhos com lápis de cor onde eu e a educadora cooperante estávamos com as crianças que faziam os desenhos, duas de cada vez, e a estagiária Sara e as ajudantes de ação educativa estavam com as restantes crianças que brincavam livremente nas diversas áreas da sala de atividades. Para a realização do desenho a disposição das crianças não foi a mais correta pois as crianças acabavam por ter algumas vezes as folhas sobrepostas sendo difícil para as crianças verem onde começava e acabava a sua folha, pois eu estava no topo da mesa e as crianças nas laterais. Seria mais vantajoso as crianças terem ficado de topo e eu numa das laterais da mesa. No entanto a minha posição, relativamente ao espaço da sala, era a mais vantajosa, pois tinha uma visão, não só das crianças que estavam a fazer o desenho, mas também das restantes crianças que brincavam na sala nas diversas áreas,

Durante esta atividade, a maioria das crianças fizeram representações dos seus desenhos, dizendo que desenhavam por exemplo “a mãe”, “o pai”, “os manos”, “o avô”, “uma porta”, “o bacio”, “a sanita”, “um avião”, “monstro”, “palhaço”. Outras crianças desenhavam mas não faziam representações, identificavam as cores dos lápis que utilizavam, identificavam lápis com cores iguais, dizendo “iguais”, apercebiam-se que haviam lápis maiores do que outros, houve uma criança a fazer ordenações de lápis, colocando-os com os bicos todos para o mesmo lado. Uma criança também pegou em três lápis, dois de tamanho igual e um mais pequeno do que outros e dizia “a mãe, o pai e o filho”. Os interesses das crianças foram diversificados e notórios. Enquanto algumas crianças chegavam à mesa e pegavam logo num lápis para desenharem na folha, outras crianças mostravam mais interesse nas caixas do lápis, em tirar e pôr os lápis nas caixas, a encherem, esvaziar e até a transvazar as caixas.

Nestas explorações que as crianças tiveram oportunidade de realizar durante o desenho, também pude observar que algumas crianças procuram a interação com o seu par ou com o adulto perto dele e até imitando os comportamentos

ou ações do seu par, no entanto ainda há crianças que não demonstram interesse na interação com as outras crianças. Ainda nesta atividade, algumas crianças necessitaram de ser auxiliadas para pegarem corretamente no lápis, tendo de as ajudar de cada vez que não o pegavam de forma correta.

Durante esta semana tive a oportunidade de fazer o acolhimento da maioria das crianças, na sala de atividades, onde além de dar atenção à criança que está a chegar também tenho de ter em atenção o familiar que a acompanha, seja este o pai, a mãe, a avó ou outro familiar. Este momento da rotina é um aspeto importante pois é neste momento que temos o primeiro contacto com a criança quando chega à escola, ficando a saber a disposição da criança e se há alguma aspeto a ter em consideração ao longo do dia. Como as crianças não chegam à instituição sozinhas é tão importante a relação que criamos com as crianças como com os seus familiares, de modo a criar um bom ambiente para a criança, contribuindo todos de igual modo para o seu desenvolvimento.

Em alguns momentos do dia, torna-se difícil a transição das crianças de um espaço para o outro, quer este seja na sala de atividades ou nos diversos espaços da instituição. Quando temos de ajudar as crianças a saírem de uma área da sala para a zona do tapete, por exemplo, de deixarem a atividade livre para iniciarem a atividade planeada é importante “indicar em que lugar se deve guardar cada coisa, de modo que ao terminar cada actividade, as crianças arrumem a sala” (Bohígas *et al.*, 1997, p. 98). Temos por hábito incentivar as crianças a arrumarem sempre a área onde estavam para se dirigirem para uma outra, apesar de algumas crianças não arrumarem ainda é fundamental que as vamos sempre lembrando de o realizar.

Um outro momento que costuma causar alguma apreensão e dificuldade para mim estagiária é o momento da sesta. Neste momento tento “fazer notar a necessidade de cedo de acostumar a dormir as horas necessárias e na convivência de se descansar após as refeições” (Bohígas *et al.*, 1997, p. 101). Com algumas crianças tenho de utilizar a estratégia de conversar primeiro com elas antes de dormirem para que elas percebam a importância de dormir, visto que costumam estar agitadas durante este momento, pois

o sono tem um papel muito importante no desenvolvimento infantil, não só a nível do crescimento físico, comportamento e desenvolvimento emocional, mas também a nível do funcionamento cognitivo, aprendizagem e atenção (Liu *et al.*, 2005; Sadeh *et al.*, 2000, citado por Januário, 2012, p. 5).

Ao longo das semanas, durante a realização das planificações e posteriormente as nossas ações no decorrer das intervenções, temos incidido sobre a importância dos momentos de higiene bem como os momentos de refeição, quer estes sejam o reforço, o almoço ou o lanche. Nestes momentos o grupo tem por hábito lembrar as crianças que é importante a alimentação variada e equilibrada e que também é importante a higiene antes destes momentos de alimentação. Assim, é importante que as crianças adquiram bons hábitos de higiene, saúde e nutrição. “Estes hábitos não só contribuem para garantir o cuidado com o próprio corpo e seus aspectos envolventes, como também se tornam fundamentais no processo de autonomia das crianças” (Bohígas *et al.*, 1997, p. 85).

### Referências bibliográficas:

Alexandroff, M. (2010). Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. *Construção Psicopedagógica*, 18, n.º 17, pp. 20-41. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a03.pdf>

Bohígas, M.; Cervera, A.; Rodríguez, M.; García, M.; Hoyo, J. & Schmilovich, P. (1997). *Enciclopédia de educação infantil - Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar: A criança e o seu corpo; Expressão Psicomotora* (Vol. I). Rio de Mouro: Nova Presença.

Januário, P. (2012). *Hábitos de sono das crianças e compreensão infantil do sono e das estratégias facilitadoras do adormecimento - Estudo com crianças de oito anos e seus pais (Dissertação de mestrado)*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia. Obtido em 26 de novembro de 2015, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8196/1/ulfpie043224\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8196/1/ulfpie043224_tm.pdf)

---

### Reflexão 11.ª Semana

No decorrer da Prática Pedagógica em contexto de creche a realizar na instituição ██████ deslocámo-nos à instituição nos dias 30 de novembro, 1 e 2 de dezembro para realizarmos a nossa intervenção. Nesta semana o meu papel era de auxiliar a intervenção da minha colega Sara, por ser a sua semana de estagiária atuante.

Para a realização do acolhimento, um momento importante onde temos o primeiro contacto do dia com a criança que chega à nossa sala, como grupo optámos que a estagiária que faz o acolhimento é a estagiária atuante de cada semana. Durante esta semana de intervenção, por ter um papel mais direcionado para a observação e auxílio da minha colega – estagiária atuante- realizei o acolhimento apenas quando estas chegavam à sala de atividades e já se tinha iniciado o momento da canção do bom dia e reforço da manhã, para não perturbar muito o trabalho iniciado pela minha colega, tento que o acolhimento da criança seja feito de forma rápida e silenciosa dando na mesma atenção tanto à criança que chega, como ao familiar (pai, mãe, avó) que leva a criança à instituição.

Nesta semana de intervenção introduzimos a época natalícia na realização das atividades planeadas, começando por introduzir o tema com algumas figuras do presépio para mais tarde, com elas, realizarmos enfeites de natal para pendurar na sala de atividades. Para estes enfeites, para a exposição na sala foram utilizados folhas de jornal e novelos de lã onde puderam explorar livremente os materiais, e mais tarde incentivadas pelas estagiárias realizaram

um enfeite para pendurarem. Para a realização das explorações dos materiais, estas puderam utilizar todos os sentidos descobrindo assim as propriedades físicas destes materiais. Assim, “o vector que vai estruturar a educação sensorial é a afirmação de que, por meio de sentidos, podemos descobrir as diferentes características dos objectos” (Bohígas *et al.*, 1997a, p. 57), ou seja, é por meio dos cinco sentidos que as crianças vão conhecendo as características dos objetos que exploram. Para a realização deste produto final foram necessários incentivos e estímulos por parte das estagiárias para que realizassem os seus enfeites, sendo necessário arranjar diversas estratégias para cada uma para que os realizassem.

No decorrer das explorações foram surgindo conceitos utilizados tanto por nós como por elas, pois nesta faixa etária já tentam comunicar transmitindo as suas ideias, assim, “a linguagem é comunicação, é o instrumento utilizado quando se deseja exprimir algo” (Bohígas *et al.*, 1997b, p. 699). Como a exploração foi realizada em pares existiu imitação nas representações dos enfeites de natal e também estimulação na execução de algumas ações motoras. De um modo geral conseguiriam identificar o material explorado quando questionadas, tanto as folhas de jornal como a lã, uma dizia “folhas”, e quando questionada “de quê?”, por parte da estagiária, essa mesma criança respondeu “jornal”. Algumas utilizaram as folhas de jornal dizendo “é uma cama”, “papa”, “é uma bola”, “piu piu”, “grande”, “muito grande”, “chapéu”, entre outros. Na exploração do jornal elas: usaram o corpo para conseguirem amachucar o jornal, outras não precisaram, abriram as folhas no chão, rasgaram, enrolaram, sacudiram, amachucaram, levaram à boca, ao brincaram com a lã: desenrolaram, esticaram, juntaram... Foram muito diversificadas as explorações de cada uma dando para perceber no momento quais os seus interesses nos materiais disponibilizados, pois algumas interessavam-se mais pelas folhas de jornal outras pelos novelos de lã, e na maioria dos pares houve interação entre criança-criança e entre criança-adulto.

Como as crianças têm idades diferentes também têm interesses diferentes, e ao longo da atividade foi necessário estar atento aos seus comportamento para ver se ainda estavam a explorar ou se já se mostravam cansados e desinteressados pelos materiais. Nestes casos, “o educador deve estar muito atento ao nível de concentração com que o grupo realiza a tarefa, para mudar de actividade logo que observe os primeiros sintomas de dispersão e cansaço (Bohígas *et al.*, 1997b, p. 623), quando observávamos que esta já se mostrava desinteressada tentávamos terminar a exploração, pendurando o seu enfeite na sala de atividades.

Uma das maiores dificuldades ao longo do dia é o momento da sesta onde é preciso uma maior atenção individual pois cada criança tem um ritmo de adormecer diferente, umas já adormecem sozinhas, outras necessitam da presença de um adulto perto dela, outras basta que lhe demos a mão outras precisam que lhes mexam no cabelo ou que as abanem. Cada criança é um caso e temos de ter capacidade para experimentar diversas estratégias com cada uma delas. Durante esta semana experimentei com algumas a estratégia de “preparar antecipadamente a criança para a sesta. Ao almoço, lembrar-lhe que a hora da sesta se aproxima. Mas falando da sesta de uma forma positiva, como uma oportunidade para relaxar ” (Brazelton & Sparrow, 2004, p. 61). Durante o momento da sesta antes de adormecerem algumas ainda tentam resistir algum tempo, nestas alturas “tento convencê-la, explicando-lhe que este é um período de descanso para recarregar as forças (Brazelton & Sparrow, 2004, p. 62).

Relativamente às planificações, penso que o método que temos vindo a utilizar nas últimas semanas nos tem ajudado a conseguirmos focar-nos na estratégia descrita que vai ao encontro da intencionalidade educativa escolhida para cada momento da rotina. Ao utilizarmos apenas uma intencionalidade para cada momento torna-se mais prática a sua abordagem quando temos de intervir com o grupo.

Durante os momentos de refeição, quer sejam de almoço ou lanche, é notório que algumas esperam pela presença das estagiárias, ou ajudantes de ação educativa ou educadora para lhe darem a comida à boca. Este acontecimento não ocorre por não conseguirem satisfazer as suas necessidades mas sim por saberem que se não comerem têm alguém que os ajuda para fazerem essa tarefa. Como já sabemos que isto acontece, ao ver que esta não segura na colher para levar a comida à boca aproximo-me dela e incentivo-a, e estímulo-a para que consiga comer sozinha, fazendo com que segure na colher com comida e a leve até à boca.

Para a próxima semana de intervenção sou eu a estagiária atuante e iremos continuar as explorações para a realização dos enfeites de natal, dando-lhes oportunidade para explorarem as folhas de jornal e os novelos de lã, respeitando os seus interesses, e percebendo quando devemos finalizar a atividade com cada uma. Relativamente às estratégias de cativar a atenção das crianças vou tentar a utilização de dois sapos em origamis para ver qual a reação das crianças, se querem interagir, tocar, brincar ou até conversar com os animais.

#### **Referências bibliográficas:**

Bohígas, M.; Cervera, A.; Rodríguez, M.; García, M.; Hoyo, J. & Schmilovich, P. (1997). *Enciclopédia de educação infantil - recursos para o desenvolvimento do currículo escolar: A criança e o seu corpo; Expressão psicomotora* (Vol. I). Rio de Mouro: Nova Presença.

Bohígas, M.; Cervera, A.; Rodríguez, M.; García, M.; Hoyo, J. & Schmilovich, P. (1997). *Enciclopédia de educação infantil - Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar: Comunicação linguística* (Vol. III). Rio de Mouro: Nova Presença.

### **Reflexão 2.ª Semana**

Na segunda semana da Prática Pedagógica em contexto de Creche, o grupo realizou a observação e a recolha de dados durante três dias consecutivos (segunda, terça e quarta-feira) no [REDACTED]

Nos três dias de observação, realizados nesta segunda semana, demos continuidade ao processo iniciado na primeira semana de conhecer e criar uma ligação com cada criança individualmente da *Sala das Borboletas*. Maioritariamente estas crianças têm dois anos, três crianças vão fazer os dois anos até ao mês de novembro, as restantes crianças começam a fazer os três anos também neste mês.

Nestas observações podemos, além de interagir com as crianças nos momentos de atividades livres e atividades planeadas, participar em todos os momentos da rotina das crianças, quer estas fossem na sala de atividades, na casa de banho, no refeitório ou na sala dos filmes. Estas “rotinas, as experiências, as atividades, as brincadeiras, as interações de qualidade são as estratégias de base de um plano curricular sólido e coerente, de desenvolvimento e de aprendizagem” (Portugal, 2012, citado por Lopes, 2014, p. 14), ou seja, não é só as atividades planeadas que contribuem para as aprendizagens das crianças, mas também os momentos de atividades livres, as interações entre crianças, entre crianças e adultos entre outras são estratégias que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao longo desta semana penso que a minha participação em todos os momentos da rotina, bem como de todas as interações durante todos os momentos ao longo dos dias com as crianças foram significativas para a criação de uma ligação com as crianças, para que elas me aceitem no papel de educadora e que se sintam confortáveis com a minha presença. No entanto há sempre algumas crianças que necessitam de mais tempo do que outras, o que é visível em algumas delas pois nota-se que ainda tenta manter um certo distanciamento.

Para o grupo recolher informações pertinentes para realizarmos a caracterização do contexto educativo, optámos pela observação direta e pela realização de grelhas de observação para recolher dados. Estas grelhas foram entregues à professora supervisora, e posteriormente preenchidas pelos elementos do grupo. Métodos de recolha de dados são “dispositivos específicos de recolha ou de análise das informações, destinado a testar hipóteses de investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 187), estes métodos têm o objetivo de nos ajudar na recolha de informação e nas suas análises para a realização das caracterizações. Também para melhor conhecermos o grupo e cada criança como um ser único, ao longo dos dias, nas atividades e nas rotinas, sempre que achámos pertinente, através da observação direta, íamos registando aspetos mais pertinentes num bloco de notas. Esta observação direta é um dos “únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 196).

Além da importância da nossa prática, em contexto de creche, também é importante refletir sobre as nossas ações, conquistando novas aprendizagens. “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: na própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente (...) a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos...” (Roberto, 2009, citado por Castelli, 2010, p. 5), isto é, a experiência e a reflexão vão caminhando lado a lado como processos contínuos. Assim, todas as semanas o grupo realizará reflexões, sempre que necessário com a educadora cooperante, reflexões individuais e reflexões com a professora supervisora.

Aspetos positivos a realçar nestas semanas de observação e recolha de dados é o facto de termos sido muito bem recebidas na instituição pela coordenadora pedagógica bem como de todos os profissionais da instituição que vamos lidando ao longo dos dias. Também todo o grupo da *Sala das Borboletas* nos recebeu muito bem, o que vai ao encontro do feedback dado pela educadora cooperante e pelas ajudantes da ação educativa da sala.

Com as duas semanas de observação e recolha de dados terminadas e com as diversas aprendizagens conseguidas é importante o grupo começar a preparar as seguintes semanas que serão ligadas às intervenções, uma vez que já temos aspetos e características diferentes de cada criança a ter em conta na preparação das atividades planeadas.

### **Referências bibliográficas:**

Castelli, M. (2010). *A reflexão sobre a prática pedagógica: Processo de ação e transformação*. Obtido em 1 de outubro de 2015, de [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao\\_Basica/Trabalho/02\\_01\\_00\\_A\\_reflexao\\_sobre\\_a\\_pratica\\_pedagogica\\_\\_processo\\_de\\_acao\\_e\\_transformacao.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Basica/Trabalho/02_01_00_A_reflexao_sobre_a_pratica_pedagogica__processo_de_acao_e_transformacao.PDF)

Lopes, M. (2014). *A construção da relação de afetividades entre educador/a e criança na educação de infância (Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar)*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido em 25 de setembro de 2015, de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3945/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20afetividade%20entre.pdf>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

---

## ANEXO II: Reflexões em contexto de Jardim de Infância I

### Reflexão 3.<sup>a</sup> semana

No decorrer da terceira semana de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância, deslocámo-nos à instituição [REDACTED] nos dias 7, 8 e 9 de março para mais uma semana de observação e recolha de dados e colaboração nas atividades da educadora cooperante.

Nesta semana, a par das nossas idas à instituição, tivemos dois trabalhos a realizar relativos à caracterização da sala de atividades, grupo de crianças e suas rotinas e ainda a caracterização do desenvolvimento e da aprendizagem da faixa etária de 3 anos. Estes dois trabalhos foram realizados pelo grupo de Prática Pedagógica.

Durante esta semana, senti que o grupo de crianças está mais ambientado à nossa presença na sala de atividades bem como à nossa participação nos seus momentos de rotina. É durante o tempo de atividades livres que as crianças mais nos procuram, mostrando querer brincar connosco e que participemos nas suas brincadeiras. Nestes momentos vou tentando perceber quais as brincadeiras que fazem tentando dialogar com elas, de modo a melhor compreender os seus interesses. “A brincadeira que estimula a imaginação, em conjunto com longas conversas, debates e diálogos orientados para a formação de opiniões (...), é muito mais importante que os programas educacionais computadorizados (Brazelton & Greenspan, 2006, pp. 164, 165). É importante dar oportunidade às crianças para brincarem livremente, onde num mundo tecnológico, devemos “fugir” o mais possível a estes aparelhos computadorizados.

Nesta semana, tive oportunidade de em brincadeiras livres ver interesses de algumas crianças em particular. Quando as atividades livres são realizadas no espaço do salão, algumas crianças brincam imitando formas de locomoção de animais bem como os sons que estes produzem. Uma das crianças DL, passa grande tempo neste espaço a imitar animais dizendo ser “um cavalo”, movendo-se pelo espaço de gatinhas, imitando o som que o cavalo faz e usando as nossas pernas como se tivesse a saltar obstáculos. Assim, “os educadores não devem estar alheios ao uso do recreio, já que ali se geram e formam condutas, não só motoras, como também de convivência, de tolerância e de respeito” (Guardiola, 2008, p. 111). Estes espaços, que não o da sala de atividades, não é uma pausa nem para as crianças, nem para o educador, “é mais um espaço de aprendizagem” (Guardiola, 2008, p. 109).

Uma outra criança MA, que não costuma falar muito, nem responder muito à educadora e ajudante de ação educativa e quando o faz utiliza um tom de voz baixo sendo que algumas vezes é difícil de perceber o que diz. Esta criança tem aceite a minha presença em muitas das brincadeiras que faz, bem como nas horas de refeição. Estas interações que vou realizando com ele “funciona como uma «andaime» que lhe vai permitir caminhar no seu percurso de aprendiz de falante” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 27). Num dos dias, em atividades livres na sala, estava a brincar com umas peças de madeira. Quando questionado sobre o que estava a fazer ele disse “casa”, onde percebi que estava a construir uma casa (Fotografias 1 e 2), ajudando-o nessa brincadeira. “O jogo dramático (também chamado de jogo de faz de conta, jogo de fantasia, ou jogo imaginativo) envolve objetos, ações ou papéis imaginários (Piaget, 1963, citado por Papalia & Feldman, 2013, p. 297), esta criança recorreu os materiais de madeira, realizando o jogo simbólico ao dizer que estava a construir uma casa.

Duas outras crianças- AP e GN- também em momentos de brincadeiras livres na área do tapete ou reunião recorreram às figuras de animais para interagirem um com o outro (Fotografia 3), mencionando os nomes dos animais com que brincavam como “crocodilo”, “baleia” e “tubarão martelo”. O AP até mencionou que o tubarão martelo “andava no fundo do mar a procurar raias para comer”, mostrando já ter alguns conhecimentos sobre a alimentação deste animal. Durante esta brincadeira, surgiram alguns conflitos quando ambas as crianças queriam brincar com o mesmo objeto, onde estas conseguiram resolver, partilhando os animais. O conflito construtivo relacionado ao comportamento inadequado da criança – conflito que envolve negociação, argumentação e solução – pode ajudar a desenvolver a sua compreensão moral, permitindo que ela veja o outro ponto de vista” (Papalia & Feldman, 2013, p. 232).



Fotografia 1- Criança MA a fazer construções com blocos de madeira



Fotografia 2- Criança MA a brincar com blocos de madeira



Fotografia 3- Crianças AP e GN a brincarem com figuras de animais

Em alguns momentos de brincadeira livre é necessária a intervenção de um adulto para que a criança entenda que existe regras que devem ser respeitadas e que há ações que não devem acontecer, fazendo com que as crianças desenvolvam o pensamento, bem como o sentido moral, pois “não é só o pensamento que se desenvolve a partir de interações emocionais precoces, mas também um sentido moral do que está certo e do que está errado” (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 32).

Desde o início da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I que temos vindo a assistir a algumas propostas educativas realizadas pela educadora cooperante. Algumas destas atividades têm sido de exploração de elementos naturais, como madeiras, espiga do milho, couve, cenoura, plantação de cebolo ... e agora, com o aproximar do Dia do Pai, a elaboração de um postal. Todas estas atividades contribuem para o desenvolvimento da criança pois “ quando a criança atinge a idade escolar é necessária uma variedade de experiências essenciais para sustentar o seu desenvolvimento (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 155). Durante estas atividades, existe muita comunicação e diálogo entre a criança e a educadora uma vez que,

A responsabilidade dos adultos às tentativas comunicativas das crianças, e a qualidade das interações estabelecidas entre ambos, desempenham um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas e constituem a base das aprendizagens, do conhecimento do mundo e da promoção do desenvolvimento social, cognitivo, afectivo e linguístico (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 33).

Ao longo do tempo que já decorreu, desde o início da Prática Pedagógica neste contexto, temos vindo a criar boas relações também com a equipa educativa, que nos estão a ajudar a fazer parte integradora da equipa e a perceber melhor o funcionamento das rotinas. Ao longo destas semanas também temos realizado reflexões conjuntas com a educadora que nos ajudam a pensar melhor sobre as nossas intervenções, ajudando também a esclarecer dúvidas e a conhecer melhor o grupo de crianças.

Em suma, penso que é fundamental criarmos relações de afetividade com cada criança para conhecermos as suas características, interesses e necessidades e também para que elas nos possam conhecer e perceber o modo como intervimos, bem como com a equipa educativa pois vão contribuir para a nossa evolução, ajudando-nos a sermos melhores profissionais.

#### **Referências bibliográficas:**

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2006). *A criança e o seu mundo - Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Guardiola, A. (2008). *ABC da motricidade - Para compreender a essência do ensino através do jogo*. Bahía Blanca: Editorial EDIBA SRL.

Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.ª ed.). Porto Alegre: AMGH Editora.

Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação; DGIDC.

---

#### **Reflexão 4.ª semana**

No decorrer da quarta semana de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I, deslocámo-nos à instituição [REDACTED] para colaborar nas atividades da educadora cooperante.

Esta semana foi uma semana de apenas um dia, na segunda-feira dia 14 de março, devido ao início da interrupção letiva relativa à Páscoa, a iniciar no dia 12 de março até ao dia 28 de março inclusive.

Durante esta semana, uma vez que era semana de monitorizações relativas ao desenvolvimento das crianças referentes ao 2.º período, a educadora apenas esteve na sala de atividades no período entre as 8h30 e as 9h00. Sendo que o restante tempo do dia estivemos acompanhadas pela ajudante de ação educativa.

Com o aproximar do Dia do Pai, as crianças neste dia continuaram com a tarefa de realizar a prenda para entregarem aos pais neste dia. Visto que a educadora não se encontrava na sala, ajudamos a ajudante de ação educativa a terminar esta atividade com as crianças.

A educação pré-escolar é um “contexto educativo mais alargado que vai permitir à criança interagir com outros adultos e crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 52), neste sentido, nos períodos de atividades livres, quer sejam na *Sala dos Patinhos*, no parque interior ou no parque exterior da instituição tento interagir com as crianças, participando nas suas brincadeiras ou apenas ouvindo as suas explicações do que estão a brincar. Segundo, Frabboni (1998) é importante garantir às crianças três experiências educativas fundamentais que são: a incorporação-participação no seu meio envolvente, a satisfação das necessidades de cada criança e a experiências de socialização. Assim, tento participar nas brincadeiras das crianças, socializando com elas, onde as mesmas vão satisfazendo as suas necessidades de brincadeira no momento.

Na segunda-feira, durante o acolhimento e atividades livres desloquei-me até à área da garagem (Fotografias 1 e 2) de modo a interagir com as crianças que brincavam nesta área da sala de atividades. Pude observar que as crianças interagiam umas com as outras, partilhavam os materiais disponíveis, convidando-me a brincar com elas. Além das interações que as crianças podiam fazer nesta área, quer fossem com as outras crianças ou com os adultos, as crianças também identificaram as cores dos comboios e das imagens do tapete.

Ainda durante este momento da manhã tive oportunidade de interagir com duas outras crianças enquanto realizavam jogos de encaixe na área das mesas (Fotografia 3). Estas duas crianças estão em fases de desenvolvimento diferente, tanto a nível cognitivo como a nível da linguagem. A criança B escolheu um jogo onde tinha de encaixar umas formas circulares de plástico, de diversas cores, numa estrutura e a C preferiu um jogo de encaixe com “preguinhas”,

onde tem de os encaixar num tabuleiro. “O jogo constitui a ocasião propícia para a socialização e a aprendizagem (Frabboni, 1998, p. 82), uma vez que durante esta atividade pude interagir com as crianças, perguntando o que estavam a fazer, e questionando-as também sobre as cores dos materiais que utilizavam para as suas construções.



Fotografia 1 – MA, C e DC a brincarem com os comboios na área da garagem



Fotografia 2 – MA e DC a brincarem com os comboios na pista



Fotografia 3 – Crianças CR e BC a realizarem jogos de encaixe



Fotografia 4 – Criança S deitada no meu colo durante as atividades livres no salão

Durante as atividades livres, onde as crianças têm possibilidade de realizar jogos e brincadeiras diversificadas, como futura educadora tento não permanecer apenas numa determinada área de modo a dar atenção individualizada a diversas crianças, uma vez que “atenção individualizada está na base da cultura da diversidade. É justamente com um estilo de trabalho que atenda individualmente às crianças que poderão ser realizadas experiências de integração” (Zabalza, 1998, p. 53).

Também durante as atividades livres, mas no período que antecede a hora de refeição, no salão, as crianças costumam procurar a nossa presença, de modo a interagir fazendo com que participemos nas suas brincadeiras. Neste momento, a criança S (Fotografia 4) procurou a nossa presença e manteve-se deitado durante algum tempo. Quando lhe perguntava: “Não queres ir brincar com os outros meninos?”, levantava-se corria um pouco pelo espaço e voltava-se a deitar no meu colo. As interações recíprocas que acontecem em diversos momentos do dia e da rotina, entre crianças-crianças e crianças-adultos proporcionam diversas aprendizagens, uma vez que “através destas interações recíprocas, a criança está a aprender a controlar ou modelar o seu comportamento e os seus sentimentos” (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 33).

A próxima semana de ida à instituição [redacted], depois da interrupção letiva, será a passagem para uma nova etapa onde se iniciarão as intervenções. Nesta semana, em particular, será uma semana de intervenção conjunta onde iremos abordar o tema do corpo humano.

Enquanto futura educadora de infância penso que é fundamental valorizar sempre as relações que se criam com todas as crianças, além de se criarem laços afetivos “as relações emocionais interactivas são importantes para muitas das nossas capacidades essenciais, intelectuais e sociais” (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 36).

### Referências bibliográficas:

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2006). *A criança e o seu mundo - Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Frabboni, F. (1998). A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: Zabalza, M., *Qualidade em educação infantil* (B. Neves, Trad., pp. 63-92). Porto Alegre: Artmed.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zabalza, M. (1998). Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In: Zabalza, M., *Qualidade em educação infantil* (pp. 49-62). Porto Alegre: Artmed.

### Reflexão 1.ª e 2.ª semana

No decorrer do segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-escolar, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância I foi-nos sugerido a realização da primeira reflexão individual referente às duas primeiras semanas de observação e recolha de dados na instituição [redacted]

A instituição onde irei realizar a primeira Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância é a mesma onde realizei a Prática Pedagógica em contexto de Creche. Esta será realizada em grupo, com a minha colega Sara.

Deslocámo-nos à instituição nos dias 23, 24, 29 de fevereiro e dia 1 e 2 de março a fim de observarmos o contexto educativo, grupo de crianças e sala de atividades, conhecendo assim as crianças, a educadora, ajudante de ação educativa, bem como a organização da sala e todos os recursos dos quais poderemos usufruir quando começarmos a intervir. Como já tínhamos estado um semestre na instituição não me sentia apreensiva em relação ao espaço, mas sim curiosa e determinada a logo desde o início conhecer todas as crianças e a equipa educativa

A sala onde iremos realizar a Prática Pedagógica denomina-se *Sala dos Patinhos* e é constituída por um grupo com 18 crianças, onde a maioria tem 3 anos, sendo que apenas uma das crianças já completou os 4 anos de idade. O grupo é maioritariamente feminino, sendo 10 crianças do sexo feminino e as restantes 8 do sexo masculino.

Para estas duas semanas de observação e recolha de dados, em grupo, decidimos construir grelhas de registo para recolher dados referentes ao grupo de crianças, sala de atividades e seus recursos bem como as rotinas das crianças. Para recolher estes dados, optámos por recorrer à observação direta e participativa e realizar conversas informais tanto com a educadora cooperante como com a ajudante de ação educativa para melhor conhecermos o contexto educativo. Observar é um processo fundamental para todas as seguintes etapas que iremos realizar, uma vez que “observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança” (Jablon; Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 23). Esta recolha será utilizada para a realização da caracterização do contexto educativo.

Destas duas semanas posso afirmar que fomos bem recebidas e que as crianças aceitaram bem a nossa presença, interagiram connosco e deixaram-nos participar nos seus momentos de rotina. Assim, penso que a criação de laços afetivos com as crianças será um processo que será continuado de modo a que as crianças se sintam bem e confortáveis com a minha presença. Nestes casos, os educadores desempenham um importante papel onde “escutam as crianças, são confiáveis, orientam o comportamento delas de maneiras positivas, têm expectativas elevadas e participam de suas brincadeiras e de sua aprendizagem” (Howes & Ritchie, 2002; Shonkoff & Phillips, 2000; Stipek, 2006, citados por Jablon *et al.*, 2009, p. 23), este será o papel que espero desempenhar com elas.

Como no semestre anterior realizámos a Prática Pedagógica com crianças com 2 anos de idade, em reflexão com a colega Sara refletimos sobre algumas diferenças relativas aos seus níveis de desenvolvimentos. Apesar de os dois grupos terem apenas 1 ano de diferença pudemos constatar que apresentam diferenças de desenvolvimento, nomeadamente na autonomia. “A criança pré-escolar não adquire apenas capacidades e informação, também passa por mudanças significativas na forma como pensa e actua” (Tavares *et al.*, 2007, p. 51) estas mudanças que acontecem ao longo do período escolar evoluem “segundo um processo organizado e coerente” (Stroufe, Cooper & DeHart, 1996, citados por Tavares *et al.*, 2007, p. 51).

As crianças nesta faixa etária (3 anos) necessitam que o educador lhes disponha de “um espaço físico especialmente enriquecido e estimulante” (Zabalza, 1998, p. 26), uma vez que as crianças precisam de ser estimuladas, com atividades que vão ao encontro às suas necessidades e interesses. Assim, durante estas duas semanas de observação pudemos constatar que as crianças dispõem de ambientes estimulantes com atividades diversificadas para poderem explorar e com elas aprender. Observámos as crianças em diversas atividades livres, que vão de encontro aos seus interesses, como por exemplo a realização de puzzles, com diversos graus de dificuldade. Também tivemos oportunidade de observar as crianças numa proposta educativa realizada pela educadora em que em pequenos grupos as crianças exploraram alguns elementos naturais: como a espiga do milho, bagos de milho e rodela de madeira. Nestas explorações das crianças pude constatar algumas diferenças no desenvolvimento das crianças, mais relacionado com o domínio cognitivo e domínio socioafetivo, pois as crianças não se encontram nos mesmos estados de desenvolvimento, tendo cada criança o seu ritmo.

Estas semanas de observação servirão de base para as etapas seguintes como a elaboração da caracterização do contexto educativo, que está a ser realizado a par das observações. E também a caracterização da faixa etária do grupo de crianças. Também esta observação será tida em conta para a realização do trabalho investigativo a realizar neste contexto, uma vez que o tema a escolher partirá dos interesses das crianças.

Uma das preocupações que me acompanha desde o início da Prática Pedagógica é a realização das planificações para as nossas intervenções, conjunta e individual, uma vez que esta foi uma questão muito debatida pelo grupo na Prática Pedagógica em contexto de Creche. Começando já a pensar em possíveis temas para as propostas de atividades educativas, tendo como pressupostos os interesses e necessidades do grupo de crianças, indo sempre ao encontro do trabalho desenvolvido pela educadora cooperante.

Como futura educadora de infância é importante ter em conta “a criança como sujeito de direitos e a criança competente” (Zabalza, 1998, p. 19). A criança é um ser competente pois ela tem capacidades para desenvolver diversas competências mesmo antes de entrar para a creche, e é um ser competente pois tem “direito a ser educado em condições que permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal” (Zabalza, 1998, p. 20).

#### **Referências bibliográficas:**

Jablon, J.; Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação - Do nascimento aos 8 anos* (2.ª ed.). São Paulo: Artmed.

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

Zabalza, M. (1998). Os desafios que a educação infantil deve enfrentar nos próximos anos. In: M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 11-30). Porto Alegre: Artmed.

---

#### **Reflexão 7.ª semana**

No decorrer da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I, na instituição [REDACTED] deslocação-nos ao contexto nos dias 11, 12 e 13 de abril para realizarmos mais uma semana de intervenção individual.

Nesta semana de intervenção, foi a colega Sara a estagiária atuante que orientou o grupo de crianças nas diversas atividades do dia, sendo que eu fui a estagiária observante, auxiliando a minha colega sempre que necessário.

De forma a irmos ao encontro do Projeto Pedagógico da sala *A Natureza no meu corpo* decidimos proporcionar, ao grupo de crianças, uma exploração de plantas, onde levámos para a *Sala dos Patinhos* algumas plantas que as crianças pudessem explorar uma vez que “a observação, a manipulação, a descoberta e a comunicação são os instrumentos que permitem ter acesso ao conhecimento e ao domínio do mundo que o rodeia” (Bohígas *et al.*, 1997, p. 468). As crianças ao terem acesso às plantas observam, manipulam e descobrem novas coisas, onde comunicam os seus conhecimentos e descobertas, onde “os processo-chave de aprendizagem foram brincar, observar os adultos e outras crianças a desempenharem tarefas, ao viverem as experiências da vida real e falar destas experiências com outras pessoas” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 15).

A exploração das plantas consistiu, inicialmente, numa atividade em grande grupo, e posteriormente em pequenos grupos. Durante estas explorações, a Sara, que estava a orientar o grupo de crianças, deu oportunidade para que elas comunicassem o que sabiam sobre o material que levámos. Quando questionadas sobre que materiais eram aqueles, em grande grupo, houve diversas respostas, como: “flores”, “roxa” dito pela criança DL; “flor” dizia a criança DS e “essa é grande” CR. Quando as crianças foram questionadas onde se podem ver as plantas a criança DS disse “garrafa”, a criança AP na “horta”, e ainda uma outra criança disse “na cabana dos cavalos”.

Na exploração em grande grupo (Fotografias 1 e 2), pude observar que havia crianças que imitavam as ações dos pares, como cheirar, agarrar numa determinada planta ou diziam o mesmo que ouviam. Também existem crianças que não exploram, ficando a observar as restantes. Nas atividades de pequeno grupo também existem imitações, no entanto as crianças acabam por ter mais espaços para as suas explorações. Nestas propostas de atividades orientadas existe muito o diálogo entre pares, e entre crianças e adultos, as crianças aprendem vocábulos novos e abordam conteúdos como tamanho, cores, texturas, cheiros ... Assim, “em grupos pequenos e grandes, as crianças ouvem e falam acerca das suas experiências. É com uma afluência crescente que elas recorrem a um vocabulário cada vez mais vasto, para exprimir pensamentos e para comunicar algo ao ouvinte” (Riley, 2004, p. 42).



Fotografia 1 – Crianças a explorarem as plantas em grande grupo



Fotografia 2 – Criança MS a cheirar uma flor

As explorações em pequeno grupo foram iniciadas na tarde de segunda-feira, enquanto as restantes crianças brincavam livremente no parque exterior supervisionadas pela ajudante de ação educativa, e continuadas na terça-feira no período da tarde. Numa exploração a criança SR realizou um conjunto com plantas, onde colocou todas as que tinham raízes (Fotografia 3) de parte de todas as outras e ao ir buscar duas plantas disse “estas são iguais”. A criança BC foi incentivada por mim para agarrar numa planta, e cheirou-a autonomamente, querendo também cheirar todas as outras. Agarrou em duas plantas iguais com flores vermelhas (Fotografia 4).



Fotografia 3 - Criança SR selecionou todas as plantas com raízes



Fotografia 4 – Criança BC a agarrar duas plantas iguais

Apesar de não ter sido eu a estagiária atuante, penso que deveríamos ter mais cuidado na seleção de plantas a levar para as crianças explorarem, uma vez que a maioria das plantas que levámos eram plantas complexas, sendo que deveríamos ter levado mais plantas simples e penso que o facto de termos levado grande diversidade de plantas também não se tornou um processo facilitador para as explorações do grupo de crianças. Sendo, que estas seriam as alterações a realizar relativamente à planificação desta atividade.

Na terça-feira realizámos uma visita de campo com as crianças (Fotografia 5), onde as levámos a observarem plantas no seu meio ambiente uma vez que o educador deve induzir a criança para “que assumam atitudes individuais e colectivas, de carácter activo, sobre o meio imediato que constitui a rua” (Bohígas *et al.*, 1997, p. 427). Durante esta saída, para além de lembrarmos as crianças para os cuidados que devem ter com as plantas, também mencionamos

que há cuidados a ter quando se anda na rua, como os cuidados a ter por causa dos carros e que as pessoas deveriam passar sempre nas passeadeiras pois a rua é “um meio que pode ser aproveitado para que as crianças se iniciem em comportamentos de respeito, cuidado e conservação do meio” (Bohígas *et al.*, 1997, p. 427). No decorrer desta saída da instituição, as crianças ainda tiveram oportunidade de apanharem plantas num jardim no decorrer do percurso (Fotografia 6), tendo a oportunidade de explorarem o meio.

Na quarta-feira, tivemos de recorrer a uma das atividades de recursos, uma vez que o professor de música não pode ir. Assim, continuámos as explorações de plantas em pequenos grupos. No período da tarde realizou-se, com as crianças, a secagem de algumas plantas recolhidas na visita no dia anterior.

No decorrer das intervenções, em grupo, para a elaboração das planificações temos tido em conta que “(...) o currículo apropriado para crianças pequenas será aquele que for criado tendo em mente as necessidades e características de grupos individuais e específicos de crianças” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 17). Assim, temos tido sempre em conta quais as necessidades e interesses do grupo de crianças da *Sala dos Patinhos*, bem como as características individuais de cada criança.

Num dos dias da semana, a criança MS levou para a escola uma viola trazida de casa. Quis mostrar aos amigos e num dos momentos de brincadeira livre sentou-se no tapete na área de reunião e começou a “tocar” (Fotografia 7). Outras crianças sentaram-se no lugar oposto do tapete, como se tivessem a assistir, e iam cantando algumas canções. Neste momento ao “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 64).



Fotografia 5 – Crianças na saída de campo



Fotografia 6 – Crianças a apanharem plantas num jardim



Fotografia 7 – Criança MS a tocar viola

Para a próxima semana de intervenção, serei a estagiária atuante onde iremos realizar propostas de atividades orientadas tendo por base o domínio das expressões para a realização das prendas para do *Dia da Mãe*, com a explorações de diversos cheiros e o desenho da mãe.

### Referências bibliográficas:

Bohígas, M.; Cervera, A.; Rodríguez, M.; García, M.; Hoyo, J. & Schmilovich, P. (1997). *Enciclopédia de educação infantil - Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar: Desenvolvimento afectivo e socialização; O meio físico e social* (Vol. II). Rio de Mouro: Nova Presença.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Riley, J. (2004). Capítulo 3 - Curiosidade e comunicação: Língua e literacia na educação de infância. In: Siraj-Blatchford I., *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 42-54). Lisboa: Texto Editora.

Siraj-Blatchford I. (2004). Capítulo 1 - Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In: Siraj-Blatchford I., *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editora.

---

### Reflexão 6.ª semana

Nos dias 4, 5 e 6 de abril deslocámo-nos à instituição [REDACTED] para realizarmos mais uma semana de intervenção, inserida na unidade curricular de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I, na *Sala dos Patinhos*.

Esta semana foi o início das semanas de intervenção individual onde fui a primeira a atuar. Sentia-me preparada para a realização das intervenções, apenas um pouco receosa em relação às estratégias a utilizar para cativar a atenção do grupo de crianças nos diversos momentos. Nestes momentos tive de orientar o grupo de crianças nas suas transições entre os diversos espaços e atividades tendo em conta “diversos ritmos e tipos de actividades, em diferentes situações” (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

Para a preparação das propostas de atividades orientadas temos em conta as conversas tidas com a educadora cooperante, pois ela conhece melhor o grupo de crianças, as suas necessidades e seus interesses, tendo também em conta o projeto pedagógico da *Sala dos Patinhos A natureza no meu corpo*.

No primeiro dia, e tendo em conta o livro explorado na primeira semana de intervenção - *Aquiles o pontinho*-, as crianças recontaram a história e de seguida foram convidadas a representarem uma das ilustrações da história, o

*Aquiles*, tendo como ponto de partida a própria imagem do livro. No segundo dia, as crianças realizaram a exploração da digitinta, explorando inicialmente os ingredientes necessários para a realização da massa da digitinta. Depois de primeiramente as crianças explorarem a digitinta livremente, eram incentivadas a representarem a figura humana. Por último, na quarta-feira, em grupo de Prática Pedagógica, optámos por proporcionar uma proposta de atividade orientada de exploração das sombras humanas.

Para a realização destas atividades, temos em conta que as relações e interações que se criam “entre adultos e crianças e entre crianças constituem a base do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, pp. 34, 35), uma vez que como futura educadora tento valorizar todas as oportunidades que tenho com as crianças para criar laços afetivos com elas. É necessário aproveitar todas essas oportunidades pois o educador proporciona às crianças “oportunidades de descoberta, através de uma espécie de facilitação, alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento da criança” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 161).

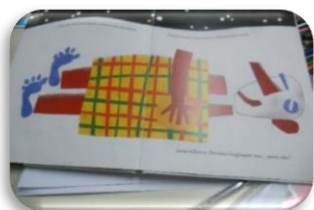
Para a realização destas atividades tentámos valorizar as explorações que são feitas em grande grupo mas também demos oportunidade às crianças para usufruírem de atividades em pequenos grupos, onde podemos dar mais atenção individualizada a cada uma delas, pois segundo o Ministério da Educação (1997) é importante que o educador realize explorações de atividades em pequenos grupos, uma vez que assim as crianças têm a possibilidade de confrontar diferentes pontos de vista e diferentes resoluções de um mesmo problema ou tarefa.

Esta semana de intervenção valorizámos mais a área das expressões, uma vez que o “contacto com diferentes formas de expressão artística que serão meios de educação da sensibilidade” (Godinho & Brito, 2010, p. 9), fazendo explorações de um desenho, partindo de uma ilustração de um livro (Fotografia 1), a exploração da digitinta e ainda uma exploração de sombras. Estas explorações “assentam essencialmente em actividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta” (Godinho & Brito, 2010, p. 9), sendo que pretendemos que as crianças experimentem e aproveitem o máximo de explorações diversificadas.

Na segunda-feira, dia 4 de abril, sugeri às crianças que recontassem a história de *Aquiles, o pontinho* que já tinham explorado na semana anterior, sendo que fui mostrando as imagens da história à medida que a recontavam. Esta atividade foi realizada de forma individual na sala de atividades, enquanto as restantes crianças se encontravam a brincar nas áreas. A criança MH (Fotografia 2) começou a desenhar “os pés”, de seguida “as pernas”, “a cabeça”, “as orelhas”, a “barriga”. À medida que ia sendo questionada ia respondendo. Esta criança usou apenas um canto da folha A4 para desenhar, utilizou apenas uma cor, usando o mesmo lápis, e desenhou a cabeça do *Aquiles* mais próxima de si, sendo que os pés mais longe, ou seja, desenhou a personagem ao “contrário”.

A criança LB quando terminou o seu desenho quis escrever o seu nome, tentando olhar para o seu nome escrito no bibe e tentando escrever o mesmo na folha de papel. As crianças começam a “produzir as suas escritas, que podem surgir como imitação de outras ou por sua própria criação, por vezes com características muito particulares, diferentes das formas e regras convencionais” (Mata, 2008, p. 33).

A criança MS ao ser convidada para realizar o seu desenho, não quis ir dizendo “faço logo!”, para que esta não fosse “forçada” a realizar o desenho naquela determinada altura, optei por aceitar de forma a ir ao encontro dos seus interesses naquele momento. À tarde quando questionado novamente se queria ir fazer o desenho, já aceitou. No seu desenho desenhou a “cabeça”, “os pés”, “o corpo”, “os olhos”, “a boca”, “o nariz”, “as orelhas”. Desenhou com um lápis de cor amarela, e quando questionado se conseguia ver o seu desenho, respondeu que “sim”.



Fotografia 1 – Ilustração do livro “*Aquiles o pontinho*”



Fotografia 2 – Criança MH a fazer o seu desenho

No segundo dia de intervenção, as crianças exploraram a digitinta, pois é uma “técnica de expressão plástica comum na educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p. 61), e a preparação da massa foi realizada com o grupo de crianças. Recorri à utilização de estratégias diversificadas para dar a conhecer os diferentes materiais às crianças. A farinha foi “escondida” num saco de papel (Fotografia 4), onde as crianças puderam tatear a sua textura e a água dentro de um borrifador, onde as convidei a fecharem os olhos e de seguida borrifei-as com água. As tintas foram apresentadas em recipientes onde as crianças realizaram uma votação para escolher qual a cor que queriam utilizar (Fotografia 5). Neste momento, fui dialogando e questionando as crianças sobre características dos materiais, tentando proporcionar um ambiente estimulante para a criança, uma vez que “o ambiente é visto como algo que educa a criança” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 157).

Na exploração da digitinta, dei oportunidade às crianças de inicialmente explorarem livremente a massa (Fotografia 6), e posteriormente convidei-as a representar a figura humana. Esta exploração foi realizada em pequenos grupos, enquanto as restantes crianças brincavam livremente no parque descoberto.



Fotografia 3 – MS a realizar o seu desenho



Fotografia 4 – Criança LB a colocar a mão dentro do saco de papel



Fotografia 5 – Crianças a realizarem a votação para a escolha da cor da digitinta

Entre grupos as explorações foram diversificadas, no entanto dentro de cada grupo houve imitação de explorações. A criança LC ao explorar livremente a massa da digitinta, fez a estampagem da mão na mesa (Fotografia 7), depois de realizar diversas vezes a estampagem da mão, parou e disse “Não tenho mais espaço!”. A criança FM (Fotografia 8) começou por fazer digitinta apenas com o dedo indicador da mão direita e apenas incentivada por mim começou a explorar a massa da digitinta com as duas mãos.



Fotografia 6 – Crianças envolvidas na exploração da digitinta



Fotografia 7 - Criança LC fez estampagem das mãos



Fotografia 8 – Criança FM a explorar a massa da digitinta

Nestas explorações tive em conta que cada criança é uma criança com características individuais e que nem todas têm o mesmo ritmo de exploração, assim é importante “conjuguar o respeito pelos ritmos e percursos individuais” (Ministério da Educação, 1997, p. 90) de cada criança.

Na quarta-feira, depois da aula de música, orientada por um professor que vem de fora da instituição, proporcionámos ao grupo de crianças uma exploração de sombras. Esta atividade foi realizada em grande grupo, sendo que as crianças que se deslocavam atrás do pano iam em pequenos grupos. Nesta exploração as crianças identificaram-se umas às outras e puderam identificar algumas partes do corpo dos colegas. Durante o tempo destinado a esta exploração tivemos em conta que “as formas mais simples – projetar o corpo ou as mãos, por exemplo – podem ser realizadas pelas crianças, as formas mais elaboradas exigem o apoio do educador” (Ministério da Educação, 1997, p. 61). Por exemplo, para conseguir projetar apenas o rosto da criança, auxiliei algumas crianças pois elas não demonstravam compreender a sua posição em relação ao projetor de luz para aparecer determinado elemento do corpo, como nariz, boca ou cabelo.

Durante esta semana, na segunda-feira, senti algumas dificuldades na hora do reforço da manhã, distribuição das garrafas de água e marcação dos bons dias uma vez que estavam presentes no tapete 21 crianças, sendo que 14 eram da *Sala dos Patinhos* e as restantes 7 da *Sala das Andorinhas*. Eram muitas crianças, o ambiente tornou-se mais confuso e barulhento, com crianças a chorar. Senti também alguma dificuldade na gestão das atividades planificadas para este momento de reunião, no entanto, tentei adaptar-me as circunstâncias adaptando estratégias diversificadas para controlar o grupo de crianças.

No início deste semestre pensei em elaborar um portefólio com evidências de aprendizagens de uma criança, uma vez que “um portefólio de evidências de aprendizagens é uma coleção organizada e devidamente planeada de documentação recolhida pelo educador ao longo de um dado período de tempo” (Cardoso, 2013, p. 88). Como refleti anteriormente, noutras planificações, comecei a registar observações realizadas em momentos de brincadeira livre da criança MA. No entanto, esta criança não vai ter uma frequência no jardim de infância igual à que tinha no início da nossa Prática Pedagógica, assim, sempre que ela foi à escola tentarei registar as suas aprendizagens, quando esta não estiver presente penso em começar a registar observações de uma outra criança do grupo.

Como futura educadora é fundamental perceber que é importante que o educador tenha a capacidade de “escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças” (Ministério da Educação, 1997, pp. 66, 67), de modo a que a criança se sinta parte integrante do grupo e que queira partilhar as suas experiências e vivências.

#### Referências bibliográficas:

Cardoso, G. (2013). Avaliação em contextos socioconstrutivistas. In: Oliveira M. & Godinho A., *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade - Abordagem Óbidos criativa* (pp. 81-94). Leiria: Folheto Edições & Design; Centro de Investigação Identidades e Diversidades.

Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.

Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As artes no jardim-de-infância - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação; DGIDC

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: ME; GIDC.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

### Reflexão 13.ª semana

No decorrer da unidade curricular de Prática Pedagógica (PP) em contexto de Jardim de Infância, enquanto grupo de PP deslocámo-nos à instituição nos dias 23, 24 e 25 de maio para realizarmos mais uma semana de intervenção.

Nesta semana de intervenção fui a estagiária observante, auxiliando a minha colega na sua intervenção onde orientou o grupo de crianças no decorrer das atividades ao longo da semana.

Para esta reflexão pretendo abordar as propostas de atividades realizadas foram relacionadas com o Projeto *As Tartarugas* e ainda sobre um acontecimento ocorrido em brincadeiras livres de uma criança e o contributo deste, nas diferentes áreas e domínios, para o seu desenvolvimento.

Iniciado o Projeto *As Tartarugas* seguindo a Metodologia de Trabalho por Projeto, este irá ter continuidade e assim a maioria das propostas de atividades realizadas ao longo desta semana, e das próximas, serão relacionadas com o projeto. No entanto, estas mesmas atividades vão ao encontro dos interesses das crianças pois foram sugeridas por elas. Assim, “os projectos envolvem normalmente as crianças em tarefas de planeamento e em diversas actividades que requerem vários dias ou mesmo semanas de trabalho continuado” (Katz & Chard, 2009, pp. 3,4).

No decorrer desta semana, iniciámos, assim, as pesquisas com as crianças a fim de se descobrirem novas informações acerca das tartarugas. Para o efeito, as crianças foram divididas em pequenos grupos (grupos de 3) pois é “importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos” (Ministério da Educação, 1997, p. 35) de modo a que estas tivessem mais atenção na tarefa de pesquisa e melhor se concentrassem na atividade realizada. As crianças tiveram oportunidade de pesquisar em livros levados pelas mesmas e por mim, enquanto estagiária, e no *tablet*. Estes recursos foram anteriormente sugeridos por elas em conversa em grande grupo.

O papel do educador nesta fase de pesquisa é fundamental uma vez que “o educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Ministério da Educação, 1997, pp. 35, 36), onde também “o principal objectivo do educador de infância é permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos” (Katz & Chard, 2009, p. 104), de forma a que elas próprias consigam dar resposta às questões realizadas inicialmente. No decorrer da semana realizei a pesquisa com dois grupos distintos, o grupo 1 e o grupo 5. O primeiro grupo foi constituído apenas por 2 crianças, por a outra estar a faltar. O primeiro grupo apenas quis procurar informações nos livros (Fotografia 1), enquanto o outro grupo também utilizou o *tablet* para ver imagens e ver vídeos sobre as tartarugas (Fotografia 2).

No decorrer destas pesquisas pude observar que os interesses das crianças ao longo da proposta de atividade eram diferentes de criança para criança, sendo que umas interessavam-se mais em folhear os livros, outras em ver as imagens. No entanto, elas conseguiram dar respostas e saber informações novas sobre as tartarugas uma vez que a “pesquisa pode ser feita através da experiência directa e de descobertas resultantes de uma observação minuciosa” (Katz & Chard, 2009, p. 110). Assim, os grupos responderam à pergunta *Gostava de saber se vivem na terra ou na água*, grupo 1, e à questão *Quantas patas tem a tartaruga?* grupo 5. As novas informações adquiridas pelas crianças foram registadas com elas em papel, e mais tarde afixadas na parede do corredor que dá acesso à sala de atividades também pelas crianças (Fotografia 3).



Fotografia 1 – Grupo 1 a pesquisar informações nos livros



Fotografia 2 – Grupo 5 a ver imagens no tablet



Fotografia 3 – Grupo 1 a afixar as suas ideias na parede

Na terça-feira a proposta de atividade sugerida pelas crianças da *Sala dos Patinhos* consistiu na visita das crianças, educadora e ajudantes de ação educativa da *Sala dos Peixinhos*, bem como da tartaruga *Dóri*. Esta atividade tinha como objetivos as crianças perguntarem informações sobre as tartarugas a “senhoras e senhores”, onde o grupo queria perguntar essas informações à “Senhora [redacted]”. A educadora [redacted] achou interessante a possível partilha de

informações entre as crianças das duas salas distintas e mostrou-se interessada em participarem no nosso Projeto, levando consigo a tartaruga que pertence à sua sala.

Durante esta partilha pude observar que as crianças das duas salas (Fotografia 4) se mostraram interessadas na troca de ideias relacionadas com as tartarugas, onde as crianças da *Sala dos Patinhos* puderam observar a tartaruga *Dóri* (Fotografia 5) e alimentá-la e fazer perguntas à educadora [REDACTED].



Fotografia 4 – Crianças da Sala dos Patinhos e Sala dos Peixinhos



Fotografia 5 – Crianças a observarem a tartaruga Dóri

Por a educadora cooperante estar de férias, durante um período de 2 semanas, a começar nesta quarta-feira de intervenções, iremos ter na sala de atividades a educadora Vanessa que fará parte da equipa pedagógica.

Na quarta-feira, e mais uma vez de acordo com os interesses das crianças, realizámos um jogo com recurso a um dado. Este dado tinha em cada face fotografias de tartarugas uma face com 1 tartaruga, outra face com 2 tartarugas até 6 tartarugas. O jogo consistia em o grupo atirar o dado, de seguida contava o número de tartarugas da face voltada para cima e realizava-se uma ação o número de vezes da tartaruga. Antes de se iniciar o jogo as crianças ouviram algumas instruções prévias dadas pela estagiária Sara e também alguns cuidados a ter com o dado uma vez que este era feito de papel.

Este jogo além de ser realizado pelas crianças (Fotografias 6 e 7), o grupo de PP enquanto estagiárias, a auxiliar e a educadora Vanessa também participaram uma vez que “para desenvolver esta metodologia de trabalho com as crianças, o educador ou o professor não pode deixar de usar também, de modo consistente, no seu trabalho em equipa pedagógica (incluindo o pessoal auxiliar ou outros agentes educativos)” (Vasconcelos, 2009, p. 9). As crianças demonstraram interesse e empenho na realização do jogo, mostrando apenas algumas dificuldades na associação do número com a quantidade de vezes que tinham de realizar determinada ação.



Fotografia 6 – Crianças a ouvirem a explicação do jogo



Fotografia 7 – Criança a contar o número de tartarugas

No início desta semana tivemos de elaborar o placard, que se encontra junto à entrada da instituição, e a educadora cooperante sugeriu que colocássemos o que já tínhamos relacionado com o Projeto *As Tartarugas*. Nós aceitámos e achámos que seria uma mais-valia esta exposição. Assim, e como o projeto está sempre em desenvolvimento, no primeiro dia colocámos os registos das respostas às perguntas relacionadas com as tartarugas (o que sei, o que queremos saber, como vamos pesquisar e o que queremos fazer), os desenhos que as crianças fizeram do que sabiam da tartaruga e ainda imagens dos objetos que as crianças trouxeram relacionados com o Projeto (Fotografias 8 e 9). Ao longo dos dias fomos acrescentando mais material, como 2 desenhos das tartarugas uma vez que duas crianças ainda não o tinham feito, e ainda mais fotografias de objetos que as crianças levaram para a sala. A exposição continha uma contextualização do projeto e da metodologia utilizada (MTP).



Fotografia 8 – Exposição do Projeto “As Tartarugas”



Fotografia 9 – Fotografias dos objetos trazidos pelas crianças na exposição

Enquanto futura educadora penso que é importante este tipo de exposições, pois tanto as crianças participantes do projeto podem ver o seu trabalho desenvolvido e valorizado, como as outras crianças e seus familiares podem ver uma parte do trabalho desenvolvido pelas crianças no dia a dia no jardim.

Em atividades livres pude observar o interesse das crianças (Fotografia 10), na exposição da pesquisa em grupos no corredor de acesso à *Sala dos Patinhos*, interagindo com os registos e com outras crianças dizendo quem tinha dito o quê, identificando o código escrito de alguns nomes.

Como referi anteriormente duas crianças ainda não tinham realizado o desenho da tartaruga, atividade esta também sugerida pelas crianças. Assim, nesta semana acompanhei a criança GN e LC a realizarem o mesmo. A criança GN (Fotografia 11) desenhou “carapaça”, “a boca da tartaruga”, “os olhos” e “a cabeça” demonstrando saber algumas partes do corpo que constituem a tartaruga. A criança LC (Fotografia 12) começou por dizer “ainda me lembro que tem carapaça”, desenhou “a água”, a “boca” e disse “tem 4 patas, 1, 2, 3, 4” mostrando estar a desenvolver o sentido de número uma vez que realizou a contagem ao desenhar as patas da tartaruga e conseguiu associar os termos aos objetos, que neste caso eram as patas.



Fotografia 10 – Crianças CR, DC e DL a observarem a exposição



Fotografia 11 – Criança GN a realizar o seu desenho



Fotografia 12 – Criança LC a realizar o desenho da tartaruga

Durante a semana, pude observar a criança BC em atividades livres a interagir tanto com outras crianças como com uma tartaruga. Ela, nos momentos de brincadeira livre, costumava manter-se próxima da educadora ou da ajudante de ação educativa, onde passava grande parte do tempo a brincar sozinha. No decorrer desta semana já a observei a interagir com a criança FM (Área Formação Pessoal e Social), ao correrem de mão dada pelo espaço (Área Expressão e Comunicação – Domínio Expressão Motora), onde a criança BC sorria muito. BC também demonstrou interessar-se pela tartaruga levada pela criança DL, no entanto referia-se a ela como “bicho” e incentivada por mim a tocar-lhe não quis dizendo “bicho” (Área Expressão e Comunicação – Domínio Linguagem Oral).

Como futura profissional penso que a Metodologia de Trabalho por Projeto é uma mais-valia para ser trabalhada com as crianças uma vez que valoriza os seus interesses, bem como as suas capacidades e competências enquanto seres únicos e competentes, sendo, assim, uma metodologia mais vezes adotada por mim no futuro.

#### Referências bibliográficas:

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, T. (2009). *Trabalho de projeto como "pedagogia de fronteira"*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

---

#### Reflexão 5.<sup>a</sup> semana

No decorrer da unidade curricular de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I, deslocámo-nos à instituição ao [REDACTED] nos dias 29 e 30 de março para realizarmos a primeira intervenção conjunta.

Para esta semana de intervenção, decidimos em conjunto com a educadora cooperante dar continuidade ao trabalho desenvolvido com o grupo de crianças e assim ir ao encontro do projeto Pedagógico da *Sala dos Patinhos*. Optámos então por uma exploração para que as crianças tivessem a consciência do seu corpo e do corpo do outro.

Uma vez que a intervenção era conjunta, em grupo, optámos por tentar distribuir algumas tarefas do dia, com o objetivo de não baralhar as crianças, sendo que sempre que fosse necessário ajudávamo-nos mutuamente nas diversas ações. Uma vez que esta semana foi apenas constituída por dois dias, tentámos que as tarefas desenvolvidas pelas duas fossem diferentes nos dois dias de intervenção, de modo a que ambas experimentássemos tarefas diferentes, para que nos preparássemos para a etapa seguinte que serão as intervenções individuais.

Para iniciarmos o tema de exploração o corpo humano, na terça-feira, com a exploração do livro *Aquiles o Pontinho*, de Guia Risari e Marc Taeger, onde o ponto Aquiles se transformava em diversas partes do corpo com o decorrer da história. Uma das nossas dificuldades, relativa ao conto desta história, foi o facto de apenas termos contacto com a história no próprio dia, pois não o conseguimos encontrar anteriormente, e não conseguimos arranjar um outro livro para a exploração do corpo humano. Assim, convidámos o grupo de crianças para realizarmos o contorno dos seus corpos em papel de cenário (Fotografias 1 e 2). Esta atividade foi realizada em grande grupo de modo a que as crianças tivessem a consciência do seu corpo e do corpo dos outros. Nesta proposta planeada demos às crianças a “oportunidade de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 79), uma vez que as crianças puderam descobrir o seu corpo através de um registo diferente daquele a que estão habituados. Nesta atividade, em algumas situações perguntávamos às

crianças, depois de realizado o contorno do corpo, que partes do corpo eram as desenhadas, de forma a ver se as mesmas identificavam, tais como a cabeça, os braços e as pernas.



Fotografia 1 – Estagiária Patrícia a fazer o contorno do corpo da criança SR



Fotografia 2 – Estagiária Patrícia a fazer o contorno do corpo da criança MH

As crianças depois dos seus contornos do corpo também queriam que nós, estagiárias, a educadora e a ajudante de ação educativa fizéssemos a atividade. Como “o papel do professor é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 59), não podíamos deixar passar este pedido pertinente das crianças. Assim, apanhadas de surpresa, e de modo a não haver gastos de material para a instituição, surgiu-me a ideia de as crianças fazerem o contorno da estagiária Sara com blocos de madeira (Fotografia 3), material existente na sala de atividades. Neste seguimento, pedi à colega Sara para se deitar no tapete e fui buscar os blocos. Esta tarefa foi realizada por todas as crianças presentes, onde todos colaboraram em equipa para terminarem o contorno. As crianças mantiveram-se concentradas e empenhadas nesta tarefa, onde o objetivo era fazerem o contorno da estagiária. Quando terminaram (Fotografia 4), as crianças ficaram contentes com o resultado final, esboçando sorrisos e dizendo que era a Sara que lá estava.



Fotografia 3 – Crianças a fazerem o contorno do corpo da estagiária Sara



Fotografia 4 – Contorno do corpo da estagiária Sara realizado pelas crianças

No segundo dia de intervenção conjunta, quarta-feira, uma vez que o professor de música não podia ir dar a aula às crianças da *Sala dos Patinhos*, tivemos de planificar uma atividade para esse tempo. Assim, pensámos que as crianças podiam representar os seus rostos nos contornos do seu corpo humano realizados no dia anterior. Esta atividade seria realizada individualmente com cada criança de modo a que não fosse influenciada pelo desenho do seu par, uma vez que a “imagem da criança é a de um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 59). Esta proposta de atividade planeada consistia do desenho dos olhos, nariz, boca, e outros elementos que a criança quisesse desenhar no seu rosto do seu contorno. A criança teve de escolher uma caneta de filtro para a sua representação onde “a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora” (Ministério da Educação, 1997, p. 61), e de seguida era realizado um diálogo com ela de modo a compreender o que iria desenhar, e onde ia desenhar.

Nesta exploração, nenhuma criança realizou um desenho igual. Umas preocuparam-se com a parte estética do desenho e outras não, uma vez que “a educação estética (...) estará presente no contacto com diferentes formas de expressão artística que serão meios de educação da sensibilidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 55). A criança AD (Fotografia 5) além de desenhar boca, nariz e olhos cada um com uma caneta de filtro de cor diferente também desenhou os “olhos pintados”, as “bochechas”, quis desenhar os sapatos com “acatadores”, a barriga e o umbigo e ainda queria desenhar a roupa e o bibe tal como ela.

A criança VD (Fotografia 6) teve alguma dificuldade no desenho dos elementos do rosto, não os desenhou no sítio correspondente, no entanto desenhou o coração no lugar certo dizendo “aqui é o coração” e a criança MS (Fotografia 7) desenhou os olhos, boca “dentes”, disse, e o nariz. Posteriormente ao desenho dos elementos do rosto pelas crianças, eles eram expostos numa das paredes da sala de atividades (Fotografia 8) para que as crianças os possam ver, e identificar qual o contorno do corpo que lhe corresponde.

No decorrer deste segundo semestre, por iniciativa própria, decidi fazer alguns registos de aprendizagens significativas que ocorram com uma criança. Para a realização destes registos, que chamei *Registo Individual de Ocorrências*, decidi optar apenas por registos de uma criança, que poderão ser de diversos momentos de rotina do dia. Estes registos serão uma forma de treinar a descrição de momentos observados pois “(...) documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la (Azevedo, 2009, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 69).



Fotografia 5 – Criança AD a desenhar as bochechas do seu rosto



Fotografia 6 – Criança VD a desenhar os elementos do rosto



Fotografia 7 – Criança MS a desenhar os elementos do rosto

Nos momentos de brincadeiras livres, é o momento onde podemos ver as crianças nas mais diversas brincadeiras utilizando diversos tipos de linguagens uma vez que “quando falamos de linguagens referimo-nos às diferentes formas de representar, comunicar e exprimir o pensamento através de diversos meios e sistemas simbólico” (Bonilauri & Mori, 2013, p. 54). Também estes momentos são propícios à comunicação entre criança – criança, criança-educador e criança- estagiária sendo “uma premissa fundamental para qualquer atividade” (Ceppi & Zini, 2013, p. 50), pois as crianças tentam dar a conhecer os seus pontos de vista e opiniões em relação a determinado acontecimento. Num dos dias em brincadeiras livres, convidei a criança MA a brincar no cantinho da Natureza (Fotografias 9 e 10), uma vez que ele normalmente brinca na área da garagem. Ele aceitou e à medida que ia descobrindo os objetos da caixa ia dizendo os seus nomes, como “pedra” e “concha”. Nesta brincadeira também abordou os conceitos de cores “branca”, “preta” e ainda o tamanho de duas pedras, “grande” e “pequena”. É importante que as crianças convivam e interajam com outras crianças e adultos, que se insere na área de formação pessoal e social, pois a importância desta área “decorre ainda da perspetiva que o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia” (Ministério da Educação, 1997, p. 51).



Fotografia 8 – Contornos do corpo das crianças exposto da sala



Fotografia 9 – Criança MA a brincar na área da Natureza



Fotografia 10 – Criança MA a retirar uma pedra da caixa brinca

Nesta semana de intervenção conjunta, senti dificuldades na gestão do tempo para a realização das atividades, uma vez que vínhamos habituadas ao ritmo de trabalho do semestre anterior em contexto de creche. Outra dificuldade sentida diz respeito à elaboração da planificação mais concretamente na descrição das intencionalidades educativas e competências, no entanto a educadora cooperante tem-nos auxiliado nas nossas dúvidas relativas a este assunto.

Para a próxima semana de intervenção, será o iniciar das semanas de intervenções individuais onde serei a primeira a atuar. As atividades que planificámos serão ainda relacionadas com o corpo humano, com propostas de atividade planeadas de expressão plástica – desenho; expressão dramática – exploração de sombras e expressão plástica e expressão motora – digitinta. Penso que a maior dificuldade que terei será na gestão do tempo nos diferentes momentos de rotina.

#### Referências bibliográficas:

Bonilauri, S. & Mori, M. (2013). A abordagem Reggio Emília. In: Oliveira M. & Godinho A., *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade - Abordagem Óbidos criativa* (pp. 49-56). Leiria: Folheto Edições & Design; Centro de Investigação Identidades e Diversidades.



Ceppi, G. & Zini, M. (2013). *Crianças, espaços, relações - Como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.



Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da associação criança. In: Oliveira M. & Godinho A., *Práticas pedagógicas em contexto de participação e criatividade - Abordagem Óbidos criativa* (pp. 57-72). Leiria: Folheto Edições & Design; Centro de Investigação Identidades e Diversidades.

## ANEXO III: Registo individual de ocorrências

Registo 14 março 2016

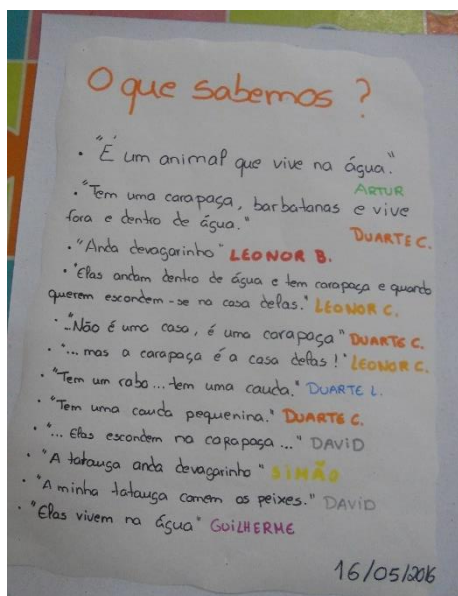
<b>Data:</b> 14 março 2016	<b>Hora:</b> 11h00	<b>Local:</b> Salão
<b>Intervenientes:</b> MA e estagiária Patrícia		
<b>Descrição:</b> No momento de brincadeira livre MA ao ver as sombras da janela (Fotografias 1 e 2), no chão do salão, apontou para o chão dizendo “sol”, apontando de seguida para a janela dizendo “janela”. Repetindo de seguida a mesma sequência. Durante este acontecimento, MA olhava para mim à medida que ia apontado para o chão e para a janela.		
<b>Registo fotográfico:</b>		
		
<i>Fotografia 1 – MA apontando para o chão</i>	<i>Fotografia 2 – MA vendo a sua sombra no chão, aponta para ela</i>	

Registo 6 abril 2016

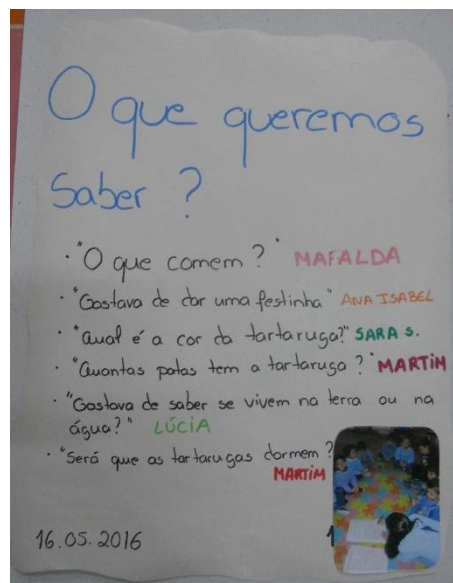
<b>Data:</b> 6 abril 2016	<b>Hora:</b> 8h37	<b>Local:</b> Sala dos Patinhos
<b>Intervenientes:</b> MA e estagiária Patrícia		
<b>Contextualização:</b> Durante o acolhimento, ao chegar à <i>Sala dos Patinhos</i> , MA dirigiu-se à área da garagem, seguidamente dirigiu-se até à área da biblioteca, agarrou um livro e sentou-se.		
<b>Descrição da observação:</b> MA apontou para um livro e disse: “Tubarão”. Agarrou o livro e começou a folhear as folhas e foi dizendo “Olha um tubarão”, “tubarão martelo”, “tubarão azul” (Fotografia 1), “é a baleia”, apontando para o tubarão, o tubarão martelo, o tubarão azul e a baleia, respetivamente. Ainda disse, “golfinhos” e “tartaruga, tantas, tantas” (Fotografia 2) apontando também para os golfinhos e as tartarugas, respetivamente.		
<b>Registo fotográfico:</b>		
		
<i>Fotografia 1 – MA aponta para o tubarão azul</i>	<i>Fotografia 2 – MA aponta para a tartaruga</i>	
<b>Interpretação:</b> MA demonstra saber o nome de diversos animais aquáticos (Área do Conhecimento do Mundo); consegue identificar a cor azul (Área do Conhecimento do Mundo); consegue distinguir o tubarão azul do tubarão martelo (Área do Conhecimento do Mundo); demonstra a noção de quantidade (Área Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática).		

## ANEXO IV: Registos Projeto As Tartarugas

### Registos Fase I

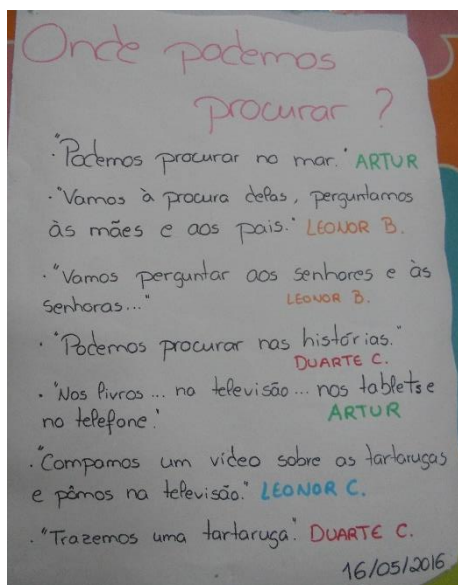


Fotografia 1 – Registo das respostas à questão “O que sabemos?” realizado com as crianças

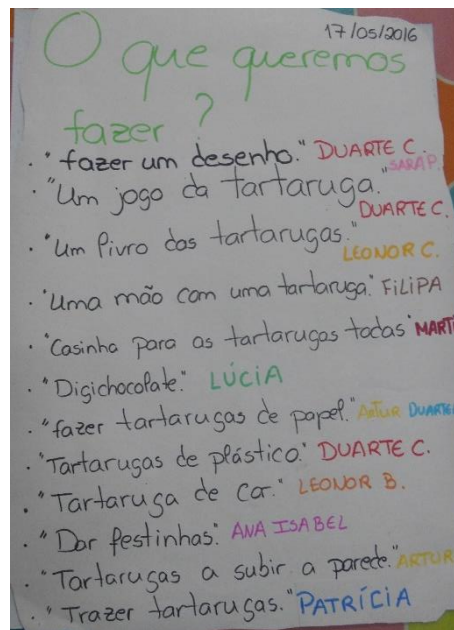


Fotografia 2 – Registo das respostas à questão “O que queremos saber?” elaborado com as crianças

### Registos Fase II



Fotografia 1 – Registo das respostas à questão “Onde podemos procurar”



Fotografia 2 – Registo elaborado com as crianças das respostas à pergunta “O que queremos fazer?”

## ANEXO V: Descrição de propostas educativas do Projeto As Tartarugas

### Proposta educativa: Pesquisa sobre as tartarugas

De forma a dar resposta às questões elaboradas pelas crianças e às suas curiosidades demonstradas realizámos pesquisas para responder a essas perguntas. De entre os recursos sugeridos pelas crianças para realizarem as pesquisas, recolheram informações junto dos pais e mães, observaram livros, sendo que alguns destes foram as próprias crianças que os levaram para a sala de atividades e, algumas delas quiseram procurar informação no *tablet*.

Enquanto par pedagógico achámos que seria mais significativo, para as crianças, que o grupo fosse dividido em pequenos grupos de modo a que as suas aprendizagens fossem mais significativas e que nós, estagiárias, conseguíssemos acompanhá-las melhor.

No Quadro 1 apresenta-se a distribuição das crianças pelos grupos para a realização das pesquisas, bem como a(s) questão(ões) que cada um dos grupos respondeu, sendo que estas foram previamente selecionadas pelo par pedagógico.

Quadro 1 - Distribuição das crianças em pequenos grupos e questões a usar nas pesquisas

Grupo	Questões
1: AS, DL e LB	Gostava de saber se vivem na terra ou na água.
2: VD, DC e SR	O que comem?
3: MS, AP e AD	Quantas patas tem a tartaruga?
4: FM e DS	Qual é a cor da tartaruga? e O que comem?
5: GN e MH	Quantas patas tem a tartaruga?
6: LC, BC e KG	Será que as tartarugas dormem?

Apesar de o grupo de crianças ser constituído por 18 crianças, nesta proposta educativa apenas participaram 16 uma vez que nesses dias duas crianças não estiveram presentes. Na constituição dos pequenos grupos utilizou-se o critério em que crianças mais desenvolvidas e mais extrovertidas ficassem misturadas com crianças menos desenvolvidas e mais introvertidas, tentando facilitar as aprendizagens de todas as crianças durante a proposta educativa.

A pesquisa de informações realizou-se nos dias 23, 25 e 31 de maio de 2016, e foram disponibilizados às crianças livros (Fotografia 1), enciclopédias e um *tablet* (Fotografia 2), para procurarem informações. Um dos grupos de trabalho também recorreu à observação de tartarugas reais para conseguir responder às questões (Fotografias 3).



Fotografia 1 - Crianças a realizarem a pesquisa em livros



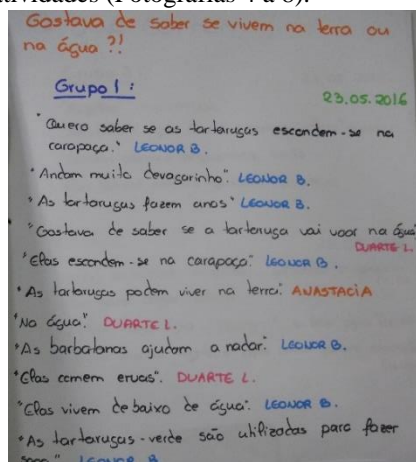
Fotografia 2 - Crianças a realizarem a pesquisa no tablet



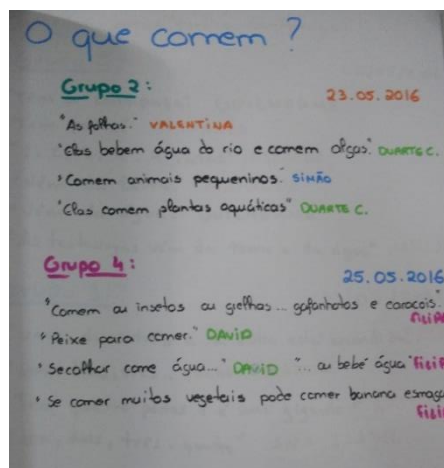
Fotografia 3 - Crianças a observarem uma tartaruga

Durante a realização das pesquisas as crianças demonstraram-se interessadas e curiosas em procurar imagens das tartarugas. Sempre que viam uma imagem de uma chamavam a atenção da estagiária dizendo que tinham encontrado, pedindo para ler o que estava escrito. Quando a pesquisa era realizada no *tablet* era dado espaço à criança para poder manusear o instrumento. As crianças que puderam observar as tartarugas reais puderam manusear as mesmas, sendo que estas se encontravam em aquários.

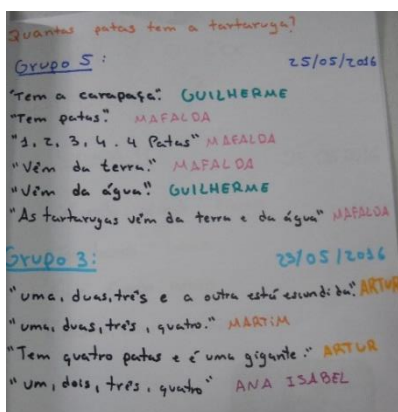
À medida que os grupos iam realizando as suas pesquisas, iam sendo registadas as ideias partilhadas pelas crianças. Desta forma, realizou-se um registo por cada grupo que mais tarde foi afixado na parede do corredor de acesso à sala de atividades (Fotografias 4 a 8).



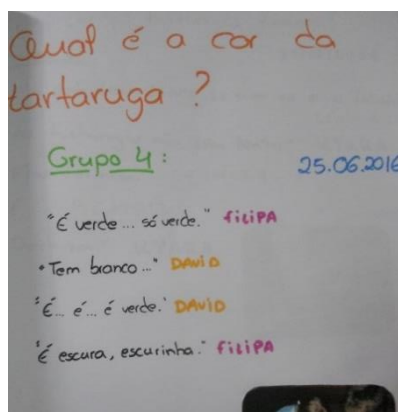
Fotografia 4 – Registo das pesquisas do Grupo 1



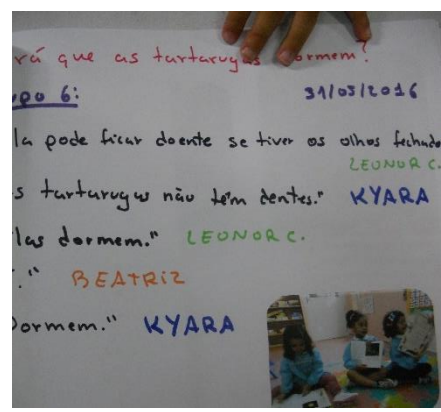
Fotografia 5 – Registos do Grupo 2 e Grupo 4



Fotografia 6 - Registos do Grupo 5 e Grupo 3



Fotografia 7 - Registos das pesquisas do Grupo 4



Fotografia 8 - Registos da pesquisa do Grupo 6

Tendo em conta os registos apresentados posso afirmar que na maioria dos grupos, as crianças responderam às questões previamente selecionadas pelo par pedagógico, no entanto, em alguns dos casos as crianças descobriram novos conhecimentos sobre as tartarugas. Assim, posso inferir, após a realização do Projeto, que poderíamos ter dado oportunidade às crianças para escolherem as questões a responder ou respondessem a outras questões que não estavam selecionadas para o grupo, tendo em conta as informações pesquisadas pelas crianças.

No decorrer desta proposta educativa, além de as crianças conseguirem encontrar resposta às suas perguntas e curiosidades sobre as tartarugas, elas também desenvolverem capacidades e competências associadas às áreas e domínios descritos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Assim, as crianças desenvolveram competências na Área de Formação Pessoal e Social ao realizarem a pesquisa em pequenos grupos comunicaram partilhando as suas ideias e conhecimentos das descobertas realizadas, respeitaram as outras crianças e a estagiária presente, desenvolveram a autonomia durante a proposta educativa. Relativamente à Área de Expressão e Comunicação desenvolveram competências dos diversos domínios, como a interpretação da informação ouvida e o desenvolvimento da motricidade fina (domínio das expressões) ao ouvirem a informação que era lida e ao folhearem as folhas dos livros, respetivamente; o contacto e manuseamento dos livros, a comunicação verbal das suas ideias e a aquisição de novo vocabulário (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita), quando procuravam imagens das tartarugas e de seguida partilhavam os seus saberes adquiridos. No que concerne à Área de Conhecimento do Mundo desenvolveram a sua curiosidade e desejo de saber novas informações e ainda a aquisição de novo vocabulário que permitiam dar resposta às questões.

A pesquisa realizada pelas crianças foi essencial e imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças uma vez que adquiriram novos conhecimentos conseguindo, assim, dar resposta às questões previamente realizadas.

### Proposta educativa: Jogo das tartarugas

A proposta educativa foi realizada no dia 25 de maio de 2016 e surgiu de uma sugestão dada por uma criança *Um jogo da tartaruga (DC)* respondendo à questão “O que queremos fazer?”.

Esta proposta foi realizada no espaço exterior da instituição de forma a proporcionar às crianças um ambiente mais natural, uma vez que habitualmente as propostas educativas são realizadas na sala de atividades.

Para a realização do jogo foi utilizado um dado feito de cartolina e, posteriormente, plastificado para não se danificar. Foram também coladas nas faces do dado fotografias de tartarugas para que cada face tivesse um número de tartarugas diferente dos outros, assim, as faces tinham de uma a seis fotografias de tartarugas (Fotografia 9).

Antes da realização do jogo, foram explicadas regras às crianças de modo a não haver conflitos entre os pares e para que o material fosse conservado (Fotografia 10). O jogo consistia no lançamento do dado onde a criança que o lançasse contaria o número de imagens da face voltada para cima (Fotografia 11), e, de seguida, todo o grupo realizava esse número de vezes um exercício escolhido pelas crianças ou os adultos presentes. Estes exercícios podia ser bater as palmas, dar saltos, tocar numa parte do corpo, interagir com os pares, entre outros.



Fotografia 9 - Dado utilizado para a realização do jogo



Fotografia 10 - Crianças a ouvirem as regras do jogo



Fotografia 11 - Criança SR a contar as imagens do dado

Nesta proposta educativa as crianças desenvolveram diversas competências. Ao ser um jogo realizado em grande grupo, as crianças puderam relacionar-se e respeitar os pares e com os adultos presentes, fazer escolhas, ser

autónomas na realização dos exercícios sendo estas competências inseridas na Área de Formação Pessoal e Social. No que concerne à Área de Expressão e Comunicação, durante o jogo as crianças tiveram oportunidade de realizar diversos exercícios corporais (domínio expressão motora), realizaram contagens com correspondência termo a termo ao contarem as imagens das faces do dado (domínio da matemática) e puderam comunicar com o grupo participante na proposta educativa, partilhando ideias de exercícios para realizarem (domínio linguagem oral).

Esta proposta educativa foi importante para o desenvolvimento das crianças uma vez que lhes deu oportunidade de realizarem um jogo em grande grupo fazendo com que tivessem de se relacionar uns com os outros conseguindo aceitar as propostas dadas pelos pares.

---

### **Proposta educativa: Construção de casas para as tartarugas**

A proposta educativa de construção de casas para as tartarugas surgiu da sugestão de uma criança dando resposta à questão “O que queremos fazer?” ao partilhar que gostava de realizar uma *Casinha para as tartarugas todas (MS)*. Como esta proposta educativa ia ao encontro dos interesses de todo o grupo, nós, enquanto estagiárias, optámos por corresponder a esta sugestão. Assim, esta atividade foi realizada no dia 30 de maio de 2016 sendo que o grupo de crianças foi dividido em três pequenos grupos de forma a que as duas estagiárias e a educadora pudessem auxiliar e supervisionar um grupo de crianças dando também mais atenção às crianças.

Para a construção das casas foram disponibilizados às crianças diversos materiais a fim de puderem escolher quais os que gostariam mais de usar. Estes materiais eram diversificados nomeadamente caixas de bolachas, rolos de papel, canetas de filtro, lápis de cor, cola, tesouras, papel crepe, cartolinas, papel celofane, lã, entre outros. As crianças para construir e decorarem as casas tiveram a oportunidade de explorarem e manipularem os materiais que tinham texturas, formas e cores diferentes (Fotografia 12).

Durante a construção das casas cada grupo era auxiliado por um adulto de forma a haver segurança com o manuseio de alguns materiais, nomeadamente a tesoura, uma vez que eram crianças com três e quatro anos, que ainda não tinham tido muito o contacto com o material e não tendo, ainda, muito a coordenação da sua motricidade fina. Nesta proposta os adultos também tinham o papel de mediar conflitos existentes e de incentivar as crianças nas suas contribuições para a decoração das casas (Fotografias 13 e 14).



Fotografia 12 - Crianças a explorarem o papel celofane



Fotografia 13 - Criança MS a fazer um desenho em cartolina



Fotografia 14 - Crianças AD e LC a colaborarem

Nesta proposta educativa as crianças desenvolveram diversas competências nas diferentes áreas de conteúdo descritas nos documentos orientadores. Assim, na Área de Formação Pessoal e Social as crianças puderam interagir com os seus pares, colaborando na construção das casas, mantendo um ambiente agradável na sala de atividades, aguardaram a sua vez para explorar materiais respeitando as outras crianças e conseguiram trabalhar em equipa uma vez que todos contribuíram para a realização de uma ou duas casas por grupo. Na Área de Conhecimento do Mundo tiveram oportunidade de manusear diferentes materiais com propriedades físicas distintas adquirindo, assim, novos conceitos, como os nomes dos materiais. Dentro da Área de Expressão e Comunicação tiveram a oportunidade de contactar e explorar diferentes técnicas de expressão plástica, como a rasgagem e a colagem (domínio expressão plástica), desenvolveram a sua motricidade fina ao pegarem nos materiais de escrita, ao rasgarem, recortarem e colarem os materiais (domínio expressão motora).

Esta proposta educativa contribuiu significativamente para o desenvolvimento das crianças, pois deu-lhes oportunidade de manusearem diferentes tipos de materiais, fazendo eles próprios as suas escolhas. Esta atividade também lhes permitiu ir ao encontro de uma sugestão dada por elas fazendo com que posteriormente as tartarugas reais pudessem experimentar as suas casas proporcionando emoções distintas entre o grupo de crianças, que, de forma geral, manifestou entusiasmo e alegria por os animais experimentarem as construções realizadas por elas.

## ANEXO VI: Avaliação Projeto As Tartarugas

**Contextualização:** No decorrer da concretização do projeto *As Tartarugas*, baseado na Metodologia de Trabalho por Projeto, realizei a avaliação das crianças referente ao que aprenderam com a elaboração do Projeto. Assim, de seguida apresenta-se uma tabela onde estão inseridos os conhecimentos que as crianças tinham no início da realização do projeto, bem como as aprendizagens realizadas no final do mesmo.

Conhecimentos Nomes	Início do Projeto	Fim do Projeto
AS	Revela conhecimentos relativos à constituição da tartaruga (“cabeça”, “carapaça”, “braços” e “olhos”).	Demonstra novos conhecimentos relativos à constituição da tartaruga (“quatro patas”) e relacionados com o habitat (“anda na terra”).
AP	Partilha conhecimentos sobre a constituição da tartaruga (“quatro patas”, “carapaça”, “dois olhos”, “boca”, “nariz” e “cabelo”), e habitat (“é um animal que vive na água”).	Mostra ter adquirido conhecimentos da alimentação (“comem folhas e algas”); ao habitat (“andam na água”) e ainda à cor (“verdes”) e constituição (“cabeça”, “cauda” e “corpo”).
CR	Demonstra conhecimentos referentes à constituição da tartaruga (“cabeça”, “nariz”, “olhos”, “boca” e “quatro patas”).	Revela conhecimentos ao nível da constituição da tartaruga (“cauda”, “carapaça” e “barriga”), habitat (“anda na terra e na água”) e suas características (“elas dormem”).
DC	Revela conhecimentos da constituição da tartaruga (“carapaça”, “cabeça”, “olhinhos”, “sobrancelhas”, “quatro pernas”, “boca”, “testa”, “barbatanas” e “cauda pequenina”) e seu habitat (“vive dentro e fora de água”).	Demonstra ter adquirido conhecimento ao nível da constituição das tartarugas (“nariz”), suas características (“verdes”) e alimentação (“algas aquáticas e folhas aquáticas” e “insetos pequenos”).
DL	Partilha conhecimentos da constituição da tartaruga (“cabeça”, “boca”, “nariz”, “patas”, “carapaça”, tem rabo” e “cauda”).	Revela conhecimentos, da constituição (“quatro patas”), suas características “são verdes”, habitat (“andam no mar” e “dorme”) e alimentação (“ervas”).
FM	Demonstra conhecimentos relativos à constituição do animal (“cabeça”, “feridas” e “pêlos”).	Mostra ter adquirido conhecimentos sobre a constituição (“cauda”, “quatro patas”, “olhos” e boca”), características (“é pequenina”) e alimentação (“elas podiam comer banana esmagada”).
GN	Revela conhecimentos sobre a constituição das tartarugas (“corpo”, “olhos” e “cabeça”, “pernas”) e habitat (“vivem na água”).	Demonstra novos conhecimentos relativos à constituição (“pés” e “boca”) e ao habitat das tartarugas (“as tartarugas vivem no rio”).
KG	Partilha conhecimentos relativos à constituição das tartarugas (“a casa que se esconde”, “pés”, “olhos”, “boca” e “cara”).	Revela ter adquirido novos conhecimentos da constituição do animal (“cauda”) e características (“dormem” e “são verdes”).
LB	Demonstra os seus conhecimentos sobre as tartarugas como constituição (“cabeça”, “olhos”, “carapaça” e “quatro patas”) e suas características (“andam devagarinho”).	Mostra conhecimentos da constituição (“cauda” e “também têm barbatanas”), habitat “andam na água e na terra”), outras características (“são verdes”, “dormem, andam devagarinho” e “carapaça pesada”), e sua alimentação (comem “ervinhas”).
LC	Mostra conhecimentos ao falar sobre a constituição (“cara”, “olhos”, “boca”, “braços”, “cauda”, “barbatanas” e “carapaça”) e outras características (“andam dentro de água” e “quando querem escondem-se na casa delas”).	Demonstra saber novos conhecimentos sobre as características das tartarugas (“elas crescem e ficam com a carapaça grande e precisam de muita água para nadarem”, “dormem” e “risquinhas” na carapaça), sua constituição (“dois olhos” e “quatro patas”) e alimentação (“camarão”).
MS	Partilha conhecimentos relativos à constituição das tartarugas (“carapaça”, “cabeça”, “olhos” e “quatro pernas”).	Revela novos aspetos referentes à constituição das tartarugas (quatro patas” e “rabinho”) e seu habitat (“vive na água”).
MA	Revela conhecimentos relativos à constituição da tartaruga (“orelhas”, “boca” e “três patas”).	Adquiriu conhecimentos relativos à constituição da tartaruga (“cabeça”, “carapaça”, “patas”, “olhos”, “rabo” e “nariz”), características (“verde”) e alimentação “folha”.

SR	Comunica conhecimentos ao nível da constituição das tartarugas (“pernas”, “carapaça”, “olhos” e cauda”) e modo de locomoção (“anda devagarinho”).	Demonstra ter conhecimentos da constituição do animal (“cabeça”), habitat (“anda na água”) e a alimentação (“comem animais pequeninos”).
VD	Demonstra conhecimentos sobre a constituição das tartarugas (“pernas”, “cabelo”, “cara”, “boca”, olhos” e “pescoço”).	Revela ter aprendido aspetos sobre alimentação de uma tartaruga (“comem folhas) e outras características (“dorme” e vive na “água”).

Nota: Não é apresentada a avaliação de todas as crianças por não haverem dados relativos a ambos os parâmetros de comparação.

## ANEXO VII: Reflexões em contexto de Jardim de Infância II

### Reflexão 3.ª semana

No decorrer da 3.ª semana de Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, nos dias 3 e 4 de outubro, deslocámo-nos ao Jardim de Infância de Campo Amarelo para dar apoio à planificação da educadora, uma vez que a partir da próxima semana seremos nós a intervir.

Com o passar destas três semanas de observação sinto a necessidade de refletir um pouco mais sobre o brincar das crianças e também sobre a relação que tenho vindo a tentar criar com cada criança do grupo, uma vez que acho fundamental a existência de uma relação de afetividade com elas.

Durante esta semana pude observar as crianças em todos os momentos do dia, nomeadamente durante as suas **brincadeiras** livres. Ao longo desta semana, pude presenciar diversas brincadeiras do grupo. Por vezes, estes momentos acontecem de forma individual, com os pares ou em pequenos grupos, por iniciativa das crianças. É importante que as crianças brinquem uma vez que “a brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo” (Siaulyš, 2005, citado por Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p. 169). Através das suas brincadeiras vão-se descobrindo-se a si, aos outros e ao mundo que as rodeia.

Nos momentos de brincadeiras das crianças, pude observar que elas exploram diversos materiais que estão ao seu dispor, como bolas, pedras, tecidos, bonecos e interpretam diversos papéis realizando brincadeiras de faz de conta, como vestir vestidos de princesas ou interpretar o papel de mãe e de pai. Estas brincadeiras de faz de conta ou de imaginação “ajudam a criança a aprender a relacionar uma imagem ou representação com um desejo e usar depois essa imagem para pensar” (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 30). As brincadeiras que as crianças realizam ao longo da sua infância não são sempre constantes, mas vão evoluindo com o seu desenvolvimento, sendo importante que nesta fase da infância as crianças brinquem muito uma vez que “a brincadeira das crianças evolui mais nos seis primeiros anos de vida do que em qualquer outra fase do desenvolvimento humano” (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p. 170), ou seja, é também através da brincadeira que as crianças se desenvolvem e realizam aprendizagens. Também devido às suas brincadeiras, pude constatar que as crianças detêm “um pensamento mágico, graças à imaginação prodigiosa da criança em tornar os seus desejos realidade sem grande preocupação lógica” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p. 53).

Sendo o brincar um fator que ajuda no desenvolvimento da criança, uma vez que “ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Silva; Marques; Mata & Rosa, 2016, p. 11), enquanto futura educadora pretendo dar valor a estes momentos e, assim, dar oportunidades diversificadas às crianças nas suas brincadeiras.

Ao longo das Práticas Pedagógicas em contexto de Creche e de Jardim de Infância I tentei valorizar as **relações** que se criam com as crianças. Desta forma, neste contexto de Jardim de Infância II penso vir a dar continuidade a este processo pois “é na infância que surgem as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares” (Ladd & Coleman, 2002, p. 121). Assim, tenho vindo a tentar criar relações com as crianças do grupo de forma individual, tentando brincar com elas nos seus momentos de brincadeiras livres, conversar com elas em diversos momentos do dia, ou apenas dando-lhes carinho quando precisam ou pedem (Fotografia 1). Tento participar nas ações das crianças em qualquer um dos espaços/ recursos físicos do Jardim nomeadamente no exterior pois até os recreios exteriores estimulam atividades lúdicas sociais (Ladd & Coleman, 2002).



Fotografia 1 - Criança PM ao meu colo em tempo de brincadeiras livres

Enquanto futura educadora preocupa-me o facto de querer criar e estabelecer contacto e uma relação com cada criança, e, de forma individual, uma vez que “existem factores associados às primeiras experiências de vida escolar que podem ter um impacto importante no desenvolvimento das relações das crianças com os seus pares” (Ladd & Coleman, 2002, p. 144).

A par do trabalho desenvolvido na instituição durante esta semana também realizámos dois trabalhos de caracterizações. Um deles foi sobre a caracterização do contexto educativo e o outro sobre as características no desenvolvimento e da aprendizagem na faixa etária das crianças do grupo, ou seja, dos 2 aos 5 anos de idade. Enquanto futura educadora, entendo que estes trabalhos são importantes uma vez que é a partir das caracterizações

iniciais que “o/a educador/a explícita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção” (Silva *et al.*, 2016, p. 17). Desta forma, o educador está a ir de encontro aos interesses e necessidades do grupo de crianças, preparando-lhes experiências educativas enriquecedoras para os seus desenvolvimentos.

Depois destas três primeiras semanas de observação, recolha de dados e apoio à planificação da educadora cooperante espero conseguir corresponder positivamente à próxima etapa deste percurso, que serão as intervenções e, assim, contribuir para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

### Referências bibliográficas:

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2006). *A criança e o seu mundo - Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Ladd, G. & Coleman, 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.

Queiroz, N.; Maciel, D. & Branco, A. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16, pp. 169-179. Obtido em maio de 2016, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>

Silva, I.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

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

---

### Reflexão 7.ª semana

Nos dias 31 de outubro e 2 de novembro realizou-se mais uma semana de intervenções da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II. Nesta 7.ª semana fui a estagiária atuante onde orientei o grupo de crianças nas suas propostas educativas e momentos de rotina ao longo dos dois dias.

Nesta semana, sinto a necessidade de refletir sobre uma estratégia utilizada com as crianças para que acalmassem após a realização de uma proposta educativa e, sobre a proposta de votação realizada pelo grupo.

Após o término de uma proposta educativa, a exploração da história *Maruxa*, que aconteceu num período de tempo que não o planificado, devido à falta de tempo da parte da manhã, por ver as crianças muito agitadas tentei pensar em alguma atividade/tarefa que as acalmasse. Desta parte, surgiu-me a ideia de fazerem algum **exercício de relaxamento**, sendo que “o relaxamento surgiu para devolver [a cada indivíduo] a sensação de bem-estar dentro dele mesmo” (Silva, 1998, citado por Lima, 2012, p. 11). Assim, convidei o grupo a deitar-se no chão, de barriga para cima, de braços estendidos ao lado do corpo e de olhos fechados (Fotografias 1 e 2). As crianças aceitaram a proposta e realizaram o que era pedido. De seguida, pedi que escutassem alguns sons que existiam na sala vindos do exterior, sendo que logo a seguir liguei o rádio, tendo as crianças escutado duas músicas infantis.



Fotografia 1 - Crianças deitadas no chão da sala



Fotografia 2 - Crianças no exercício de relaxamento

Ao longo deste exercício senti o grupo a relaxar, a cumprir o que era pedido e a escutar a música calmamente. Este exercício permitiu às crianças a oportunidade de vivenciar uma exploração diferente e desafiante de modo a ajudá-las no conhecimento do seu corpo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Exercícios deste género também permitem à criança ter o domínio do seu corpo sendo que a expressão corporal define-se como “a linguagem que se serve do gesto, do rosto e da posição do corpo e dos seus vários membros” (Bohígas *et al.*, 1997a, p. 1437).

Na quarta-feira decidimos proporcionar uma experiência educativa ao grupo de crianças na área de expressão e comunicação, mais relacionada com o domínio da matemática. Esta proposta baseou-se na **votação** da cor para a “massa mágica”, a realizar da parte da tarde. Para a realização desta votação era necessário recolher os dados das crianças, ou seja, saber que cor cada criança preferia, e posteriormente, analisar os dados e ver qual a cor que tinha mais votos. Desta forma, as crianças tiveram a oportunidade de organizar os dados através da elaboração de um gráfico que “permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 72). Para a votação, foram utilizadas fotografias das crianças, sendo que cada criança tinha uma fotografia sua, todas a mesma forma e tamanhos éguas (Fotografias 3 e 4).

Realizado o gráfico, as crianças realizaram a contagem das fotografias de cada coluna sendo que, enquanto estagiária atuante, escrevi o número por cima de cada barra no quadro. Deste modo, pretendia “facilitar a emergência da

linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da crença” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 66), uma vez que as crianças tiveram o contacto com a forma de como se escreviam os números e puderam observá-los de seguida. Também houve um momento de interpretação do gráfico construído onde realizei algumas questões às crianças, com o objetivo de perceber as suas ideias a cerca da proposta educativa realizada. Algumas destas perguntas foram “Qual foi a cor que teve mais votos?”, “Qual foi a cor que ficou com menos fotografias?”, “Houve cores que tiveram o mesmo número de fotografias?”, entre outras. Assim, “comunicar os processos matemáticos que desenvolve ajuda a criança a organizar e sistematizar o seu pensamento e a desenvolver formas mais elaboradas de representação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 75) e este diálogo e questionamento realizado são “determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 27).



Fotografia 3 - Grupo atento à explicação para a votação



Fotografia 4 - Gráfico construído pelas crianças

Como o grupo de crianças é um grupo heterogéneo em relação às idades, tinha o cuidado no questionamento que fazia às crianças consoante as suas idades. Assim, às crianças mais velhas, por exemplo, convidava-as a contar o número de fotografias em cada coluna, perguntava qual a cor que tinha mais fotografias, entre outras, e às crianças mais pequenas questionava-as sobre que cor uma outra criança tinha escolhido, levando-as a procurar a fotografia de determinada criança e, em seguida, dizer que cor tinha escolhido. Sendo que desta forma ia introduzindo “a noção de número, base do pensamento matemático” (Bohígas *et al.*, 1997b, p. 897).

Nesta proposta, o meu papel, enquanto educadora, foi o de “proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitiam ir construindo noções matemáticas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 74). É importante a presença do adulto, neste caso do educador, uma vez que este desempenha um papel “fundamental para o seu processo de aprendizagem, dado que a criança desenvolve o seu pensamento através de uma orientação externa num contexto social carregado de experiências a serem realizadas” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2011, p. 54).

Na realização de propostas educativas é importante que partam do interesse ou necessidades das crianças. Assim, as crianças irão envolver-se mais nas propostas e, desta forma, participarem mais ativamente na mesma.

#### Referências bibliográficas:

Bohígas, M.; Cervera, A.; Rodríguez, M.; García, M.; Hoyo, J., & Schmilovich, P. (1997a). *Enciclopédia de educação infantil. Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar - desenvolvimento lógico e representação matemática* (Vol. IV). Rio de Mouro: Nova Presença.

Bohígas, M.; Cervera, A.; Rodríguez, M.; García, M.; Hoyo, J., & Schmilovich, P. (1997b). *Enciclopédia de educação infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar - Expressão musical; expressão corporal e dramatização* (Vol. VI). Rio de Mouro: Nova Presença.

Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Ministério da Educação.

Lima, A. (2012). *Relatório reflexivo de estágio: Relaxamento com crianças do jardim-de-infância*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Obtido em novembro de 2016, de 2016

Silva, I.; 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. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S. & Gomes, A. (2011). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora .

#### Reflexão 4.ª semana

Nos dias 10, 11 e 12 de outubro de 2016 desloquei-me ao Jardim de Infância a fim de realizar a 4.ª semana de Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, sendo esta a primeira semana de intervenções em que orientámos o grupo de crianças em todos os seus momentos de rotina e de propostas de atividades educativas.

Nesta reflexão, sinto a necessidade de abordar dois assuntos que são fundamentais na educação de infância e que surgiram da intervenção desta semana. Um prende-se com a importância de planificar e o significado que as planificações têm para a prática futura e o outro aspeto está relacionado com a exploração de elementos naturais.

**Planificar** é um dos processos fundamentais da prática educativa uma vez que “planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15). Desta forma, é através do exercício de planificar que o educador prepara e prevê as ações que vão permitir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. No entanto, as experiências educativas que são planificadas podem não acontecer exatamente como são descritas ou podem acontecer atividades que não são planificadas ou atividades de recurso. Estas alterações prendem-se com o facto de, no momento da ação, o educador vai tirar partido dos interesses e necessidades da criança e, assim, há a necessidade de alterar o planificado. Neste sentido, “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva *et al.*, 2016, p. 15) também segundo Vasconcelos *et al.*, (2012, p. 15) “a raiz da palavra planear, portanto, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear”.

No decorrer da semana, tínhamos planificado proporcionar uma experiência educativa de ida à rua para que as crianças pudessem apanhar folhas, e mais tarde explorá-las. No entanto, aquando da realização da planificação apenas tínhamos planificado que a exploração e manipulação das folhas em sala de atividades iria acontecer na terça-feira de manhã. No entanto, na segunda-feira posteriormente à ida à rua, em conversa entre o grupo, e com a educadora cooperante, achámos que teria mais sentido que esta exploração fosse realizada na segunda-feira, uma vez que também sentimos que havia essa necessidade e, assim, optámos por alterar a planificação e, desta forma, corresponder aos interesses do grupo que foram observados, sendo que desta forma reconhecemos “oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Silva *et al.*, 2016, p. 15).

A **exploração de elementos naturais** que foi realizada com as crianças, nomeadamente a exploração de folhas de árvores, bem como a ida à rua (Fotografia 1) proporcionou às crianças a oportunidade de contactar com o meio físico que as rodeia e começar a “conhecer os diferentes elementos do seu meio natural e a compreender as suas inter-relações” (Bohígas *et al.*, 1997, p. 467). Esta proposta educativa, de exploração das folhas (Fotografia 2), após a ida à rua, foi realizada no espaço exterior, em pequenos grupos, cinco crianças em cada momento, permitiu a manipulação e exploração de folhas de árvores desenvolvendo os conceitos de igual/semelhante (Fotografia 3) e de diferente e, desta forma, a criança consegue “um melhor conhecimento do meio natural e das características dos objetos do ambiente em que vive” (Bohígas *et al.*, 1997, p. 468). Nesta proposta, as crianças brincaram livremente com os pares e com as estagiárias, manipulando as folhas, amachucando, partindo, cheirando (Fotografia 4)... e foram respondendo a questões realizadas por nós e assim, desenvolveram noções de cor, tamanho e forma das folhas.



Fotografia 1 - Crianças a apanharem folhas



Fotografia 2 - Crianças envolvidas na exploração de folhas



Fotografia 3 - Criança DN com duas folhas iguais



Fotografia 4 - Criança GS a cheirar uma folha

Durante a exploração das crianças, o meu papel, foi o de observar as suas explorações, os seus interesses e preferências, sendo que fui tomando notas durante a observação. Durante o registo estou a concentrar-me em alguns detalhes que se não registasse poderia perder essas informações, pois mais tarde não me lembraria. Também ao tomar notas é possível acompanhar o desenvolvimento da criança ao longo do tempo uma vez que mais tarde é possível comparar e identificar as ações da criança (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009). Ao proporcionar às crianças o contacto com materiais naturais estamos a proporcionar o desenvolvimento do mundo sendo que apenas são necessários “materiais de uso quotidiano e não especializados” (Glauert, 2004, p. 83), como foi o caso de folhas de árvores para desenvolver conceitos matemáticos. No decorrer da exploração não me limitei a ser apenas observadora e tentei também interagir com elas uma vez que “as relações sociais interactivas são importantes para muitas das nossas capacidades essenciais, intelectuais e sociais” (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 36).

Enquanto futura profissional de educação é fundamental ter o conhecimento da importância de planificar uma vez que esta ação faz-nos prever as ações com as crianças e as perguntas a realizar e também é importante aproveitarmos os materiais que a natureza nos dá, uma vez que estão ao nosso dispor, e a partir deles podemos proporcionar às crianças atividades enriquecedoras que vão contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

### Referências bibliográficas:

Bohígas, M.; Cervera, A.; Rodríguez, M.; García, M.; Hoyo, J. & Schmilovich, P. (1997). *Enciclopédia de educação infantil - Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar: Desenvolvimento afectivo e socialização; O meio físico e social* (Vol. II). Rio de Mouro: Nova Presença.

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2006). *A criança e o seu mundo - Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Glauert, E. (2004). A ciência na educação de infância. In: Siraj-Blatchford I., *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 71-102). Lisboa: Texto Editora

Jablon, J.; Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação - Do nascimento aos 8 anos* (2.ª ed.). São Paulo: Artmed.

Silva, I.; 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.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em 2016 de maio, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)

### Reflexão 10.ª semana

No decorrer da décima semana de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II, desloquei-me à instituição nos dias 21, 22 e 23 de novembro de 2016, onde fui a estagiária observadora onde auxiliei a minha colega na sua intervenção, interagindo com as crianças ao longo dos dias.

Nesta semana sinto necessidade de refletir sobre: a exploração de livros sobre o Projeto em momentos de brincadeiras; a proposta educativa de contorno do corpo humano; a alteração da planificação pela minha colega tendo em conta sugestões dadas por mim no momento da ação; e sobre as próximas propostas educativas.

Durante os momentos de brincadeiras as crianças têm oportunidade de manipular e explorar diversos materiais “que estimulam os seus interesses e curiosidades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11). Desta forma, na segunda-feira, no período após a hora do conto, as crianças brincavam nas diversas áreas da sala. Neste momento, foram disponibilizados, na área da biblioteca, diversos livros do corpo humano, para que os pudessem manipular e explorar pois “as crianças constroem o seu conhecimento através da descoberta” (Félix, 2014, p. 27) e o educador deve “incitar múltiplas explorações dispondo o meio envolvente e enriquecendo-o em função dos interesses manifestados pelas crianças” (Chauvel & Michel, 2006). Com a **disponibilização dos livros**, esta área foi muito requisitada (Fotografias 1 e 2) onde as crianças perguntavam “Posso ir para a biblioteca?”, podendo manipular os livros, ver as ilustrações, como alguns livros tinham imagens desdobráveis, também puderam ver esses desdobráveis. Neste momento as crianças que se encontravam na área da biblioteca ao verem as imagens chamava outras crianças para também verem como “anda cá ver o esqueleto grande” (LB, 5 anos) (Fotografia 3).



Fotografia 1 - Crianças PM e LB a explorarem os livros



Fotografia 2 - Crianças MR, LF e DP a verem as ilustrações de um livro



Fotografia 3 - Criança DN a ver o “esqueleto grande”

Ainda inserida na *Fase III – Execução*, segundo Vasconcelos *et al.*, (2012), enquanto par pedagógico, proporcionámos uma proposta educativa ao grupo de **contorno do corpo** humano. Inicialmente realizou-se a silhueta de uma criança em papel de cenário (Fotografia 4) para mais tarde as crianças decorarem-na e ser exposta junto ao placard com os registos do Projeto *O Corpo Humano* e, posteriormente, as crianças puderam contornar, com material de construção, o meu corpo (Fotografia 5), e mais tarde o de duas outras crianças (Fotografia 6). Durante esta proposta as crianças desenvolveram competências relacionais, pois foi uma atividade em grande grupo, capacidades linguísticas, pois comunicavam umas com as outras e com os adultos presentes, e, ainda, competências matemáticas, devido às relações espaciais ao colocarem as peças em redor das diferentes partes do corpo. Este aspeto é importante pois é através:

“da consciência da sua posição e deslocação do espaço, bem como da relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço, que a criança pode aprender o que está «longe», e «perto», «dentro», «fora» e «entre», «aberto» e «fechado», «em cima» e «em baixo»” (Silva *et al.*, 2016, p. 79).



Fotografia 4 – Sara a fazer o contorno do corpo de uma criança



Fotografia 5 – Criança a fazer o contorno da estagiária Patrícia



Fotografia 6 – Contorno das duas crianças realizado com legos

Nesta situação, o par pedagógico, desempenhou a função de educador onde “observa os comportamentos, identifica os saberes e os processos utilizados, aceita todas as propostas e estimula as perguntas” (Chauvel & Michel, 2006). Sendo que no final do contorno do corpo foram feitas questões às crianças como “Onde fica a cabeça?”, “Onde ficariam os olhos?” entre outras permitindo às crianças pensar sobre a localização espacial das diversas partes do corpo. Também nesta semana, surgiu a necessidade de dar-se um nome a um esqueleto usado para uma proposta educativa. Esta necessidade surgiu pois uma das questões das crianças que pretendiam dar resposta era “Eu queria saber como se chama os ossos”, assim, optámos por levar um esqueleto a três dimensões de modo a despertar mais o interesse das crianças e, assim, aprenderem alguns nomes dos ossos que gostariam de saber. Desta forma, na terça-feira, enquanto subíamos para a sala de atividades as crianças questionavam se “o amigo esqueleto” ainda estaria na sala. Nesta situação, questionei algumas crianças se o amigo tinha nome e disse “E que tal se dessem um nome ao esqueleto?”. Ainda antes da entrada na sala as crianças sugeriram o nome “Afonso” (DP – 5 anos) e “Sócio” (JP – 5 anos). Já dentro da sala, como era a semana da Sara intervir, aproveitou o interesse demonstrado pelo grupo e, alterando a planificação em função das crianças, decidi questionar as crianças sobre que nomes poderiam dar ao esqueleto. Estando de fora, a observar a conversa, sugeri à Sara que fizesse a votação no quadro de giz, como já tínhamos feito, anteriormente, com a votação da cor para a massa mágica, uma vez que situações destas permitem “recolher, organizar e interpretar dados quantitativos a partir de situações do quotidiano, na realização de experiências e projetos” (Silva *et al.*, 2016, p. 78). Neste sentido, a votação foi realizada, o gráfico analisado e o nome escolhido foi “Afonso” (Fotografias 7 e 8).



Fotografia 7 – Crianças reunidas para a votação



Fotografia 8 – Gráfico construído para a votação

No decorrer desta semana de intervenção, pude também conversar com as crianças de forma a preparar a próxima semana de intervenção em que serei a estagiária atuante. Desta forma, tive em conta as propostas sugeridas pelas crianças na Fase II, que ainda não foram realizadas e, ainda, os pedidos das crianças para “pintarem com tintas”. Além de ainda se ir realizar propostas educativas, referente à fase de execução, seguindo a metodologia de trabalho por projeto, também se começará a preparar a **divulgação do Projeto** em pequenos grupos. Este trabalho em pequenos grupos servirá para que as crianças decidam e discutam ideias de modo a chegar a um acordo prévio e detalhado para mais tarde apresentarem às restantes crianças e pais (Katz & Chard, 2009). Esta divulgação também serve como “um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17).

Com o decorrer das semanas, penso que cada vez mais vou ficando mais “à vontade” e confiante na intervenção com as crianças e no desenvolver de estratégias com o grupo durante as suas explorações. Também a realização do Projeto seguindo a metodologia de Trabalho por Projeto tenho vindo a aprofundar as minhas ideias de qual é a educadora que quero ser no futuro, uma vez que cada vez considero mais importante colocar a criança no centro do processo educativo e considerá-la como sendo um ser competente, capaz de fazer escolhas.

#### Referências bibliográficas:

Chauvel, D. & Michel, V. (2006). *Brincar com as ciências no jardim-de-infância: Como explicar fenómenos complexos de forma simples*. Porto: Porto Editora.

Félix, M. (2014). *A metodologia de trabalho por projeto na prática profissional supervisionada em jardim de infância (Relatório de Mestrado)*. Lisboa: Instituto Politécnico de Educação de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido em novembro de 2016, de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4114/1/A%20Metodologia%20de%20Trabalho%20de%20Projeto%20na%20Pr%C3%A1tica%20Profissional%20Supervisionada%20em%20Jardim%20de%20Inf%C3%A2ncia.pdf>

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, I.; 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.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em 2016 de maio, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)

### Reflexão 9.<sup>a</sup> semana

Nos dias 14, 15 e 16 de novembro de 2016 fui a estagiária atuante, orientando o grupo de crianças nas propostas educativas, momentos de rotinas e suas transições.

Nesta semana tenho a necessidade de refletir sobre a o Projeto *O Corpo Humano*, seguindo a Metodologia de Trabalho por Projeto; a avaliação relativa ao projeto, tanto das crianças como do educador; e, ainda, sobre a implementação na rotina da “hora do conto” e a sua implicação para o desenvolvimento da criança.

Nesta semana demos continuidade à realização do **Projeto O Corpo Humano**, onde segundo Vasconcelos *et al.*, (2012) continuámos a Fase III – Execução. Iniciámos as pesquisas de modo a dar respostas às questões elaboradas pelas crianças na Fase I respondendo à pergunta “O que queremos saber sobre o corpo humano?”. As pesquisas dão oportunidade às crianças de aprofundar “a informação obtida, discutindo, representando e constataando ideias” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 16), e, ainda, de “tentar encontrar respostas para as questões formuladas no final da primeira fase” Katz & Chard, 2009, p. 163).

Também ao longo da realização do Projeto, os diferentes trabalhos, elaborados pelo grupo, são afixados num placard (Fotografias 1 e 2) de acesso à sala de atividades de modo a que as crianças vejam o seu trabalho desenvolvido exposto e que também os pais e familiares possam ter acesso a esse mesmo trabalho desenvolvido. Estes “quadros informativos para documentar os diferentes aspectos do projeto” (Katz & Chard, 2009, p. 156) permitem ao grupo de crianças “ver o relatório do seu próprio trabalho” (Katz & Chard, 2009, p. 156) de forma a que não percam o interesse e motivação pela elaboração do Projeto. Também estes trabalhos desenvolvidos que são expostos, bem como as fotografias e propostas educativas, “podem ser utilizados como «memórias» para reconstituir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 14). Esta afixação de produtos e processos elaborados pelas crianças relativo ao Projeto *O Corpo Humano*, também vista como documentação, “permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento” desenvolvendo-se, assim, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17).

Como sugestão de uma criança à questão elaborada “O que podemos fazer sobre o corpo humano” uma criança sugeriu “fazer plasticina” (Dinis, 5 anos). Desta forma, em par pedagógico, optámos por elaborar com o grupo a *massa de modelar*, onde as crianças puderam confeccionar a massa, mais tarde, manipular e explorar a mesma e realizar uma criação sobre o corpo humano (Fotografias 3 e 4), sendo esta uma das propostas educativas que o grupo elaborou no decorrer desta semana. A massa de modelar permite às crianças descobrir as suas características de “maleabilidade, flexibilidade, sensação tátil de prazer e estímulo cognitivo à expressão do inconsciente do eu self artístico na representação da modelagem” (Teixeira, Paiva, Nóbrega & Nitschke, 2013, p. 861), ou seja, desta forma a criança tem a possibilidade de realizar criações e desenvolver o seu lado mais artístico.



Fotografia 1 - Afixação de registos das pesquisas



Fotografia 2 - Placard – em construção- do Projeto

Relacionado com Projeto, ao longo desta semana recolhi dados para realizar de exercícios de **avaliação** do grupo de crianças relacionado com duas propostas educativas realizadas pelas crianças. Uma vez que a avaliação considera “a criança como agente do processo educativo” (Silva *et al.*, 2016, p. 16) e reconhece-a com o direito de ser escutada nas suas decisões, desempenhando um papel ativo tanto no planeamento como na avaliação, sendo esta uma estratégia de aprendizagem (Silva *et al.*, 2016), isto é, a criança também deve ser considerada como um avaliador do trabalho desenvolvido. Desta forma, nesta semana realizei dois tipos de avaliação com as crianças: um após a realização das pesquisas com os três pequenos grupos de forma separada e o outro, no final da semana com todo o grupo de criança. Com os pequenos grupos realizei a questão “O que aprenderam?” e em grande grupo questionei as crianças “O que gostaram mais de fazer na semana?”, “O que gostaram menos de fazer na semana?” e, por fim,

“O que ainda gostariam de fazer?”. Estas questões efetuadas são úteis para encorajar “as crianças a rever o seu próprio trabalho durante o decurso do projeto” (Katz & Chard, 2009, p. 190) sendo também um “método prático de verificar os novos conhecimentos que cada criança adquiriu” (Katz & Chard, 2009, p. 190).



Fotografia 3 - Criança GS a explorar a massa de modelar



Fotografia 4 - Criança DP a realizar uma criação

Com o decorrer das semanas de observação e, conseqüentemente, as semanas de intervenção, enquanto par pedagógico, constatámos que as crianças não demonstravam muito interesse pela área da biblioteca nem pela manipulação e exploração de livros infantis nos momentos de brincadeiras na sala de atividades. Desta forma, decidimos implementar um momento da “**hora do conto**” após a hora de almoço no período entre as 13h30 e as 14h00. Neste tempo as crianças ouvem uma história contada pela estagiária atuante, e após a sua leitura é realizada um breve resumo/ exploração da história. Uma vez que é em “contexto pré-escolar, que a contação de história se torna fundamental, isto é, durante este período as crianças desenvolvem as primeiras capacidades de narração, e por este motivo deve-se proporcionar experiências literárias ricas e diversificadas para a construção de leitores” (Félix, 2015, p. 27).

Apesar de nas semanas anteriores já termos explorado histórias em momentos diversos da rotina, achámos que as crianças deveriam ter a oportunidade de ouvir o conto de uma história pelo simples gosto de ouvirem uma história contada, uma vez que esta é “uma das formas que a criança compreende e interpreta o mundo, trazendo enriquecimento cultural e social, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e psicológico, além da apropriação da linguagem” (Rodrigues, 2015, p. 243). Desta forma, enquanto futura educadora gostaria de:

“despertar nas crianças o desejo pela leitura desde infância para que eles vejam na literatura uma forma de aprender a ler, escrever e adquirir o conhecimento necessário para uma boa função escolar, conhecer os seus direitos e deveres como cidadão” (Rodrigues, 2015, p. 244).

Após a implementação deste momento neste contexto de Jardim de Infância, e, apesar de este apenas ter sido implementado esta semana, já pude observar algumas mudanças significativas no comportamento de algumas crianças no momento de brincadeiras na sala de atividades. Uma vez que em momentos de brincadeiras na sala pude observar que as crianças pediam para irem para a área da biblioteca de forma a explorarem diversos livros (Fotografias 5 e 6). Acho importante esta mudança de comportamentos das crianças já visível pois “as histórias são um fator de desenvolvimento para as crianças” (Cavalcanti, 2005, citado por Félix, 2015, p. 25) e também “é um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e a realidade” (Machado, 1994, citado por Félix, 2015, p. 25).



Fotografia 5 - Criança MR (4 anos) a explorar uma história



Fotografia 6 - Criança GS a explorar uma história

Com o decorrer desta semana de intervenção, penso que fiz aprendizagens significativas como futura educadora. O Projeto seguindo a Metodologia de Trabalho por Projeto é enriquecedor para o desenvolvimento das crianças e, também, para o meu, uma vez que através do Projeto desenvolvemos diversas competências e ganhamos novos conhecimentos sobre o corpo humano. Também a realização da avaliação como um processo que contribui para o melhoramento da ação educativa é um aspeto fundamental para a prática futura. Por fim, a implementação de um novo momento da rotina irá proporcionar diversas experiências educativas às crianças que as fará desenvolverem o seu gosto por histórias e a sua exploração em momentos de brincadeiras.

### Referências bibliográficas:

Félix, M. (2015). *A importância das histórias na educação pré-escolar (Relatório da prática profissional supervisionada: Mestrado em Educação Pré-Escola)*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido em novembro de 2016, de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5672/1/A%20import%C3%A2ncia%20das%20hist%C3%B3rias%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-Escolar.pdf>

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues, S. M. (2015). A prática de leitura na educação infantil como incentivo na formação de futuros leitores. *Revista Eventos Pedagógicos*, pp. 241-249. Obtido em novembro de 2016, de file:///C:/Users/Patricia/Downloads/1855-5735-1-PB.pdf

Silva, I.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

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


Teixeira, M.; Paiva, M.; Nóbrega, S. & Nitschke, R. (de 2013). Manuseio com massa de modelar: Uma estratégia sensível de coleta de dados na pesquisa em saúde e enfermagem. *Texto Contexto Enfermagem*, 22, n.º 3, pp. 857-863. Obtido em novembro de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n3/v22n3a36.pdf>

Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes S. & Alves, S. (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 2016 de maio, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)


---

## ANEXO VIII: Registo de evidências do Portefólio da criança LF

### Registo 3 – Jogo simbólico

Data: 26 outubro 2016	Hora: 10h16	Local: Sala polivalente
<b>Contextualização:</b> A educadora titular do grupo proporcionou às crianças uma proposta educativa de exploração da abóbora para a confeção do doce de abóbora para o <i>Dia do Bolinho</i> , onde as crianças puderam retirar as sementes da abóbora e explora-las.		
<b>Evidência:</b> A Leonor ao explorar a abóbora retirou algumas sementes e fios da mesma e disse que era um “cadeeiro” (Fotografia 1). Ao agarrar numa parte da casca da abóbora colocou em cima da cabeça e disse que era uma “bandolete”. Quando questionada sobre o que era o que tinha na mão ela repetia “um cadeeiro” e “uma bandolete”, respetivamente.		
<b>Registo fotográfico:</b> 		
<i>Fotografia 1 – Leonor partilha a sua exploração com a estagiária Patrícia</i>		
<b>O que eu fiz... a perspetiva da Leonor:</b> “A tirar as sementes da abóbora”		
<b>Interpretação:</b> A Leonor mostra que a partir de um material é capaz de lhe atribuir um significado, realizando assim o jogo simbólico (área expressão e comunicação – domínio das expressões artísticas: subdomínio do jogo dramático/teatro); ao comunicar a sua brincadeira com a estagiária está a desenvolver competências comunicacionais (área expressão e comunicação – domínio linguagem oral); e, mostra também, que é capaz de manipular e explorar os elementos disponibilizados (área conhecimento do mundo).		

### Registo 9 – Massa Mágica

Data: 2 novembro 2016	Hora: 14h00	Local: Parque exterior
<b>Contextualização:</b> No decorrer da proposta educativa de exploração da “massa mágica” as crianças tiveram a oportunidade de explorar esta massa, que, até ao momento” nunca tinham tido a possibilidade de a explorar. Esta proposta educativa foi realizada no parque exterior do Jardim de Infância.		
<b>Evidência:</b> A Leonor bate com as duas mãos na massa mágica sobre a mesa, e, mais tarde tenta juntar a massa com as duas mãos. Posteriormente, tenta tirar a massa das mãos (Fotografia 2).		
<b>Registo fotográfico:</b> 		
<i>Fotografia 2 – Leonor a explorar na massa mágica</i>		
<b>O que eu fiz... a perspetiva da Leonor:</b> “A fazer massa das cores”		
<b>Interpretação:</b> A Leonor mostra que é capaz de manipular e explorar a “massa mágica”, prioritariamente através da utilização do tato (área do conhecimento do mundo); mostra também competências ao nível da motricidade fina ao juntar a massa com as duas mãos (área expressão e comunicação – domínio da educação física); através da observação da Fotografia 12 é possível ver que a Leonor estava a sorrir evidenciando o seu entusiasmo na sua exploração (área formação pessoal e social).		

## ANEXO IX: Descrição de propostas educativas do Projeto *O Corpo Humano*

### Proposta educativa: Confeção e exploração da massa de modelar

As crianças do grupo, na *Fase II*, sugeriram *Fazer plasticina (DP – 5 anos)*, no enquanto, em par pedagógico e em conversa com o grupo, optámos pela realização de massa de modelar, por se assemelhar à plasticina, e deste modo as crianças poderiam participar na confeção da mesma.

A confeção e exploração da massa de modelar foi realizada no dia 15 de novembro de 2016, em grande grupo e ocorreu na sala de atividades. Antes de começarem a confeção da massa, as crianças descobriram os ingredientes utilizados para a confeção da mesma, tendo a oportunidade de manipular os ingredientes (farinha, sal, óleo e água) através da utilização dos cinco sentidos, as características físicas dos ingredientes (Fotografias 1 e 2).



Fotografia 1 - Criança CS a manipular o sal



Fotografia 2 - Criança JP a cheirar o óleo

Após a exploração dos ingredientes, as crianças puderam, à vez, juntá-los numa taça para criar uma massa uniforme, ainda em grande grupo. Mais tarde, e em pequenos grupos, as crianças tiveram oportunidade de explorar, de forma individualizada, a massa, sendo posteriormente convidadas a realizarem uma criação relacionada com o corpo humano. As crianças mostraram-se interessadas na exploração da massa, sendo capazes de relembrar os ingredientes utilizados e de fazer criações relacionadas com o corpo humano (Fotografias 3 e 4).



Fotografia 3 - Criança LB a manipular a massa de modelar



Fotografia 4 - Criança CS a realizar a sua criação

No decorrer desta proposta educativa as crianças tiveram oportunidade de desenvolver diversas capacidades e competências. Na Área de Formação Pessoal e Social foram capazes de esperar pela sua vez de explorar a massa e de partilhar as suas ideias relativamente à criação que estavam a realizar. Na Área de Expressão e Comunicação puderam desenvolver competências linguísticas enquanto comunicavam as suas ideias sobre o corpo humano e a sua criação (domínio da linguagem oral), enquanto realizavam a sua criação com a massa de modelar (domínio educação artística: subdomínio das artes visuais) através da utilização da motricidade fina (domínio da educação física). Ao manipular a massa de modelar e ao comunicarem os seus conhecimentos sobre o corpo humano também revelam competências ao nível da Área de Conhecimento do Mundo.

---

### Proposta educativa: Aula de educação física

A proposta educativa de educação física realizou-se para responder às sugestões no grupo tendo em conta a questão: *O que podemos fazer sobre o corpo humano?*, ao qual as crianças responderam *Brincar com os pés (MR – 3 anos)*, *Bater com os pés (DN – 3 anos)*, *Jogar ao macaquinho do chinês (LB – 5 anos)* e *Dança das cadeiras (DP – 5 anos e DF – anos)*.

Neste sentido, no dia 23 de novembro de 2016, proporcionamos uma proposta educativa diretamente ligada à Área de Expressão e comunicação – domínio da educação física. Esta atividade foi realizada em grande grupo e no parque exterior da instituição.

A aula foi dividida em três grandes momentos, sendo eles o aquecimento (movimentos introdutórios à prática do exercício físico), o desenvolvimento (exercícios mais elaborados) e o relaxamento (exercícios para as crianças de acalmarem e refletirem sobre a proposta desenvolvida). Primeiramente, houve uma conversa inicial onde o par pedagógico lembrou às crianças, que aquela atividade tinha partido dos interesses dela, seguidamente convidaram as crianças a realizarem alguns exercícios de movimento corporal tendo em conta as indicações dadas, e posteriormente, as crianças também puderam sugerir alguns movimentos (Fotografia 5). No desenvolvimento, as crianças puderam jogar ao “macaquinho do chinês”, onde se tinham de deslocar sem serem vistos pelo “chefe” (uma das crianças) que contava “1, 2, 3 macaquinho do chinês!” (Fotografia 6), e também ao “jogo das cadeiras” onde ao som de uma música tinham que se deslocar em volta das cadeiras, e sempre que a música parava tinham de se sentar numa cadeira. O relaxamento foi o último momento, da proposta onde as crianças sentadas em roda realizaram

movimentos para se acalmarem, como o esticar os braços, as pernas, ouvir os sons da natureza, respirar fundo, entre outros (Fotografia 7). Após estes exercícios o par pedagógico conversou novamente com as crianças de forma a perceber o que estavam a sentir, o que tinham gostado mais e menos de fazer e o que gostariam de ter feito, percebendo o significado daquela proposta para o grupo.

Nesta proposta educativa as crianças desenvolveram diversas competências relacionadas com a prática de exercício físico, dentro da Área de Expressão e Comunicação – domínio da educação física, como o desenvolvimento da motricidade global relacionada com os diversos exercícios que realizaram, nomeadamente, ao explorarem o espaço exterior, o correr, saltar, esticar, a coordenação motora e, ainda, e ainda algumas regras sociais no decorrer dos jogos realizados. Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, as crianças tiveram oportunidade para respeitar o outro, através do respeito das opiniões e também dos seus espaços, puderam relacionar-se com os pares e com os adultos e, também, puderam partilhar as suas aprendizagens e ideias durante os exercícios e na conversa final da proposta educativa. Inserido na Área de Conhecimento do Mundo, as crianças tiveram o contacto com o espaço exterior e puderam partilhar as suas curiosidades e mobilizar conhecimentos.



Fotografia 5 - Crianças a fazerem o aquecimento



Fotografia 6 - Crianças a jogarem ao "macaquinho do chinês"



Fotografia 7 - Grupo a fazer exercícios de relaxamento

---

### Proposta educativa: Construção de puzzles

A partir de uma das sugestões *Fazer um puzzle (Estagiária Patrícia)*, e por o restante grupo concordar e se mostrar interessado, as crianças puderam realizar os seus próprios puzzles.

A construção dos *puzzles* ocorreu nos dias 28 e 29 de novembro de 2016 e em fases distintas. Primeiramente, cada criança selecionou um desenho, previamente escolhidos pelo par pedagógico relacionados com o corpo humano, posteriormente puderam pintá-lo com tintas (Fotografia 8), partindo de outra sugestão do grupo *Pintar um desenho (GS – 4 anos)*. Mais tarde, depois das pinturas secas, foram cortadas pelas crianças (Fotografia 9), onde previamente se desenharam linhas para se fazerem as peças dos *puzzles*, de acordo com as idades e desenvolvimento das crianças. Isto é, as crianças de 3 anos tinham entre 6 a 8 peças, e as crianças mais velhas entre as 12 e as 24 peças. No final, as peças foram plastificadas, para ficarem resistentes e não se danificarem.



Fotografia 8 - Criança DF a pintar o seu desenho



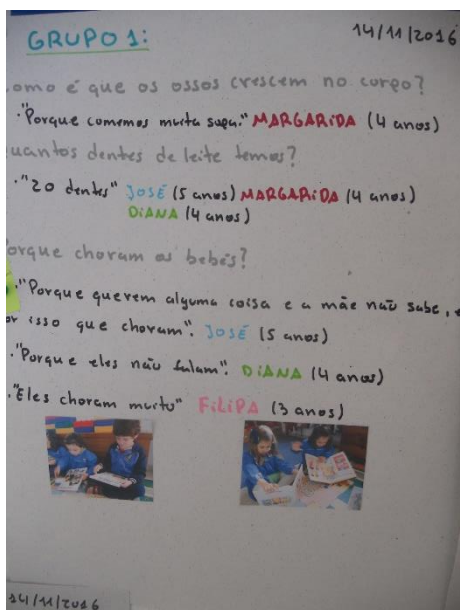
Fotografia 9 - Criança AF a recortar o seu desenho

Esta proposta educativa, foi transversal nas diversas áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016), uma vez que as crianças desenvolveram diversas competências em cada uma delas. Como a motricidade fina, ao pintar e recortar (Área Expressão e Comunicação – domínio da educação física); o desenvolvimento linguístico e comunicacional nas conversas durante a proposta educativa (área Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral); o contacto com diferentes manifestações de expressão artística (Área Expressão e Comunicação – domínio da educação artística: subdomínio das artes visuais) e o poder de decisão na escolha dos desenhos e das cores a usar e a partilha de ideias (Área Formação Pessoal e Social).

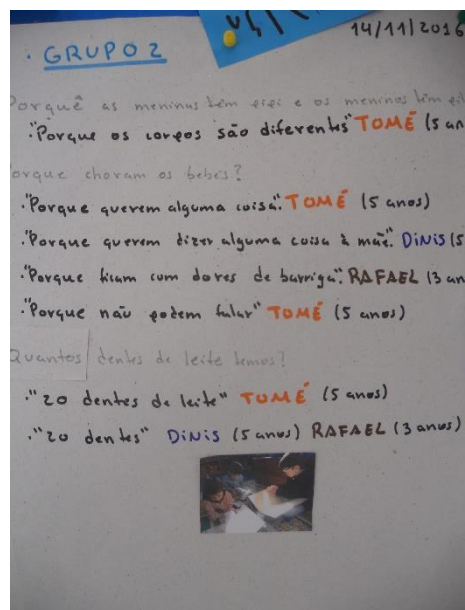
Num outro momento, e após os *puzzles* estarem prontos a serem utilizados, em grande grupo, as crianças puderam explorar e realizar o seu próprio puzzle, e também trocaram com os seus pares percebendo que havia *puzzles* com graus de dificuldade diferentes.

---

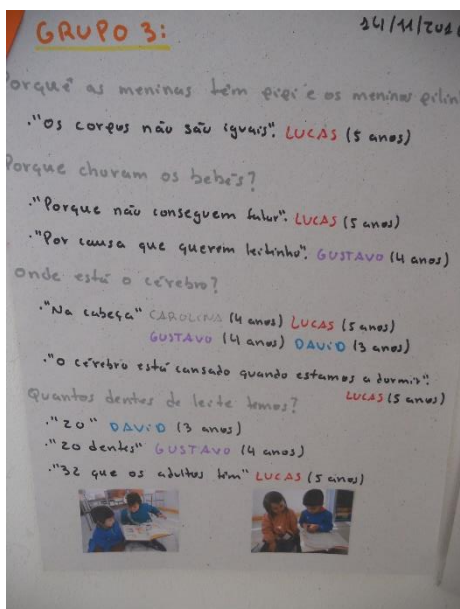
## ANEXO X: Registos das pesquisas em grupo do Projeto *O Corpo Humano*



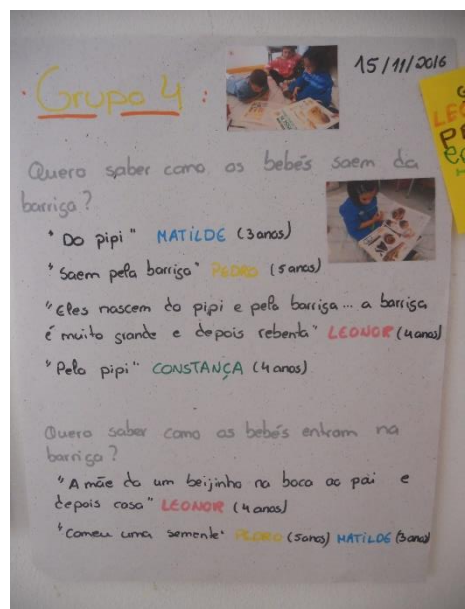
Fotografia 1 - Registos do Grupo 1



Fotografia 2 - Registos do Grupo 2



Fotografia 3 - Registos do Grupo 3



Fotografia 4 - Registos do Grupo 4

## **ANEXO XI: Registos “O que aprendemos” após as pesquisas**

### **Grupo 1:**

- Os ossos... os bebés (MR, 4 anos)
  - Aprendi que os bebés choram muito porque eles não falam (DF, 4 anos)
  - Tens pernas e cara, e um pé e um olhos (FC, 3 anos)
  - Os bebés choram, porque não falam, porque querem dizer alguma coisa à mãe e ela não sabe (JP 5 anos)
- 

### **Grupo 2:**

- Aprendi nos ossos, o sangue tem nos ossos (GS, 4 anos)
  - Aprendi quantos dentes de leite temos, são 20 dentes (LB, 5 anos)
  - O corpo não é igual, o dos meninos e das meninas (LB, 5 anos)
  - O cérebro está na cabeça (LB, 5 anos)
  - Aprendi a ver o corpo humano em livros (GS, 4 anos)
  - Dentes ... a contar os dentes (AF, 4 anos)
  - A pele... os bebés nascem (DN, 3 anos)
  - Quando vem o verão o sol queima a pele (LB, 5 anos)
  - Os ossos têm sangue (GS, 4 anos)
  - Nasce nas barrigas (DN, 3 anos)
  - O esqueleto é o conjunto dos ossos (LB, 5 anos)
  - Muitos ossos de baixo da pele (GS 4 anos)
- 

### **Grupo 3:**

- Aprendi que nós temos 206 ossos (TB 5 anos)
  - Aprendi como os bebés choram. Eles choram porque querem dizer uma coisa à mãe (DP, 5 anos)
  - A falar dos dentes (RB, 3 anos)
  - Os homens têm 32 dentes (TB, 5 anos)
  - Sobre os ossos (RB, 3 anos)
  - Quantos dentes de leite temos. 20 dentes (TB, 5 anos)
  - Os bebés choram porque querem dizer coisas à mãe (DP, 5 anos)
  - Os bebés querem dizer uma coisa à mãe, só que como não sabem falar, eles choram e as mães são espertas... entendem (TB, 5 anos)
-

## ANEXO XII: Avaliação do Projeto *O Corpo Humano*

### *Quadro 1 - Respostas das crianças à questão "O que gostámos mais de fazer?"*

O que gostámos mais de fazer?
Desenho sobre o corpo humano (MR, 4 anos)
Brincar com as canetas e pintar um desenho sobre o corpo humano (PM, 5 anos)
A massa (JP, 5 anos)
O jogo do corpo humano que eu fiz (TB, 5 anos)
Brincar com a massa modelar (LF, 4 anos)
Também gostei da casinha... e daquela... a massa (DP, 5 anos)
Brincar com o bebé que fiz... massa de modelar (AF, 4 anos)
Gostei de fazer o jogo das caras... e gostei da massa de modelar (LB, 5 anos)
Brincar um jogo... o corpo humano (FC, 3 anos)
Foi o avião... parque... andei bus e comboi (DN, 3 anos)
A massa de modelar, e gostei do corpo humano (CS, 4 anos)
A massa modelar (MR, 3 anos)
Gosto de massa modelar, e mais também gosto de brincar com a MR (DF, 4 anos)
Gostei da massa de modelar (GS, 4 anos)
Fazer a massa de modelar (RB, 3 anos)

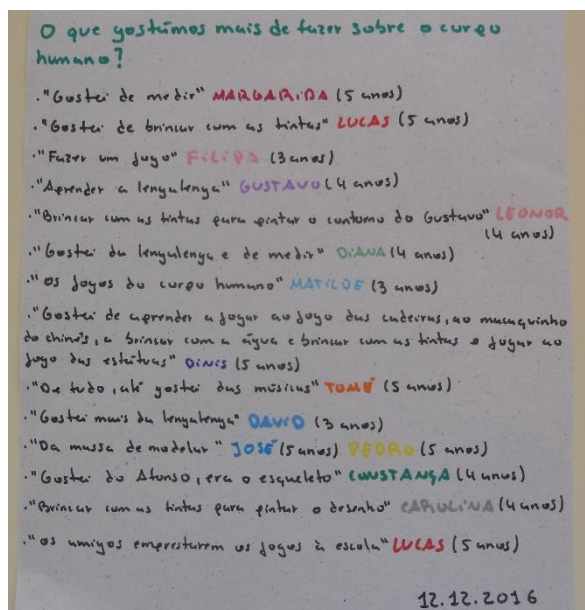
### *Quadro 2 - Respostas das crianças à questão "O que gostámos menos de fazer?"*

O que gostámos menos de fazer?
História (MR, 4 anos)
Não gostei de fazer o carro com as canetas (PM, 5 anos)
História dos 3 ladrões (JP, 5 anos)
Não gostei muito de fazer a massa de modelar (TB, 5 anos)
Da história dos 3 ladrões (DP, 5 anos)
Não gostei muito de fazer o jogo ... não consegui fazer ... as peças estavam espalhadas no chão (LB, 5 anos)
Não gostei da história dos ladrões (DN, 3 anos)
Não gostei daquela história dos 3 bandidos (DF, 4 anos)
Não gosto da história dos 3 bandidos (GS, 4 anos)
Não gostei daquela história (FB, 3 anos)
Não gostei da história dos 7 bandidos (LF, 4 anos)

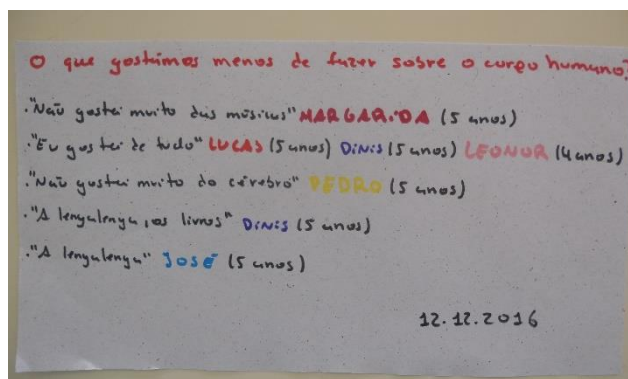
### *Quadro 3 - Respostas do grupo à questão "O que ainda queremos fazer sobre o corpo humano?"*

O que ainda queremos fazer sobre o corpo humano?
Quero fazer a massa (DP, 5 anos)
Quero fazer outra massa ... massa mágica (MR, 4 anos)
Uma história do corpo humano (JP, 5 anos)
Fazer outro desenho sobre o corpo humano (TB, 5 anos)
Fazer histórias do corpo humano (LF, 4 anos)

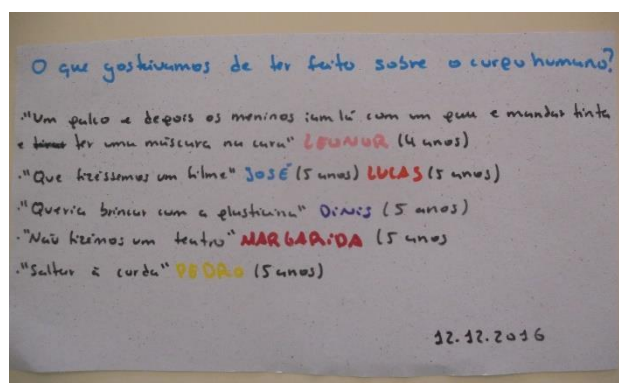
## ANEXO XIII: Registos de avaliação do Projeto *O Corpo Humano*



Fotografia 1 - Respostas das crianças à questão "O que gostámos mais de fazer sobre o corpo humano?"



Fotografia 2 - Respostas do grupo à questão "O que gostámos menos de fazer sobre o corpo humano?"



Fotografia 3 - Respostas das crianças à questão "O que gostávamos de ter feito sobre o corpo humano?"

## ANEXO XIV: Fotografias dos materiais utilizados no ensaio investigativo

Materiais	Fotografias
<i>Balões</i>	
<i>Copos</i>	
<i>Talheres</i>	
<i>Molas de roupa</i>	
<i>Pratos</i>	
<i>Tampas</i>	

## ANEXO XV: Autorizações para a participação no estudo

### Autorização para fotografias

**Assunto:** Pedido de autorização para fotografias

Exmo. Encarregado de Educação,

Somos alunas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e encontramos-nos neste momento a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Em cumprimento do plano curricular do curso, estamos a efetuar a Prática Pedagógica em Educação de Infância no Jardim de Infância [REDACTED], durante três dias por semana (segundas, terças e quartas-feiras), de 20 de setembro a 11 de janeiro.

Deste modo, gostaríamos de pedir autorização para recolher registos audiovisuais, como fotografias e filmes, das crianças, caso necessário, sendo que irão ser utilizadas unicamente no âmbito do nosso relatório de mestrado, mantendo o anonimato das crianças.

Agradecemos desde já a vossa colaboração.

Atenciosamente,  
A. Patrícia Silva e Sara Silva  
setembro 2016

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Autorizo:  Não autorizo:

Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

### Autorização para a participação na investigação

**Assunto:** Pedido de autorização para participação na investigação

Exmo. Encarregado de Educação,

Sou aluna da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e encontro-me neste momento a frequentar o 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. No cumprimento do plano curricular do curso, estou a efetuar a Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância no Jardim de Infância [REDACTED], durante três dias por semana (segundas, terças e quartas-feiras), de 20 de setembro a 11 de janeiro.

Deste modo, gostaria de pedir a sua autorização para a participação do seu educando numa investigação para o meu relatório final de mestrado, a realizar no período de acolhimento na sala, mantendo sempre o anonimato da criança.

Agradeço desde já a vossa colaboração.

Atenciosamente,  
Ana Patrícia Silva

\_\_\_\_\_  
outubro 2016

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Autorizo:  Não autorizo:

Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

## ANEXO XVI: Transcrições do ensaio investigativo

### TAREFA 1 - Balões, molas e pratos

14 novembro 2016 – CS (4 anos)

Hora: 9h07 – 9h24 (17 minutos)

CS - Encontra-se sentada no chão, sobre uma manta, de pernas cruzadas. A investigadora despeja a caixa junto da CS. A criança olha para os objetos, coloca-se de joelhos e agarra alguns pratos encaixados, ficando com um vermelho na mão direita e um azul na mão esquerda do mesmo tamanho (Fotografia 1). Coloca-os no chão. Agarra dois pratos encaixados, um azul e um vermelho, e separa-os, colocando o azul no chão e fica com o vermelho na mão. Agarra outro prato vermelho e encaixa naquele que tinha na mão (Fotografia 2). Coloca-os no chão, e agarra outro prato vermelho encaixado num prato azul separando-os. Coloca-os no chão. Encaixa o prato vermelho nos dois pratos vermelhos encaixados anteriormente, ficando três pratos vermelhos encaixados. Agarra num prato vermelho grande e encaixa-o nos quatro pratos vermelhos pequenos encaixados anteriormente (Fotografia 3), colocando-o por baixo. Afasta dois pratos encaixados (branco e vermelho) e retira o vermelho encaixando-o nos pratos vermelhos encaixados anteriormente.



Fotografia 1 – Agarra dois pratos com diferentes cores, de tamanhos iguais



Fotografia 2 – Encaixa dois pratos vermelhos do mesmo tamanho



Fotografia 3 - Encaixa pratos com diferentes tamanhos



Fotografia 4 – Encaixa dois pratos pequenos com cores diferentes



Fotografia 5 – Tenta encaixar um prato grande nos pratos pequenos

Investigadora: **O que é que estás a fazer?** Consegues dizer-me?

Criança CS abana com a cabeça dizendo que não enquanto coloca mais um prato vermelho grande encaixando nos pratos vermelhos grandes encaixados anteriormente, colocados de baixo dos pratos pequenos.

CS agarra dois pratos encaixados (vermelho e verde) separa-os coloca o prato vermelho, primeiro, em cima dos pratos pequenos e em seguida, retira-o e coloca-o encaixado com os pratos grandes, de baixo dos pratos pequenos. Agarra os pratos encaixados com a mão esquerda e com a mão direita separa mais um prato vermelho colocando-o primeiro em cima do monte, e depois encaixa-o em baixo junto aos pratos grandes. Coloca os pratos no chão, junto de si. Agarra num prato azul pequeno e coloca-o encaixado no prato vermelho (Fotografia 4). Agarra num prato azul pequeno e encaixa-o no prato do mesmo tamanho azul que se encontra encaixado no prato pequeno vermelho. Encaixa mais um prato azul pequeno nos outros pratos azuis do mesmo tamanho. Agarra alguns pratos encaixados, coloca no chão um prato branco. Do monte de pratos que encaixou anteriormente, retira um prato azul e afasta-o, coloca os pratos que tinha na mão no chão e, dos pratos que tinha encaixado, separa o prato vermelho do prato azul e afasta o azul, voltando a colocar o prato vermelho sobre os pratos vermelhos encaixados.

Investigadora: Olha que giro. **O que é que estás a fazer?** Queres dizer-me?

Enquanto ouve a investigadora, agarra um prato azul pequeno e encaixa-o no monte dos pratos vermelhos, e diz: Não.

Investigadora: Não?

Agarra um prato azul pequeno e encaixa-o no monte de pratos encaixados, com os pratos azuis pequenos. Agarra em dois pratos encaixados (um azul e um vermelho), olha para a investigadora e diz: Está sempre cor-de-rosa.

Investigadora: Isso é rosa?

CS: Isto? (Olhando para um prato vermelho, enquanto vai encaixando novamente os pratos vermelhos).

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?** Tu queres dizer-me porquê é que estas a fazer isso?

CS: Não

Investigadora: Não? Está bem.

Continua a encaixar os pratos pequenos azuis sobre os pratos vermelhos pequenos no monte de pratos já encaixados. Agarra em dois pratos encaixados azuis e um vermelho, agarra num prato vermelho e encaixa nos dois pratos encaixados azuis. Olha para os materiais dispostos no chão. Coloca os três pratos encaixados no monte de pratos que se encontra junto dela. Agarra um prato verde e coloca-o virado para baixo. Agarra outro prato verde e tenta encaixá-lo em cima dos pratos pequenos que se encontram nos pratos encaixados. Olha para a investigadora, dá uma gargalhada (Fotografia 5) e diz: Não dá.

Investigadora: Não dá?

CS: Aqui não dá (agarrando no prato verde grande e coloca-o em baixo do monte de pratos encaixando-o aos pratos maiores) dá.

Investigadora: Que giro. Pois dá. Boa.

Agarra outro prato verde, tenta encaixá-lo sobre os pratos pequenos e diz: Não dá (olhando para a investigadora).

Investigadora: Não dá?

Agarra no monte dos pratos e coloca o prato verde em baixo encaixando-o junto aos pratos maiores e diz: Tem de ser aqui o amarelo, aqui à frente (apontando para o cimo dos pratos).

Agarra um prato verde, tenta encaixá-lo nos pratos pequenos e diz: Também não dá (olhando para a investigadora).  
Investigadora: Também não dá?

Volta a encaixar o prato verde sobre os pratos grandes, em baixo dos pratos já encaixados (Fotografia 6). Coloca os pratos no chão. Agarra outro prato verde, tenta encaixá-lo aos pratos pequenos e diz: Também não dá (batendo com o prato na perna). Eu quero o amarelo aqui, (apontando para o cimo do monte).



Fotografia 6 – Encaixa o prato verde junto aos pratos verdes



Fotografia 7 – Agarra um prato branco e sorri



Fotografia 8 – Encaixa o prato branco grande aos pratos grandes



Fotografia 9 – Encaixa um prato branco aos pratos grandes



Fotografia 10 – Raspa com a mão no prato

Investigadora: E agora? Como é que vais fazer?

Levanta o monte dos pratos que se encontra junto dela, olha para a investigadora e encaixa o prato nos pratos grandes verdes e diz: É como o cor-de-rosa, só que tem também pequeninos. Agarra num outro prato verde grande, tenta encaixar nos pratos mais pequenos do monte diz: Também não dá (sorrindo para a investigadora).

Investigadora: Não dá.

Encaixa o prato verde junto aos pratos grandes da mesma cor. Olha para os materiais que ainda estão dispostos no chão e diz: Já não há mais amarelos (levantando alguns pratos brancos ainda dispostos no chão).

Investigadora: Não há mais?

CS: Não. Só há brancos agora.

Investigadora: Pois é.

Agarra num prato grande branco, abana-o, sorri e olha para a educadora (Fotografia 7). Dá uma gargalhada.

Investigadora: **O que é que estas a fazer?**

Atira o prato branco para o chão, agarra-o e tenta encaixá-lo no monte de pratos, nos pratos pequenos, e diz: não dá.

Investigadora: Não dá?

CS: Não dá. Então vou por lá em baixo perto do amarelo (colocando o prato branco aos pratos grandes encaixados) (Fotografia 8).

Agarra um prato pequeno branco, coloca-o em cima dos pratos pequeno já encaixados e diz: Dá (esboçando um sorriso a olha para a investigadora) e diz: Este dá.

Investigadora: Esse dá?

CS: Sim (agarrando outro prato pequeno branco, encaixa-o junto aos pratos pequenos) e diz: Este também.

Investigadora: E esse também?

Raspa com a mão no prato branco, ouve-se um som e olha para a investigadora.

Investigadora: Isso é o quê?

Dá uma gargalhada.

Investigadora: O que é que tu estás a fazer? Consegues dizer-me?

CS: Não (continuando a raspar com a mão no prato).

Investigadora: Não?

Agarra outro prato pequeno, encaixa-o sobre os pratos encaixados pequeno e diz: Encaixou.

Investigadora: Encaixou?

Encaixa outro prato branco pequeno e diz: Encaixou. Coloca mais um prato branco pequeno aos pratos pequenos e diz: Encaixou. Agarra num prato grande branco, tenta encaixar sobre os pratos pequenos e diz: Não dá.

Investigadora: Não dá?

Raspa a mão sobre o prato.

Investigadora: Isso é o quê? **Porquê é que estás a fazer isso?**

CS: O prato.

Investigadora: O prato?

CS: Não dá (encaixa o prato branco grande aos pratos grandes já encaixados, levantando os pratos encaixados) (Fotografia 9). Diz: aqui de baixo é que dá.

Investigadora: Aí de baixo é que dá?

Agarra num prato grande branco, tenta encaixar aos pratos pequenos e diz: Aqui não dá. Olha para a investigadora e dá uma gargalhada.

Enquanto retira o prato maior, os pratos mais pequenos brancos já encaixados caem do monte.

CS: Oh.

Investigadora: O que é que aconteceu?

CS: Sai cucu.

Coloca o prato grande branco no chão, com as duas mãos agarra o monte de pratos encaixados e coloca-os em cima do prato grande branco, encaixando-os.

CS: Já encaixou.

Agarra outro prato grande branco, tenta encaixá-lo nos pratos pequenos e diz: Não dá.

Investigadora: Não dá?

Raspa com a mão em cima do prato e ouve-se um som.

Investigadora: Isso é o quê?

Volta a raspar com a mão no prato, ouve-se um som, enquanto olha para a investigadora (Fotografia 10).

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

CS: Está ali triângulos... no prato (olhando para o prato e apontando para ele). Volta a raspar com a mão sobre o prato. Tenta encaixar o prato grande branco nos pratos pequenos e diz: Não dá. Coloca o prato no chão, agarra no monte de pratos já encaixados e coloca-os em cima do prato grande branco encaixando-os.

CS: Agora só rosas. Se calhar vamos fazer assim (enquanto tenta separar, no monte de pratos, os pratos vermelhos).

Investigadora: Só te trouxe esses objetos?

CS: Sim (enquanto olha para os outros objetos dispostos no chão: balões e molas da roupa).

Investigadora: Então e estes aqui? (apontando para os objetos dispostos no chão). Tu não queres brincar com eles?

CS: Sim (enquanto separa alguns pratos que tinha encaixado).

Investigadora: **O que é que estás agora a fazer?**

CS: Estou a fazer uma coisa muito importante.

Investigadora: Uma coisa muito importante?

CS: Sim

Investigadora: Consegues dizer-me o que é?

CS: Não

Investigadora: Não?

CS: Tu vais ver (continuando a separar os pratos que tinha encaixado).

Investigadora: Eu vou ver? Está bem.

Separa dois pratos, um vermelho e um azul, que estavam encaixados e coloca-os no chão. Separa dois pratos pequenos azuis e coloca-os no chão. Segura três pratos pequenos vermelhos encaixados, separa-os e coloca-os no chão. Agarra um prato grande vermelho e coloca-o disposto junto aos outros pratos no chão. Retira mais dois pratos grandes vermelhos do monte de pratos e coloca-os no chão. Separa os pratos grandes verdes e coloca-os no chão e diz: Este é mais diferente (agarrando num prato verde).

Investigadora: Esse é diferente?

CS: Sim, este jogo. É um jogo.

Investigadora: É um jogo?

CS: É.

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?**

CS: Porque tem de ser.

Investigadora: Porque tem de ser? Está bem.

Coloca os pratos verdes à sua volta junto dos pratos anteriormente dispostos no chão. Agarra os pratos brancos encaixados, e enquanto os separa diz: Vamos ver o que é este jogo diferente (enquanto raspa com a mão num prato, ouve-se um som e olha para a investigadora).

Investigadora: É um jogo diferente?

Após todos os pratos estarem dispostos no chão (Fotografia 12), olha para eles e diz: Agora só os rosas.

Investigadora: Agora só os rosas? O que é que tu vais fazer?



Fotografia 12 – Pratos dispostos no chão



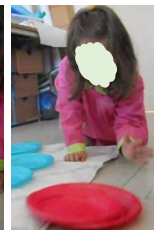
Fotografia 13 – Mostra um balão de modelar azul



Fotografia 14 – Agarra um balão de modelar vermelho



Fotografia 15 – Aponta para um prato vermelho



Fotografia 16 – Empurrar os pratos encaixados

CS: Vou fazer os pratos rosas, assim, depois os azuis, depois os amarelos, depois os brancos. Depois vou brincar com os balões.

Investigadora: Há balões?

CS: Sim, olha aqui (agarrando num balão de modelar azul) (Fotografia 13).

Investigadora: Muito bem.

CS: Esta é a cor mais preferida da minha mamã.

Investigadora: É a cor mais preferida da tua mamã?

CS: Sim, e minha preferida é rosa (agarrando num balão de modelar vermelho) (Fotografia 14).

Olha para o balão de modelar vermelho, e, em seguida, para a investigadora.  
Investigadora: Rosa?  
CS: Isto não é rosa (olhando para a investigadora).  
Investigadora: Então é de que cor?  
CS: Vermelho (enquanto olha para o balão e o agarra com as duas mãos).  
Investigadora: Vermelho?  
CS: Mas trouxeste rosa se calhar.  
Investigadora: Se calhar é rosa?  
CS: Mas está algum vermelho (atirando o balão para cima de um prato e ouve-se um som. Olha para a investigadora).  
Opa não pode ir pa aqui.  
Investigadora: Não faz mal.  
Agarra dois pratos vermelhos de tamanho diferente e coloca-os junto a ela. Agarra outro prato vermelho pequeno e coloca-o dentro do prato grande. Agarra o outro prato pequeno e encaixa-o no prato pequeno dentro do prato vermelho grande e diz: Este aqui... Sabes eu vou fazer. Está aqui tês [três].  
Investigadora: Estão ai três?  
CS: Tão (enquanto separa os três pratos vermelhos, colocando um no chão) Olha eu não vi este. Não vi (olhando para a investigadora)  
Investigadora: Não viste, não faz mal.  
Atira um prato, dá uma gargalhada, enquanto olha para a investigadora e diz: Foi uma magia.  
Investigadora: Uma magia?  
CS: Sim.  
Investigadora: Que magia foi essa?  
CS: Foi assim (atirando novamente um prato vermelho). Esta não foi, foi para dentro do prato.  
Investigadora: Foi para dentro do prato? **O que é que tu estás a fazer agora?**  
Olha para os pratos dispostos no chão, levanta-se da manta e diz: Vou jogar outra vez. Dás-me aquele? (dizendo para a investigadora, apontando para um prato vermelho que se encontra mais longe dela) (Fotografia 15).  
Investigadora: Tu consegues ir buscar.  
Agarra o prato vermelho grande e um pequeno, colocando o pequeno em cima e o grande em baixo. Agarra outro prato vermelho pequeno, tenta encaixá-lo e ouve-se um som e diz: Deu um estalo (enquanto olha para a investigadora).  
Investigadora: Deu um estalo?  
CS: Sim (agarrando outro prato vermelho pequeno, encaixa-o nos outros) Deu outro estalo (olhando para a investigadora).  
Investigadora: Deu outro estalo?  
Agarra outro prato vermelho pequeno, encaixa-o nos outros e diz: Este não deu.  
Agarra outro prato vermelho pequeno, encaixa-o nos outros e diz: Deu um estalo aquele (apontando para um prato que se encontra mais afastado dela).  
Investigadora: Foi aquele que deu um estalo?  
CS: O amarelo está aqui (aproximando-se de um prato verde) Foi este... malandro.  
Investigadora: Malandro?  
Dá uma gargalhada enquanto olha para a investigadora. Empurra os pratos encaixados vermelhos, fazendo-o deslocar-se (Fotografia 16). Ouve-se um som. Dá uma gargalhada enquanto olha para a investigadora.  
Investigadora: **O que é que estás a fazer?**  
CS: Estou a...  
Investigadora: Estas o quê?  
CS: Estou a jogá-los (levanta-se enquanto faz avançar o monte dos pratos. Levanta-se com os pratos na mão). Este é o último (enquanto encaixa o último prato vermelho ainda disposto no chão)... já não há... mais rosas.  
Raspa com as mãos nos pratos encaixados, agarrando-os em cima das pernas, ouve-se um som e olha para a investigadora.  
Investigadora: **O que é que estás a fazer?**  
Continua a raspar com as mãos nos pratos. Ouve-se um som. Olha para a investigadora (Fotografia 17).  
Investigadora: Isso é o quê?  
Olha para os objetos dispostos ao seu lado e diz: E vamos pôr os balões rosa (enquanto coloca um balão de modelar vermelho dentro dos pratos vermelhos encaixados).  
Investigadora: Está bem.  
Agarra outro balão de modelar vermelho e diz: Sabes o que é que vou fazer aos balões?  
Investigadora: O que é que vais fazer aos balões?  
CS: E aos pratos?  
Investigadora: E aos pratos. Vais fazer o quê?  
CS: Vou fazer uma grande magia.



Fotografia 17 – Raspa com as mãos nos pratos, olha para a investigadora



Fotografia 18 – Coloca balões vermelhos dentro dos pratos vermelhos



Fotografia 19 – Balões e pratos vermelhos



Fotografia 20 - Agarra dois balões vermelhos pequenos



Fotografia 21 – A afastar os braços a indicar uma medida

Investigadora: Uma grande magia?

Agarra mais alguns balões de modelar vermelhos e coloca-os dentro dos pratos vermelhos (Fotografia 18). Agarra um balão pequeno vermelho e diz: Está aqui um canininho (enquanto olha para a investigadora)

Investigadora: Esse é pequenino?

CS: Sim (olhando para ele, agarrando-o com as duas mãos, e, coloca-o, dentro dos pratos vermelhos encaixados). Dá uma gargalhada. Agarra um balão de modelar vermelho e diz: Este é um gande.

Investigadora: É grande?

Coloca o balão dentro dos pratos vermelhos. Olha para os objetos dispostos no chão e diz: Há mais?

Investigadora: Não sei.

CS: Não (bate com as mãos nas pernas e ouve-se um som. Olha para a investigadora e volta a bater com as mãos nas pernas).

Investigadora: **O que é que estas a fazer agora?**

CS: Vou pôr ao pé de ti (enquanto se levanta e coloca os pratos vermelhos encaixados com os balões vermelhos junto da investigadora) (Fotografia 19).

Investigadora: Perto de mim?

CS: Sim.

Investigadora: Está bem.

CS: Agora são os azuis.

Investigadora: Os azuis?

Agarra num prato azul e encaixa-o num outro prato azul. Encaixa os dois pratos num outro prato azul agarrando-o com as duas mãos. Encaixando-os em mais dois pratos azuis disposto no chão.

Investigadora: **Porque é que estás a fazer isso?** Consegues dizer?

CS: Não... olha já não há mais azuis... vou pôr os balões azuis.

Investigadora: Vais pôr os balões azuis?

Senta-se na manta, de pernas cruzadas e diz: Sim... tudo. Como está aí rosas misturado com vermelhos... também os pratos... também os pratos (enquanto aponta para os pratos vermelhos encaixados com os balões vermelhos que se encontram junto à investigadora).

Investigadora: Pois é.

Coloca um balão azul de modelar dentro dos pratos azuis encaixados e diz: A vó L [REDACTED]. A vó L [REDACTED]. É a minha avó.

Investigadora: Ah. A avó L [REDACTED]?

CS: Sim, tenho duas.

Investigadora: Tens duas? Está bem.

CS: Vó L [REDACTED] e vó L [REDACTED]. A avó L [REDACTED] é bisavó.

Investigadora: Ah muito bem. Então brinca com isso. Tu gostas de brincar com isso?

Olha para os objetos disposto no chão. Agarra numa mola de plástico da roupa azul, com um balão pequeno vermelho preso. Atira o balão e diz: É daí, põe.

Investigadora: Depois já vens pôr.

CS olha para a mola e diz: Uma mola ...

Investigadora: Uma mola?

CS: Sim (enquanto coloca a mola azul dentro do monte de pratos azuis). Põe já isso (enquanto se levanta e coloca o balão pequeno vermelho dentro do monte de pratos vermelhos). Dois ... (agarrando em dois balões pequenos vermelhos que estavam dentro do monte de pratos vermelho) (Fotografia 20).

Investigadora: São dois?

CS: Um, dois (enquanto conta os balões, voltando a coloca-los dentro dos pratos vermelhos).

Investigadora: Boa.

Coloca-se de joelhos em cima da manta e diz: Posso ir por aqui (deslocando-se na manta) Uma mola já está ali (enquanto olha para os objetos dispostos no chão)

Agarra em dois balões de modelar azul e uma mola azul, olha para a investigadora e diz: É cor mais preferida de todas. Vou fazer uma gande magia assim (enquanto abre os braços) (Fotografia 21).

Investigadora: Uma grande magia?

CS: Sim... assim.

Investigadora: Que giro.

Levanta um prato branco que se encontra disposto no chão e diz: Oh. Aponta com o dedo para alguns objetos dispostos no chão, enquanto olha para a investigadora e diz: Aí.

Investigadora: O que é que está aí?

Agarra dois balões vermelhos, levanta-se e coloca-os no monte dos pratos vermelhos que se encontram junto à investigadora. Desloca-se junto à porta e diz: Tenho chichi.

Terminou.

Hora: 9h27 – 9h36 (duração: 9 minutos)

CS encontra-se sentada, no chão, sobre uma manta, agarra com uma mão um prato azul com balões azuis lá dentro e diz: A magia parou.

Investigadora: A magia parou?

CS: Vou partir (olhando para a investigadora) ... não parti nada (Tenta colocar o prato no chão, deixando-o cair, fica virado para baixo e olha para a investigadora).

Investigadora: O que é que aconteceu?

CS: Olha a comida despejou-se, era comida.

Investigadora: Era comida?

CS: Sim... Agora ... (aproximando-se dos pratos e balões azuis, olha para os objetos dispostos) ... não há verdes.

Investigadora: Não há verdes?

CS: Não... não há pratos verdes. Pode ser com o amarelo também (atirando um balão verde para dentro de um prato verde). Pode, não pode? (olhando para a investigadora e retira o balão verde de dentro do prato verde)

CS: Com os brancos não, com os brancos não, só com isto (enquanto agarra numa mola de madeira).

Investigadora: Isso é o quê?

CS: Não sei agora (colocando a mola de madeira dentro de um prato branco). Cor de pele (referindo-se à cor da mola de madeira).

Passa com a mão num prato e ouve-se um som, sorri e olha para a investigadora.

Investigadora: O que é que tu estás a fazer com isso?

CS: Agora vou pôr a minha comida (aproximando-se do prato azul e dos balões, colocando os balões e molas azuis dentro do prato, que tinham caído anteriormente).

Investigadora: A tua comida?

CS: Azul, e esta é a comida rosa (apontando para os pratos vermelhos com os balões vermelhos lá dentro).

Agarra num balão de modelar vermelho e diz: Oh sua marota.

Investigadora: É marota?

CS: É.... Estes marotos (agarrando em dois balões de modelar azuis e amachuca-os com as mãos) Vais pa aqui, todos (colocando os balões azuis dentro do prato azul, e coloca-os ao lado dos pratos vermelhos) (Fotografia 22).

Agarra um prato branco com uma mola de madeira lá dentro, e encaixa-o com outro prato branco do mesmo tamanho. Encaixa os dois pratos brancos com outro prato branco. Retira a mola de madeira de dentro dos pratos.



Fotografia 22 – Objetos separados pela cor vermelha e azul



Fotografia 23 – Aponta para os pratos brancos com as molas de madeira



Fotografia 24 - Bate com a mão no prato verde



Fotografia 25 - Tapa a cara com o prato verde

CS: Ai ai ai.

Investigadora: O que é que se passa?

CS: É o bibe (agarra outro prato branco e encaixa-o nos pratos brancos, encaixados anteriormente. Encaixa os pratos brancos pequenos e coloca-os em cima dos pratos grandes. Olha para os objetos dispostos no chão e coloca uma mola de madeira dentro dos pratos brancos encaixados) Olha partiu-se (ao agarrar numa parte de uma mola de madeira desmontada).

Investigadora: Partiu-se?

Olha para a parte da mola de madeira e coloca-a dentro dos pratos brancos. Agarra numa mola de madeira e coloca-a em cima dos pratos e na outra parte da mola de madeira e diz: Está aqui a metade (olhando para a investigadora). Agarra nas duas partes da mola e tenta juntá-las dizendo: Não dá para montar

Investigadora: Não faz mal

CS: Pois não (colocando-as em cima dos pratos. Olha para os objetos dispostos no chão, agarra outra mola de madeira e colo-as dentro dos pratos brancos).

Investigadora: O que é que foi?

CS: Alguém está a tocar (referindo-se ao som da campainha que tocou).

Agarra um prato verde e afasta-o. Olha para alguns balões azuis e vermelhos no chão e agarra-os.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

CR: A marota e o maroto (referindo-se a um balão de modelar azul e outro vermelho).

Investigadora: A marota e o maroto?

Levanta-se e aproxima-se dos pratos azuis e vermelhos encaixados anteriormente que se encontram junto à investigadora e diz: Sim.

Investigadora: Porquê?

CS: Porque estavam ali (deixando cair os balões que segurava na mão). Este é daqui (segura um balão vermelho e coloca-o dentro dos pratos vermelhos). Este é daqui (volta a segurar num balão vermelho e coloca-o dentro dos pratos vermelhos). Este é daqui (agarrando num balão de modelar azul e colocando-o dentro dos pratos azuis). Não percebes? (olhando para a investigadora).

Investigadora: Ah está bem.

CS: Vês o rosa assim misturado? Não pode (enquanto coloca um balão vermelho junto dos balões azuis, colocando-o de seguida no monte dos pratos vermelhos).

Investigadora: O rosa não pode estar ali misturado?

CS: O azul e o azul não pode misturar com rosa.

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?**

CS: É porque é uma gande magia.

Investigadora: É uma grande magia?

CS: Isto tem de estar aqui porque foi o primeiro (objetos vermelhos) e este o segundo (objetos azuis).

Investigadora: Está bem.

Aproxima-se dos objetos dispostos no chão da sala, colocando-se de joelhos e diz: Ai, molas azuis?

Investigadora: Estão ai molas azuis?

Agarra duas molas azuis dispostas no chão e diz: Olha aqui.

Investigadora: Ah boa.

Atira-as para junto objetos dispostos por cores. Aproxima-se deles e coloca as molas dentro dos pratos azuis encaixados. Volta para junto dos objetos dispostos no chão. Agarra numa mola de madeira e diz: Oh marota, oh marota mola... esta vai para ali (colocando-a em cima dos pratos brancos). Agarra no monte dos pratos brancos e coloca-os ao lado dos vermelhos e azuis e diz: Este é que foi, foi agora, depois segundo ... (apontando depois para os pratos brancos) (Fotografia 23).

Investigadora: E esse?

CS: Não sei.

Investigadora: Não faz mal.

Aproxima-se dos objetos dispostos no chão e diz: Só tem amarelos agora.

Investigadora: Só tem amarelos agora?

CS: Sim... os verdes pode ir com os amarelos e como acabo eu acabo.

Investigadora: Está bem.

Passa com a mão sobre um prato verde e ouve-se um som. Olha para a investigadora.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

Bate com a mão no prato repetidamente e ouve-se um som.

Investigadora: Isso é o quê?

CS: Um prato (enquanto levante o prato com a mão direita) (Fotografia 24).

Investigadora: Um prato?

Bate com a mão esquerda no prato enquanto olha para a investigadora.

Investigadora: O que é que aconteceu?

Tapa a cara com o prato verde, segurando-o com as suas mãos (Fotografia 25). Dá uma gargalhada. Afasta o prato da cara e dá uma gargalhada. Volta a tapar a cara com o prato.

Investigadora: **O que é que estas a fazer?**

Coloca o prato no chão. Agarra três balões amarelos pequenos, segurando-os com a mão esquerda. Deixa cair um e agarra-o. Agarra mais um balão amarelo pequeno, ficando com quatro balões iguais na mão. Coloca-os todos no mesmo sentido (Fotografia 26).



Fotografia 26 – Quatro balões amarelos virados para o mesmo sentido



Fotografia 27 – Tenta encher um balão



Fotografia 28 – Objetos dispostos por conjuntos de cores

CS: Dá para encher (olhando para a investigadora).

Investigadora: Dá para encher?

CS: São balões.

Investigadora: Ah são balões.

CS: Dá para encher (olhando para os objetos dispostos no chão). Todos os canitos (agarrando um balão verde, de pequeno, levando-o à boca, enquanto olha para a investigadora).

Tenta encher o balão verde e diz: Só dá um cadinho.

Investigadora: Só dá um bocadinho? Não faz mal.

CS: Olha, olha este (enquanto agarra um balão verde grande).

Leva o balão à boca e tenta encher (Fotografia 27), olhando para a investigadora e diz: Não sei.

Investigadora: Não sabes?

CS: Mas não sei muito, encher muito (enquanto agarra num balão amarelo grande, abanando-o com uma mão e olha para a investigadora).

Investigadora: **O que é que estás a fazer agora?**

CS: Olha queres fazer ... olha (agarrando um balão de modelar verde, abana-o fazendo movimentos circulares).

Investigadora: Isso é o quê?

CS: O balão.

Tenta juntar os objetos que se encontram dispersos no chão e diz: Ficam aqui, ouviram marotas?

Aproxima-se dos pratos verdes e encaixa-os. Encontra um balão vermelho e diz: outro cor-de-rosa, vai para ali (atirando-o para junto dos pratos vermelhos, azuis e brancos) depois eu apanho.

Coloca os objetos dispersos no chão (balões verdes e amarelos e molas de plástico verdes) dentro dos pratos verdes e diz: Tanta comida este.

Investigadora: Isso é o quê?

CS: O comer.

Investigadora: É o comer?

CS: Isto, esse, esse e esse (referindo-se aos pratos encaixados correspondentes a cada cor). Todos.

Investigadora: São todos?

Depois de colocados todos os objetos dentro dos pratos verdes, coloca-os junto aos montes de pratos vermelhos, azuis e brancos, junto à investigadora (Fotografia 28). Fica de joelhos, olha para a investigadora e diz: E agora?

Investigadora: E agora... já está?

Agarra no monte de pratos verdes, com objetos lá dentro amarelos e verdes, e despeje-os para o chão, em cima da manta. Olha para a investigadora e aponta para os objetos no chão. Agarra num balão verde pequeno e diz: Queres que eu encha? (enquanto tenta encher o balão).

Deixa o balão cair. Olha para os montes de pratos por cores. Olha para a investigadora e diz: Ou queres o rosa?

Investigadora: Não sei tu é que sabes.

CS: Está bem (enquanto agarra os objetos azuis que estavam dentro dos pratos azuis). Guardo todos no rosa? (olhando para a investigadora).

Investigadora: Onde os vais guardar?

Coloca os objetos azuis dentro dos pratos vermelhos e diz: Todos no rosa. Pode ser, agora tu podes misturar (colocando também as molas de madeira que se encontravam dentro dos pratos brancos).

CS: Tenho 4 anos, depois vou fazer estes (mostrando os 5 dedos da mão). Olha quando eu tinha 3 aninhos ia para casa da D. e depois dormia lá.

Investigadora: Ah está bem. E ainda queres brincar mais com esses objetos?

CS: Sim (agarrando nos objetos que se encontravam no chão, e coloca-os em cima dos pratos vermelhos). Depois nós arrumamos, nós as duas. Está ali um (referindo-se a uma mola que se encontrava afastada da manta) Um, dois (referindo-se à mola afastada e a um balão que ainda se encontrava em cima da manta).

Ouvem-se as crianças do grupo a dirigirem-se para a sala de atividades.

Investigadora: Vamos arrumar?

CS: Sim.

---

### **15 novembro – TB (5 anos)**

Início: 9h10 – 9h27 (17 minutos)

TB - Encontra-se de joelhos em cima de uma manta no chão da sala. A investigadora despeja a caixa com os objetos e diz: Tem aí tantas coisas (enquanto agarra um balão de modelar verde). Tinhas que encher um balão (olhando para a investigadora).

Investigadora: Tu consegues encher?

TB: Não, só consigo encher até um bocadinho.

Investigadora: Então fazes o que conseguires, está bem?

TB: Sabes, eu em casa também tenho balões laranja. Vou buscar um ao lidl shop sabes o que é que acontece? Vou, vou ... (imitando encher um balão) (Fotografia 1) encher e depois só acontece até aqui (mostrando com as mãos).

Investigadora: Podes ver que objetos te trouxe.

Agarra numa mola de plástico amarelo, olha para a investigadora e diz: molas de roupa.

Investigadora: Molas de roupa?

TB dá uma gargalhada. Agarra num prato azul e diz: pratos.

Investigadora: Pratos?



Fotografia 1 - Finge encher um balão



Fotografia 2 - Separa três objetos por cores (verde e amarelo)



Fotografia 3 - Coloca um balão vermelho dentro do prato vermelho



Fotografia 4 - Coloca os balões verdes dentro do prato verde

TB: Sim (olha para os objetos e agarra um prato branco. Agarra numa parte mola de madeira partida) Uma mola de roupa partida?

Investigadora: Está partida?

TB: Sim. É tábua, partiu-se (pousando-a no chão de seguida).

Agarra num balão pequeno amarelo e diz: E estes balões minis são de água (olhando para a investigadora).

Investigadora: São?

TB: Sim, porque a vovó tem um, a minha avó, e ela põe na água e isto enche-se. E depois mando para a cara do T e fica toda molhada, até os óculos.

Coloca o balão no chão, e olha para os objetos dispostos no chão. Afasta alguns pratos e agarra uma mola de madeira e diz: Uma mola de tábua... de roupa (sorri). Vou separá-las (colocando a mola de madeira no chão).

Investigadora: Vais separar?

TB: Sim (enquanto agarra em dois balões do mesmo tamanho, amarelo e verde).

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?**

TB: As coisas verdes vão para aqui (colocando o balão verde ao pé de um balão de modelar verde e coloca o balão amarelo mais afastado, do seu lado direito) (Fotografia 2).

Agarra um balão e uma mola amarelos e coloca-os perto do balão amarelo. Agarra dois pratos (um azul e um branco) e separa-os, colocando-os no chão, do seu lado esquerdo. Agarra um prato azul e diz: Aqui é mais fácil (colocando-o no chão, do seu lado esquerdo).

Investigadora: É mais fácil?

TB: Sim.

Agarra um prato verde com um balão pequeno verde lá dentro e diz: agora os verdes. Colocando lá dentro do prato verde outro balão pequeno verde. E despeja-os do prato para junto do monte de balões verdes e diz: Está a ganhar qual?

Investigadora: Não sei, o que é que tu achas?

TB: O verde. Ah ah. E o vermelho (agarrando num prato e um balão vermelhos) e tem uma coisa grátis, é o prato (colocando o balão dentro do prato vermelho e olha para a investigadora) (Fotografia 3).

Olha para o objetos, e retira dois balões de modelar vermelhos. Abana-os e coloca-os dentro do prato vermelho e diz: Eh espaguete vermelho.

Investigadora: Espaguete?

TB: Sim. Sabes, este é o espaguete verde (apontando para o balão de modelar verde), estes são os espaguetes vermelhos (apontando para os balões de modelar vermelhos dentro do prato vermelho).

Olha para os objetos dispostos no chão, retira uma balão de modelar verde e diz: Mais um ... o verde está a ganhar ou está a perder? Eh eh. (Retira mais um balão pequeno verde e coloca-o junto aos balões verdes). Está a ganhar.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

TB: Eh eh ... estou a procurar platos para pôr em cima... os que já ganharam (retirando um prato verde e coloca os balões verde dentro do prato verde) (Fotografia 4). Os pratos valem dois.

Investigadora: Os pratos valem dois?

TB: Sim. E os balões só valem um. Por isso, vou contar os pontos que eles têm. 1, 2, 3, 4, 5, 6 ... 5 só (à medida que ia contando os balões do prato verde).

Procura mais balões nos objetos dispostos no chão e diz: olha mais para a vermelha. Retira dois balões de modelar vermelhos, coloca-os em cima do prato vermelho e diz: a vermelha está a ganhar.

Investigadora: A vermelha está a ganhar?

TB: Sim. Agora conta com a dos pratos.

Agarra um balão verde e coloca-os em cima do prato verde. Agarra em alguns balões amarelos e coloca-os junto do monte de balões amarelos que se encontram no chão. Agarra um prato verde e coloca os balões amarelos dentro dele e diz: Isto pode ser amarelo e verde? (olhando para a investigadora).

Investigadora: É aquilo que tu quiseres. O que é que tu achas que é?

TB: Pode ser amarelo e verde.

Agarra três molas de plástico verdes, e um balão de modelar verde e coloca-os junto aos balões no prato verde e diz: as molas também valem. Agarra em duas molas de plástico azuis, coloca-as dentro de um prato azul e diz: as molas podem ir para a azul (olhando para a investigadora) (Fotografia 5).

Investigadora: Isso que tu estás a fazer é o quê? ... **Porquê é que estás a fazer isso?** Consegues explicar?

Dá uma gargalhada, olha para a investigadora e diz: É para ver qual é que são as cores.

Investigadora: Para ver quais é que são as cores?

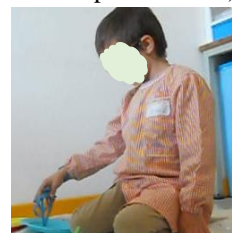
TB: Estas cores, esta cor pode ir para aqui (colocando uma mola de madeira dentro de um prato branco).



Fotografia 5 - Objetos separados por cores



Fotografia 6 - Coloca as molas da roupa num prato azul



Fotografia 7 - Coloca três balões azuis dentro do prato azul

Agarra um prato vermelho, coloca-o no chão e diz: São tantos pratos vermelhos. Pega em duas molas de madeira e diz: Podem ir para todo o lado, estas (abrindo e fechando as molas com as mãos) eu lá vi uma mola tinha, sabes como? Só tinha uma parte, tinha duas partes destas e uma parte só desta (referindo-se a partes da mola de madeira). E depois conseguia por a mola na roupa (colocando uma das molas de madeira num prato vermelho e a outra num prato azul junto às molas de plástico azuis).

TB: As molas podem ir ... (retirando as molas de madeira e de plástico dos pratos, e colocando-as todas juntas dentro do prato azul) (Fotografia 6) as molas vão para aqui. Separar as coisas todas é coisas.

Aponta para os balões e diz: isto são as partes de balões. Olha para os balões vermelhos, agarra alguns e diz: Ei tantos balões que a equipa vermelha tem. Agarra mais um balão vermelho, coloca-o junto dos balões da mesma cor e diz: mais um balão.

Olha para os objetos ainda dispostos no chão. Agarra em algumas molas (de madeira e verdes) e coloca-os dentro do prato azul com as molas e diz: Estava a ouvir uma música no carro, sabes qual era?

Investigadora: Era o quê?

TB: Era uma música da minha patinagem.

Investigadora: Muito bem.

Olha para os objetos dispostos no chão, agarra num balão verde e numa mola amarela, coloca-os nos pratos correspondentes às suas cores e diz: Já está quase a desaparecer.

Investigadora: O que é que está a desaparecer?

TB: As molas, já só faltam poucas (enquanto agarra três balões de modelar azuis e os abana no ar), eu só tinha poucos balões destes, e mesmo assim tinha dezanove, e depois a minha mãe comprou mais.

Investigadora: E continuas a brincar com isto que te trouxe?

Olha para os objetos dispostos no chão agarrando os três balões de modelar azuis e pergunta: onde é que está o outro prato azul? Está aqui a atrás, boa (agarrando um prato azul que se encontrava atrás dele).

Coloca os balões de modelar azuis dentro do prato azul (Fotografia 7). Agarra em outro balão de modelar azul e coloca as molas que ainda estão dispostas no chão dentro do prato azul com as molas da roupa e diz: já estão aqui poucas, é porque estão quase, quase. Coloca o balão de modelar azul no prato azul com balões iguais e um balão de modelar vermelho no prato com balões vermelhos. Coloca mais alguns balões nos pratos com os balões da mesma cor e diz: já está quase, quase. Já consigo separar muitos (coloca os últimos balões ainda dispostos no chão nos pratos correspondentes de acordo com a cor do balão e as molas de plástico e de madeira no prato com as molas de roupa) Qual é a cor que tu achas que ganhou?

Investigadora: Não sei, o que é que tu achas?

TB: Agora vou contá-los (agarrando num balão de modelar verde).

Investigadora: Vais contar?

TB: 1, 2, 3 (agarrando três balões de modelar verdes) (Fotografia 8). Agora são, primeiro são estes balões (referindo-se aos balões de modelar), quando acabarem os verdes vou contar os vermelhos. 4, 5 (contando os últimos dois balões de modelar verdes), 6, 7 (continuando com os balões de modelar vermelhos) (Fotografia 9). É a cor do Portugal só falta aqui amarelo, mas não está aqui nenhum amarelo destes (referindo-se aos balões de modelar amarelos). 8 (olhando para os balões que tem na mão). Ia na qual antes? 7?



Fotografia 8 - Conta os balões de modelar verdes



Fotografia 9 - Continua a contar os balões de modelar



Fotografia 10 - Termina de contar os 15 balões de modelar



Fotografia 11 - A contar os balões grandes

Investigadora: Não sei, ias em quantos?

TB: Ah... vou contar outra vez. 1, 2, 3, 4, 5, 6 (contando os balões que tem na mão)... ah isto está sempre a rodar, não consigo contar (referindo-se aos movimentos dos balões pois estão suspensos no ar, agarrados pela mão).

Investigadora: Não consegues contar?

TB balança os balões no ar. Agarra em mais um balão de modelar vermelho e diz: 9.

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?** Porquê é que estas a contar?

TB: Para saber os balões. 9, 10 (acabando de contar os balões de modelar vermelhos).

Observa os balões amarelos e diz: Não há nenhum amarelo, não? Agarra de seguida um balão de modelar azul e diz: 11... este prato, o prato azul só tem destes (olhando para a investigadora e mostra um balão de modelar azul juntando-o aos que tem na mão).

Investigadora: Só tem desses?

TB: Sim, não é destes nem destes (referindo-se a balões com outra forma, os pequenos e os grandes). 13, ai 12. 12, 13, 14, 15. 15 balões destes (referindo-se aos balões de modelar) (Fotografia 10). Olha para os balões, olha para o chão e diz: Vou deixá-los todos aqui. (colocando os balões de modelar que acabou de contar no chão).

TB: Agora são destes (referindo-se aos balões grandes, agarrando um balão verde). 1 (olha para a investigadora) do azul já não há mais. 2, 3, 4, 5 (os balões verdes), 6, 7, 8, 9, 10 (contando os balões vermelhos grandes), 11, 12, 13, 14, 15 (contando os balões amarelos grandes) (Fotografia 11). 15 destes também. Eia tantos (colocando os balões no chão, ao lado dos balões de modelar) (Fotografia 12). 15 destes (referindo-se aos balões de modelar), 15 destes (referindo-se aos balões grandes e olha para a investigadora). Agora são destes (referindo-se aos balões pequenos), 1, 2, 3, 4, 5 (referindo-se aos balões verdes), 6, 7, 8, 9, 10 (referindo-se aos balões vermelhos), 11, 12, 13, 14, 15 (referindo-se aos balões amarelos). Só os balões... são os alunos desta escola (colocando os balões pequenos ao lado dos balões anteriores já contados) (Fotografia 13).

Investigadora: São os alunos desta escola?



Fotografia 12 - Coloca os balões grandes junto aos balões de modelar



Fotografia 13 - Disposição dos balões depois de contados



Fotografia 14 - Coloca os pratos vermelhos em cima dos verdes

TB: Sim. Estão aqui 15 de cada um. Agora vou recolher os pratos (agarrando um prato verde).

Investigadora: Vais recolher os pratos? **Porquê é que vais fazer isso?**

TB: Para ver quantos eram também (agarra outro prato verde e encaixa-o ao outro prato verde).

Investigadora: Também vais contar?

Encaixa outro prato verde aos encaixados anteriormente e diz: 1, 2, 3 (contando os quatro pratos verdes que tem na mão) macaquinho do chinês (olhando para a investigadora), quatro. Só há 4 vermelhos... ahh verdes e amarelos. 1, 2, 3 (agarrando em dois pratos vermelhos, um pequeno e um grande branco). Eu tenho medo que isto se agarre, porque assim podem-se misturar as cores (retirando o prato branco).

Coloca o prato branco no chão e encaixa mais dois pratos vermelhos naqueles que tinha na mão, sendo um de pequeno. Coloca os pequenos em cima. Agarra um prato vermelho grande e encaixa-o, naqueles que tem na mão, colocando-o por baixo e diz: Agora ficam em cima (colocando-os em cima dos pratos verdes encaixados) (Fotografia 14).

Investigadora: Em cima?

TB: Sim (agarrando os pratos e olhando para eles), já percebi.

Investigadora: O que é que já percebeste?

TB: Que estavam aqui um destes (referindo-se aos pratos vermelhos pequenos que estavam no meio de alguns pratos vermelhos grandes) por isso não conseguia por este.

Coloca os pratos no chão, estando os pratos vermelhos encaixados nos pratos verdes. Retira os pratos pequenos e coloca-os junto à parede. Olha para os pratos disposto ainda no chão e diz: Agora só há azuis.

Investigadora: Só há azuis?

TB: Sim (agarrando num prato azul pequeno e no monte de pratos vermelhos e verdes).

Coloca o prato azul em cima do monte de pratos. Agarra em alguns pratos encaixados (dois vermelhos e um verde) e diz: já estou todo baralhado. Encaixa os vermelhos, e junta-os aos vermelhos que estavam no monte.

TB: Eu não percebi.

Investigadora: O que é que não percebeste?

TB: Que estavam ali mais. Só haviam vermelhos (encaixando um prato verde em cima dos pratos vermelhos).

Agarra nos pratos azuis pequenos e encaixa-os em cima dos pratos vermelhos grandes e diz: Estes têm de ficar aqui. Agarra outro prato azul pequeno e encaixa-o com os pratos vermelhos do mesmo tamanho. Agarra um prato azul pequeno e encaixa-o aos pratos vermelhos (ficando azul, vermelhos e azul). Agarra um prato branco pequeno e encaixa-os em cima, colocando-os no chão junto à parede. Diz: Tanta coisa, tanta coisa, tanta coisa.

Agarra em dois pratos brancos grandes e encaixa-os no monte de pratos do mesmo tamanho, colocando-os no topo e diz: Já misturou cor, lá em baixo.

Investigadora: Estão cores misturadas?

TB: Sim, tinha-as misturado, aqui (enquanto encaixa mais dois pratos brancos grandes e um prato azul pequeno, no topo do monte de pratos). Coloca os pratos pequenos em cima dos pratos grandes (Fotografia 15).



Fotografia 15 - Pratos encaixados por tamanhos



Fotografia 16 - Balões colocados em cima do monte dos pratos



Fotografia 17 - Balões e molas colocados em cima dos pratos encaixados

Investigadora: **O que é que estas a fazer agora?**

TB: Estou a fazer montinhos.

Investigadora: Estas a fazer um monte?

TB: Sim.

Já com todos os pratos encaixados, os pequenos em cima, agarra nos balões de modelar e coloca-os em cima destes. De seguida, agarra os restantes balões e coloca-os também em cima dos pratos e (Fotografia 16) diz: ih ih tantos balões e também valem as molas (despejando o prato com as molas para junto dos balões que se encontram em cima do monte dos pratos). Algumas molas e balões caem para o chão.

Investigadora: **Porquê é que estas a fazer isso agora?** Consegues dizer-me?

TB: Ainda estou a fazer um monte (apanhando as molas e os balões que caíram e coloca-os em cima dos pratos). Olha já descobri.

Investigadora: Já descobriste o quê?

TB: Isto (agarrando uma mola de madeira e uma amarela).

Investigadora: Isso é o quê?

TB: A mola, só que não está bem montada (referindo-se a uma mola de madeira desmontada)

Investigadora: Não está bem montada?

TB: Pois não (colocando as duas partes de madeira da mola no chão), já encontrei os dois pedaços.

Agarra nas duas partes da mola e coloca-os junto aos restantes objetos (Fotografia 17), olha para a investigadora e diz: Já não quero brincar.

Investigadora: Já não queres brincar mais?

TB: Só falta uma coisa (colocando o prato que tinha as molas em cima do monte com os restantes objetos).

Investigadora: Então e agora?

TB: Na caixa, pões na caixa.

Investigadora: Pomos na caixa?

TB: Sim.

Terminou.

---

### 16 novembro – MR (3 anos)

Início: 9h13 – 9h21 (duração: 8 minutos)

MR encontra-se sentada no chão da sala, em cima de uma manta. A investigadora despeja a caixa. Olha para os objetos disposto no chão e diz: Balões.

Investigadora: Balões?

MR: É (enquanto agarra um balão vermelho, um azul e um pequeno branco, colocando-os no chão) (Fotografia 1). Olha aqui balões (agarrando alguns balões e mostra à investigadora) (Fotografia 2).

Investigadora: Boa, que giro.

MR: É também sei soprar olha aqui (leva o balão à boca, tenta encher e olha para a investigadora) (Fotografia 3).

Investigadora: Consegues?



Fotografia 1 – Coloca três pratos no chão



Fotografia 2 – Mostra um balão vermelho



Fotografia 3 – Leva um balão à boca



Fotografia 4 – Põe um balão de modelar na boca



Fotografia 5 – Aponta para um prato azul

Sorri para a investigadora, pousa o balão no chão e diz: Mas este não sei assoprar (referindo-se a um balão de modelar vermelho que agarrou), sabes porquê?

Investigadora: Não sabes soprar? Porquê?

MR: Olha aqui (tentando encher o balão de modelar), este é mais comprido (Fotografia 4).

Olha para os objetos dispostos no chão, pousa o balão de modelar vermelho e agarra um balão verde pequeno.

MR: É mais canininho este (tentando encher o balão soprando-o).

Investigadora: É mais pequeno?

Olha para a investigadora, com o balão na boca.

Investigadora: **O que é que estas a fazer?**

MR: Estou a encher o balão (olha para os objetos dispostos). Olha o amarelo (referindo-se a uma balão amarelo).

Investigadora: Um balão amarelo?

MR: A minha cor preferida não é essa é roxa.

Investigadora: A tua cor preferida é o roxo?

Coloca o balão amarelo pequeno na boca e tenta enchê-lo. Olha para a investigadora. Retira o balão da boca e coloca-o no chão, sorrindo. Agarra um outro balão amarelo grande e diz: Este eu sei que não é a minha cor preferida (coloca o balão na boca e tenta encher)

Investigadora: Essa não é a tua cor preferida?

Sopra para o balão. Olha para a investigadora e diz: Outra vez? (Sopra no balão, tentando enchê-lo).

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

Tenta encher o balão novamente, soprando. Olha para a investigadora.

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?** Consegues dizer-me?

MR: Não.

Investigadora: O que é que estás a tentar fazer?

MR: Porque eu sei, eu sei aprendi numa escola.

Investigadora: O que é que aprendeste numa escola?

MR: Que eu já sabia isto.

Investigadora: Já sabes isso? Isso é o quê?

MR: É balões (olhando para a investigadora).

Investigadora: São balões?

MR: Estes são pratos (apontando para os pratos dispostos no chão).

Investigadora: Pratos?

MR: Sim, olha aqui um azul (apontando para um prato azul enquanto olha para a investigadora).

Investigadora: Esse é de que cor?

MR: Azul. Este é rosa (apontando para um prato vermelho), rosa (apontando para outro prato vermelho), verde (apontando para um prato azul) (Fotografia 5).

Investigadora: Verde?

MR: Ai azul e branco (apontando para um prato branco). Só que agora eu vou brincar com isto a fazer ...

Investigadora: **O que é que estas a fazer agora?**

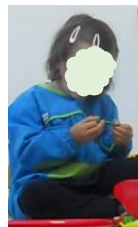
Afasta alguns objetos dispostos no chão, agarra um balão vermelho pequeno e um balão verde pequeno e junta-o ao balão pequeno amarelo que já tinha na mão (Fotografia 6).



Fotografia 6 – Agarra três balões pequenos



Fotografia 7 – Põe na boca um balão vermelho e agarra um prato vermelho



Fotografia 8 – Tenta juntar as pontas do balão de modelar



Fotografia 9 – Passa com o balão na boca

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

Agarra outro balão amarelo pequeno e mostra-o à investigadora, colocando-o de seguida na mão esquerda, juntando-o aos apanhados anteriormente. Agarra outro balão amarelo pequeno juntando-os aos anteriores (2 amarelos, 1 verde e 1 vermelho) e diz: Tenho aqui muitos balões canininhos, só que a D [ ] não sabe que eu estou cá em cima.

Investigadora: Não faz mal, tu depois já vais brincar com ela.

Coloca os balões que tem na mão dentro de um prato vermelho, perto de si e diz: Mas ela está a fazer um desenho, não posso brincar com ela.

Investigadora: A seguir já vais brincar com ela, está bem?

Coloca um balão amarelo pequeno na boca e tenta enchê-lo soprando, enquanto olha para a investigadora e diz: Já sabes fazer isto? Este também sei fazer (colocando um balão amarelo pequeno na boca, e em seguida um verde, um vermelho e um amarelo colocando-os fora do prato vermelho).

Investigadora: Também sabes fazer esse?

Coloca um balão vermelho pequeno na boca e sopra. Olha para a investigadora, fazendo o mesmo com um amarelo.

Agarra um balão verde grande, coloca-o na boca, olha para a investigadora e sopra.

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?** Consegues dizer-me porquê?

Estica o balão com as duas mãos, larga uma das mãos e ouve-se um som. Dá uma gargalhada e olha para a investigadora. Coloca o balão na boca e sopra. Ouve-se a campainha da escola.

MR: Eu acho que é o D [ ].

Investigadora: Não faz mal, nós depois já vamos ver quem é.  
 MR: Sim, se calhar é o D [REDACTED]. Pois é o D [REDACTED] (olhando para a investigadora).  
 Investigadora: Nós já lá vamos, está bem?  
 MR: Eu brinco mais um bocadinho.  
 Coloca um balão vermelho grande na boca e sopra. Olha para os objetos dispostos e agarra um prato vermelho (Fotografia 7). Coloca o prato no chão.  
 Investigadora: **O que é quês estás a fazer?**  
 MR: É dança (abanando o balão com a mão).  
 Investigadora: É dança?  
 MR: Da cadeira.  
 Investigadora: É dança da cadeira?  
 Olha para a investigadora. Põe o balão na boca e tenta encher, soprando. Dá uma gargalhada.  
 MR: Vou brincar com isto (agarrando dois pratos do mesmo tamanho, um verde e um vermelho).  
 Investigadora: Vais brincar com isso?  
 Encaixa os dois pratos e diz: Isto vai ficar aqui (colocando-os no chão).  
 MR: Eu não consigo assoprar isto (agarrando um balão de modelar verde, levando-o à boca).  
 Investigadora: Não consegues?  
 MR: Eu vou soprar (soprando no balão).  
 Investigadora: Estás a tentar soprar?  
 MR: Agora ... (tentando soprar na ponta oposta do balão).  
 Tenta ligar as partes opostas do balão com as mãos (Fotografia 8).  
 Investigadora: O que é que estás a fazer?  
 MR: Tou a fazer um parque.  
 Investigadora: Um parque?  
 Passa com o balão na boca, olhando para a investigadora (Fotografia 9). Põe o balão na boca e sopra. Dá uma gargalhada e diz: Tou a tentar soprar isto (agarrando num balão de modelar azul, coloca-o na boca e sopra).  
 Investigadora: Estás a tentar soprar esse? (largando o balão de modelar azul).  
 MR: Eu acho que já está lá o D [REDACTED].  
 Investigadora: E tu já viste que objetos é que também estão aqui deste lado?  
 MR: Ah ... (agarrado alguns pratos encaixados), alguns estão parecidos a estes (aos balões que agarrou).  
 Coloca um balão vermelho na boca e tenta encher, soprando. Coloca um balão grande verde na boca e tenta enchê-lo soprando. Sorri para a investigadora e diz: Outra vez (agarrando o balão com as duas mãos, e estica-o. Solta-o com uma das mãos e ouve-se um som). Fecha os olhos e solta o balão outra vez, largando uma das mãos. Olha para a investigadora. Põe o balão na boca.  
 Investigadora: **O que é que estás a fazer?**  
 MR: Estava a fazer assim (soprando no balão verde).  
 Olha para os objetos e para a investigadora e diz: Não quero brincar mais.  
 Investigadora: Não queres brincar mais?  
 Acena com a cabeça dizendo que não e diz: Vou brincar com as minhas coisas.  
 Investigadora: Está bem.  
 Terminou.

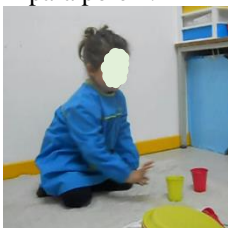
---

## **TAREFA 2 - Copos, talheres e pratos**

**21 novembro 2016 - CS (4 anos)**

**Hora: 9h00–9h21 (21 minutos)**

CS - Encontra-se sentada de pernas cruzada no chão da sala, em cima de uma manta. A investigadora despeja a caixa. Agarra dois copos encaixados (vermelho e verde), separando-os. Coloca os copos no chão, primeiro o vermelho e depois o verde (Fotografia 1). Agarra em alguns pratos encaixados de diversas cores, retira um vermelho e um verde e coloca-os no chão junto aos copos da mesma cor (Fotografia 2) e diz: Estou a fazer os copos iguais para porem.



Fotografia 1 – Dispõe dois copos no chão



Fotografia 2 – Associa um prato a um copo da mesma cor



Fotografia 3 – Passa as unhas no copo e ouve um som



Fotografia 4 – Agarra um copo pequeno branco e diz que é usado para beber café



Fotografia 5 – coloca uma colher incolor dentro do prato verde

Investigadora: Boa, estás a pôr os copos iguais? **Porquê é que estás a fazer isso?**

CS: Porque ... não sei.

Agarra um copo incolor, passa com as unhas no copo, olhando para a investigadora, e ouve-se um som.

Investigadora: O que é isso?

CS: Não sei (deixando o copo cair).

Agarra um copo vermelho, passa com as unhas no copo (Fotografia 3), olhando para a investigadora, e ouve-se um som. Agarra um copo branco pequeno e diz: Isto é do café (Fotografia 4).

Investigadora: É do café?

CS abana com a cabeça dizendo que sim.

Investigadora: Como é que tu sabes que é do café?

CS: Porque vejo as mães a irem. E da água.

Pousa o copo no chão e agarra uma colher de plástico incolor. Coloca-a em cima do prato vermelho.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

Agarra a colher, olha para a investigadora e mexe a colher dentro do prato, com movimentos circulares. Agarra uma outra colher de plástico incolor e coloca-a dentro do prato verde (Fotografia 5). Agarra um copo de plástico vermelho e coloca-os a seguir ao copo verde.

Investigadora: O que é que tu vais fazer?

CS: Não posso dizer (olhando para a investigadora).

Agarra dois pratos encaixados, um vermelho e um verde, separando-os (Fotografia 6). Coloca o prato verde junto aos objetos dispostos aleatoriamente no chão e coloca o prato vermelho no chão a seguir ao prato verde, em frente ao copo vermelho. Agarra uma colher de plástico incolor e coloca-a dentro do prato vermelho (Fotografia 7).



Fotografia 6 –  
Separa dois pratos



Fotografia 7 – Coloca uma colher  
incolor dentro do prato vermelho



Fotografia 8 – Agarra  
um prato azul



Fotografia 9 – Dispõe o  
prato azul no chão



Fotografia 10 – Associa um  
copo incolor ao prato azul

CS: Não há copos azuis (olhando para os objetos dispostos no chão e agarrando alguns pratos encaixados azuis, vermelhos e brancos).

Investigadora: Não há copos azuis?

CS: Não (agarrando num prato azul) (Fotografia 8).

Investigadora: Então e agora o que é que vais fazer?

CS: Vou fazer com os ... com os sem cor (enquanto agarra um copo incolor).

Afasta alguns materiais que se encontram no chão, e coloca o prato azul a seguir ao prato vermelho (Fotografia 9).

Coloca o copo incolor em frente ao prato azul (Fotografia 10). Agarra no copo incolor e encaixa-o ao copo vermelho, encaixando-os ao copo verde e encaixando-os ao copo vermelho (Fotografia 11). Dá uma gargalhada. Manda os copos para o chão.

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?**

CS: Não sei (apanhando os copos incolor, vermelho, verde e vermelho encaixados do chão).

Investigadora: Não me consegues dizer?

CS: Claro que não.

Agarra dois copos encaixados (branco e vermelho) com dois copos pequenos lá dentro (branco e incolor), retira-os e diz: Este não é daqui (colocando-o junto aos restantes objetos disposto no chão) são só os grandes. Encaixa os dois copos (branco e vermelho) nos anteriores (incolor, vermelho, verde e vermelho). Agarra num copo incolor e encaixa-o também aos copos (incolor, vermelho, verde, vermelho, branco e vermelho). Pousa os copos ao seu lado. Agarra um copo incolor e encaixa-o aos copos incolor, vermelho, verde, vermelho, branco e vermelho, colocando junto ao copo incolor (na base).



Fotografia 11 –  
Encaixa alguns copos



Fotografia 12 – Coloca os  
copos no chão



Fotografia 13 –  
Mostra um copo verde



Fotografia 14 – Coloca o  
copo incolor na base



Fotografia 15 – Levanta os  
copos a cima da cabeça

CS: Olha agora como ficou (olhando para a investigadora mostrando os copos encaixados que tem na mão). Nós metemos aqui dentro (colocando a mão dentro dos copos).

Agarra um copo vermelho encaixa-o aos copos (incolor, incolor, vermelho, verde, vermelho, branco e vermelho) que tem na mão, colocando-o junto ao copo incolor (na base) e diz: Este tem de vir para aqui agora. Não dá, não dá,

tem de ser aqui, assim está bem à frente (retirando o copo vermelho e coloca-o encaixado com o copo vermelho, ficando incolor, incolor, vermelho, verde, vermelho, branco, vermelho e vermelho. Pousa os copos no chão (Fotografia 12). Levanta-se.

Investigadora: Onde é que tu vais?

CS: Vou para aqui apanhar mais copos (ajoelhando-se na zona oposta da manta onde se encontrava).

Agarra dois copos (branco e verde) e encaixa o copo verde nos copos incolor, incolor, vermelho, verde, vermelho, branco, vermelho e vermelho, retira-o e encaixa primeiro o copo branco e de seguida o copo verde ficando incolor, incolor, vermelho, verde, vermelho, branco, vermelho, vermelho, branco e verde e diz: Ainda há mais grandes.

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?**

CS: Olha aqui este (agarrando um copo verde e alguns copos verde, branco, incolor encaixados com copos pequenos lá dentro) (Fotografia 13).

Olha para a investigadora, agarra o copo verde e encaixa-o nos copos incolor, incolor, vermelho, verde, vermelho, branco, vermelho, vermelho, branco e verde. De seguida, agarra-os e coloca-os à sua frente, e diz: Este não é daqui (mandando os copos branco e incolor para o chão).

Agarra o copo incolor e encaixa-o nos copos incolor, incolor, vermelho, verde, vermelho, branco, vermelho, vermelho, branco e verde, colocando-o junto aos copos incolores na base (Fotografia 14). Agarra o copo branco e encaixa-o e o copo verde e encaixa-o, ficando incolor, incolor, incolor, vermelho, verde, vermelho, branco, vermelho, vermelho, branco, verde, branco e verde. Olha para os objetos dispostos no chão, garra dois copos (incolor e branco) encaixados, separa-os e diz: Este é de baixo (colocando o copo incolor na base, junto aos copos incolores) Este é daqui.

Passa com as unhas nos copos e ouve-se um som. Olha para a investigadora e diz: Olha o que aconteceu.

Investigadora: Isso é o quê?

CS: É um copo (levantando os copos e alguns caem no chão, ficando com alguns na mão). Olha para os copos e agarra os que caíram encaixando-os novamente.

Levanta os copos a cima da cabeça com uma mão (Fotografia 15), olha para a investigadora e diz: Foi uma magia.

Investigadora: Uma magia?

CS: Sim (enquanto agarra um copo branco caído no chão e encaixa-o nos copos incolor, incolor, incolor, vermelho, verde, vermelho, branco, vermelho, vermelho, branco, verde, branco e verde).

Levanta novamente os copos e diz, olhando para a investigadora: Sim, foi outra magia.

Investigadora: Outra magia? Que magia é essa?

Pousa os copos no chão, enquanto agarra outro copo branco que se encontrava disposto com os outros objetos no chão e diz: Não sei (encaixando o copo branco nos copos incolor, incolor, incolor, vermelho, verde, vermelho, branco, vermelho, vermelho, branco, verde, branco e verde).

Agarra mais um copo incolor e encaixa-o nos copos incolor, incolor, incolor, vermelho, verde, vermelho, branco, vermelho, vermelho, branco, verde, branco, verde e branco, junto aos copos incolores, na base. Dá uma gargalhada e olha para a investigadora. Olha para os objetos dispostos no chão. Agarra mais um copo vermelho e encaixa-o nos copos incolor, incolor, incolor, incolor, vermelho, verde, vermelho, branco, vermelho, vermelho, branco, verde, branco, verde e branco.

CS: Eu já vi estes pratos (olhando e apontando para os pratos dispostos no chão).

Investigadora: Já viste esses pratos?

CS: Sim, já trouxeste.

Investigadora: Já trouxe?

CS: Sim (agarrando mais um copo vermelho e encaixa-os nos copos incolor, incolor, incolor, incolor, vermelho, verde, vermelho, branco, vermelho, vermelho, branco, verde, branco, verde e branco).

Investigadora: Mas podes brincar com eles outra vez.

CS: Já fiz todos (mostrando os copos incolor, incolor, incolor, incolor, vermelho, verde, vermelho, branco, vermelho, vermelho, branco, verde, branco, verde, branco e vermelho que encaixou). Viste tem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 6 copos (olhando para os copos e a investigadora).

Investigadora: 6 copos?

Coloca os copos afastados de si, junto à investigadora (Fotografia 16).

Investigadora: Estás a colocar os copo onde?

CS: Aí para tu veres (apontando para a investigadora).

Agarra dois copos brancos pequenos e encaixa-os (Fotografia 17). Olha para a investigadora e mostra os copos brancos encaixados. Agarra mais um copo branco pequeno e encaixa-o aos anteriores (branco e branco). Encaixa os três copos brancos a um copo incolor, do mesmo tamanho, ficando o copo incolor na base. Encaixa-os a mais um copo incolor, ficando incolor, incolor, branco e branco. Bate com os copos nos talheres dispostos no chão. Ouve-se um som. Olha para a investigadora.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

Agarra num copo branco pequeno e tenta encaixá-lo na base dos copos incolor, branco, branco e branco, e diz: ai não dá, tem de ser aqui (encaixando o copo nos copos branco, na parte superior) e diz: Tem de ser aqui.

CS: Não há copos caninos cor-de-rosa.

Investigadora: Não há copos pequenos cor-de-rosa?



Fotografia 16 – Coloca os copos encaixados no chão



Fotografia 17 – Encaixa dois copos iguais



Fotografia 18 – Encaixa pratos pequenos



Fotografia 19 – Pratos perpendicular a CS



Fotografia 20 – Raspa com as unhas no prato

CS: Sim, assim ... (apontando para o monte dos copos que se encontram junto à investigadora). Tem de arranjar uma vez, não é? (dirigindo-se para investigadora). Agarra mais um copo pequeno incolor, e encaixa-o nos copos incolor, branco, branco, branco e branco. E diz: Agora já há amarelos. Antes o verde não havia, mas havia o verde, o amarelo foi misturado com o verde.

Investigadora: Misturaste o amarelo com o verde?

CS: E agora já estão aqui, o verde já não está cá. É assim (olhando para a investigadora e sorri).

Investigadora: E agora o que é que tu vais fazer?

CS: Onde está mais? (olhando para os materiais dispostos no chão).

Investigadora: Há mais?

CS: Há (agarrando mais um copo incolor pequeno e encaixando-o nos copos incolor, incolor, branco, branco, branco e branco que tem na mão). Eu vi, tu é que não viste (olhando para a investigadora). Olha ali (apontando para um copo branco pequeno disposto no chão).

Investigadora: Eu não vi?

Encaixa o copo branco pequeno nos copos incolor, incolor, incolor, branco, branco, branco e branco, e coloca-os dentro dos copos grandes que se encontram junto à investigadora. Olha para os objetos dispostos no chão.

CS: Agora sabes eu vou ... É uma magia (agarrando num prato vermelho pequeno e encaixa-o em outros três pratos pequenos, um vermelho, um azul e outro vermelho, ficando vermelho, azul, vermelho e vermelho) (Fotografia 18). É uma magia (ficando com os pratos perpendicularmente ao seu corpo (Fotografia 19)).

Agarra mais um prato pequeno branco e encaixa-o aos pratos que tem na mão (vermelho, azul, vermelho e vermelho). Raspa com as unhas na base do prato branco encaixado (Fotografia 20). Ouve-se um som e olha para a investigadora.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?** Consegues-me dizer?

CS: Não (dando uma gargalhada).

Tenta encaixar um prato grande vermelho, encaixado com um prato pequeno branco, nos pratos pequenos que tem na mão (branco, vermelho, azul, vermelho e vermelho), pousa-os no chão. Atira o prato grande vermelho para junto dos objetos dispostos no chão e pousa no chão os pratos (branco, vermelho, azul, vermelho e vermelho) que tinha na mão. Agarra num prato pequeno branco e bate com a mão nele. Encosta o prato à cara (Fotografia 21). Deixa o prato cair. Agarra-o e encaixa-o nos pratos que encaixou anteriormente, ficando branco, branco, vermelho, azul, vermelho e vermelho e diz: Queres ficar aqui? Encaixa. Encaixou (colocando os pratos no chão).

Agarra um garfo de plástico e diz: O R [redacted] tem destes garfos.

Investigadora: Tem? O R [redacted]?

CS: Sim, o R [redacted] tem destes garfos para comer a fruta (batendo com o garfo, em posição vertical, nos pratos e depois levando o garfo à boca (Fotografia 22). Ai isto pica (tocando com o dedo nas extremidades do garfo).

Investigadora: Pica?

CS: Queres ver?

Pousa o garfo no chão. Passa com as unhas em cima dos pratos que encaixou. Ouve-se um som e olha para a investigadora. Arrasta os pratos para fora da manta. Coloca os pratos na manta. Agarra um prato grande vermelho que se encontrava no chão e diz: Está aqui rosa.

Investigadora: Rosa?



Fotografia 21 – Encosta o prato à cara



Fotografia 22 – Leva o garfo à boca



Fotografia 23 – Coloca os pratos pequenos em cima dos grandes



Fotografia 24 – Mostra prato azul e sorri



Fotografia 25 – Coloca os pratos ao lado dos copos

CS: Sim, olha aqui, não vês? (mostrando o prato à investigadora).

Coloca o prato vermelho pequeno em cima dos pratos branco, vermelho, azul, vermelho e vermelho encaixados. Dá uma gargalhada e bate as mãos. Agarra dois pratos grandes encaixados (verde e vermelho) e diz: Este é daqui (colocando-os de baixo dos pratos pequenos encaixados) (Fotografia 23). Agarra nos pratos grandes e pequenos já

encaixados por ela encaixa-os em alguns pratos grandes que se encontram encaixados e pergunta: Vês mais algum? (dirigindo-se para a investigadora).

Investigadora: Mais algum?

CS: Prato.

Investigadora: Tu vês mais algum prato?

CS: Vejo (agarra um prato pequeno azul e coloca-o junto a outro prato azul nos pratos pequenos encaixados). Um azul tenho de por aqui de baixo.

Agarra num prato grande vermelho e um prato pequeno azul e diz: Outro azul (olhando para a investigadora a sorrir) (Fotografia 24). Encaixa o prato azul nos pratos pequenos já encaixados, colocando-o em baixo e o prato grande vermelho na base do monte de pratos grandes já encaixados, de baixo dos pratos pequenos, dizendo: Este é aqui. Coloca os pratos no chão.

Agarra dois pratos grandes, um verde e um vermelho, encaixando-os. Separa-os trocando a ordem dos pratos encaixados e diz: Este é maldoso, fez o prato rosa ir para aqui (Colocando o vermelho por baixo). Encaixa os dois pratos já encaixados nos pratos grandes também encaixados que se encontram por baixo dos pratos pequenos encaixados por ela dizendo: É aqui o cor-de-rosa, como eu gosto de cor-de-rosa.

Investigadora: Tu gostas de cor-de-rosa?

CS: Sim, eu e a D [REDACTED] ... e o G [REDACTED] (olhando para a investigadora e sorri)

Coloca os pratos encaixados, no chão ao lado dos copos encaixados junto à investigadora (Fotografia 25). Agarra os pratos encaixados e coloca-os entre os copos e a investigadora. Agarra numa colher de plástico branca e mostra-a à investigadora. Agarra noutra colher de plástico da mesma cor e agarra-as com a mesma mão. Bate com as colheres no chão (Fotografia 26) e ouve-se um som. Olha para a investigadora.



Fotografia 26 – Bate com as colheres de plástico no chão



Fotografia 27 – Bate com a colher de metal no chão



Fotografia 28 – Bate com uma colher de metal numa igual



Fotografia 29 – Bate com uma faca de metal no chão



Fotografia 30 – Coloca as colheres em cima dos pratos

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

CS: Não vês? (continuando a bater com as colheres no chão, ouvindo-se um som).

Investigadora: Isso é o quê? Consegues explicar?

CS: Não.

Agarra uma colher de plástico incolor e diz: Ah uma colher de vidro (atirando-a para o chão).

Investigadora: Uma colher de vidro?

CS: Sim (apanhando-a do chão e junta-a às colheres de plástico branca que tem na mão).

Agarra uma colher de metal e bate com ela no chão (Fotografia 27). Olha para a investigadora e sorri. Diz: Uma colher verdadeira.

Investigadora: Uma colher verdadeira?

CS: Sim.

Junta a colher de metal junto as outras colher de plástico que tinha na mão. Dá uma gargalhada. Agarra outra colher de metal e bate com ela na outra que tem na mão (Fotografia 28). Olha para a investigadora.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

CS: É aquela coisa assim (largando as colheres de plástico brancas e incolor e ficando com as duas de metal na mão, batendo uma na outra).

Agarra novamente as colheres de plástico brancas e incolor com as mãos, mantendo-as na mão esquerda. Agarra uma faca de metal e diz: Isto é uma faca? É uma faca? (olhando para a investigadora).

Investigadora: É uma faca?

CS: Não. É uma coisa de pizza. Olha aqui (mostrando a faca à investigadora e sorri).

Bate com a faca no chão (Fotografia 29). Ouve-se um som, olha para a investigadora e diz: Parece um martelo (batendo novamente com a faca no chão).

Investigadora: Parece um martelo?

CS: Parece, mas não.

Bate com a faca na sua perna e diz: Isto aleija. Coloca a faca no chão. Agarra mais algumas colheres de plástico e de metal que se encontram dispostas no chão, agarrando-as com a mão direita e passa-as para a mão esquerda, juntando-as às outras. Agarra uma colher de plástico incolor e diz: Uma colher mais de vidro (dando uma gargalhada). Agarra a colher incolor na mão esquerda, juntando-a às outras colheres. Agarra mais uma colher incolor e passa-a também para a mão esquerda. Agarra outra colher incolor e diz: Uma colher de vidro (passando-a para a mão esquerda). Encontra um copo pequeno incolor e encaixa-o com os copos pequenos brancos. Olha para as

colheres que tem na mão e coloca-as em cima do monte dos pratos, que se encontram junto da investigadora (Fotografia 30).

Agarra uma faca de metal e bate com ela no chão, em cima da manta. Ouve-se um som. Agarra mais duas facas de metal e pergunta: Não há garfos? Só há isto?

Investigadora: Não há garfos? Não sei, tens de ver.

Agarra um garfo de plástico e diz: Encontrei (esboçando um sorriso a olhar para a investigadora).

Manda o garfo para o chão e diz: Foi para o lixo.

Investigadora: Foi para o lixo?

CS: Sim.

Pousa as facas no chão. Olha para os objetos ainda dispostos no chão e diz: Ah mais colheres (agarrando uma colher de metal, uma de plástico, mais duas de metal e uma de plástico e coloca-as junto das outras em cima do monte de pratos). Algumas colheres caem para o chão.

CS: A minha loiça (colocando as colheres de novo dentro do prato).

Agarra uma faca de plástico e diz: Ai uma faca. Corta? (Passando com a faca na mão) (Fotografia 31). Não corta mesmo (dirigindo-se para a investigadora). Agarra mais uma faca de plástico e diz: Encontrei outra (mostrando as duas facas à investigadora) (Fotografia 32).

Investigadora: Encontraste outra? Boa. O que é que vais fazer agora com isso?

CS: Vou pôr na loiça, tão todos sujus (agarrando o garfo branco que tinha atirado para o chão anteriormente).

Atira o garfo de plástico para junto dos objetos ainda dispostos no chão, ficando ainda com as duas facas de plástico na mão e diz: Onde está a outra faca? (encontrando mais uma faca de plástico, agarra-a juntando-a às outras facas que tem na mão, olha para a investigadora e sorri). Agarra outra faca de plástico branco e junta-a às três facas de plástico que já tinha na mão, esboçando um sorriso para a investigadora. Agarra outra faca de plástico e junta-a às outras quatro facas de plástico que já tinha na mão, esboçando um sorriso a olhar para a investigadora. Olha para os objetos dispostos no chão e diz: Não há mais facas (olhando para a investigadora).

Investigadora: Não há mais facas?

CS: Não, a sério, só há assim (referindo-se às facas de metal).

Investigadora: E o quê é que tu vais fazer agora?

Colocas as facas de plástico junto às colheres dentro do monte de pratos.

Investigadora: **O que é que estas a fazer agora?**

CS: Vou depois lavar a loiça.

Investigadora: Depois vais lavar a loiça?

CS acena com a cabeça dizendo que sim.

Agarra um garfo de plástico, agarra outro e junta-o ao anterior, agarra mais um garfo de plástico ficando com os três na mão esquerda. Agarra mais um garfo de plástico e outro garfo de plástico, ficando com os cinco garfos na mão esquerda. Agarra um garfo de metal e junta-o aos garfos de plástico que tem na mão. Agarra outro garfo de metal e mostra-o à investigadora, segurando-o também na mão esquerda. Olha para as colheres e facas em cima dos pratos e diz: Ai a minha faca saiu do lugar (apanhando-a e colocando-a em cima dos pratos). Uma faca volta a cair e diz olhando para a investigadora: É melhor ficar aqui (deixando-a no chão). Agarra outro garfo de metal e mostra-o à investigadora. Agarra mais um garfo de metal, juntando-os aos garfos de plástico e de metal já apanhados. Agarra o último garfo de metal agarrando-o com a mão que segurava os outros garfos de plástico e de metal. Coloca-os também dentro do monte de pratos (Fotografia 33), juntando-os às colheres e a algumas facas de plástico apanhadas anteriormente. Agarra as facas de metal e coloca-as dentro dos pratos e diz: Já apanhei a loiça toda.



Fotografia 31 – Passa com a faca na mão



Fotografia 32 – agarra duas facas iguais



Fotografia 33 – Coloca os garfos em cima dos pratos



Fotografia 34 – Mostra um copo vermelho



Fotografia 35 – Coloca a mão dentro do copo

Investigadora: Já apanhaste a loiça toda?

CS: Sim, estava no chão. Vou lavar primeiro os copos (agarrando nos copos encaixados).

Levanta-se, vai para a ponta oposta da manta, ficando de costas para a investigadora e diz: a loiça já está ... (mostrando um copo vermelho à investigadora) (Fotografia 34) não, ainda não. Separa alguns copos e mostra à investigadora.

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?** Consegues dizer-me?

CS: Não.

Investigadora: Eu daqui não consigo ver o que estás a fazer.

CS coloca-se de lado e pergunta: Já consegues ver? Eu tenho de passar para ali (agarrando um copo pequeno branco e coloca-o separado dos copos encaixados).

Investigadora: Tens de passar para ali?

Olha para a investigadora e sorri, à medida que separa os copos, fica com eles na mão, fazendo-os rodar, com a mão dentro do copo e coloca-os separados dos copos encaixados. Agarra os copos encaixados incolores, separa-os e diz: Tem de ser assim (separa os copos, colocando-os separados dos copos encaixados) como eu estou a fazer.

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?**

CS: É para lavar a loiça (olhando para a investigadora).

Investigadora: Ah é para lavar a loiça.

CS: Olha ali, copos para lavar a loiça (olhando para os copos, agarra alguns copos verdes e brancos e separa-os, colocando-os no chão em seguida).

Investigadora: Como é que vais lavar a loiça?

CS: Eu tenho uma esponja (continuando a separar os copos encaixados anteriormente). A D [ ] e eu ... O G [ ], a D [ ] e eu dizemos ... (olhando para a investigadora).

Investigadora: Já vais brincar com eles.

Coloca-se de costas para a investigadora, olha para a investigadora e diz: Assim não consegues ver (colocando-se de lado).

Coloca com a mão dentro dos copos, rodando os copos e volta a coloca-los no chão (Fotografia 35) e diz: Os rosas são mais lindos (olhando para a investigadora, e mostra um copo vermelho). Ai ainda não lavei estes copos (agarrando num copo vermelho que se encontra mais junto dela).

Junta os copos que se encontram no chão empurrando-os com as mãos e diz: Já está. Agora passo por água (enquanto se vira de costas para a investigadora).

Investigadora: Estás a passar por água agora?

Olha para a investigadora e diz: Não quero mais brincar.

Investigadora: Não queres mais?

Acena com a cabeça dizendo que não.

Terminou.

---

## 22 novembro 2016 - MR (3 anos)

Hora: 9h06–9h11 (5 minutos)

MR - Encontram-se sentada de pernas cruzadas. A investigadora despeja a caixa. MR agarra um prato branco e uma colher incolor. Segura o prato com a mão esquerda e colher com a mão direita, fazendo movimentos circulares sobre o prato e esboça sorrisos.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

MR: Estou a fazer uma sopa (olhando para a investigadora) (Fotografia 1).



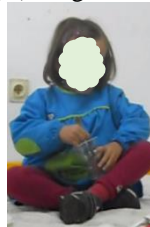
Fotografia 1 –  
Finge estar a fazer  
uma sopa



Fotografia 2 – Finge  
usar um garfo e uma  
faca



Fotografia 3 –  
Mostra uma faca  
de metal



Fotografia 4 – Coloca  
a faca de metal dentro  
do copo incolor



Fotografia 5 – Mexe  
com a faca dentro  
do copo



Fotografia 6 – Vira o  
copo grande para o  
mais pequeno

Investigadora: A fazer uma sopa?

Coloca a colher no chão, olha para os objetos dispostos no chão e diz: Um garfo (segurando num garfo de plástico) e uma faca (segurando numa faca de plástico).

Investigadora: Um garfo e uma faca?

Coloca o prato no chão, no meio das pernas, e faz movimentos de cortar com a faca, segurando a faca na mão direita e o garfo na mão esquerda (Fotografia 2) e diz: Eu gosto da escola. Eu vou ficar agora mais tempo na escola (olhando para a investigadora)

Investigadora: Vais ficar mais tempo na escola?

Coloca o garfo e a faca de plástico no chão e diz: Já brinquei tudo (olhando para a investigadora).

Investigadora: Não, ainda não brincaste tudo. Brinca mais um bocadinho. Tu já viste o que está aqui? (apontando para os objetos dispostos no chão).

Olha para os objetos dispostos no chão, volta a garrar a faca e o garfo de plástico, olha novamente para os objetos e afasta alguns com a mão direita.

Investigadora: Que coisas são essas?

MR: São facas e copos e talheres.

Investigadora: Talheres? E o que é que tu vais fazer com isso?

Agarra uma faca de metal, um garfo de metal e uma colher de plástico e coloca-os junto ao prato, no chão, no meio das pernas, ficando a faca de metal na mão. Cruza as pernas, vira-se para a investigadora e a sorrir mostra a faca que tem na mão à investigadora (Fotografia 3).

Investigadora: O que é isso?

MR: É do coiso ... (agarrando no prato branco e coloca-o do seu lado direito).

Faz um movimento de ir com a faca ao prato, olha para a investigadora e diz: Isto é paté.

Investigadora: É paté?

MR: Isto é do paté (mostrando a faca à investigadora, enquanto sorri). Sabes que eu não gosto do paté.

Investigadora: Não?

MR: Não, não gosto.

Agarra um copo incolor e coloca a faca de metal lá dentro. Olha para a investigadora (Fotografia 4). Leva a faca até ao prato e volta a colocar a faca dentro do copo e diz: Vou pôr o paté aqui (olhando para a investigadora). Faz movimentos circulares com a faca dentro do copo e diz: Acho que vou por um cadinho de sal (pousa a faca dentro do prato branco e agarra um copo vermelho com dois copos pequenos incolor e branco lá dentro). Vira o copo vermelho fazendo os copos pequenos caírem para o chão. Vira o copo vermelho para o copo incolor. Bate com o copo incolor no copo vermelho. Coloca o copo vermelho no chão e diz: Agora mexer com isso (agarrando uma colher incolor, fazendo movimento circulares) (Fotografia 5).

Coloca a colher incolor no chão, e com o copo incolor na mão direita diz: Agora vamos por aqui neste copo (agarrando um copo de tamanho mais pequeno incolor. Vira o copo grande para o copo mais pequeno (Fotografia 6), batendo com o copo grande no mais pequeno) Vai ficar bom.

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?**

MR: É só para fazer uma coisa (coloca o copo grande no chão, agarra numa colher de plástico branca pela parte côncava e agita-a dentro do copo pequeno).

Investigadora: Que coisa é essa? Consegues dizer-me?

Vira a colher e com ela faz movimentos circulares dentro do copo pequeno e diz: É um bolo só que eu tenho de fazer ... já está feito (coloca a colher no chão e estica o copo à investigadora).

Investigadora: Já está feito?

MR: É para ti... Outro (coloca o copo pequeno no chão e olha para os objetos disposto no chão).

Investigadora: Vais fazer outro?

MR: Sim (agarrando um copo verde) verde (mostrando o copo à investigadora).

Com o copo verde na mão esquerda, agarra um copo vermelho do mesmo tamanho. Coloca os dois copos lado a lado (Fotografia 7) e diz: não é igual a este pois não?

Investigadora: Não é igual?

Encaixa o copo vermelho dentro do copo verde. Mostra à investigadora (Fotografia 8). Separa-os e encaixa o copo verde dentro do copo vermelho. Agarra o copo vermelho, aproximando-o de outro copo vermelho encaixado num copo branco e diz: Este é que é igual (Fotografia 9). Coloca o copo vermelho no chão. Aproxima o copo verde de um outro copo da mesmo cor, disposto no chão (Fotografia 10) e diz: E este é igual a este.



Fotografia 7 – Agarra dois copos com o mesmo tamanho



Fotografia 8 – Encaixa dois copos do mesmo tamanho



Fotografia 9 – Aproxima o copo vermelho de um copo igual



Fotografia 10 – Aproxima o copo verde de um copo igual

Investigadora: É igual?

MR: Quero ir à sala.

Investigadora: Brinca mais um bocadinho.

MR: Já brinquei ... muito.

Investigadora: Já brincaste muito? Não queres brincar mais?

MR: Não.

Terminou.

---

### 23 novembro 2016 - TB (5 anos)

Início: 9h07– 9h25 (18 minutos)

TB encontra-se ajoelhado no chão da sala. A investigadora despeja a caixa perto de TB. Agarra dois copos incolores, de tamanhos diferentes. Encaixa os copos, colocando o grande em cima. Abana os copos.

TB: Olha uma experiência.

Agarra um copo branco pequeno e encaixa-o no copo incolor que se encontrava em cima. Abana os copos. Inverte a posição dos copos caíndo o copo branco pequeno. Agarra o copo que caiu e encaixa-o no copo incolor mais pequeno, pela base.

TB: Uma experiência dupla (abanando os copos).

Investigadora: Uma experiência dupla?

Fica com o copo branco pequeno na mão, caindo os outros, e diz: Este copo não consegue servir para nada (encaixando-o a três copos incolores do mesmo tamanho). Retira o copo branco, atirando-o para o chão, separa os copos incolores e diz: Eia 3 copos juntos.

Fica com um copo incolor pequeno na mão, agarra um copo pequeno branco e encaixa-os, ficando o incolor em baixo. Agarra um copo incolor grande e encaixa-o nos copos pequenos encaixados. Agarra dois copos encaixados (branco e vermelho) e encaixa-os aos anteriormente encaixados (incolor e branco pequenos e incolor grande), colocando-os em cima destes. Agarra os copos encaixados pela base, vira-os ao contrário (Fotografia 1) e diz: uma experiência (mostrando à investigadora).



Fotografia 1 - Inverte a posição dos copos



Fotografia 2 – Encaixa alguns copos



Fotografia 3 – Coloca lado a lado 2 conjuntos de copos



Fotografia 4 – Compara tamanhos dos conjuntos de copos encaixados

Investigadora: Isso é uma experiência?

Os copos grandes caem e diz: Ah porquê? Porquê é que cai sempre isto? (agarrando os copos que caíram e encaixa-os). Agarra um copo branco pequeno e coloca-o dentro do copo vermelho. Tenta encaixar, de seguida, um copo branco grande, partindo o copo. E diz: Olha já ficou partido (olhando para a investigadora).

Investigadora: Ficou partido? Não faz mal.

Agarra alguns copos grandes (brancos e um verde) e encaixa-os no cimo dos copos encaixados que tem na mão (Fotografia 2).

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

TB: Uma experiência (abanando os copos no ar).

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?**

Abana os copos, deixando-os cair no chão. Fica com um copo incolor na mão, largando-o de seguida.

TB: É fácil, põe-se aqui 3 copos (agarrando num copo branco, um vermelho e um verde e coloca-os no chão em fila). Mas em vez de pôr isso assim (3 copos apoiados no chão) põe-se assim (colocando um copo de tamanho pequeno encaixado em cada um dos copos), em vez de se pôr aqui dentro (dentro do copo), põe-se aqui de fora (colocando um copo pequeno branco de baixo do copo verde). Depois, pomos este dentro (referindo-se ao copo branco e verde encaixados, dentro do copo vermelho) e depois pomos este (falando do copo branco). Depois já fica alto, alto, alto de mais para a caixa.

Coloca os copos no chão, e com dois conjuntos de copos encaixados coloca-os lado a lado (Fotografia 3) e diz: Estão da mesma altura? (coloca-os apoiados no chão, olhando para ambos) (Fotografia 4). Volta a agarrar os copos encaixados e abana-os (Fotografia 5). Coloca um contra o outro (Fotografia 6), alternando qual fica em cima e em baixo (Fotografia 7). Sorri e olha para a investigadora.



Fotografia 5 – Abana os copos



Fotografia 6 – Vira um copo um contra o outro



Fotografia 7 – Vira a posição dos copos



Fotografia 8 – Separa dois copos



Fotografia 9 – Corresponde um copo a cada prato disposto no chão

TB: Consegui fazer o jogo.

Investigadora: Conseguieste fazer o jogo? Isso é um jogo?

TB: Não, consegui fazer um jogo para fazer isto (colocando alguns dos copos no chão).

Dentro de três copos encaixados do mesmo tamanho (vermelho e brancos) encaixa quatro copos pequenos dentro (3 brancos e 1 incolor) e diz: Tem de se pôr aqui muitos copos destes.

Investigadora: Muitos copos desses?

TB: Sim, para ver se algum cai. Ah também podem ser destes (enquanto encaixa um copo incolor pequeno).

Agarra um copo incolor grande e encaixa-o na base dos copos encaixados, enquanto diz: Também pode ser este por baixo (colocando o copo incolor encaixado no copo vermelho). E agora ...

Manda os copos ao ar e diz: Caiu tudo (agarra alguns pratos) Vou separar os pratos para depois juntar outra vez (agarrando em 4 pratos com diferentes cores e tamanhos).

Investigadora: **Porquê é que vais fazer isso?**

TB: É para depois por um copo em cada (colocando no chão 1 prato branco e 1 vermelho).

Coloca no chão mais um prato branco, um verde e um vermelho. Agarra dois copos incolores pequenos e coloca-os dentro de dois pratos (um branco e outro verde). Agarra mais um copo incolor pequeno e atira-o para dentro de um

dos pratos vermelhos. Agarra um monte de copos que se encontrava disposto no chão e separa-os, ficando um copo branco e um vermelho, um em cada mão (Fotografia 8). Olha para a investigadora e deixa cair os copos. Olha para os objetos dispostos no chão, agarra três copos (verde e brancos), separa-os e coloca-os no chão. Agarra três copos pequenos encaixados (2 brancos e 1 incolor), separa-os, colocando o incolor dentro do prato verde e diz: Eia tantos copos destes. Podem ser dois em cada um (colocando o copo pequeno branco dentro do prato branco, já com um copo pequeno incolor lá dentro). Não, não pode, só pode ser um em cada prato. Só um é que pode ter dois (retirando do prato branco o copo branco colocando-o no outro prato branco e o copo incolor que tinha na mão dentro do prato vermelho) (Fotografia 9).

Retira o copo pequeno branco de dentro do prato verde, agarra outro copo branco pequeno disposto no chão e encaixa-os. Agarra outro copo branco pequeno e encaixa-o aos outros dois copos encaixados anteriormente. Agarra outro copo branco pequeno e encaixa-os aos três anteriores que encaixou. Retira os copos pequenos de dentro dos pratos dispostos no chão e encaixa-os nos copos encaixados que tem na mão, colocando os incolores na base, e os copos brancos em cima.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

TB: Agora estou a juntar todos. Os que são brancos têm que estar aqui ... em cima (apontando para o cima copos encaixados que tem na mão). E os que não são brancos têm de estar aqui em baixo (apontando para a base dos copos encaixados que tem na mão).

Investigadora: **E porquê é que estás a fazer isso?**

Com os copos na mão agarra um prato vermelho e diz: Agora é preciso mais ... agora já é preciso mais copos maiores (agarrando em 2 copos incolores grandes e coloca os copos pequenos que tinha na mão dentro destes).

Investigadora: Copos maiores?

TB: Agora de tinta ficam aqui em baixo também.

Coloca os copos encaixados que tinha na mão no chão. E agarra três copos, um branco e dois verdes, encaixados separando-os. Coloca o copo branco no cima do monte de copos e os copos verdes na base do monte (Fotografia 10) e diz: As de tintas...



Fotografia 10 – Coloca os copos verdes na base



Fotografia 11 – Coloca os copos em cima dos pratos



Fotografia 12 – Construção de copos encaixados



Fotografia 13 – Separa dois pratos

Investigadora: São de tintas?

TB: Sim, estas são de tintas (referindo-se aos copos de cor), vermelho e 2 amarelos e verdes.

Investigadora: Têm cores diferentes?

TB: Sim têm. Só trouxestes destes copos? (apontando para os copos verdes e vermelhos). Eu esperava que também trouxesses... Eu pensava que também tinhas trazido destes (mostrando um prato azul).

Investigadora: Desses? Porquê?

TB: Dos azuis. Porque eu achava.

Agarra mais um copo verde e coloca-o na base dos copos encaixados que tem na mão, e tenta encaixar dois copos brancos no cima do monte de copos. Retira os copos brancos e coloca-os no chão enquanto diz: Não, não pode ser. Retira os copos verdes e vermelhos e coloca-os no chão. Vira os copos incolores com os copos pequenos lá dentro, de forma a tirar os copos pequenos. Separa, dos copos pequenos, os copos incolores e os brancos. Volta a colocar os copos pequenos brancos encaixados com os copos pequenos incolores, colocando ambos dentro dos copos grandes vermelhos e verdes diz: Uma trituradora.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

TB: Uma trituradora (pousando os copos em cima de alguns pratos encaixados, encaixando os copos brancos em cima dos copos verdes e vermelhos, depois os copos incolores) (Fotografia 11).

Investigadora: Uma trituradora?

Agarra mais um copo incolor e encaixa-o no monte de copos, na parte superior, e coloca um copo vermelho na parte inferior do monte de copos. Agarra mais três copos (um branco e dois incolor) e encaixa-os na parte superior do monte de copos, sorrindo.

TB: As formas destes copos rodopiam sempre.

Investigadora: Rodopiam?

TB: Sim. Rodopiam para entrar aqui (encaixando mais um copo incolor no monte de copos). Era assim (encaixando mais um copo branco e um vermelho na parte superior dos copos encaixados). Uma trituradora (colocando os copos pequenos dentro dos copos encaixados e agarra o monte de copos com a mão direita) (Fotografia 12).

Agita os copos e diz: Até parece um gelado alto (olhando para a investigadora enquanto abana os copos).

Investigadora: Um gelado alto?

TB: É caiu (referindo-se aos copos pequenos que caíram).

Agarra os copos que caíram e volta a encaixá-los no monte de copos. Olha para a investigadora.

Investigadora: Então e tu já viste todos os objetos que trouxe?

TB: Sim (afastando alguns pratos que se encontram encaixados dispostos no chão). Hoje trouxeste mais.

Investigadora: Trouxe mais?

TB: Sim, mas trouxeste mais pratos ainda.

Investigadora: Trouxe mais pratos? Achas?

TB: Dantes só trazias uns 10 ou 20. Agora trazes 30 (agarra dois pratos vermelho e verde encaixados, separa-os, colocando-os no chão.).

Investigadora: Trouxe 30?

TB: Não sei, ainda não os contei, mas acho que sim (agarrando em três pratos encaixados, dois vermelhos e um verde, separa-os e coloca-os no chão) Também trouxeste mais copos.

Investigadora: Também trouxe mais copos?

TB: Não, não tinhas copos.

Investigadora: Não tinha copos?

TB: Não, não tinhas. Mas pratos destes sim.

Separa alguns pratos encaixados, azuis e vermelhos e coloca-os dispostos no chão e diz: Mas tu deixaste estar estes pratos aqui na caixa?

Investigadora: Deixei.

TB: E não deixaste estar aqui os outros objetos?

Investigadora: Tu lembras-te quais é que eram os outros objetos?

TB: Sim, eram balões também. Hoje ainda trazes mais, estou a ver.

Coloca o monte de copos no chão e este cai. Levanta-o e volta a cair.

TB: Não se aguenta em pé. Tem se se pôr ao pé da .... (levanta-se e coloca o monte de copos em cima da mesa que se encontra na sala).

Aproxima-se dos objetos dispostos no chão e põe-se de joelhos.

Investigadora: **O que é que estas a fazer agora?**

TB: Ainda estou a pôr os pratos (continuando a separar os pratos e a colocá-los no chão).

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?**

TB: Para ver ... para depois contá-los.

Investigadora: Vais contá-los a seguir?

TB: Sim. Até parece que há pratos... 50 pratos... ou 100. Tu trouxeste mais vermelhos (agarrando em dois pratos encaixados, um verde e um vermelho e separa-os) (Fotografia 13).

Investigadora: Trouxe mais vermelhos?

TB: Sim, trouxeste mais um bocadinho de todos.

Investigadora: Mais um bocadinho de todos? Porquê?

TB: Mas não trouxeste da outra isto ... (apontando para os pratos) os copos e também ... (apontando para as colheres, facas e garfos dispostos no chão) os talheres.

Investigadora: Os talheres?

TB: Sim. Tenho de dar a volta ... (deslocando-se para o lado oposto onde estava ajoelhado na manta). Eu consigo contar até 30 em inglês.

Espalhados todos os pratos, diz: Agora vou pôr um talher em cada prato.

Investigadora: Vais pôr um talher em cada prato?

TB: Pode ser dois quando sobrarem (começando a colocar, à vez, uma colher, ou uma faca ou um garfo em cada prato de forma aleatória) (Fotografia 14). Tu já trouxeste mais do que 9.



Fotografia 14 – Coloca uma faca, garfo ou colher dentro de cada prato



Fotografia 15 – Encaixa os pratos por tamanhos



Fotografia 16 – Coloca os talheres juntos



Fotografia 17 – Coloca os talheres em cima dos pratos

Continua a distribuir colheres, facas e garfos, de metal e de plástico, pelos pratos e diz: Não, não. Não vai sobrar. Agarra em colheres, facas e garfos, olha para os pratos dispostos no chão e continua a colocá-los dentro dos pratos. Atira uma colher de plástico para dentro de um prato, esta cai fora do prato e diz: Ai caiu fora da pista.

Investigadora: É uma pista?

TB: É, para eles saltarem. Sobraram estes todos (referindo-se às colheres, garfos e facas ainda dispostos no chão).

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

TB: Agora vou por todos juntos.

Investigadora: Vais pôr todos juntos?

TB: Sim (fica de costas para a investigadora recolhendo as colheres, facas e garfos que estavam dentro dos pratos). E agora estou a recolher os pratos que os talheres já estão juntos (colocando os pratos pequenos em cima, e os pratos grandes em baixo (Fotografia 15).

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?**

Depois de recolher algumas das colheres, garfos e facas que se encontravam dentro dos pratos, apanha as colheres, facas e garfos que ainda se encontravam dispostos no chão e diz: Estes também contam (apanhando-os). Coloca as colheres, os garfos e as facas no chão, perto de si. Recolhe alguns pratos dispostos no chão e diz: já posso recolher estes (recolhendo os pratos que já não têm nem colher, garfo ou faca).

Investigadora: Como estás a recolher?

TB: Só estou a recolher os pratos que já não estão lá nada. Só o último é que tem de ter todos. É que tem de ter os talheres todos... que é o último da fila.

Retira algumas colheres, facas e garfos de dentro dos pratos, colocando-os junto dos outros que se encontram no chão.

Agarra uma faca de metal, olha para a investigadora e diz: Este talher está muito estragado.

Investigadora: Está muito estragado? Então porquê?

TB: Olha aqui ... (apontando para a faca), ou isto é mesmo assim?

Investigadora: Não sei, o que é que tu achas?

TB: Eu acho que é mesmo assim (voltando a recolher as colheres, garfos e facas de dentro dos pratos).

Depois de recolher todos os talheres dos pratos, junta-os colocando-os no chão junto dos outros (Fotografia 16). Continua a recolher os pratos dispostos no chão, encontrando-se de costas para a investigadora.

TB: Qual é que achas que vai ser o último?

Investigadora: Não sei.

TB: Tu já vais saber (recolhendo todos os pratos grandes).

Junta os pratos grandes acabados de recolher, encaixando-os aos recolhidos anteriormente. Recolhe os restantes pratos pequenos e coloca-os na parte superior do monte e diz: Foi este (apontando para o prato vermelho de tamanho mais pequeno que se encontra em cima).

Investigadora: Foi esse?

TB: Então, este ... (apontando para o prato vermelho).

Agarra nos talheres com as duas mãos e tenta transportar todos para cima do monte de pratos.

Investigadora: **O que é que estás a fazer agora?**

TB: Estou a pôr os talheres.

Investigadora: Onde é que estás a pôr os talheres?

TB: Nos pratos (colocando uma faca de metal entre os pratos de diferente tamanho).

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?**

TB: Aqui em cima tu já sabes, só o último prato é que pode ter talheres (enquanto coloca os restantes talheres em cima do último prato, o prato vermelho pequeno).

Colocados todos os talheres em cima dos pratos (Fotografia 17) diz: Já está.

Investigadora: E agora? Não queres fazer mais nada?

TB: Não.

Terminou.

---

### **TAREFA 3 – Copos, molas e tampas**

**28 novembro 2016 - CS (4 anos)**

Hora: 9h04– 9h14 (10 minutos)

CS encontra-se sentada de pernas cruzada no chão da sala de apoio. A investigadora despeja a caixa. Olha para os objetos, faz uma cara de surpresa e diz: Hoje tem tampas (agarrando uma tampa incolor) (Fotografia 1).

Investigadora: Hoje tem tampas?

CS: Sim, está aqui um coiso... um balde.

Investigadora: Um balde?

CS: Para tapar (referindo-se à tampa incolor que tem na mão). Tens de arranjar (olhando para a investigadora). Olha aqui (agarrando um copo de plástico incolor com um copo pequeno incolor lá dentro, despejando o copo grande de forma a que o copo pequeno saísse e mostra à investigadora) (Fotografia 2).

Investigadora: Isso é o quê?

Coloca os dois copos incolores lado a lado (Fotografia 3), segurando-os com as mãos, fricciona os dois copos, ouve-se um som e volta a colocar o copo pequeno dentro do outro. Olha para a investigadora. Coloca os copos no chão.

CS: E aqui uma também de garrapas (agarrando uma tampa verde).

Investigadora: De quê?

CS: De garafas.

Investigadora: De garrafas?

CS: Sim (deixando a tampa cair para o chão, olha para a investigadora e espalha os materiais dispersos no chão).

Investigadora: **O que é que vais fazer com isso?**



Fotografia 1 – Agarra um tampa incolor



Fotografia 2 – Retira o copo pequeno invertendo a posição do copo grande



Fotografia 3 – Coloca dois copos incolores lado a lado



Fotografia 4 – Coloca o copo no ouvido depois de bater com a mão no copo

Agarra três copos grandes encaixados (um incolor, um branco e um rosa) e diz: Oh rosa.

Separa os copos e fica com o copo vermelho na mão. Olha para os objetos dispostos no chão, agarra outro copo vermelho e encaixa-os.

CS: Falta laranja.

Investigadora: Não há laranja?

CS: Não. Tens de arranjar um laranja.

Investigadora: Tenho de arranjar um laranja?

CS: Sim (agarrando outro copo vermelho e encaixa-os dois copos vermelhos encaixados anteriormente).

Olha para os objetos dispostos no chão, aponta para um copo vermelho e diz: Rosa (agarra o copo que está encaixado com um copo verde, separa-os, atira o copo verde para o chão e encaixa o vermelho aos três copos vermelhos que tem na mão, encaixados anteriormente).

Investigadora: **O que é que tu estás a fazer?** Consegues dizer-me?

CS: Tu apanhas os verdes eu apanho os rosas.

Investigadora: Não, só tu é que apanhas. Eu fico só a ver pode ser? Conta-me lá. **O que é que tu estás a fazer?**

CS: Sim.

Investigadora: Isso é o quê?

CS: Os copos (segurando na mão dois copos).

Agarra três copos encaixados (verde, vermelho e incolor), separa-os, atira o copo verde para o chão, coloca o copo incolor no chão e encaixa o copo vermelho aos quatro copos vermelhos já encaixados.

CS: Eu tenho os rosas.

Investigadora: Estás com os rosas?

Olha para os objetos dispostos no chão e diz: Não tens mais rosas.

Investigadora: Não tem mais rosas?

Volta a olhar para os objetos que se encontram no chão e diz: Não há pratos.

Investigadora: Não há pratos. Então e agora, o que é que vais fazer?

Olha para os objetos e pergunta: Onde estão os balões?

Investigadora: Os balões?

Olha para a investigadora. Coloca uma mão dentro dos copos encaixados levantando-os. Bate com a outra mão nos copos e ouve-se um som, colocando-os perto do ouvido (Fotografia 4).

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?**

Levanta-se e coloca os copos vermelhos encaixados perto da investigadora. Apoia os joelhos em cima de um copo e houve-se um barulho. Volta a sentar-se de pernas cruzadas. Agarra um copo incolor e conserta-o pois estava amachucado, consertando também um copo branco, e diz: Agora vai ser os verdes (agarrando um copo verde).

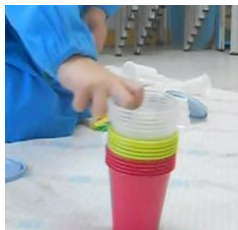
Agarra outro copo verde e encaixa os dois copos verdes (Fotografia 5). Agarra dois copos encaixados, um verde e outro branco, separa-os, manda o copo branco para o chão e encaixa o copo verde aos outros dois copos verdes já encaixados.



Fotografia 5 - Encaixa dois copos verdes do mesmo tamanho



Fotografia 6 - Encaixa os copos verdes nos copos vermelhos



Fotografia 7 - Encaixa os copos incolores, nos copos vermelhos e verdes



Fotografia 8 - Troca a ordem das cores dos copos encaixados



Fotografia 9 - Coloca os copos encaixados junto ao ouvido

Investigadora: O que é que estás a fazer agora?

CS: Copos (olhando para a investigadora).

Investigadora: Copos? E o que é que estás a fazer com os copos?

Levanta-se e encaixa os 3 copos verdes nos copos vermelhos encaixados anteriormente (Fotografia 6). Agarra dois outros copos verdes que se encontravam perto e encaixa-os aos copos verdes. Volta para a posição onde estava inicialmente, colocando-se de joelhos e diz: Vou fazer uma coisa com os copos (agarrando um copo incolor).

Investigadora: Que coisa é essa? Consegues dizer-me?

CS: É uma magia (agarrando mais copos incolores e encaixando no outro que tinha na mão).

Investigadora: Uma magia? Porquê é que é uma magia?

CS: Porque sim (agarrando mais um copo incolor e encaixa-o aos anteriores) Onde está mais copos assim (referindo-se aos copos sem cor).

Olha para os copos e vê um copo incolor pequeno dentro do copo. Retira-o e manda-o para o chão.

Investigadora: Isso é o quê?

CS: Este não dá.

Encaixados os cinco copos incolores, levanta-se e encaixa-os nos vermelhos e verdes já encaixados (Fotografia 7) e diz: Oh. Não dá.

Agarra os copos encaixados e retira os copos incolores, que se encontravam em cima e coloca-os no chão. Separa os copos vermelhos dos copos verdes. Encaixa os copos verdes nos copos incolores. Encaixa os copos vermelhos nos anteriores (Fotografia 8) e diz: Tenho o rosa (olhando para a investigadora).

Investigadora: Tens o rosa?

CS: Sim.

Agarra os copos encaixados e levanta-os. Olha para a investigadora.

Investigadora: Isso é o quê?

Coloca os copos junto ao ouvido (Fotografia 9).

Investigadora: **O que é que estás a fazer?** Consegues dizer-me?

CS: Não. Estava a ouvir uma coisa (encontra-se de lado para a investigadora. Retira os copos incolores que estavam encaixados, colocando-os no chão).

Investigadora: **O que é que estas a fazer?**

CS: Ainda com os copos, vais ver uma magia.

Investigadora: Vais fazer magia?

CS acena com a cabeça dizendo que sim.

Acrescenta alguns copos brancos encaixando-os nos copos verdes e vermelhos. Agarra os copos incolores e tenta encaixá-los (em cima) encaixando-os posteriormente no lado oposto (em baixo). Coloca os copos encaixados perto da investigadora e diz: Não tenho mais copos.

Investigadora: Não há mais copos?

Agarra os copos encaixados, retira alguns copos incolores e encaixa e separa-os repetidamente, ouvindo-se um som (Fotografia 10).



Fotografia 10 - Encaixa e separa repetidamente os copos ouvindo o som



Fotografia 11 - Tapa o copo branco com a tampa azul grande



Fotografia 12 - Copos dispostos no chão com tampas lá dentro



Fotografia 13 - Bate com a mão numa tampa incolor



Fotografia 14 - Tampa incolor cai da cabeça

Investigadora: Isso é o quê?

CS: Dá para fazer um piano (repetindo o movimento, ouvindo-se o som).

Investigadora: Um piano?

CS: Azul? (olhando para uma tampa grande azul). Isto parece uma caixa, pode ser dos copos (retirando um copo branco aos pratos encaixados).

Agarra a tampa grande azul e coloca em cima do copo branco (Fotografia 11). Manda a tampa azul grande para o chão, ficando com o copo na mão e diz: Vou fazer café.

Agarra uma tampa pequena azul e coloca-a dentro do copo branco. Agarra duas tampas brancas e coloca-as dentro do copo branco. Agarra mais uma tampa pequena azul e coloca-a dentro do copo enquanto diz: Vou fazer café (agarrando outra tampa pequena azul e coloca-a dentro do copo). Agarra uma tampa verde e coloca-a dentro do copo. Estica o copo à investigadora.

CS: Café está aqui (colocando o copo no chão, perto da investigadora).

Agarra outro copo branco e diz: Vou fazer mais café (agarrando uma tampa verde e coloca-a dentro do copo), é para virar uma festa (colocando mais uma tampa verde no copo).

Investigadora: É para uma festa?

CS: Sim (agarrando mais tampas e coloca-as também dentro do copo).

Coloca o copo junto do outro copo perto da investigadora (Fotografia 12) e diz: Não quero brincar mais.

Investigadora: Brinca mais um bocadinho. Tu já brincaste com todos os objetos?

Agarra uma tampa incolor e diz: Olha esta (dirigindo-se para a investigadora).

Bate com a mão fechada na tampa. Ouve-se um som olhando para a investigadora. Bate com a mão aberto na tampa incolor, olhando para a investigadora (Fotografia 13).

Investigadora: Isso é o quê?

Bate com a mão fechada na tampa ouvindo-se um som. Bate com a mão aberta na tampa repetidamente.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

Olha para a investigadora, colocando a tampa incolor em cima da cabeça.

Investigadora: Isso é o quê?

A tampa cai da sua cabeça (Fotografia 14). Olha para a investigadora e coloca a tampa em cima dos copos que se encontram junto da investigadora (Fotografia 15). Retira a tampa de cima dos copos e manda-a para o chão e diz: Onde está mais para fazer café? Quero um copo rosa (agarrando os copos encaixados e retira um copo vermelho, encaixando-o os restantes).



Fotografia 15 - Tampa incolor em cima de dois copos



Fotografia 16 - Pousa o copo vermelho no chão ao lado dos copos brancos



Fotografia 17 - Disposição dos copos com tampas



Fotografia 18 - Coloca duas molas dentro do copo

Agarra uma tampa pequena azul, coloca-a dentro do copo vermelho e diz: Ah café.

Abana o copo e ouve-se um som. Abana o copo para a investigadora.

Investigadora: Isso é o quê?

CS: É o café, para se mexer.

Fica de costas para a investigadora e pergunta: Onde está mais café? Ah está aqui (agarrando uma tampa branca e coloca-a dentro do copo vermelho). Não há mais tampas? (pousando o copo no chão) (Fotografia 16).

Olha para os copos dispostos em fila perto da investigadora. Agarra um copo branco, despeja as tampas no chão e diz: Vou aqui espalhar estas tampas.

Agarra o outro copo branco e despeja também as tampas que tinha no interior.

Investigadora: Vais espalhar?

CS: Sim.

Investigadora: **Porquê é que vais fazer isso?**

CS: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 (tentando contar as tampas, de costas para a investigadora).

Agarra em algumas tampas, e à vez, coloca-as dentro de um dos copos brancos (uma tampa verde, duas tampas azuis, uma tampa azul e uma branca). Agarra mais algumas tampas e coloca-as dentro do outro copo branco (uma tampa verde e uma branca). Agarra um copo branco pequeno e coloca dentro dele uma tampa branca e uma verde. Pousa o copo no chão ao lado do copo vermelho. Agarra um copo incolor, que se encontrava encaixado com os copos grande, e coloca lá dentro uma tampa verde, colocando o copo ao lado de um dos copos brancos perto da investigadora. Retira um copo verde que se encontrava encaixado, aos copos do mesmo tamanho, e diz: Só tenho verde, rosa e esta assim (referindo-se aos copos incolores. Coloca uma tampa verde lá dentro do copo verde). Onde está mais (Colocando o copo verde ao lado do copo branco de tamanho pequeno) (Fotografia 17).

Investigadora: Estás à procura do quê?

CS: Já pôs os cafés.

Investigadora: Já colocaste os cafés?

CS: Olha ali (apontando para os copos dispostos em fila), 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 (tentando contar os 6 copos). Falta oito. Falta oito cafés.

Investigadora: Falta oito cafés?

CS: E mais nove.

Investigadora: E mais nove?

CS: Olha não vês aqui tantos? (olhando para os objetos dispostos).

Investigadora: São muitos?

CS: Isto pode ser conta café? (agarrando uma mola de roupa azul). Não é, uma boa ideia? Não é? (olhando para a investigadora). Então vamos tirar (agarrando um copo incolor pequeno).

Agarra uma mola amarela e coloca-a dentro do copo incolor pequeno.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

CS: Ainda a brincar com os copos (colocando uma mola verde dentro do copo incolor pequeno) (Fotografia 18).

Coloca o copo incolor pequeno a seguir ao copo verde, em fila, perto da investigadora. Com a mão junta todos os copos que estavam dispostos em fila.

Investigadora: O que é que tu fizeste?

CS: Não fui eu, foi o teto.

Investigadora: Foi o teto?

CS: Sim. Espalhou o café. Agora o chão está todo sujo.

Investigadora: Então e agora?

CS: Não sei como vou limpar.

Investigadora: Então e agora o que vais fazer?

CS: Nada.

Investigadora: Brinca mais um bocadinho.

CS: Não.

Investigadora: Não queres brincar mais?

CS acena com a cabeça dizendo que não.

Terminou.

---

### 29 novembro 2016 - TB (5 anos)

Hora: 9h07– 9h25 (18 minutos)

TB – Encontra-se ajoelhado no chão da sala. A investigadora despeja a caixa junto da criança. Olha para os objetos disposto no chão. Agarra uma mola de roupa verde e diz: Ainda foram mais desta vez. Desta vez trouxeste... tu trouxeste na semana que já passou (agarrando um copo vermelho e prende a mola verde ao copo) (Fotografia 1).

Investigadora: O que é que eu trouxe?

TB: Há duas vezes ... Há duas semanas atrás (agarrando outra mola azul e prende-a também ao copo vermelho) (Fotografia 2).

Investigadora: O que é que eu trouxe também?



Fotografia 1 - Prende uma mola verde ao copo vermelho



Fotografia 2 – Prende uma mola azul ao copo vermelho



Fotografia 3 - Molas presas ao copo vermelho



Fotografia 4 - Disposição da construção no chão

TB: Trouxeste as ... (mostrando o copo com as duas molas presas à investigadora) molas de roupa.

Abana o copo com as duas molas presas, olha para os objetos disposto no chão e agarra outra mola de roupa azul. Prende a mola azul ao copo vermelho que tem na mão e diz: A cada minuto tu dizes-me assim “O que é que tu tás a fazer?” ... a cada minuto (olhando para a investigadora).

Investigadora: É para eu saber o que é que fazes.

Agarra uma mola de roupa amarela, e prende-a ao copo vermelho que tem na mão (Fotografia 3).

Investigadora: Então conta-me lá o que é que tu estás a fazer.

Olha para a investigadora e diz: Olha desta vez não passou nenhum minuto.

Investigadora: Mas tu consegues dizer-me, o que é que estás a fazer?

Agarra outra mola de roupa azul, prende-a ao copo vermelho e diz: Estou a pôr as molas de roupa em cima do copo (agarrando outra mola de roupa amarela e prende-a ao copo vermelho).

Investigadora: Estão em cima do copo? **E porquê é que estás a fazer isso?**

TB: Para ver se as molas não caem (agarra uma mola de roupa verde e prende-a ao copo vermelho que tem na mão). Olha para os objetos que tem na mão, olha para os objetos dispostos no chão, agarra outra mola de roupa verde, prende-a ao copo vermelho e diz: Mais molas. Estão aqui três molas verdes (referindo-se às molas verdes enquanto prende mais uma mola verde ao copo vermelho, ficando três molas verdes no copo).

Investigadora: Estão três molas verdes?

TB: Sim

Investigadora: Como é que tu sabes que estão três molas verdes?

Agarra uma mola verde e usa-a para contar as molas verdes presas ao copo vermelho enquanto diz: 1, 2, 3 (contando as três molas verdes presas ao copo vermelho). E também estão três azuis (prendendo ao copo a quarta mola verde).

Investigadora: Também estão três?

TB: 4, olha 3 (contando três das quatro molas verdes), 4 (apontando para mais uma mola verde). 1, 2, 3 (contando as molas azuis) 1, 2 (contando as molas amarelas).

Dá uma gargalhada e agarra mais uma mola de roupa verde, prendendo-a ao copo vermelho no meio de duas molas verdes já presas ao copo vermelho e diz: 5 com esta verde (olha para as molas dispostas no copo). Eu não sou do sporting.

Vira o copo com as molas para baixo (Fotografia 4) e coloca o copo no chão. Olha para a investigadora.

Investigadora: Isso é o quê?

TB: Ah, parece-te o quê? (olhando para a investigadora).

Investigadora: Não sei o que é que te parece a ti?

TB: Uma aranha (olhando para a sua construção).

Investigadora: Uma aranha?

TB: Sim, só que não tem braços. Ah ah.

Investigadora: Não tem braços?

TB: Não (olhando para os objetos dispostos ainda no chão).

Agarra três copos encaixados (dois verdes e um vermelho), separa um copo verde e encaixa-o na construção que se encontra no chão (Fotografia 5) dizendo: Desta vez vou tapá-la. Olá aranha. Vou tapá-la.



Fotografia 5 - Encaixa um copo verde na construção



Fotografia 6 - Prende as molas aos copos encaixados



Fotografia 7 - Construção realizada



Fotografia 8 - Agarra duas tampas iguais

Separa o copo verde do copo vermelho, e encaixa o copo verde, na construção que se encontra no chão. Encaixa também o copo vermelho na construção, a seguir a ter encaixado os dois copos verdes. Agarra a construção com as duas mãos, começa a retirar as molas de roupa que estava presas ao copo vermelho e diz: Agora vou fazer muitos estragos na aranha (colocando a construção no chão e amachuca o copo, fazendo pressão com as mãos). Olha, o estrago que eu fiz, voltando a agarrar a construção).

Agarra a construção pelo copo vermelho e bate com as molas no chão.

Investigadora: São estragos?

Agarra a construção e retira mais algumas molas de roupa que estavam presas ao copo, e diz: Sim, estragos na aranha (acabando de retirar as últimas molas de roupa presas ao copo).

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?**

Com o copo vermelho, da construção na mão, encaixa-o aos três copos (vermelho e dois verdes) já encaixados e diz: Para conseguir tapar a aranha. Porque a aranha tem de ter muitas cores.

Investigadora: A aranha tem de ter muitas cores?

Agarra numa mola de roupa verde e prende-a aos copos encaixados, agarrando também uma mola de roupa verde e prende-a aos copos encaixados e diz: A aranha que eu estou a fazer (agarrando outra molda de roupa amarela e prende-a aos copos encaixados). Não é em todas as aranhas (prendendo no copos encaixados outra mola de roupa amarela). Vê quantas elas são agora. Não, agora são cinco (referindo-se às duas molas verdes e duas molas amarelas, prendendo a quinta mola nos copos). Agora quantos minutos são?

Investigadora: Agora são cinco?

TB: Sim, são (olhando para a investigadora).

Investigadora: São cinco quê?

TB: São cinco horas (arrastando as molas presas aos copos de forma a juntá-las, estando as molas amarelas juntas e as molas verdes juntas).

Agarra uma mola de roupa azul e prende-a aos copos encaixados, que fazem a sua construção, colocando-o ao lado das molas amarelas. Agarra um copo verde e volta a coloca-lo no chão.

Investigadora: O que é que estás a fazer agora?

Olha para os objetos dispostos no chão e diz: Ainda estou a procurar ... (agarrando uma mola amarela e prende-a aos copos encaixados, a seguir à mola azul) Ainda estou a fazer o que estava a fazer há um bocadinho atrás.

Agarra uma mola verde, coloca-a ao lado da mola amarela, e diz: Tu lembras o que eu disse? (olha para a investigadora). Dling, dling dlão (referindo-se ao som da campainha que se ouve na sala).

Coloca a construção no chão, levanta-se e vai até à janela. Volta para a manta e ajoelha-se perto da construção.

Agarra mais uma mola amarela e prende-a aos copos, ao lado da mola verde, colocada anteriormente. Olha para a investigadora. Agarra uma mola azul e prende-a aos copos encaixados, ao lado da mola amarela. Agarra uma mola verde e prende-a aos copos encaixados ao lado da mola amarela colocada anteriormente. Agarra mais uma mola azul e prende-a aos copos encaixados, colocando-a junto a mola verde, colocada anteriormente e diz: Só falta mais uma peça (olhando para o espaço entre a última mola que colocou e a primeira que colocou). Tu trouxeste mais algumas molas? (agarrando outra mola amarela e prende-a aos copos encaixados na construção que tem na mão).

Investigadora: Não sei, tens de descobrir o que eu trouxe.

TB: Olha, molas e copos não é? (olhando para a construção que fez, e coloca-a no chão) (Fotografia 7).

Investigadora: Trouxe mais alguma coisa?

TB: Sim, sim, trouxeste tampas (agarrando duas tampas grandes azuis) (Fotografia 8).

Investigadora: São tampas?

TB: Não, isto são pratos (olhando para as tampas que tem nas mãos).

Investigadora: São pratos?

TB: Sim.

Investigadora: E o que é que tu podes fazer com eles?

TB: Posso fazer isto (agarrando numa das tampas e tenta coloca-la em cima da construção que fez) (Fotografia 9).

A tampa cai no chão. Volta a agarrar a tampa grande azul, ficando em cima da construção, sem cair. Coloca a outra tampa grande azul em cima da construção, em cima da tampa igual, colocada anteriormente. Agarra um copo verde e coloca-o em cima das tampas grandes azuis e em cima da construção realizada (Fotografia 10). O copo cai da construção.



Fotografia 9 - Coloca a tampa em cima da construção



Fotografia 10 - Construção realizada



Fotografia 11 - Encaixa um copo incolor na construção



Fotografia 12 - Encaixa um copo vermelho à construção

Investigadora: Isso é o quê? O que estás a fazer?

TB: Ainda estou a fazer uma aranha maior (agarrando o copo verde que caio e coloca-o com a base para cima).

Agarra um copo incolor pequeno e encaixa-o no copo verde (Fotografia 11).

Investigadora: Uma aranha maior? **Porquê é que estás a fazer isso?**

Agarra um copo vermelho e coloca-o encaixado com o copo pequeno incolor. Agarra um copo branco e encaixa-o ao copo vermelho, colocado anteriormente e diz: Olha eu já te disse, porque me apetece.

Agarra um copo incolor grande e encaixa-o no copo branco, encaixando outro copo incolor, outro copo vermelho (Fotografia 12) e um copo branco. Os copos encaixados e as tampas caem ao chão. Olha para a investigadora e diz: Caiu.

Agarra os copos encaixados que caíram e coloca-os encaixados com os copos que estão presos nas molas de roupa e diz: Desta vez já não cai.

Retira os copos encaixados e deixa apenas ficar um copo verde e diz: Os copos pequenos só me atrasam.

Agarra um copo vermelho e encaixa-o ao copo verde. Agarra um copo branco e um vermelho e encaixa-os também.

Investigadora: Estão aí copos pequenos?

TB: Sim.

Investigadora: Como é que tu sabes que são pequenos?

Agarra um copo pequeno incolor e um copo grande vermelho, coloca-os lado a lado (Fotografia 13) e diz: Vê-se que são desta altura. Vê-se (atirando o copo incolor para o chão e encaixa o copo branco na construção).

Agarra dois copos incolores grandes já encaixados e volta a colocá-los no chão. Agarra alguns copos encaixados (dois verdes, um branco, um verde, um branco e um vermelho), separa um copo verde e encaixa-o na sua construção. Separa outro copo verde e encaixa-o também na construção. Separa um copo branco e encaixa-o na construção. Encaixa também o copo vermelho na construção. Olha para a construção e diz: Porquê é que não trouxeste mais copos... (agarrando em mais dois copos brancos e encaixa-os na construção).

Investigadora: Tu querias que tivesse trazido mais copos?



Fotografia 13 - Compara o tamanho de dois copos



Fotografia 14 - Tenta colocar uma mola de madeira na construção



Fotografia 15 - Faz uma pilha de tampas grandes



Fotografia 16 - Construção

TB: Sim, queria (agarrando num copo incolor e encaixa-o na construção).

Investigadora: Porquê?

Agarra uma mola de madeira, abre e fecha-a repetidamente, e diz: Molas destas? Molas da roupa.

Agarra a construção com uma mão, e tenta prender a mola de madeira a uma mola de plástico (Fotografia 14) e diz: Um tubarão pescou a aranha (colocando a construção no chão).

Investigadora: Um tubarão?

TB: Sim.

Investigadora: Onde é que está o tubarão?

TB: Está aqui (apontando para a mola de madeira presa a uma mola de plástico).

Retira a mola de madeira, agarra mais três copos incolores e encaixa-os à construção e diz: Está bueda alta (agarra a construção e vira-a ao contrário, com as molas de roupa para cima, pousando-a no chão).

A construção cai ao chão. Olha para a investigadora e diz: Caiu (agarrando a construção). Caiu porque não aguenta (coloca a construção no chão, apoiada nas molas de roupa. Agarra três tampas grandes azuis e olha para os objetos dispostos no chão. Larga as tampas).

Investigadora: Então e agora o que é que vais fazer?

TB: Ainda estou a ... (colocando dois copos pequenos brancos encaixados com os copos grandes na construção) aranha (encaixando mais um copo incolor pequeno na construção). Ainda estou a pôr mais alta com os copos pequenos (encaixando um copo pequeno incolor e dois copos pequenos brancos na construção).

Agarra um copo branco pequeno e encaixa-o nos copos pequenos na construção. Agarra dois copos pequenos incolores, encaixa-os e coloca-os na construção, encaixados nos copos pequenos. Agarra três tampas grandes azuis, coloca-as numa pilha e agarra as tampas grandes incolores colocando-as em baixo das tampas grandes azuis.

Investigadora: O que é isso que tens na mão?

TB: Pratos, muitos pratos (agarrando mais uma tampa grande azul, colocando-a em cima da pilha de tampas, e agarra uma tampa grande incolor e coloca-a em baixo da pilha de tampas).

Investigadora: O que é que vais fazer com isso?

TB: Um hamburger? (deixando algumas tampas caírem, com as tampas que ficou na mão, finge que dá uma dentada). Um hamburger de pratos (olhando para a investigadora).

Coloca uma tampa grande incolor e coloca no chão, colocando em cima dela três tampas grandes azuis (Fotografia 15). Agarra outra tampa grande azul e coloca-a em cima das tampas grandes azuis. Agarra uma tampa incolor e coloca-a em cima das tampas grandes azuis. Retira a tampa grande incolor de cima e coloca uma tampa grande azul. Agarra três tampas grandes incolores e coloca-as em cima das tampas grandes azuis.

Investigadora: O que é que estás a fazer aí?

TB: Ainda estou a fazer uma sanduiche (agarrando a pilha de tampas grandes com as duas mãos, leva-as perto da boca, finge que está a dar uma dentada e a mastigar).

Tenta coloca a pilha de tampas grandes em cima da construção feita com molas e copos (Fotografia 16). Larga as tampas grandes em cima da construção e caem ao chão. Olha para as tampas dispostas no chão que acabaram de cair e diz: Caiu os pratos.

Investigadora: Caíram? E o que é que estas a fazer agora?

Agarra em três tampas pequenas (azul, verde e branca), ficando tapado pela construção que se encontra entre ele e a investigadora.

Investigadora: Isso é o quê?

TB: Uma tampa.

Investigadora: Só uma?

TB: Não. Três. Três tampas, por acaso (tentando encaixar as três tampas umas nas outras).

Agarra outra tampa branca. Coloca-a no chão e agarra uma tampa pequena verde, tenta encaixar as tampas que tem na mão e ouve-se um som. Volta fazer o movimento com as tampas repetidamente, ouvindo-se o som. Tenta colocar as tampas pequenas que tem na mão em cima da construção. Algumas tampas caem. Agarra mais algumas tampas pequenas e tenta encaixá-las na que tem na mão, estando tapado pela construção. Coloca as tampas em cima da construção e deixa cair as tampas e diz: Chuva.

Agarra as tampas pequenas que se encontram dispostas no chão com as duas mãos, e larga-as em cima da construção e diz: Vou fazer chuva.

Agarra uma tampa grande incolor e atira-a, agarra outra tampa grande incolor e atira-a. Agarra uma tampa grande azul e atira-a.

Investigadora: O que é que estás a fazer?

TB: Estou a amandar como se fossem discos (atirando mais uma tampa grande azul). Qual é que vai ganhar? (Atirando mais uma vez uma tampa grande azul e uma incolor). Já está a ganhar um (atirando uma tampa incolor) Estão empatados (atirando uma tampa grande azul). Houve um vencedor hoje.

Recolhe as tampas grandes que atirou e diz: Vá, outra vez (colocando as tampas grandes numa pilha).

Agarra as tampas pequenas e coloca-as junto da construção e diz: Isto vão ser as chuvas.

Investigadora: A chuva?

TB: É uma experiência.

Investigadora: Estás a fazer uma experiência?

TB: Sim, estou. Estou a ver se a aranha cai. Com tanto peso que ela tem. Olha aqui o tamanho dela (colocando a mão em cima dos copos pequenos encaixados na construção).

Com as tapas grandes todas em pilha, agarra uma tampa grande azul e atira-a e diz: começou a corrida (agarra outra tampa grande azul e atira-a).

Investigadora: É uma corrida?

TB: Sim, é uma corrida de discos.

Agarra quatro tampas grandes incolores e diz: Quatro, quatro discos de uma vez (atirando uma tampa de cada vez). Ainda faltam (referindo-se às quatro tampas grandes azuis). Na manta não vale.

Investigadora: Porquê?

TB: Assim, não vai longe (referindo-se aos deslizar das tampas no chão).

Aponta para uma tampa grande e diz: Aquele é que ganhou.

Investigadora: Qual?

TB: O do fundo (olhando para a investigadora).

Investigadora: Então e agora, o que é que vais fazer?

Agarra cinco molas de madeira e uma de plástico azul, ainda dispostas no chão, e diz: Quatro, três quer dizer cinco, seis tubarões vão atacar a aranha (levando as molas para junto da sua construção).

Agarra a construção com a mão, abana-a, deita-a ao chão e diz: Agora é que ganharam.

Agarra uma mola de madeira e prende-a a uma mola da construção. Agarra a mola azul e prende-a a uma mola da construção. Agarra outra mola de madeira e prende-a a uma mola da construção. Com as molas presas à construção, agarra os copos que caíram e encaixa-os novamente à construção e diz: Esmagaram os tubarões (retirando as molas que acabou de prender à construção). Olha este está a desfazer-se (referindo-se a uma mola de madeira que esta a separar-se). Olha já se desfez.

Olha para a mola de madeira. Olha para a construção e diz: Isto não vai caber na caixa.

Investigadora: Porquê?

TB: Porque é muito ... já quero arrumar.

Investigadora: Já não queres brincar mais?

TB: Não.

Terminou.

---

### **30 novembro 2016 - MR (3 anos)**

Hora: 9h05– 9h09 (4 minutos)

MR – Encontra-se sentada de pernas cruzadas no chão da sala. A investigadora despeja a caixa. Olha para os objetos e sorri. Afasta um copo incolor, agarra uma tampa grande incolor e diz: Molas outra vez.

Investigadora: Molas outra vez?

Coloca a tampa grande incolor no chão. Olha para os objetos disposto no chão. Agarra uma tampa grande azul e diz: Tampas. Tampas (agarrando três tampas grandes azuis) (Fotografia 1).

Com as três tampas grandes azuis na mão, agarra alguns copos brancos encaixados. Encaixando-os com um copo branco que está disposto no chão. Coloca os copos no chão. Agarra duas tampas pequenas (uma branca e uma verde) encaixadas e sorri. Deixa cair a tampa verde.

Investigadora: Isso é o quê?

MR: Tampas (olhando para os objetos dispostos no chão).

Investigadora: O que é que vais fazer com elas?

MR: Vou por aqui (agarrando um copo pequeno branco encaixado num copo pequeno incolor, separa-os e fica com o copo pequeno branco na mão, largando a tampa branca que tinha na mão).

Agarra uma tampa pequena e coloca-a dentro do copo branco pequeno que tem na mão. Agarra outra tampa pequena verde e coloca-a dentro do copo branco. Olha para a investigadora. Abana o copo com as tampas lá dentro. Despeja o copo e as tampas pequenas caem para o chão. Tenta encaixar as duas tampas pequenas (uma branca e uma verde). Põe as tampas no chão e diz: Já brinquei.

Investigadora: Ainda não, ainda não viste o que está aqui (apontando para os objetos ainda dispostos no chão). Que coisas são essas?

Olha para a investigadora e sorri. Agarra os copos brancos anteriormente encaixados. Agarra três copos encaixados (um branco, um incolor e um vermelho) e encaixa-os aos copos brancos encaixados (Fotografia 2). Olha para a investigadora.

Investigadora: O que é que podes fazer com isso? Como é que podes brincar com isso?

MR: Com as tampas (agarrando uma tampa pequena e coloca-a dentro dos copos encaixados). Isto fica aqui (separando as três tampas grandes azuis ao seu lado) (Fotografia 3).

Aponta com o dedo para as tampas grandes dispostos no chão.

Investigadora: Isso é o quê?

MR: São moedas (olhando para a investigadora).

Tenta colocar os copos encaixados que tem na mão em cima de uma das tampas grandes azuis, deixa cair o copo incolor e o copo vermelho, caindo também as tampas pequenas que se encontravam dentro dos copos) e diz: Oh caiu um copo (agarrando os copos que caíram e volta a encaixá-los nos copos brancos que tem na mão).

Agarra as tampas pequenas que caíram e coloca-as, novamente, dentro dos copos encaixados que tem na mão. Com os copos encaixados bate com eles em cima das tampas grandes azuis que estão no chão. Olha para a investigadora e dá uma gargalhada. Vira os copos encaixados que tem na mão, caindo as tampas que estavam dentro dos copos e caem os copos incolor e vermelho. Olha para a investigadora. Deixa cair os copos brancos encaixados em cima dos objetos ainda dispostos no chão.

Investigadora: Já brincaste com tudo?

MR: Não quero brincar mais.

Investigadora: Brinca mais um bocadinho.

Agarra as tampas grandes azuis e empilha-as. Olha para a investigadora e diz: É tampas. Não quero brincar mais.

Olha para os objetos dispostos no chão.

Investigadora: Brinca mais um bocadinho.

Acena com a cabeça dizendo que não ainda com as tampas grandes azuis na mão e diz: Eu não quero brincar mais (olhando para a investigadora).

Terminou.



Fotografia 1 - Agarra três tampas iguais



Fotografia 2 - Encaixa alguns copos



Fotografia 3 - Disposição de três tampas em fila

#### **TAREFA 4 – Balões, copos e tampas**

**5 dezembro 2016 - CS (4 anos)**

**Hora: 9h00– 9h05 (5 minutos)**

CS – Encontra-se sentada de pernas cruzadas no chão da sala. A investigadora despeja a caixa. Olha para os objetos dispostos no chão. Com as mãos, afasta os objetos que se encontram em monte e diz: Não tá aqui nada.

Investigadora: Não está aí nada?

CS: Não (olhando para a investigadora).

Investigadora: O que é que podes fazer com isso?

Agarra um balão grande vermelho e diz: Encher (levando o balão à boca, e tenta enchê-lo) (Fotografia 1).



Fotografia 1 - Tenta encher o balão



Fotografia 2 - Coloca as mãos na cintura



Fotografia 3 - Coloca o balão na boca



Fotografia 4 - Coloca a mão dentro de copos encaixados



Fotografia 5 - Levanta o balão de modelar

Investigadora: Uau, vais encher. Tu consegues?

CS: Não (continuando a tentar encher o balão).

Olha para os objetos disposto no chão e continua a tentar encher o balão vermelho. O balão salta da boca para o chão, longe dela, e dá uma gargalhada, olhando para a investigadora.

Investigadora: O que é que aconteceu?

Olha para os objetos disposto no chão, agarra um balão grande verde, coloca-o no boca tentando enchê-lo. O balão salta da boca e cai em cima dos objetos dispostos no chão, coloca a mãos na cintura (Fotografia 2) e diz: Está sempre a cair (agarrando o balão que acabará de cair).

Investigadora: Está sempre a cair? Porquê?

Volta a colocar o balão verde na boca e tenta enchê-lo. O balão salta da boca e cai no chão.

Investigadora: Tu sabes porquê é que está sempre a cair?

CS: Não.

Agarra um balão grande amarelo e diz: Eu quero um balão mais pequeno (atirando o balão que acabará de agarrar para junto dos objetos dispostos no chão).

Agarra um balão pequeno vermelho e diz: Olha aqui (mostrado o balão), olha aqui isto é para encher água.

Investigadora: É para encher com água?

Acena com a cabeça, dizendo que sim e diz: Isto faz-se e põe-se numa festa (colocando o balão pequeno vermelho na boca e tenta enchê-lo).

Aproxima-se da investigadora, ajoelhando-se em cima de alguns objetos dispostos no chão. Ouve um som dos copos a amachucarem. Coloca-se, novamente, de pernas cruzadas e diz: Oh (olhando para a investigadora).

Agarra um copo grande branco amachucado, tenta conserta-lo e diz: Não consigo.

Investigadora: O que é que está a acontecer?

Olha para a investigadora tentando consertar o copo amachucado.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

CS: Não sei (tentando conservar o copo).

Investigadora: Não sabes? O que é que tens na mão?

Coloca o copo no chão, junto dos objetos ainda dispostos no chão, agarra outro copo grande branco amachucado e atira-o para junto dos objetos dispostos no chão.

CS: Nada (após ter atirado os dois copos brancos amachucados).

Mostra as mãos à investigadora e sorri.

Investigadora: Não tens nada na mão?

CS: Não, olha aqui (levantando as mãos e olha para a investigadora).

Olha para os objetos dispostos no chão, agarra um balão de modelar azul e diz: Isto é ... queres ver... eu tenho destes balões (referindo-se ao balão de modelar azul) e depois faz-se assim (fazendo movimentos com a mão contra o balão de modelar). Assim, com ... com a coisa dos doutores, mas é uma bomba

Investigadora: Com uma bomba? Para quê é que tu usavas a bomba?

CS: É para pôr aqui (apontando para a ponta do balão onde de enche). Para os balões (agarrando o balão de modelar com as duas mãos, e mostra-o à investigadora). É para fazer bonecos. E não é assim (tentando encher o balão com a boca).

Investigadora: Não dá assim?

Acena com a cabeça dizendo que não, coloca o balão no chão e diz: Só estes (agarra um balão grande amarelo, coloca-o no boca e tenta enchê-lo).

Investigadora: E tu consegues?

Acena com a cabeça dizendo que não.

Investigadora: Não consegues?

CS: Não, só consigo um bocadinho (coloca o balão amarelo no chão e agarra um balão grande vermelho). Sopra tu (atirando o balão para junto da investigadora).

Agarra um balão de modelar verde, abana-o fazendo com que bata no chão e ouve-se um som. Olha para a investigadora e dá uma gargalhada.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

Continua a bater com o balão de modelar verde no chão e diz: A dar palmadas.

Investigadora: Estás a dar palmadas? **Porquê é que estás a fazer isso?**

Agarra o balão de modelar com as duas mãos, estica-o, solta uma das mãos e ouve-se um som. Coloca o balão na boca, agarrando nas pontas opostas do balão (Fotografia 3). Atira o balão para junto os objetos dispostos no chão. Dá uma gargalhada. Coloca a mão dentro de alguns copos encaixados (Fotografia 4) e diz: Au, au (retirando a mão).

Investigadora: O que é que tu vais fazer com isso?

CS: Isto é chuvinha (agarrando um balão de modelar verde, a cima da cabeça) (Fotografia 5).

Investigadora: Chuva?

Deixa cair o balão de modelar verde e diz: Não.

Investigadora: Então?

Agarra alguns balões de modelar e diz: Queres salada? Toma salada (atirando os balões de modelar para o chão).

Sorri e olha para a investigadora. Agarra outro balão de modelar verde, atira-o e diz: Toma outra salada.

Investigadora: Salada?

CS: É (agarrando dois balões de modelar, um vermelho e um azul) Oh, salada azul (olhando para o balão de modelar azul). Salda vermelha (referindo-se ao balão de modelar vermelho, atirando os dois para o chão).

Agarra um balão de modelar verde e diz: Salada verde (atirando-o para o chão).

Investigadora: Uma salada verde?

CS: Sim (agarrando um balão de modelar azul e, agarrando-o numa das pontas, fá-lo rodar no ar, atirando-o para o chão e olha para a investigadora).

Investigadora: O que é que podes fazer com isso?

CS: Não sei (olhando para os objetos dispostos no chão).

Investigadora: Tu já viste todos os objetos que trouxe?

CS: Sim (olhando para a investigadora).

Investigadora: O que é que tu podes fazer com isso?

CS: Não sei (olhando para os objetos dispostos no chão e depois para a investigadora).

Dá uma gargalhada, olhando para a investigadora e diz: Não quero mais brincar.

Investigadora: Brinca mais um bocadinho

CS: Não, não quero mais.

Terminou.

---

## **7 dezembro 2016 - TB (5 anos)**

Hora: 9h10–9h11 (1 minutos)

TB – Encontra-se ajoelhado no chão da sala de apoio. A investigadora despeja a caixa. Olha para os objetos e agarra um balão grande amarelo e volta a coloca-lo no chão. Agarra um balão de modelar verde, abana-o no ar agarrando o balão numa das pontas (Fotografia 1) e diz: Tu já tinhas trazido... tu já trouxeste estes balões.

Investigadora: Já trouxe esses balões?

TB: Sim.

Agarra outro balão de modelar, mas vermelho, e junta-o ao balão verde que tem na mão e diz: Mas trouxeste os azuis, dantes não tinhas trazido muitos azuis (agarrando um balão de modelar azul e junta-o aos balões de modelar verde e vermelho que tinha na mão) (Fotografia 2).

Investigadora: Não tinha trazido?

TB: Não (abanando os três balões de modelar no ar). Onde estão o amarelo destes?

Terminou.



Fotografia 1 - Agarra um balão de modelar verde



Fotografia 2 - Agarra três balões de modelar com cores diferentes

Hora: 9h14– 9h35 (21 minutos)

Encontra-se ajoelhado no chão da sala, e tem na mão três balões de modelar (um vermelho, um azul e um verde) enrolados (Fotografia 1). Olha para os balões enrolados que tem na mão. Solta a mão esquerda e os balões soltam-se desenrolando-se. Olha para os balões. Agarra mais quatro balões de modelar (verdes, azul e vermelho) e diz: Agora tem de ser com mais cabelos.



Fotografia 1 - Enrolou três balões de modelar



Fotografia 2 - Organiza os balões virados para o mesmo lado



Fotografia 3 – Apoia os balões na cabeça



Fotografia 4 - Tenta colocar o dedo dentro do balão verde

Investigadora: Isso são cabelos?

TB: Não, eu agora é que os chamo (colocando os balões, dispostos da mesma maneira, agarrando-os com a mão). Coloca os balões de modelar que tinha na mão, no chão, do seu lado esquerdo. Com os balões de modelar no chão, coloca-os com as pontas para encher viradas para o mesmo lado (Fotografia 2).

TB: São lisinhos, depois vão ser encaracolados.

Investigadora: **E porquê é que estás a fazer isso?**

Olha para a investigadora e diz: Estou a ver se transforma-se.

Investigadora: Transformam em quê?

TB: Em cabelos (continuando a organizar os balões de modelar que se encontravam ao seu lado).

Olha para os objetos ainda dispostos no chão, assobia e olha para a investigadora. Agarra mais um balão de modelar verde.

Investigadora: O que é isso?

TB: Consegui. Eu até consigo assobiar.

Investigadora: Consegues assobiar?

TB: Sim (colocando o balão de modelar verde que agarrou junto aos outros balões de modelar já virados para o mesmo lado, colocando o balão verde na mesma posição).

Agarra mais dois balões de modelar azul e coloca-os junto aos balões de modelar dispostos ao seu lado.

Investigadora: O que é que estás a fazer agora?

TB: Ainda estou a pôr todos os que eu tenho aqui (referindo-se à sua organização dos balões de modelar).

Agarra mais três balões de modelar verdes e um vermelho, abana-os no ar enquanto olha para a investigadora.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

Sorri, olhando para a investigadora e volta a abanar os quatro balões de modelar que agarrou no ar e diz: São a cor do Portugal, mas só que faltavam aqui os amarelos. Desta vez não trouxeste os amarelos? (agarrando mais um balão de modelar vermelho). Não trouxeste os balões amarelos destes (referindo-se aos balões de modelar). Estes dão bónus.

Investigadora: Tu gostas desses?

TB: Sim, porque dão para fazer coisinhas.

Investigadora: Que coisas?

TB: Porque dão para fazer animaizinhos (agarrando nos outros balões de modelar dispostos ao seu lado, e junta-os aos balões de modelar que tinha na mão).

Coloca os balões de modelar apoiados na cabeça (Fotografia 3) e diz: Estou a fazer isto.

Investigadora: E isso é o quê?

Olha para os balões de modelar, atira-os ao ar e caem em cima dos objetos ainda dispostos no chão, dizendo: Espalhados.

Investigadora: Espalhados?

Agarra dois balões de modelar azuis e diz: Todos os azuis comem os azuis (olhando para a investigadora e sorri).

Agarra um balão grande verde e prende-o ao dedo.

Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?**

TB: Para ver se os meus dedos ainda ficam com cabelos.

Investigadora: São cabelos?

Continua a tentar colocar o seu dedo dentro do balão verde (Fotografia 4). Retira o balão preso ao dedo. Faz movimentos circulares no ar com o balão na mão e coloca o balão no chão.

Investigadora: O que é que acontece?

TB: Explodiu (agarrando um tampa grande azul e uma incolor, atirando a incolor para o chão, acertando com ela em alguns copos encaixados que se encontravam no chão). Foi assim (agarrando na tampa grande incolor e coloca os copos encaixados direitos, voltando a atirar a tampa contra os copos).

Sorri ao acertar com a tampa incolor nos copos encaixados.

Investigadora: O que é que estavas a fazer?

TB: A lançar... um disco voador (olhando para os objetos ainda dispostos no chão, agarra um balão de modelar azul, colocando-o ao seu lado, e agarra outro balão de modelar azul, juntando os dois balões na mão). Não encaixa aqui (tentando colocar uma das pontas de um dos balões dentro da ponta do outro balão, por onde se enche o balão).

Investigadora: Estas a tentar encaixar?

TB: Sim (agarrando cada balão de modelar azul com cada mão, abanando os balões no ar).

Investigadora: É para quê?

TB: Para depois conseguir fazer uma bandolete (voltando a tentar colocar uma das pontas de um dos balões dentro da ponta do outro balão, por onde se enche o balão).

Investigadora: Uma bandolete?

TB: Eu não consigo (manipula os dois balões de modelar com as duas mãos e assobia, olhando para a investigadora). Desta vez vou com ar os copos colocando os dois balões de modelar azuis dentro de dois copos encaixados (incolor e vermelho). Com ar dos balões (agarrando mais um balão de modelar azul e coloca-o dentro dos copos).

Com os copos com os balões de modelar azuis dentro deles, agarra mais quatro balões de modelar (um verde e três vermelhos), coloca-os também dentro dos copos e diz: Ainda estou a pôr nos copos os balões (olhando para a investigadora).

Investigadora: Ainda estás a pôr os balões dentro dos copos? Estás a pôr todos os balões?

TB: Não. Já está a ficar cheio (colocando o copo no chão). Estou a pôr todos.

Investigadora: Todos?

TB: Ah, todos os cores.

Investigadora: Todas as cores?

Agarra nos copos encaixados com os balões de modelar lá dentro e encaixa-os num copo vermelho. Olha para o copo e sorri. Agarra duas tampas grandes, uma incolor e uma azul, e atira-as derrubando os copos encaixados com os balões de modelar lá dentro. Agarra os copos encaixados, segurando-os pelo copo vermelho da base, e vira-os ao contrário fazendo cair os balões de modelar e os copos encaixados. Agarra no copo vermelho e no copo incolor encaixado com o copo vermelho, ainda com alguns balões de modelar lá dentro, e coloca-os virados um para o outro (Fotografia 5).



Fotografia 5 - Vira os copos um contra o outro



Fotografia 6 - Coloca alguns balões dentro do copo



Fotografia 7 - Abana os copos, colocando-os uns contra os outros



Fotografia 8 - Encaixa um copo branco

Agarra o copo vermelho, e coloca-o encaixado com os copos incolor e vermelho com alguns balões de modelar lá dentro, apoiando-os no chão.

Investigadora: O que é que estás a fazer agora?

TB: Estou a pôr um copo em cima do balão (agarrando em alguns balões de diversos tamanhos e cores). Agora preciso de todos os balões, lembreste daquela vez que trouxeste as molas, olha para a investigadora e sorri, enquanto coloca os balões que apanhou dentro do copo vermelho (Fotografia 6). Até fiz uma aranha (referindo-se a uma construção que fez na Tarefa 3).

Investigadora: Porquê é que agora estás a fazer isso?

TB: Eu não estou agora a fazer uma aranha.

Investigadora: Não estás a fazer uma aranha, então estás a fazer o quê?

Agarrando em dois copos encaixados (um vermelho e um branco) e encaixa-os nos copos já encaixados com balões lá dentro, que se encontram junto de si e diz: Estou a pôr todos os balões aqui dentro para fazer um batido de muitos copos (enquanto coloca mais dois balões vermelhos de tamanhos diferentes dentro dos copos).

Investigadora: Um batido de muitos copos?

TB: E de muitos balões (agarrando mais alguns balões de diferentes tamanhos e formas que se encontravam ainda dispostos no chão). São os sabores (colocando os balões que apanhou dentro dos copos encaixados que se encontram junto dele).

Investigadora: E que sabores são esses?

TB: Figos, este verde (apontando para um balão de modelar verde), e este, este é de uva (apontando para um balão de modelar azul)... quer dizer, de mirtilo e este é de morango e cereja (apontando para um balão vermelho).  
Agarra dois copos encaixados (um incolor e um vermelho), separa-os, atira o copo incolor para o chão e encaixa o copo vermelho nos copos encaixados anteriormente, com balões dentro dos copos. Agarra os copos encaixados e diz: 3 pratos de batidos, 1, 2, 3 (contando os copos que têm balões).  
Coloca o último copo vermelho encaixado, contra os outros copos encaixados e abana os copos (Fotografia 7).  
Deixa o copo vermelho cair, olha para a investigadora e diz: Saiu (deixando cair os balões dos copos e separa os copos).  
Investigadora: Então e já brincaste com todos os objetos que eu te trouxe?  
Olha para os objetos ainda dispostos no chão e diz: Não, ainda não brinquei com estes aqui (agarrando dois balões amarelos grandes. Agarra os dois balões com a mesma mão e abana-os no ar.  
Investigadora: O que é que tu vais fazer com esses?  
TB: Estes ... são de banana (colocando os dois balões amarelos dentro de um copo vermelho).  
Investigadora: Porquê é que são de banana?  
TB: Porque são amarelos.  
Agarra mais um balão amarelo e coloca-o dentro do copo vermelho. Agarra mais três balões amarelos (dois pequenos e um grande) e também os coloca dentro do copo vermelho. Agarra outros três balões amarelos pequenos e também os coloca dentro do copo vermelho. Agarra outro copo vermelho e encaixa-o ao copo vermelho que tem na mão, com os balões amarelos dentro dele. Abana os copos que tem na mão. Enquanto agarra os copos com a mão esquerda, com a mão direita agarra alguns balões que sem encontram dispostos no chão (de diferentes tamanhos e diferentes cores), olha para a investigadora, e coloca-os dentro do copo vermelho. Agarra um copo incolor pequeno e encaixa-os em dentro do copo vermelho, com os balões lá dentro. Retira o balão incolor e coloca-o no chão. Agarra um copo branco e coloca-o encaixado no copo vermelho com os balões lá dentro (Fotografia 8). Retira o copo branco, e os balões de dentro do copo vermelho e diz: Vou tirar todos os sabores, menos um de figo (agarrando um balão verde e coloca-o dentro do copo vermelho) ... Dois (colocando mais um balão verde dentro do copo vermelho).  
Agarra dois balões vermelhos (um grande e um de modelar) e coloca-os dentro do copo vermelho enquanto diz: Dois de cereja e agora de morango (olha para os objetos dispostos no chão, agarra um copo vermelho, encaixa-o aos que tem na mão) E agora um copinho.  
Agarra alguns balões (verdes e vermelho) e coloca-os dentro do copo vermelho encaixado. Retira os balões e diz: Desta vez é só figos (colocando três balões de modelar verdes dentro do copo vermelho). Três partes de figo.  
Investigadora: Três partes de figo? Porquê?  
TB: Talvez porque ... são figos?  
Retira o copo encaixado na base, coloca-o em cima e diz: Olha o pedido de banana (Agarra mais um copo vermelho e encaixa-o nos copos que tem na mão) Tanto copo.  
Agarra um balão de modelar azul e um balão vermelho e diz: Agora são um de morango e um de uva ... quer dizer, de mirtilo. E mais um, desta vez é de cereja (colocando um balão de modelar vermelho dentro do copo) e de figo (colocando um balão verde dentro do copo).  
Olha para a investigadora e sorri. Agarra um copo branco e encaixa-o nos copos vermelhos encaixados que tem na mão.  
Investigadora: **Porquê é que estás a fazer isso?**  
TB: A cada minuto tu dizes isso (colocando alguns balões dentro do copo branco).  
Investigadora: É para me explicares o que estás a fazer.  
Agarra mais um balão de modelar vermelho e coloca-o dentro do copo branco.  
Investigadora: Mas tu consegues explicar?  
TB: Ainda estou a fazer um batido.  
Investigadora: Mas porquê é que estás a fazer esse batido?  
TB: É para depois servir os clientes todos (agarra um copo incolor, coloca-o virado contra os copos encaixados e abana os copos, com as duas mãos).  
Atira os copos ao ar, fica com um copo vermelho na mão e diz: Oh, saíram todos.  
Agarra alguns balões que caíram e volta a colocá-los dentro do copo vermelho que tem na mão, enquanto diz: Já está um (colocando o copo vermelho com os balões perto da investigadora). Só os outros ainda não estão (agarrando os copos encaixados que caíram e retira um copo vermelho com balões lá dentro e coloca-o ao lado do anterior, perto da investigadora. Coloca, de seguida, mais dois copos vermelhos com balões lá dentro perto da investigadora (Fotografia 9), e diz: Quatro batidos feitos.  
Agarra um copo incolor e coloca dentro dele alguns balões (de diferentes tamanhos e cores) e diz: Vou fazer mais alguns batidos, dois ou três ... mas desta vez são com estes copos (referindo-se aos copos incolores). Sabes para quê? (agarrando em outro copo incolor e coloca-o dentro do outro copo incolor). Para se ver os batidos, para ver as cores dos batidos. Agora preciso de uma tampa (agarra um balão azul e coloca-o dentro do copo incolor).  
Investigadora: Costumas fazer batidos?  
TB: Não (olhando para a investigadora), só estou a brincar agora (agarra uma tampa azul pequena e coloca-a dentro do copo incolor, abando os copos).



Fotografia 9 - Disposição dos copos vermelhos



Fotografia 10 - Copos incolores encaixados



Fotografia 11 - Dispõe os copos no chão



Fotografia 12 - Copos brancos e verdes encaixados

Investigadora: E agora o quê é que acabaste de pôr?

TB: Uma tampa (sorri e olha para a investigadora).

Investigadora: A tampa é para quê?

Agarra duas tampas brancas pequenas, coloca-as dentro do copo incolor e diz: Para misturar bem.

Levanta o copo incolor que se encontra em cima, agarra uma tampa pequena e coloca-a dentro do copo incolor que se encontra em baixo, voltando a encaixar o copo incolor que se encontrava em cima. Agarra mais alguns balões e coloca-os dentro do copo incolor. Agarra outro copo incolor e coloca-o encaixado com os copos incolores que tem na mão. Agarra duas tampas azuis pequenas e diz: Dois coisos destes (colocando as duas tampas dentro do copo incolor). Não (retirando uma das tampas azuis de dentro do copo incolor e agarra em mais alguns balões e coloca-os dentro do copo incolor que se encontra em cima).

Agarra outro copo incolor, e coloca-o encaixados com os outros três copos incolor, colocando-o em cima. Retira o último copo incolor que encaixou, colocando-o no chão e agarra mais uma tampa pequena azul e coloca-a dentro do copo incolor encaixados. Agarra o copo incolor que retirou anteriormente, e volta a encaixá-lo nos copos incolores com balões e tampas pequenas dentro deles. Agarra alguns balões e coloca-os dentro do último copo incolor encaixado. Agarra uma tampa pequena azul e coloca-a dentro do copo incolor. Agarra o quinto copo incolor e encaixa-os aos anteriores. Agarra um balão de modelar vermelho e coloca-o dentro do copo incolor (Fotografia 10). Agarra uma tampa verde pequena, coloca-a dentro do copo incolor e diz: Estou a fazer a fazer muitos batidos não estou?

Investigadora: Muitos batidos?

Agarra mais algumas tampas pequenas ainda dispostas no chão e coloca-as dentro do copo incolor e diz: Tenho de misturar super bem (agarrando um copo branco e coloca-o encaixado com o copo incolor).

Levanta os copos encaixados com as duas mãos, retira uma das mãos e abana os copos encaixados e diz: Quantos ingredientes é que estão aqui?

Investigadora: Que ingredientes é que lá meteste?

TB: 900. Eu consigo contar até 1000, e sei o número antes do 1000... 99 000... Não.

Abana os copos no ar e deixa cair o copo branco e diz: Já está mais um batido.

Separa os copos incolores com os balões e tampas dentro e coloca-os no chão, ao pé dos copos vermelhos que se encontram perto da investigadora (Fotografia 11). Agarra um dos copos incolores, e tenta retirar as tampas pequenas que se encontram dentro do copo dizendo: Já misturou bem, agora tenho de tirar os ingredientes (virando o copo, caindo os balões e tampas pequenas).

Coloca as tampas de lado e volta a colocar os balões dentro do copo incolor e diz: Ainda está mexido, portanto ... ainda ficou em gelo.

Investigadora: Ficou em gelo?

TB: Sim.

Investigadora: O batido tem gelo?

TB: Tem um bocadinho só.

Investigadora: O gelo é para quê?

TB: É para ficar fresco... Vai ficar tão fresco (colocando as tampas de novo dentro do copo incolor, e agarra uma tampa pequena azul e coloca-a dentro de um dos copos vermelhos).

Agarra um copo verde e um copo branco pequeno e coloca o copo mais pequeno dentro do verde. Atira os copos ao ar. Agarra novamente os copos e retira o copo mais pequeno de dentro do copo verde. Larga o copo verde. Agarra dois copos pequenos (um incolor e um branco) e separa-os. Agarra o copo branco pequeno e coloca-o dentro de um copo grande da mesma cor. Encaixa os copos brancos dentro de um copo verde. Encaixa os copos (verde, branco e branco pequeno) dentro de um outro copo verde. Encaixa os copos num copo branco, ficando branco, verde, verde, branco e branco pequeno. Encaixa mais um copo verde ficando verde, branco, verde, verde, branco, branco pequeno (Fotografia 12). Agarra dois copos pequenos encaixados e coloca-os dentro do copo branco, que se encontra em cima, encaixando-os no copo branco pequeno. Agarra um copo vermelho e coloca-o na base dos copos encaixados que tem na mão. Agarra um copo verde e coloca-o na base dos copos encaixados. Olha para os objetos dispostos, agarra um copo branco e coloca-o na base dos copos encaixados que tem na mão ficando branco, verde, vermelho, verde, branco, verde, verde, branco e copos pequenos. Agarra dois copos já encaixados (verde e branco) e encaixa-os nos copos eu tem na mão, junto aos copos grandes. Olha para os objetos dispostos no chão e diz: Já não há mais.

Investigadora: Então e agora o que é que vais fazer com eles?

TB: Depois vou fazer chuva de copos.

Investigadora: Uma chuva de copos? E porquê é que vais fazer isso?

TB: Para me divertir-me (colocando os últimos copos pequenos junto aos copos pequenos já encaixados). Já não há mais copos, pois não? (atirando os copos ao ar). Chuva de copos (dando uma gargalhada).

Investigadora: **E o que é que vais fazer agora?**

Retira os copos pequenos de dentro dos copos grandes encaixados e diz: Olha aqui, mais chuva de copos (separando os copos pequenos, enquanto se ouvem o restante grupo de crianças a subir para a sala). Já quero arrumar, só porque os meninos vêm.

Terminou.

---

## **TAREFA 5 – Balões, talheres e molas**

**12 dezembro 2016 – CS (4 anos)**

**Hora: 9h06–9h11 (5 minutos)**

CS – Encontra-se sentada de pernas cruzadas no chão da sala. A investigadora despeja a caixa. Olha para os objetos dispostos no chão e diz: Oh ... porquê é que não há pratos, nem copos, nem comida? Só há talheres (agarrando uma colher de metal) e não há pratos e pratos (olhando para a investigadora).

Investigadora: Hoje não há.

Agarra um balão amarelo pequeno e diz: Olha um balão, é para encher com água (olhando para a investigadora), depois atasse (coloca o balão na boca e tenta enchê-lo (Fotografia 1). Atira o balão para o chão e dá uma gargalhada. Olha para os objetos dispostos no chão e agarra um balão vermelho pequeno, colocando-o na boca) É pecaninho também e também para fazer água (atirando o balão para o chão).



Fotografia 1 - Coloca o balão na boca



Fotografia 2 - Disposição dos três balões de modelar



Fotografia 3 - Coloca os balões na testa

Investigadora: O que é que estás a fazer com isso?

CS: Uma festa (agarrando um balão amarelo grande). Este também se tem de encher com água (colocando-o na boca tentando enchê-lo e atira-o para o chão ao soprar, dando uma gargalhada).

Tenta agarrar alguns objetos, dispostos no chão, com as duas mãos e diz: Au piquei-me.

Investigadora: Picaste-te?

CS: Foi por causa do garfo (agarrando um garfo de plástico).

Agarra também uma faca de plástico e diz: Come, come (levantando-se e coloca os garfo e a faca de plástico ao pé da investigadora, colocando a faca do lado esquerdo da investigadora e a faca do lado direito).

Investigadora: Para eu comer?

CS: Sim (olhando para a investigadora).

Fica de joelhos perto da investigadora, olha para ela e agarra um balão amarelo grande, colocando-o na boca. Dá uma gargalhada. Agarra um balão de modelar vermelho e diz: E este tem de se usar uma bomba assim (fazendo o movimento de encher o balão de modelar, levando o braço atrás e à frente dela repetidamente). Eu já tenho destes. Agarra no balão de modelar vermelho e coloca-o no chão esticado e diz: Pink... rosa (olhando para a investigadora), mas também dá como vermelho.

Olha para os objetos dispostos no chão, agarra um balão de modelar verde e diz: Verde (colocando-o esticado ao lado do balão de modelar vermelho) São as cores do arco-íris (olhando para a investigadora).

Investigadora: São as cores do arco-íris? **E porquê é que estás a fazer isso?**

Agarra um balão de modelar azul e diz: Azul, também é do arco-íris (olhando para a investigadora).

Investigadora: Também é do arco-íris?

CS: Não (olhando para a investigadora, esticando e encolhendo o balão de modelar azul com as duas mãos).

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

CS: A fazer uma brincadeira.

Investigadora: Uma brincadeira?

Estica o balão com as duas mãos, solta uma das mãos e ouve-se um som. Repete o movimento, ouvindo-se um som. Coloca o balão de modelar azul junto dos outros dois balões de modelar (vermelho e verde), colocando-o a seguir ao balão verde e diz: Cor-de-rosa, verde, azul (Fotografia 2) (olha para os objetos ainda dispostos no chão) Já não há mais.

Investigadora: Já não há mais?

CS: Devia ser amarelo ainda.

Investigadora: Devia haver amarelo? Então e agora?

Agarra um balão de modelar vermelho e diz: Cor-de-rosa (agarrando nos três balões de modelar dispostos no chão e agarra os quatro balões na mão esquerda). Que quer uma fita? Para eu atar-te (olhando para a investigadora).

Investigadora: Uma fita?

Agarra outro balão de modelar vermelho e junta-o aos quatro balões de modelar que tem na mão. Agarra um balão de modelar vermelho e junta-o aos outros que segura na mão e diz: Onde está mais? (agarrando mais um balão de modelar azul e um vermelho). As minhas fitas (abanado os balões de modelar na mão, batendo com eles na perna, ouvindo-se um som).

Investigadora: São fitas?

CS: Sim (mostrando os balões à investigadora), são grandes (agarrando um balão de modelar azul, disposto no chão, e junta-o aos outros balões de modelar que tem na mão).

Olha para os objetos ainda dispostos no chão, e agarra mais dois balões de modelar azuis e um verde.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?** Consegues dizer-me?

Agarra um balão de modelar verde, olha para a investigadora, e junta-o aos balões de modelar que tem na mão.

CS: Não... oh vou partir (agarrando os balões de modelar com as suas mãos). Não parti. Isto duro (colocando os balões de modelar na testa, segurando-os com as duas mãos) (Fotografia 3).

Investigadora: Isso é o quê?

CS: Uma bandolete. Já não é (retirando os balões da testa).

Olha para os objetos dispostos no chão, afasta-os com uma mão e atira os balões de modelar para cima dos objetos dispostos no chão.

Olha para a investigadora e diz: Tenho chichi.

Terminou.

#### Hora: 9h13– 9h14 (1 minutos)

CS - Encontra-se ajoelhada perto dos objetos dispostos no chão e diz: Vou arrumar (agarrando alguns objetos com as duas mãos).

Investigadora: Ainda vais brincar mais um bocadinho.

CS: Não (colocando os braços na cintura e olha para a investigadora).

Investigadora: Tu brincaste com tudo? Que coisas é que estão aí?

CS: Muitas (agarra uma mola de roupa azul, abrindo-a e fechando).

Investigadora: Isso é o quê?

CS: Uma mola (colocando-a no cabelo).

Retira a mola do cabelo puxando-a com a mão direita. Atira a mola para o chão e diz: Não gosto nada disso (agarrando uma faca de metal).

Investigadora: Não gostas disso? É o quê?

CS: Uma coisa de pizza (mostrando a faca de metal que agarrou, à investigadora). É quando os senhores estão a tirar pizzas (deixa cair a faca de metal no chão, fora da manta, e ouve-se um som. Olha para a investigadora e sorri. Agarra a faca de metal e bate com ela no chão, fora da manta) É de vidro.

Investigadora: É de vidro?

CS: Não (agarra uma colher de plástico incolor), vou-te mostrar que é de vidro (atirando a colher para o chão, ouve-se um som e olha para a investigador) É não é? É. Vou partir (finge que parte a colher de plástico incolor).

Investigadora: Vais partir?

CS: Também é de plástico (atirando a colher para junto dos objetos ainda dispostos no chão).

Investigadora: É de plástico?

CS: Não quero mais brincar.

Investigadora: Não queres mais brincar?

CS: Não.

Terminou.

---

#### **13 dezembro 2016 – MR (3 anos)**

##### Hora: 9h16– 9h23 (7 minutos)

MR - Encontra-se sentada, com as pernas de lado no chão. A investigadora despeja a caixa. Olha para os objetos dispostos no chão. Agarra um balão grande amarelo e diz: Brinquedos (colocando o balão na boca), um balão (tentando enchê-lo, soprando e olha para a investigadora) (Fotografia 1).

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

MR: Um balão (sorri e volta a soprar no balão que tem na boca e o balão cai no chão).

Investigadora: E o que é que tu podes fazer com os objetos?

Olha para os objetos dispostos, agarra um balão pequeno amarelo e diz: Balões pequenininhos (levando o balão à boca e sopra).

Manipula o balão com as mãos, olhando para ele, e em seguida olha para a investigadora.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

MR: Agora vou fazer com os talheres (agarrando uma faca e um garfo de plástico) e os pratos?

Investigadora: E os pratos? Há pratos?



Fotografia 1 - Coloca o balão na boca



Fotografia 2 - Finge que corta a perna



Fotografia 3 - Tenta ligar as duas pontas do balão



Fotografia 4 - Agarra duas facas de metal



Fotografia 5 - Com as cinco facas de metal na mão

Olha para a investigadora e diz: Não.

MR: E copos?

Investigadora: E copos? Estão aí copos?

Olha para os objetos dispostos no chão e diz: Não.

Investigadora: Então o quê é que está aí?

MR: Estas coisas (apontando para os objetos dispostos no chão). Eu queria um prato.

Investigadora: Querias um prato? Mas hoje não há pratos.

MR: Vou cortar.

Investigadora: Vais cortar o quê?

MR: A minha perna (coloca o garfo apoiado na perna, e com a faca faz movimentos para a frente e para trás olhando para a investigadora enquanto sorri) (Fotografia 2).

Investigadora: Vais cortar a tua perna porquê?

MR: Não vou cortar se não rompe as calças (junta o garfo e a faca e coloca-os no chão). Estava a brincar.

Olha para os objetos dispostos no chão, agarra um garfo de metal e diz: Um garfo de comida.

Investigadora: Um garfo de comida? O que é que vais fazer com ele?

MR: Vou ver se assopram os balões (agarrando um balão grande amarelo e tenta prender o garfo ao balão).

Investigadora: E porquê é que vais fazer isso?

MR: Porque senão isto fica assim (olhando para a investigadora).

Investigadora: Assim como?

MR: Assim (afastando as mãos a olha para a investigadora), e agora já dá para soprar (colocando o balão na boca, sopra nele tentando enchê-lo).

Coloca o balão no chão, junto aos outros objetos. Agarra um balão de modelar verde, coloca-o na boca e tenta enchê-lo soprando.

Investigadora: **O que é que estás a fazer com isso?**

MR: Não dá.

Investigadora: Não dá? Porquê é que não dá?

MR: Porque não sei (tentando ligar as duas pontas do balão de modelar) (Fotografia 3).

Manipula o balão de modelar, enrolando-o aos dedos da mão esquerda, coloca o balão de modelar no chão e agarra um balão vermelho pequeno. Coloca-o na boca e sopra nele. Olha para o balão e diz: A minha cor preferida é roxo.

Olha para os objetos no chão, e espalha-os com as duas mãos. Agarra um balão de modelar vermelho, estica o balão com as suas mãos e diz: Só que não está aqui a minha cor preferida (olhando para os objetos dispostos no chão).

Coloca o balão de modelar no chão e agarra duas facas, uma de metal e outra de plástico e diz: Não vou cortar isto não é?

Investigadora: O que é que vais cortar?

MR: Nada, largando a faca de plástico. Agarra outra faca de metal e diz: olha (colocando uma faca em cima da outra) (Fotografia 4), é talheres.

Investigadora: São talheres?

MR: Olha outro (agarrando outra faca de metal). Outro talher (agarrando mais um faca de metal, segurando-a na mão esquerda junto às outras facas de metal). Deixa ver se há mais (olhando para os objetos dispostos no chão). E há mais (agarrando a quinta faca de metal) (Fotografia 5). Deve haver mais (procurando mais facas de metal, afastando alguns objetos dispostos no chão). Olha estes também são talheres, que eu achei muitos (agarrando dois garfos de metal, juntando-os às facas de metal que segura na mão direita).

Investigadora: São muitos?

MR: São.

Investigadora: **E o que é que vais fazer?**

Larga as facas e garfos de metal e diz: Não quero brincar mais.

Investigadora: Não queres brincar mais?

MR: Não quero brincar mais (olhando para a investigadora).

Terminou.

---

**14 dezembro 2016 – TB (5 anos)**

Hora: 9h12– 9h36 (24 minutos)

TB – Encontra-se ajoelhado no chão da sala. A investigadora despeja a caixa. Agarra dois balões de modelar um vermelho e um azul e diz: Tu deixas ficar estes balões? (rodando os balões no ar), a última vez que vi esta caixa ainda tinhas estes balões, mas não tinhas os amarelos.

Investigadora: Não tinha os amarelos?

TB: Estes assim os amarelos (agarrando e juntando quatro balões de modelar na mãos e abana-os em cima dos objetos dispostos no chão).

Afasta os objetos dispostos com a mão, segurando os balões de modelar. Abana os balões de modelar que tem na mão, no ar. Dá uma gargalhada e olha para a investigadora. Abana os balões no ar.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

TB: Estou a enrolar (atira os balões ao ar). O quatro (Fotografia 1).



Fotografia 1 - Disposição dos balões no chão



Fotografia 2 - Disposição dos balões depois de atirados



Fotografia 3 - Construção que está a realizar



Fotografia 4 - Utiliza duas facas para fazer um ponte

Investigadora: O quatro?

TB: Sim, nunca conseguia fazer o quatro com os balões.

Manipula os balões de modelar que atirou com as mãos, enrolando-os e amachucando-os. Deixa os balões cair. Dá uma gargalhada e diz: Desta vez não ficou o quatro pois não? Ficou um jogo do galo (Fotografia 2).

Investigadora: Um jogo do galo?

Agarra um balão verde e pergunta: Dá para encher? Os balões?

Investigadora: SE conseguires, podes encher.

TB: Ah... prefiro quando não tenho batom (deixando cair o balão verde), e hoje tenho batom.

Agarra novamente o balão verde e um balão de modelar vermelho e diz: Estes são para fazer formas (referindo-se ao balão de modelar). Podes fazer um cão, podes fazer uma coroa, não é? Vou fazer uma menina com os balões (dobrando o balão de modelar vermelho ao meio).

Investigadora: Vais fazer uma menina?

Puxa uma das pontas do balão, tentando que fiquem as duas do mesmo tamanho. Olha para a investigadora. Puxa as duas pontas do balão repetidamente. Estica o balão e agarra outro balão de modelar vermelho e diz: Estão da mesma altura? Sim. Agora vou fazer uma saia (agarrando um balão de modelar azul tenta prendê-lo aos dois balões de modelar vermelhos que tem na mão), ou umas caças que já estão feitas ou uma saia com calças.

Agarra um balão de modelar verde e tenta prendê-lo aos balões de modelar que tem na mão, enrolando o balão verde à volta dos vermelhos e azul.

TB: Agora vou fazer a cabeça (agarrando um balão pequeno amarelo (Fotografia 3) e atira-o para o chão). Quer dizer a camisola (agarrando um balão pequeno verde e junta-o aos balões de modelar agarrando-o com a mão).

Agarra dois balões pequenos verdes e um pequeno vermelho e junta-o aos balões que segura na mão e diz: Agora vou fazer a cabeça (agarrando um balão pequeno amarelo) E por fim o cabelo (agarrando um balão de modelar verde segurando-o numa ponta).

Investigadora: **O que é que estás a fazer agora?**

TB: Ainda estou a fazer a boneca (agarrando mais alguns balões de modelar, agarra-os por uma ponta com a mão e abana os balões no ar).

Atira os balões ao ar. Agarra um balão de modelar verde e um balão pequeno vermelho e diz: Isto consegue-se por aqui dentro (tentando prender o balão de modelar no balão pequeno).

Laga o balão pequeno vermelho, agarra um balão grande verde e diz: Ah neste é que se consegue (tentando prender o balão de modelar ao balão grande), conseguimos.

Investigadora: Isso é o quê?

TB: Parece uma boneca... pois só com um pé, parece uma sereia.

Investigadora: Uma sereia? Já brincaste com todos os objetos que te trouxe?

Olha para os objetos dispostos no chão. Agarra uma faca de metal e diz: Isto parece uma faca de pizza.

Investigadora: Uma faca de pizza?

TB: Uma faca que parece de pizza (agarrando outra faca de metal, colocando uma em cima da outra). Duas pizzas. Olha aqui este balão (largando as duas facas de metal e agarra um balão pequeno verde). Olha por exemplo é uma menina ne? A passar numa ponte (colocando uma faca de metal em cima das pernas e faz passar o balão pequeno por cima da faca. Afasta alguns materiais que se encontram no chão, coloca duas facas de metal encostadas pelas pontas (Fotografia 4), agarra um balão grande vermelho) Outra menina (fazendo passar os dois balões por cima das facas de metal, começando por pontas opostas. Coloca os balões no chão. Agarra um balão de modelar vermelho) Uma menina mais alta (fazendo o balão passar pela construção das facas de metal dispostas no chão).

Investigadora: É uma menina alta porquê?

TB: Porque já nasceu mais, mais há mais tempo do que aquelas duas meninas. Eu esperava que tu trouxesses copos (olhando para os objetos dispostos no chão).

Investigadora: Querias copos?

TB: Sim (agarrando uma mola de plástico amarela e prende-a ao balão de modelar vermelho).

Investigadora: Porquê é que querias que trouxesse os copos?

TB: Era para fazer uma aranha outra vez (levantando o balão de modelar pela mola amarela) (Fotografia 5).

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**



Fotografia 5 - Agarra o balão pela mola



Fotografia 6 - Prende duas molas ao balão de modelar



Fotografia 7 - Construção com um balão, mola e colher



Fotografia 8 - Compara os tamanhos das construções

TB: Estou a fazer um laço.

Investigadora: Um laço? Porquê é que estás a fazer um laço?

TB: Para a menina ficar gira (retira a mola presa ao balão, dobra uma das pontas do balão e prende-a à mola, agarra outra mola verde e prende-a também no balão de modelar) (Fotografia 6). Agora estou a fazer ... sabes o quê?

Investigadora: **O que é que estás a fazer agora?**

TB: Estou a fazer uma saia (agarrando um balão pequeno verde e tenta prendê-lo a uma das pontas do balão de modelar que tem na mão).

Coloca o balão verde no chão e agarra um balão grande verde, tentando prendê-lo à ponta do balão de modelar e diz: Ui ui, estou a fazer mais cabelo. Cabelo mais comprido. Ainda preciso mais outro (agarra outra mola de plástico azul e prende-a ao balão de modelar vermelho, prendendo também o balão grande verde que se encontra na ponta do balão de modelar). Uma de cada cor não é? É o amarelo, que é a cor do sol, é o verde que é a cor da relva, e o azul que é a cor do céu e do mar não é?

Coloca a construção no chão. Agarra um balão grande vermelho e coloca-o no chão. Agarra uma mola de plástico amarela e prende-a ao balão de modelar vermelho da construção que se encontra no chão.

Investigadora: Já brincaste com todos os objetos?

TB: Olha já fiz uma boneca, vou fazer outra boneca (agarra um balão de modelar verde) só que verde. Vou usar uma colher para fazer o vestido (agarrando uma colher de metal e junta-a ao balão de modelar), para depois agarrar com uma mola, que vou agarrar com esta verde (agarrando uma mola de plástico verde e tenta prender com a mola a colher ao balão de modelar). Está a ficar giro o vestido? (mostrando a construção à investigadora) (Fotografia 7). Depois ainda se tem de usar mais um vermelho (agarrando um balão de modelar vermelho) e depois uma mola, outra vez (olha para os objetos dispostos no chão). Não há molas vermelhas (agarrando uma mola amarela e usa-a para prender o balão de modelar à colher que já está presa ao balão de modelar verde). Está giro agora, a boneca? (mostrando a construção à investigadora).

Agarra uma mola de plástico verde e prende-a à ponta do balão de modelar vermelho e diz: Gostas da boneca? É mais comprida do que a outra (coloca a construção no chão). Nem é preciso o cabelo mais comprido, está tão comprido (olhando para a investigadora).

Agarra um balão de modelar azul e, com a construção no chão, coloca o balão encostado ao balão de modelar verde. Agarra uma mola azul e diz: Agora é uma mola azul (prendendo com a mola as pontas dos balões de modelar verde e azul, dando uma gargalhada). Tão comprida que ela é ... a minha boneca. Ainda mais comprida do que a outra. Sabes porquê? Porque a outra é muito pequena, é a sua filha (levanta as duas construções, ficando apoiadas no chão) (Fotografia 8). Qual é que é maior?

Investigadora: Não sei, o que é que tu achas?

TB: E qual é que voa mais alto? É a sua filha, e sabes porquê? Porque é mais pequenina.

Coloca as construções no chão. Agarra um balão grande vermelho.

Investigadora: Vais fazer outro?

TB: Não (agarrando duas molas de plástico amarelas, prendendo-as a uma das construções, ao balão de modelar vermelho). Vou fazer uma mão.

Investigadora: **O que é que estás a fazer agora?**

TB: Os braços.

Investigadora: **E porquê é que estás a fazer isso?**

TB: Para a menina ficar mais bonita do que a mãe (prendendo a outra mola amarela). A mãe é muito grande eu consigo voar mais alto do que ela (fingindo que fala pela construção).

Levanta-se com a construção na mão, e faz movimentos com ela e diz: Ainda vou voar mais alto (deixando cair a construção).

Investigadora: Então e agora o que é que vais fazer?

TB: Vou fazer uma para-quedas (tentando prender um balão vermelho à ponta da construção).

Amachuca a construção e deixa-a cair. Agarra uma mola verde e um balão grande vermelho e prende a mola ao balão e diz: Olha vou fazer balões (agarrando o balão estando a mola presa ao balão, deixando-os cair).  
Agarra um balão grande verde e prende-o também com a mola que prende o vermelho e diz: Dois balões.  
Agarra um balão grande amarelo e prende-o com a mola aos balões verde e vermelho. Agarra a construção e retira a mola que prendia os três balões. Junta aos três balões (vermelho, verde e amarelo) mais um balão vermelho, dois verde, um vermelho, três amarelos e tenta prendê-los com uma mola de plástico verde.  
Investigadora: O que é que vais fazer mais?  
TB: Vou fazer outros para-quedas de balões.  
Olha para os objetos dispostos no chão, agarra uma mola azul e prende-a à mola verde que prende os balões. Agarra uma mola amarela e prende-a à mola azul anterior. Olha para os objetos e afasta alguns a agarra uma mola verde e prende-a às molas que prendeu anteriormente, e diz: Isto parece uma miúda não parece?  
Retira a mola que prende os balões, e coloca-a no chão. Separa as molas que estavam presas uma às outras, voltando a prender as molas novamente e diz: Já está.  
Investigadora: Já está? O quê?  
TB: Já brinquei.  
Investigadora: Já não queres brincar mais?  
TB: Não.  
Terminou.

---

## **TAREFA 6 – Talheres, pratos e tampas**

**19 dezembro 2016 – MR (3 anos)**

**Hora: 9h15– 9h21 (6 minutos)**

Encontra-se sentada no chão da sala de apoio. A investigadora despeja a caixa e diz: Hoje trouxeste pratos para eu cortar (agarra dois pratos encaixados, vermelho e verde, e separa-os). A faca? Preciso de faca (procurando uma faca nos objetos dispostos no chão).

Investigadora: Há aí facas?

Agarra uma faca de plástico.

Investigadora: O que é que vais fazer com ela?

Agarra um prato verde, pousa-o no chão, entre as pernas, e com um garfo de plástico e uma faca de plástico na mão diz: Vou cortar, vou cortar (fazendo movimentos com as mãos, com a faca na mão direita e o garfo na mão esquerda) (Fotografia 1).



Fotografia 1 - Finge que corta, com faca e garfo



Fotografia 2 - Mostra uma colher de metal



Fotografia 3 - Coloca a colher de metal na boca



Fotografia 4 - Levanta os pratos

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

Coloca a faca e o garfo junto dos objetos dispostos no chão e diz: Agora vamos tirar ... (agarrando uma colher de plástico incolor e uma tampa branca pequena).

Com a colher, finge que tira alguma coisa de dentro da tampa para o prato verde e diz: Estou aqui a pôr uma coisa.

Investigadora: Que coisa é essa?

Coloca a tampa branca junto aos outros objetos dispostos no chão e diz: Agora vou pôr outra coisa, tu não vais saber (agarra uma tampa verde pequena, e com a colher de plástico incolor finge que tira alguma coisa de dentro da tampa verde, com a colher, para o prato).

Faz movimentos circulares com a colher dentro da tampa verde pequena.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

Olha para a investigadora, coloca a tampa verde no chão e diz: Preciso do outro talher (procurando nos objetos dispostos no chão). Preciso disto (agarrando uma tampa grande incolor, e coloca-a dentro do prato verde).

Faz movimentos circulares com a colher de plástico incolor, à volta da tampa incolor, dentro do prato verde.

Investigadora: **Tu dizes-me o que é que estás a fazer?**

MR: Uma comida.

Investigadora: Uma comida?

MR: Sim (continuando a fazer movimentos circulares, com a colher, à volta, da tampa, dentro do prato verde).

Larga a colher de plástico incolor, agarra um prato vermelho e coloca-o ao lado do prato verde. Levanta o prato vermelho e coloca de baixo dele a tampa grande incolor. Agarra outra tampa grande incolor e coloca-a de baixo do prato verde. Olha para os objetos dispostos no chão. Agarra uma colher de metal e mostra-a à investigadora

(Fotografia 2). Com a colher de metal, vai ao prato verde e de seguida leva-a à boca (Fotografia 3). Olha para a investigadora e diz: É bom.

Investigadora: É bom? É o quê?

MR: É cerejas (fazendo movimentos circulares com a colher no prato verde).

Coloca a colher de metal no chão, agarra uma tampa pequena branca, passa com o dedo na tampa e de seguida passa com o dedo no prato verde. Coloca a tampa no chão. Agarra a colher de metal e faz movimentos circulares, com ela, dentro do prato verde. Leva a colher à boca, olha para a investigadora e diz: É bom.

Agarra uma tampa pequena verde, e com ela bate no prato verde, algumas vezes, e ouve-se um som. Bate com a tampa verde dentro do prato vermelho e ouve-se um som. Larga a tampa verde e diz: Vou misturar esta (agarrando a colher de metal, e com ela, faz movimentos circulares dentro do prato vermelho).

Coloca a colher de metal no chão. Agarra os dois pratos (vermelho e verde) levanta-os e olha para a investigadora (Fotografia 4). Volta a colocar os pratos apoiados no chão e diz: Vamos tirar isto (retirando as tampas incolores que se encontravam de baixo dos pratos) Agora temos de mexer... tenho de me pôr de joelhos (colocando-se de joelhos e olha para a investigadora).

Agarra uma colher de metal e com ela faz movimentos circulares dentro do prato verde. Agarra uma faca de plástico e passa com ela na mão.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

Com a faca de plástico faz movimentos, em linha reta, para a frente e para trás, dentro do prato verde. Olha para a investigadora, larga a faca de plástico e diz: Agora preciso de uma colher... não um garfo (agarrando um garfo de metal).

Com o garfo faz movimentos circulares em cima de três pratos encaixados (branco, vermelho e azul). Leva o garfo à boca e diz: Não quero brincar mais.

Investigadora: Brinca mais um bocadinho (Fotografia 5).



Fotografia 5 - Leva o garfo à boca



Fotografia 6 - Encaixa alguns pratos

Levanta alguns pratos dispostos no chão.

Investigadora: Isso é o quê?

MR: Eu vou arrumar (coloca os pratos encaixados branco, vermelho e azul dentro do prato vermelho, e estes dentro do prato verde, olhando para a investigadora) (Fotografia 6) eu vou arrumar.

Investigadora: Vais arrumar? Não queres brincar mais?

MR acena com a cabeça dizendo que não.

Terminou.

---

## 20 dezembro 2016 – TB (5 anos)

Hora: 9h21–9h31 (10 minutos)

TB – Encontra-se ajoelhado no chão da sala. A investigadora despeja a caixa. Olha para os objetos dispostos no chão, afasta alguns com as mãos e diz: Eu disse pratos antes de tu dizeres (agarrando um prato banco e sorri), adivinhei.

Agarra duas tampas grandes azuis e diz: Tu trouxeste isto outra vez? Tu lembraste das três semanas passadas? (olhando para a investigadora) Eu tava a fazer assim, assim (referindo-se a ter atirado tampas numa tarefa anterior).

Agarra mais duas tampas grandes azuis e uma incolor. Juntas as cinco tampas grandes azuis em pilha e atira-as ao ar. Olha para as tampas que caíram. Agarra as cinco tampas grandes azuis, coloca-as em pilha e coloca-as em cima de um prato azul virado ao contrário. Levanta o prato com as tampas em cima dele (Fotografia 1).

Investigadora: Isso é o quê?

TB: Mon chéri (atirando as tampas e o prato ao ar).

Agarra as cinco tampas grandes azuis, colocando-as em pilha (Fotografia 2). Com as tampas na mão, deixa cair algumas. Volta a agarrar as tampas e coloca-as em pilha, umas em cima das outras. Coloca as tampas no chão.

Agarra uma tampa grande incolor e coloca-a em cima das tampas grandes azuis, faz pressão sobre as tampas fazendo-as rodar (Fotografia 3) e diz: Roda (olhando para a investigadora e sorri).

Investigadora: Está a rodar?

TB: O que é que roda? Um carrossel.

Levanta as tampas, e retira a tampa incolor, ficando com as tampas azuis na mão. Agarra duas tampas pequenas azuis e coloca-as em cima das tampas grandes azuis e diz: Preciso de tampas, onde é que estão? (agarrando duas tampas pequenas verdes e uma azul e coloca-as em cima das tampas grandes azuis) Lembras-te da semana passada? Batidos... hoje não trouxeste copos não posso fazer batidos.



Fotografia 1 - Equilibra as tampas em cima do prato



Fotografia 2 - Empilha as tampas azuis iguais



Fotografia 3 - Coloca uma tampa incolor em cima das tampas azuis



Fotografia 4 - Agarra duas tampas pequenas brancas

Agarra duas tampas pequenas brancas e coloca-as em cima das tampas grandes azuis. Agarra uma tampa pequena verde e coloca-a em cima das tampas grandes azuis. Agarra mais duas tampas pequenas brancas (Fotografia 4) e coloca-as em cima das tampas grandes azuis.

Investigadora: **Tu dizes-me o que é que estás a fazer aí?**

TB: O carrossel ainda.

Investigadora: Um carrossel? **E porquê é que estás a fazer isso?**

TB: Para ver se roda (olhando para a investigadora).

Agarra um prato azul, coloca-o junto às tampas grandes azuis, com as mãos afasta alguns talheres que se encontravam junto dele, levanta o prato azul e volta a coloca-lo no chão. Agarra as tampas grandes azuis, com as tampas pequenas em cima e coloca-as em cima do prato azul. Algumas tampas pequenas caem e diz: Saíram as peças do carrossel. Agarra as tampas pequenas que caíram e volta a coloca-las em cima das tampas grandes azuis. Agarra duas tampas grandes incolores, coloca uma em cima da outra e coloca-as em cima das tampas pequenas, em cima das tampas grandes azuis, as tampas incolores não se seguram Levanta as tampas incolores e retira algumas tampas pequenas colocando-as à volta das tampas grandes, em cima do prato azul. Coloca as tampas incolores em cima das tampas pequenas (Fotografia 5).



Fotografia 5 - Construção com um prato e tampas



Fotografia 6 - Coloca as tampas azuis em cima da tampa incolor

Agarra alguns garfos e facas (de plástico e de metal) com as duas mãos, coloca-os apoiados na barriga, olha para a investigadora e começa a agarrar mais talheres que se encontram no chão.

Investigadora: O que é que vais fazer com isso?

TB: Vou fazer um carrossel (deixando cair os talheres que agarrou em cima da construção com um prato e tampas grandes e pequenas, olha para a investigadora e sorri).

Investigadora: O que é que aconteceu?

TB: Espirrou.

Investigadora: Espirrou?

TB: Era para isto que eu ia usar os talheres (olhando para a investigadora).

Levanta o prato azul fazendo cair as tampas que se encontravam dentro dele. Dá uma gargalhada. Com o prato azul afasta alguns pratos que se encontravam no chão.

Investigadora: **O que é que vais fazer agora?**

TB: Vou arrumar os pratos.

Investigadora: Vais?

TB: Não, ainda vou fazer o carrossel (colocando dentro do prato azul uma tampa grande incolor, e agarra as cinco tampas grandes azuis, colocando-as em pilha, em cima da tampa incolor dentro do prato azul) (Fotografia 6).

Agarra uma tampa grande incolor e coloca-a em cima das tampas grandes azuis. Agarra outra tampa grande incolor e coloca-a em cima das outras tampas grandes. Agarra uma faca de plástico e coloca-a em cima das tampas grandes. A faca escorrega para o chão. Agarra uma tampa pequena branca e uma verde e coloca-a entre as tampas grandes incolores, colocando a tampa branca dentro da tampa verde. Agarra outra tampa pequena verde e coloca-a em cima da tampa incolor. Agarra uma tampa pequena branca e coloca-a dentro da tampa verde. Retira as tampas brancas de dentro das tampas verdes e coloca-as umas ao lado das outras. Levanta a tampa incolor com as tampas pequenas em cima. Abana as tampas no ar, ouvindo-se um som. As duas tampas brancas caem. Continua a abanar a tampa incolor com as duas tampas brancas em cima. Uma das tampas brancas cai e diz: Ganhou este (olhando para a investigadora).

Investigadora: Ganhou esse?

TB: Sim. E perdeu este (agarrando as duas tampas verdes e a tampa branca que caíram da tampa incolor). E perderem três (referindo-se às três tampas que caíram).

Coloca mais sete tampas pequenas em cima da tampa incolor. Abana a tampa incolor e algumas tampas vão caindo.

Investigadora: O que é que estás a fazer agora?

TB: Estou a jogar para ver qual é o primeiro (continuando a abanar a tampa incolor até restar apenas uma tampa verde).

Coloca a tampa verde que não caiu em cima das tampas grandes azuis dentro do prato azul. Agarra mais algumas tampas pequenas, coloca-as em cima da tampa incolor e abana-as, algumas tampas caem e fica apenas uma tampa azul em cima da tampa incolor e diz: Ganhou o de banana (colocando a tampa azul em cima das tampas grandes azuis, ao lado da tampa verde).

Coloca a tampa incolor no chão. Agarra algumas tampas pequenas e coloca-as em cima da tampa incolor. Levanta a tampa incolor e abana-a, ficando uma tampa branca em cima e diz: Ganhou o de morango.

Investigadora: De morango?

TB: Sim.

Agarra uma faca de metal, e abana-a no ar. Agarra algumas tampas pequenas com as mãos.

Investigadora: O que é que estás a fazer agora?

TB: Estou a fazer uns choques (olhando para a investigadora), para ver qual é que ganhou para pôr no bolo, tu é que não sabias. Este prato é muito alto (levantando a tampa incolor e coloca em cima dela as tampas pequenas).

Terminou.

Hora: 9h32– 9h37 (5 minutos)

Encontra-se ajoelhado junto dos objetos dispostos no chão. Um prato vermelho, encaixado com outros pratos, contém algumas tampas pequenas lá dentro e diz, dirigindo-se para a investigadora: O que é que te parece?

Investigadora: Não sei, o que é que te parece a ti?

TB: Parece um smile.

Investigadora: Um smile?

TB: Sim (colocando mais uma tampa pequena verde dentro do prato vermelho encaixado com outros pratos).

Agarra os pratos encaixados com as tampas pequenas (Fotografia 1) e diz: Olha aqui um smile (abanando o prato), ainda cabem aqui batatas fritas (colocando mais algumas tampas pequenas dentro dos pratos encaixados).



*Fotografia 1 - Segura o prato vermelho com tampas pequenas*



*Fotografia 2 - Coloca as tampas pequenas dentro do prato vermelho*



*Fotografia 3 - Passa as tampas de um prato para o outro*

Investigadora: São batatas fritas?

TB: Claro que não (olhando para a investigadora).

Investigadora: Então?

TB: São frutas para ver qual é que ganham para pôr no bolo.

Investigadora: Ah, tu agora fizeste um bolo?

TB: Vou fazer (continuando a abanar os pratos encaixados, com as tampas pequenas, que tem na mão), e vou ver quais é que são os ingredientes (atirando as tampas ao ar, ficando nos pratos uma tampa azul e uma verde).

Olha para a investigadora e diz: A sério? (abanando os pratos encaixados e caem as duas tampas).

Investigadora: E agora?

TB: Nenhum (abrindo os braços).

Agarra uma tampa pequena verde, coloca-a em cima dos pratos encaixados e diz: Ganhou este (abanando os pratos encaixados com a tampa verde lá dentro) Estamos a preparar os ingredientes (continuando a abanar os pratos e coloca dentro dele mais algumas tampas pequenas).

Investigadora: Que ingredientes são esses?

Atira as tampas que estavam dentro dos pratos encaixados ao ar e fica apenas uma tampa verde dentro dos pratos e diz: Ganhou este (colocando os pratos e a tampa que tinha na mão no chão, e desfaz a construção realizada anteriormente com as tampas grandes).

Agarra no prato azul e coloca-o no chão. Agarra uma tampa pequena verde e coloca-a em cima do prato azul. Agarra alguns pratos encaixados, coloca dentro deles uma tampa pequena azul e abana-a. Agarra mais duas tampas pequenas azuis e uma verde e coloca-as dentro dos pratos encaixados que tem na mão. Abana os pratos com as tampas dentro dele. As tampas caem do prato, ficando uma tampa verde e diz: Ganhou o de amora.

Vira os pratos ao contrário fazendo a tampa cair. Separa os pratos encaixados e atira-os para o chão.

Investigadora: O que é que vais fazer?

Agarra um prato vermelho, e coloca dentro dele duas tampas pequenas verdes, uma azul e uma branca e diz: Ainda vou fazer o bolo (abanando o prato com as tampas dentro dele, fazendo cair as tampas).

Coloca o prato vermelho no chão, e dentro dele coloca algumas tampas pequenas (Fotografia 2) e diz: Todas as tampas aqui, todas as tampas que trouxeste.

Investigadora: Todas as tampas que trouxe?

Agarra o prato vermelho com as tampas dentro dele, abana o prato e diz: Ingredientes, ingredientes.

Agarra um prato branco e passa as tampas do vermelho para o branco. Coloca o prato vermelho no chão e abana o prato com as tampas pequenas lá dentro. Algumas tampas caem. Agarra o prato vermelho e passa as tampas do prato branco para o vermelho e diz: Passa para o outro prato (abanando o prato com as tampas) (Fotografia 3).

Passa as tampas do prato para o branco que está no chão. Larga o prato vermelho. Agarra mais algumas tampas pequenas e coloca-as dentro do prato branco. Agarra o prato branco e abana-o, ouvindo-se um som. Passa as tampas do prato branco para o vermelho e do vermelho para o branco, novamente.

Investigadora: **O que é que estás a fazer?**

TB: Estou a fazer os ingredientes.

Investigadora: Que ingredientes são esses?

Com os pratos sem tampas, bate um no outro, ouvindo-se um som, sorri e olha para a investigadora.

A auxiliar entra na sala.

Terminou.

---

## ANEXO XVII: Análise de conteúdo das transcrições do ensaio investigativo

### TAREFA 1

CS (4 anos)

Categoria	Subcategoria	Evidência
Processos básicos da ciência	Observação	<b>Audição</b> – “Raspa com a mão no prato branco, ouve-se um som (...)”. “Atrai o balão para cima de um prato e ouve-se um som”. “Agarra outro prato vermelho pequeno, encaixa-o nos outros e diz: Deu outro estalo (olhando para a investigadora)”. “Empurra os pratos encaixados vermelhos, fazendo-o deslocar-se. Ouve-se um som”. “CS: Não (bate com as mãos nas pernas e ouve-se um som. Olha para a investigadora e volta a bater com as mãos nas pernas)”.
		<b>Tato</b> – “(...) Agarrando em dois balões de modelar azuis e amachuca-os com as mãos (...)”.
		<b>Visão</b> – “A criança olha para os objetos, coloca-se de joelhos e agarra alguns pratos encaixados (...)”; “Olha para os materiais dispostos no chão”. “Tapa a cara com o prato verde, segurando-o com as suas mãos. Dá uma gargalhada. Afasta o prato da cara e dá uma gargalhada. Volta a tapar a cara com o prato”.
		<b>Olfato -</b>
		<b>Paladar</b> – “Tenta encher o balão de cor verde e diz: Só dá um cadinho”.
	Seriação	-
	Medição	-
	Classificação	<b>Forma</b> – “Coloca o prato grande branco no chão, com as duas mãos agarra o monte de pratos encaixados e coloca-os em cima do prato grande branco, encaixando-os”.
		<b>Cor</b> – “Agarra num prato vermelho grande e encaixa-o nos quatro pratos vermelhos pequenos encaixados anteriormente”. “(…) Olhando para um prato vermelho, enquanto vai encaixando novamente os pratos vermelhos”. “(…) (Enquanto coloca um balão de modelar vermelho dentro dos pratos vermelhos encaixados)”.
		“Coloca um balão azul de modelar dentro dos pratos azuis encaixados”. “CS: Agora vou pôr a minha comida (aproximando-se do prato azul e dos balões, colocando os balões e molas azuis dentro do prato, que tinham caído anteriormente)”.
		<b>Tamanho</b> – “CS: Aqui não dá (agarrando no prato verde grande e coloca-o em baixo do monte de pratos encaixando-o aos pratos maiores) dá”.
		<b>Tipo de material</b> – “CS: Não sei agora (colocando a mola de madeira dentro de um prato branco). Cor de pele (referindo-se à cor da mola de madeira)”.
		<b>Forma e Tipo de material -</b>
<b>Forma e Cor</b> - “Encaixa o prato vermelho nos dois pratos vermelhos encaixados anteriormente, ficando três pratos vermelhos encaixados”. “Agarra outro prato vermelho pequeno e coloca-o dentro do prato grande”. “Agarra o prato vermelho grande e um pequeno, colocando o pequeno em cima e o grande em baixo”. “Agarra num prato azul e encaixa-o num outro prato azul. Encaixa os dois pratos num outro prato azul agarrando-o com as duas mãos”. “Agarra outro prato branco e encaixa-o nos pratos brancos, encaixados anteriormente”. “CS agarra no monte de pratos verdes, com objetos lá dentro amarelos e verdes”; “Agarra mais um balão amarelo pequeno, ficando com quatro balões iguais na mão”.		
<b>Cor e Tamanho</b> – “CS: Sim (agarrando outro prato pequeno branco, encaixa-o junto aos pratos pequenos)”. “(…) Coloca mais um prato vermelho grande encaixando nos pratos vermelhos grandes encaixados anteriormente, colocados de baixo dos pratos pequenos”. “Agarra num prato azul pequeno e encaixa-o no prato do mesmo tamanho azul (...)”.		

	Comunicação	<b>Forma e Tamanho</b> - “Continua a encaixar os pratos pequenos azuis sobre os pratos vermelhos pequenos no monte de pratos já encaixados”. “Agarra um prato pequeno branco, coloca-o em cima dos pratos pequeno já encaixados e diz: Dá (esboçando um sorriso a olha para a investigadora) e diz: Este dá”.
		<b>Forma e Tipo de material</b> -
		<b>Forma, Cor e Tamanho</b> – “Encaixa mais um prato azul pequeno nos outros pratos azuis do mesmo tamanho”.
<b>Matemática</b>	Padrões	-
	Contagem	“CS: Isto tem de estar aqui porque foi o primeiro (objetos vermelhos) e este o segundo (objetos azuis)”.
	Correspondência	-
	Relações espaciais	<b>Plano vertical</b> – “CS agarra dois pratos encaixados (vermelho e verde) separa-os coloca o prato vermelho, primeiro, em cima do dos pratos pequenos e em seguida, retira-o e coloca-o encaixado com os pratos grandes, de baixo dos pratos pequenos”. <b>Plano horizontal</b> – “Segura três pratos pequenos vermelhos encaixados, separa-os e coloca-os no chão”. “Após todos os pratos estarem dispostos no chão (...)”. “(...) Coloca-os ao lado dos pratos vermelhos (...)”.
<b>Brincadeira</b>	Exploratória	“Raspa com a mão no prato branco, ouve-se um som (...)”. “A criança olha para os objetos, coloca-se de joelhos e agarra alguns pratos encaixados (...)”; “ Olha para os materiais dispostos no chão”.
	Construtiva	“Levanta o monte dos pratos que se encontra junto dela, olha para a investigadora e encaixa o prato nos pratos grandes verdes (...)”. “Separa dois pratos, um vermelho e um azul, que estavam encaixados e coloca-os no chão”.
	Faz-de-conta	“CS: Sim, este jogo. É um jogo”. “Atira um prato, dá uma gargalhada, enquanto olha para a investigadora e diz: Foi uma magia”. “CS: Olha a comida despejou-se, era comida”. “CS: Agora vou pôr a minha comida (aproximando-se do prato azul e dos balões, colocando os balões e molas azuis dentro do prato, que tinham caído anteriormente)”.
	Jogo	-

#### MR (3 anos)

Categoria	Subcategoria	Evidência
<b>Processos básicos da ciência</b>	Observação	<b>Audição</b> – “Estica o balão com as duas mãos, larga uma das mãos e ouve-se um som”.
		<b>Tato</b> – “Estica o balão com as duas mãos (...)”. “(...) Abanando o balão com a mão”.
		<b>Visão</b> – “Olha para os objetos disposto no chão”.
		<b>Olfato</b> -
		<b>Paladar</b> – “MR: E também sei soprar olha aqui (leva o balão à boca, tenta encher e olha para a investigadora)”. “Passa com o balão na boca, olhando para a investigadora. Põe o balão na boca e sopra. Dá uma gargalhada”.
	Seriação	-
	Medição	-
Classificação		<b>Forma</b> – “MR: Estes são pratos (apontando para os pratos dispostos no chão)”. “(...) Enquanto agarra um balão vermelho, um azul e um pequeno branco, colocando-os no chão”.
		<b>Cor</b> - <b>Tamanho</b> – “MR: Vou brincar com isto (agarrando dois pratos do mesmo tamanho, um verde e um vermelho)”.

		<p>“Agarra outro balão amarelo pequeno juntando-os aos anteriores (2 amarelos, 1 verde e 1 vermelho) (...)”.</p> <p><b>Tipo de material -</b></p> <p><b>Forma e Tipo de material -</b></p> <p><b>Forma e Cor -</b></p> <p><b>Cor e Tamanho -</b></p> <p><b>Forma e Tamanho</b> – “Agarra um balão vermelho pequeno e um balão verde pequeno e junta-o ao balão pequeno amarelo que já tinha na mão”.</p> <p><b>Forma, Cor e Tamanho -</b></p>
	Comunicação	<p><b>Verbal</b> - “MR: E também sei soprar olha aqui (...)”.</p> <p>“MR: Tou a fazer um parque”.</p> <p><b>Não-verbal</b> – “Agarra outro balão amarelo pequeno e mostra-o à investigadora”.</p>
<b>Matemática</b>	Padrões	-
	Contagem	-
	Correspondência	-
	Relações espaciais	<p><b>Plano vertical</b> – “Coloca os balões que tem na mão dentro de um prato vermelho, perto de si”.</p> <p><b>Plano horizontal -</b></p>
<b>Brincadeira</b>	Exploratória	<p>“Estica o balão com as duas mãos, larga uma das mãos e ouve-se um som”.</p> <p>“Olha para os objetos disposto no chão”.</p> <p>“MR: E também sei soprar olha aqui (leva o balão à boca, tenta encher e olha para a investigadora)”.</p> <p>“Passa com o balão na boca, olhando para a investigadora”.</p> <p>“Põe o balão na boca e sopra. Dá uma gargalhada”.</p>
	Construtiva	-
	Faz-de-conta	“MR: É dança (abanando o balão com a mão)”; “MR: Tou a fazer um parque”.
	Jogo	-

#### TB (5 anos)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Evidência</b>	
<b>Processos básicos da ciência</b>	Observação	<p><b>Audição -</b></p> <p><b>Tato</b> – “(...) Retira dois balões de modelar vermelhos. Abana-os e coloca-os dentro do prato vermelho”.</p> <p>“(...) abrindo e fechando as molas com as mãos”.</p> <p><b>Visão</b> – “(...) Olha para os objetos dispostos no chão”.</p> <p><b>Olfato -</b></p> <p><b>Paladar -</b></p>	
		Seriação	-
		Medição	-
		Classificação	<p><b>Forma</b> – “TB: As molas podem ir ... (retirando as molas de madeira e de plástico dos pratos, e colocando-as todas juntas dentro do prato azul) (...)”.</p> <p>“(...) (Contando os balões de modelar que tem na mão) (...)”</p> <p><b>Cor</b> – “TB: As coisas verdes vão para aqui (colocando o balão verde ao pé de um balão de modelar verde (...))”.</p> <p>“Agarra um balão e uma mola amarelos e coloca-os ao perto do balão amarelo”.</p> <p>“Agarra um prato verde com um balão pequeno verde lá dentro e diz: agora os verdes”.</p> <p>“(...) (retirando um prato verde e coloca os balões verde dentro do prato verde)”.</p> <p>“Agarra um prato verde e coloca os balões amarelos dentro dele e diz: Isto pode ser amarelo e verde? (olhando para a investigadora)”.</p> <p>“Agarra três molas de plástico verdes, e um balão de modelar verde e coloca-os junto aos balões no prato verde e diz: as molas também valem”.</p> <p><b>Tamanho</b> - “Coloca os pratos pequenos em cima dos pratos grandes”.</p> <p>“(...) (enquanto agarra em dois balões do mesmo tamanho, de cor amarela e verde)”.</p> <p>“Agarra outro prato azul pequeno e encaixa-o com os pratos vermelhos do mesmo tamanho”.</p> <p>“Agarra em dois pratos brancos grandes e encaixa-os no monte de pratos do mesmo tamanho”.</p>

		<b>Tipo de material</b> - “(...) Colocando os balões pequenos ao lado dos balões anteriores já contados (...)”.
		<b>Forma e Tipo de material</b> -
		<b>Forma e Cor</b> -
		<b>Cor e Tamanho</b> -
		<b>Forma e Tamanho</b> -
		<b>Forma, Cor e Tamanho</b> -
	Comunicação	<b>Verbal</b> - “TB: Sim. Sabes, este é o esparguete verde (apontando para o balão de modelar verde), estes são os esparguetes vermelhos (apontando para os balões de modelar vermelhos dentro do prato vermelho)”
		<b>Não-verbal</b> -
<b>Matemática</b>	Padrões	-
	Contagem	“Por isso, vou contar os pontos que eles têm. 1, 2, 3, 4, 5, 6 ... 5 só (à medida que ia contando os balões do prato verde)”.
	Correspondência	-
	Relações espaciais	<b>Plano vertical</b> - “Coloca o prato branco no chão e encaixa mais dois pratos vermelhos naqueles que tinha na mão, sendo um de pequeno”.
		<b>Plano horizontal</b> - “Agarra dois pratos (um azul e um branco) e separa-os, colocando-os no chão, do seu lado esquerdo”.
<b>Brincadeira</b>	Exploratória	“Olha para o objetos, e retira dois balões de modelar vermelhos. Abana-os e coloca-os dentro do prato vermelho”.
	Construtiva	“Coloca os pratos no chão, estando os pratos vermelhos encaixados nos pratos verdes”; “Coloca o prato azul em cima do monte de pratos”.
	Faz-de-conta	“(...) Vou, vou ... (imitando encher um balão) (...) encher e depois só acontece até aqui (mostrando com as mãos)”.
	Jogo	-

## TAREFA 2

CS (4 anos)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Evidência</b>
<b>Processos básicos da ciência</b>	Observação	<b>Audição</b> - “Agarra um copo incolor, passa com as unhas no copo, (...), e ouve-se um som”.
		“Bate com os copos nos talheres dispostos no chão. Ouve-se um som”.
		“Passa com as unhas em cima dos pratos que encaixou. Ouve-se um som e olha para a investigadora”; “Bate com as colheres no chão e ouve-se um som”.
		<b>Tato</b> - “Encosta o prato à cara”.
		“Ai isto pica (tocando com o dedo nas extremidades do garfo)”.
		“Agarra uma faca de plástico e diz: Ai uma faca. Corta? (Passando com a faca na mão)”.
		<b>Visão</b> - “CS: Não há copos azuis (olhando para os objetos dispostos no chão (...))”; “Olha para os objetos dispostos no chão”.
		<b>Olfato</b> -
		<b>Paladar</b> -
	Seriação	“(...) Agarra dois copos (incolor e branco) encaixados, separa-os e diz: Este é de baixo (colocando o copo incolor na base, junto aos copos incolores) Este é daqui”.
	Medição	-
	Classificação	<b>Forma</b> - “Junta a colher de metal junto as outras colher de plástico que tinha na mão”.
		<b>Cor</b> -
		<b>Tamanho</b> - “Agarra dois copos encaixados (branco e vermelho) com dois copos pequenos lá dentro (branco e incolor), retira-os e diz: Este não é daqui (...) são só os grandes”.
		“Encaixa o prato azul nos pratos pequenos já encaixados, colocando-o em baixo e o prato grande vermelho na base do monte de pratos grandes já encaixados, de baixo dos pratos pequenos, dizendo: Este é aqui (...)”.
		<b>Tipo de material</b> -

		<p><b>Forma e Tipo de material</b> - “Agarra outra faca de plástico e junta-a às outras quatro facas de plástico que já tinha na mão, (...)”.</p> <p>“Agarra uma colher de plástico incolor e diz: Ah uma colher de vidro (atirando-a para o chão)”.</p> <p>“Agarra outra faca de plástico e junta-a às outras quatro facas de plástico que já tinha na mão (...)”.</p> <p><b>Forma e Cor</b> -</p> <p><b>Cor e Tamanho</b> - “Agarra dois copos brancos pequenos e encaixa-os”.</p> <p><b>Forma e Tamanho</b> – “Agarra os copos verde, branco e incolor e retira os copos pequenos (branco e incolor), separa-os (...)”.</p> <p><b>Forma, Cor e Tamanho</b> – “Agarra num copo branco pequeno e tenta encaixá-lo na base dos copos incolor, branco, branco e branco, e diz: ai não dá, tem de ser aqui (encaixando o copo nos copos branco, na parte superior)”.</p>	
	Comunicação	<p><b>Verbal</b> - “CS: Olha agora como ficou (...) Nós metemos aqui dentro (colocando a mão dentro dos copos)”;</p> <p>“CS: Eu já vi estes pratos (olhando e apontando para os pratos dispostos no chão)”.</p> <p><b>Não-verbal</b> – “Agarra outro garfo de metal e mostra-o à investigadora (...)”.</p>	
	Matemática	Padrões	“(…) (Agarrando num prato vermelho pequeno e encaixa-o em outros três pratos pequenos, um vermelho, um azul e outro vermelho, ficando vermelho, azul, vermelho e vermelho) (Tentativa de padrão ABA)”.
		Contagem	“Viste tem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 6 copos (olhando para os copos e a para investigadora)”.
		Correspondência	“CS: Estou a fazer os copos iguais para porem”.
Relações espaciais		<p><b>Plano vertical</b> - “Agarra no copo incolor e encaixa-o ao copo vermelho, encaixando-os ao copo verde e encaixando-os ao copo vermelho”.</p> <p>“Levanta os copos a cima da cabeça com uma mão (...)”.</p> <p><b>Plano horizontal</b> - “Agarra os pratos encaixados e coloca-os entre os copos e a investigadora”.</p>	
Brincadeira	Exploratória	<p>“Encosta o prato à cara (Sentir a textura do prato)”.</p> <p>“Ai isto pica (tocando com o dedo nas extremidades do garfo (Sentir as extremidades do garfo))”.</p> <p>“Agarra uma faca de plástico e diz: Ai uma faca. Corta? (Passando com a faca na mão)”;</p> <p>“Olha para os objetos dispostos no chão”.</p>	
	Construtiva	<p>“Agarra no copo incolor e encaixa-o ao copo vermelho, encaixando-os ao copo verde e encaixando-os ao copo vermelho”.</p> <p>“Agarra o copo branco e encaixa-o e o copo verde e encaixa-o, ficando incolor, incolor, incolor, vermelho, verde, vermelho, branco, vermelho, vermelho, branco, verde, branco e verde”.</p> <p>“Agarra dois copos brancos pequenos e encaixa-os”.</p> <p>“Agarra os pratos encaixados e coloca-os entre os copos e a investigadora”.</p>	
	Faz-de-conta	<p>“Agarra a colher, olha para a investigadora e mexe a colher dentro do prato, com movimentos circulares”.</p> <p>“Levanta os copos a cima da cabeça com uma mão, olha para a investigadora e diz: Foi uma magia”;</p> <p>“CS: Vou depois lavar a loiça”.</p> <p>“CS: Olha ali, copos para lavar a loiça (olhando para os copos, agarra alguns copos verdes e brancos e separa-os, colocando-os no chão em seguida”.</p>	
	Jogo	-	

MR (3 anos)

Categoria	Subcategoria	Evidência
Processos básicos da ciência	Observação	<b>Audição</b> - “Bate com o copo incolor no copo vermelho”.
		<b>Tato</b> -
		<b>Visão</b> – “Olha para os objetos dispostos no chão”.
		“Olha novamente para os objetos e afasta alguns com a mão direita”.
		<b>Olfato</b> -
		<b>Paladar</b> -
	Seriação	-
	Medição	-

	Classificação	<b>Forma</b> – “Com o copo verde na mão esquerda, agarra um copo vermelho do mesmo tamanho. Coloca os dois copos lado a lado e diz: não é igual a este pois não?”.
		<b>Cor</b> -
		<b>Tamanho</b> -
		<b>Tipo de material</b> -
		<b>Forma e tipo de material</b> -
		<b>Forma e Cor</b> - “Agarra o copo vermelho, aproximando-o de outro copo vermelho encaixado num copo branco e diz: Este é que é igual”.
		<b>Cor e Tamanho</b> -
		<b>Forma e Tamanho</b> -
		<b>Forma, Cor e Tamanho</b> -
		Comunicação
<b>Não-verbal</b> -		
<b>Matemática</b>	Padrões	-
	Contagem	-
	Correspondência	-
	Relações espaciais	<b>Plano vertical</b> - <b>Plano horizontal</b> -
<b>Brincadeira</b>	Exploratória	“Bate com o copo incolor no copo vermelho”. “Olha para os objetos dispostos no chão”. “Olha novamente para os objetos e afasta alguns com a mão direita”.
	Construtiva	Encaixa o copo vermelho dentro do copo verde. Mostra à investigadora ”.
	Faz-de-conta	“(…) Segura o prato com a mão esquerda e colher com a mão direita, fazendo movimentos circulares sobre o prato e esboça sorrisos”. “MR: Estou a fazer uma sopa (olhando para a investigadora)”.
		“Coloca o prato no chão, no meio das pernas, e faz movimentos de cortar com a faca, segurando a faca na mão direita e o garfo na mão esquerda”. “Vira a colher e com ela faz movimentos circulares dentro do copo pequeno e diz: É um bolo só que eu tenho de fazer ... já está feito (coloca a colher no chão e estica o copo à investigadora)”.
	Jogo	-

#### TB (5 anos)

Categoria	Subcategoria	Evidência
<b>Processos básicos da ciência</b>	Observação	<b>Audição</b> -
		<b>Tato</b> -
		<b>Visão</b> - “TB: Sim têm. Só trouxestes destes copos? (apontando para os copos verdes e vermelhos). Eu esperava que também trouxesses... Eu pensava que também tinhas trazido destes (mostrando um prato azul)”.
		<b>Olfato</b> -
		<b>Paladar</b> -
	Seriação	-
	Medição	-
	Classificação	<b>Forma</b> – “(…) Agarrando em 4 pratos com diferentes cores e tamanhos (…)”.
		<b>Cor</b> - “Agarra dois copos incolores, de tamanhos diferentes”.
		<b>Tamanho</b> - “Junta os pratos grandes acabados de recolher, encaixando-os aos recolhidos anteriormente”.
<b>Tipo de material</b> -		
<b>Forma e Tipo de material</b> -		
<b>Forma e Cor</b> - “TB: Agora estou a juntar todos. Os que são brancos têm que estar aqui ... em cima (apontando para o cimo copos encaixados que tem na mão). E os que não são brancos têm de estar aqui em baixo (apontando para a base dos copos encaixados que tem na mão)”.		
<b>Cor e Tamanho</b> -		
<b>Forma e Tamanho</b> - “Fica com um copo incolor pequeno na mão, agarra um copo pequeno branco e encaixa-os, ficando o incolor em baixo”.		

		<p>“Dentro de três copos encaixados do mesmo tamanho (vermelho e brancos) encaixa quatro copos pequenos dentro (3 brancos e 1 incolor) (...)”.</p> <p><b>Forma, Cor e Tamanho -</b></p>
	Comunicação	<p><b>Verbal -</b> “TB: Uma experiência dupla (abanando os copos)”.</p> <p>“Agarra alguns pratos e diz: Vou separar os pratos para depois juntar outra vez (...)”; “TB: Agora de tinta ficam aqui em baixo também”.</p> <p>“TB: Qual é que achas que vai ser o último?”</p> <p><b>Não-verbal -</b></p>
<b>Matemática</b>	Padrões	-
	Contagem	“Eia 3 copos juntos”
	Correspondência	“Espalhados todos os pratos, diz: Agora vou pôr um talher em cada prato”.
	Relações espaciais	<p><b>Plano vertical</b> – “Dentro de três copos encaixados do mesmo tamanho (vermelho e brancos) encaixa quatro copos pequenos dentro (3 brancos e 1 incolor) e diz: Tem de se pôr aqui muitos copos destes”.</p> <p>“Junta os pratos grandes acabados de recolher, encaixando-os aos recolhidos anteriormente”.</p> <p><b>Plano horizontal</b> - “(...) Com dois conjuntos de copos encaixados coloca-os lado a lado”.</p>
<b>Brincadeira</b>	Exploratória	“TB: Sim têm. Só trouxestes destes copos? (apontando para os copos verdes e vermelhos). Eu esperava que também trouxesses... Eu pensava que também tinhas trazido destes (mostrando um prato azul)”.
	Construtiva	<p>“Agarra o copo que caiu e encaixa-o no copo incolor mais pequeno, pela base”.</p> <p>“Agarra um monte de copos que se encontrava disposto no chão e separa-os, ficando um copo branco e um vermelho, um em cada mão”.</p> <p>“Junta os pratos grandes acabados de recolher, encaixando-os aos recolhidos anteriormente”.</p>
	Faz-de-conta	<p>“TB: Uma trituradora (pousando os copos em cima de alguns pratos encaixados, encaixando os copos brancos em cima dos copos verdes e vermelhos, depois os copos incolores)”.</p> <p>“Agita os copos e diz: Até parece um gelado alto (olhando para a investigadora enquanto abana os copos)”.</p>
	Jogo	-

### **TAREFA 3**

CS (4 anos)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Evidência</b>
<b>Processos básicos da ciência</b>	Observação	<p><b>Audição</b> – “(...) Fricciona os dois copos, ouve-se um som (...)”.</p> <p>“Bate com a outra mão nos copos e ouve-se um som, colocando-os perto do ouvido”; “Agarra os copos encaixados, retira alguns copos incolores e encaixa e separa-os repetidamente, ouvindo-se um som”.</p> <p>“Apoia os joelhos em cima de um copo e houve-se um barulho”.</p> <p>“Abana o copo e ouve-se um som”.</p>
		<b>Tato</b> – “Bate com a mão fechada na tampa (...) bate com a mão aberta na tampa incolor, olhando para a investigadora”.
		<b>Visão</b> – “Olha para os objetos (...)”. <p>“Olha para os objetos dispostos no chão (...)”.</p>
		<b>Olfato -</b>
		<b>Paladar -</b>
	Seriação	-
	Medição	“Coloca os dois copos incolores lado a lado”.
	Classificação	<p><b>Forma</b> – “Levanta-se e encaixa os 3 copos verdes nos copos vermelhos encaixados anteriormente”.</p> <p>“Encaixados os cinco copos incolores, levanta-se e encaixa-os nos vermelhos e verdes já encaixados”.</p> <p>“CS: Sim (agarrando mais tampas e coloca-as também dentro do copo)”.</p>
		<b>Cor -</b>
		<b>Tamanho -</b>
<b>Tipo material -</b>		

		<p><b>Forma e Tipo de material -</b></p> <p><b>Forma e Cor</b> – “Agarrando outro copo vermelho e encaixa-os aos dois copos vermelhos encaixados anteriormente)”.</p> <p><b>Cor e Tamanho</b> – “Agarrando mais um copo incolor e encaixa-o aos anteriores”.</p> <p><b>Forma e Tamanho</b> – “Agarra três copos grandes encaixados (um incolor, um branco e um rosa)”.</p> <p><b>Forma, Cor e Tamanho -</b></p>
	Comunicação	<p><b>Verbal</b> - “(...) Colocando-se de joelhos e diz: Vou fazer uma coisa com os copos (agarrando um copo incolor)”.</p> <p><b>Não-verbal</b> – “(...) Faz uma cara de surpresa (...)”.</p> <p>“CS acena com a cabeça dizendo que sim”; “Estica o copo à investigador”.</p>
<b>Matemática</b>	Padrões	-
	Contagem	“CS: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 (tentando contar as tampas, de costas para a investigadora); “(...) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 (tentando contar os 6 copos)”.
	Correspondência	-
	Relações espaciais	<p><b>Plano vertical</b> – “ Coloca uma mão dentro dos copos encaixados levantando-os”. “Encaixados os cinco copos incolores, levanta-se e encaixa-os nos vermelhos e verdes já encaixados”</p> <p>“Agarra uma tampa verde e coloca-a dentro do copo. Estica o copo à investigadora”.</p> <p><b>Plano horizontal</b> – “Coloca o copo junto do outro copo perto da investigador”.</p> <p>“Coloca o copo incolor pequeno a seguir ao copo verde, em fila, perto da investigadora”.</p>
<b>Brincadeira</b>	Exploratória	<p>“Olha para os objetos”.</p> <p>“(…) Agarrando um copo de plástico incolor com um copo pequeno incolor lá dentro, despejando o copo grande de forma a que o copo pequeno saísse e mostra à investigadora”.</p> <p>“(…) Fricciona os dois copos, ouve-se um som (...)”.</p> <p>“Bate com a outra mão nos copos e ouve-se um som, colocando-os perto do ouvido”; “Bate com a mão fechada na tampa (...) bate com a mão aberto na tampa incolor, olhando para a investigadora”.</p>
	Construtiva	<p>“(…) Agarra outro copo vermelho e encaixa-os”.</p> <p>“Separa os copos vermelhos dos copos verdes”.</p> <p>“Agarra três copos encaixados (verde, vermelho e incolor), separa-os, atira o copo verde para o chão, coloca o copo incolor no chão e encaixa o copo vermelho aos quatro copos vermelhos já encaixados”.</p>
	Faz-de-conta	<p>“CS: Ainda com os copos, vais ver uma magia”.</p> <p>“CS: Dá para fazer um piano”.</p> <p>“Agarra mais uma tampa pequena azul e coloca-a dentro do copo enquanto diz: Vou fazer café”.</p>
	Jogo	-

TB (5 anos)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Evidência</b>
<b>Processos básicos da ciência</b>	Observação	<p><b>Audição</b> – “Abana o copo com as duas molas presas (...)”.</p> <p>“Agarra a construção pelo copo vermelho e bate com as molas no chão”.</p> <p>“Volta fazer o movimento com as tampas repetidamente, ouvindo-se o som”.</p>
		<p><b>Tato</b> – “(...) Colocando a construção no chão e amachuca o copo, fazendo pressão com as mãos”.</p> <p>“Agarra uma mola de madeira, abre e fecha-a repetidamente, e diz: Molas destas? Molas da roupa”.</p>
		<p><b>Visão</b> - “Olha para os objetos disposto no chão”.</p> <p>“Olha para as tampas dispostas no chão que acabaram de cair e diz: Caiu os pratos”.</p>
		<p><b>Olfato -</b></p> <p><b>Paladar -</b></p>
	Seriação	-
	Medição	“Agarra um copo pequeno incolor e um copo grade vermelho, coloca-os lado a lado”; “Ainda estou a pôr mais alta com os copos pequenos”.

	Classificação	<b>Forma</b> – “Agarra um copo vermelho e encaixa-o ao copo verde. Agarra um copo branco e um vermelho e encaixa-os também”.
		<b>Cor</b> -
		<b>Tamanho</b> – “Agarra as tampas pequenas que se encontram dispostas no chão com as duas mãos”.
		<b>Tipo de material</b> -
		<b>Forma e Tipo de material</b> -
		<b>Forma e Cor</b> -
		<b>Cor e Tamanho</b> – “Agarra outra tampa grande azul e coloca-a em cima das tampas grandes azuis”.
		<b>Forma e Tamanho</b> – “Agarra as tampas grandes incolores colocando-as em baixo das tampas grandes azuis”.
Comunicação	<b>Verbal</b> - “Olha para a investigadora e diz: Olha desta vez não passou nenhum minuto”; “TB: Ainda estou a fazer uma aranha maior”.	
	“Um tubarão pescou a aranha (colocando a construção no chão)”.	
Matemática	Padrões	-
	Contagem	<p>“Estão aqui três molas verdes (referindo-se às molas verdes enquanto prende mais uma mola verde ao copo vermelho, ficando três molas verdes no copo)”.</p> <p>“TB: 4, olha 3 (contando três das quatro molas verdes), 4 (apontando para mais uma mola verde). 1, 2, 3 (contando as molas azuis) 1, 2 (contando as molas amarelas)”.</p> <p>“TB: Não. Três. Três tampas, por acaso (tentando encaixar as três tampas umas nas outras)”.</p> <p>“Agarra quatro tampas grandes incolores e diz: Quatro, quatro discos de uma vez (atirando uma tampa de cada vez). Ainda faltam (referindo-se às quatro tampas grandes azuis)”.</p> <p>“Agarra cinco molas de madeira e uma de plástico azul, ainda dispostas no chão, e diz: Quatro, três, quer dizer cinco, seis tubarões vão atacar a aranha (levando as molas para junto da sua construção)”.</p>
	Correspondência	-
	Relações espaciais	<p><b>Plano vertical</b> – “Volta a agarrar a tampa grande azul, ficando em cima da construção, sem cair”.</p> <p>“Agarra um copo branco pequeno e encaixa-o nos copos pequenos na construção”.</p> <p><b>Plano horizontal</b> – “Agarra um copo pequeno incolor e um copo grade vermelho, coloca-os lado a lado”.</p>
Brincadeira	Exploratória	<p>“Abana o copo com as duas molas presas (...)”.</p> <p>“Agarra a construção pelo copo vermelho e bate com as molas no chão”.</p> <p>“(...) Colocando a construção no chão e amachuca o copo, fazendo pressão com as mãos”.</p> <p>“Agarra uma mola de madeira, abre e fecha-a repetidamente, e diz: Molas destas? Molas da roupa”.</p> <p>“Olha para as tampas dispostas no chão que acabaram de cair e diz: Caiu os pratos”.</p>
	Construtiva	<p>“Agarra uma mola de roupa amarela, e prende-a ao copo vermelho que tem na mão”.</p> <p>“Encaixa também o copo vermelho na construção, a seguir a ter encaixado os dois copos verdes”.</p> <p>“(...) Agarrando uma mola amarela e prende-a aos copos encaixados, a seguir à mola azul”.</p> <p>“Agarra uma mola de madeira e prende-a a uma mola da construção (...)”.</p>
	Faz-de-conta	<p>“TB: Uma aranha (olhando para a sua construção)”.</p> <p>“TB: Um hamburger? (deixando algumas tampas caírem, com as tampas que ficou na mão, finge que dá uma dentada). Um hamburger de pratos (olhando para a investigadora)”.</p> <p>“Coloca as tampas em cima da construção e deixa cair as tampas e diz: Chuva”.</p> <p>“TB: Estou a amandar como se fossem discos (atirando mais uma tampa grande azul)”.</p>

	“(…) Seis tubarões vão atacar a aranha (levando as molas para junto da sua construção)”.
Jogos	“Na manta não vale”. “Aponta para uma tampa grande e diz: Aquele é que ganhou”.

MR (3 anos)

Categoria	Subcategoria	Evidência
Processos básicos da ciência	Observação	<b>Audição</b> – “Abana o copo com as tampas lá dentro”. “Com os copos encaixados bate com eles em cima das tampas grandes azuis que estão no chão”.
		<b>Tato</b> -
		<b>Visão</b> – “Olha para os objetos e sorri”.
		<b>Olfato</b> -
		<b>Paladar</b> -
	Seriação	-
	Medição	-
	Classificação	<b>Forma</b> –
		<b>Cor</b> – “(…) Agarra alguns copos brancos encaixados. Encaixando-os com um copo branco que está disposto no chão”.
		<b>Tamanho</b> – “Agarra uma tampa pequena e coloca-a dentro do copo branco pequeno que tem na mão”.
<b>Tipo de material</b> -		
<b>Forma e Tipo de material</b> -		
<b>Forma e Cor</b> -		
	<b>Cor e Tamanho</b> – “Com as três tampas grandes azuis na mão (…)”.	
	<b>Forma e Tamanho</b> – “Agarra duas tampas pequenas (uma branca e uma verde)”.	
	<b>Forma, Cor e Tamanho</b> -	
Comunicação	<b>Verbal</b> - “(…) E diz: Oh caiu um copo (agarrando os copos que caíram e volta a encaixá-los nos copos brancos que tem na mão)”.	
	<b>Não verbal</b> – “Aponta com o dedo para as tampas grandes dispostos no chão”. “Acena com a cabeça dizendo que não (…)”.	
Matemática	Padrões	-
	Contagem	-
	Correspondência	-
	Relações espaciais	<b>Plano vertical</b> – “Agarra os copos brancos anteriormente encaixados. Agarra três copos encaixados (um branco, um incolor e um vermelho) e encaixa-os aos copos brancos encaixados”. <b>Plano horizontal</b> – “ Isto fica aqui (separando as três tampas grandes azuis ao seu lado)”.
Brincadeira	Exploratória	“Agarra uma tampa pequena e coloca-a dentro do copo branco pequeno que tem na mão”; Abana o copo com as tampas lá dentro”. “Com os copos encaixados bate com eles em cima das tampas grandes azuis que estão no chão”; “Olha para os objetos e sorri”.
		“Tenta encaixar as duas tampas pequenas (uma branca e uma verde)”.
	Construtiva	“Agarra os copos brancos anteriormente encaixados. Agarra três copos encaixados (um branco, um incolor e um vermelho) e encaixa-os aos copos brancos encaixados”.
	Faz-de-conta	-
Jogo	-	

**TAREFA 4**

CS (4 anos)

Categoria	Subcategoria	Evidência
Processos básicos da ciência	Observação	<b>Audição</b> - “Ouve um som dos copos a amachucarem”.
		“Agarra um balão de modelar verde, abana-o fazendo com que bata no chão e ouve-se um som”; “Agarra o balão de modelar com as duas mãos, estica-o, solta uma das mãos e ouve-se um som”.

		<b>Tato</b> – “Olha para a investigadora tentando consertar o copo amachucado”. “Agarra o balão de modelar com as duas mãos, estica-o (...)”. “(...) Agarrando um balão de modelar azul e, agarrando-o numa das pontas, fá-lo rodar no ar (...)”. <b>Visão</b> – “Olha para os objetos dispostos no chão”. <b>Olfato</b> - <b>Paladar</b> – “Agarra um balão grande vermelho e diz: Encher (levando o balão à boca, e tenta enchê-lo)”. “Coloca o balão na boca, agarrando nas pontas opostas do balão”.	
	Seriação	-	
	Medição	-	
	Classificação	<b>Forma</b> –	
		<b>Cor</b> -	
		<b>Tamanho</b> -	
		<b>Tipo de material</b> -	
		<b>Forma e tipo de material</b> -	
		<b>Forma e Cor</b> -	
	Comunicação	<b>Cor e Tamanho</b> -	
<b>Forma e Tamanho</b> -			
<b>Forma, Cor e Tamanho</b> -			
<b>Verbal</b> - “Agarra um balão grande amarelo e diz: Eu quero um balão mais pequeno”. <b>Não-verbal</b> - “Acena com a cabeça, dizendo que sim”. “Mostra as mãos à investigadora e sorri”.			
<b>Matemática</b>	Padrões	-	
	Contagem	-	
	Correspondência	-	
	Relações espaciais	<b>Plano vertical</b> - <b>Plano horizontal</b> -	
<b>Brincadeira</b>	Exploratória	“Ouve um som dos copos a amachucarem”. “Agarra um balão de modelar verde, abana-o fazendo com que bata no chão e ouve-se um som”. “Agarra o balão de modelar com as duas mãos, estica-o, solta uma das mãos e ouve-se um som”. “Olha para a investigadora tentando consertar o copo amachucado”. “(...) Agarrando um balão de modelar azul e, agarrando-o numa das pontas, fá-lo rodar no ar (...)”; “Olha para os objetos dispostos no chão”. “Agarra um balão grande vermelho e diz: Encher (levando o balão à boca, e tenta enchê-lo)”. “Coloca o balão na boca, agarrando nas pontas opostas do balão”.	
		Construtiva	-
		Faz-de-conta	“Com as mãos, afasta os objetos que se encontram em monte e diz: Não tá aqui nada”; “(...) (referindo-se ao balão de modelar azul) e depois faz-se assim (fazendo movimentos com a mão contra o balão de modelar)”. “CS: Isto é chuvinha (agarrando um balão de modelar verde, a cima da cabeça)”. “Agarra alguns balões de modelar e diz: Queres salada? Toma salada”.
	Jogo	-	

#### TB (5 anos)

Categoria	Subcategoria	Evidência
<b>Processos básicos da ciência</b>	Observação	<b>Audição</b> – “(...) (Agarra uma tampa azul pequena e coloca-a dentro do copo incolor, abando os copos)”. <b>Tato</b> – “Agarra um balão de modelar verde, abana-o no ar agarrando o balão numa das pontas”. “(...) tem na mão três balões de modelar (um vermelho, um azul e um verde) enrolados”. “Agarra um balão grande verde e prende-o ao dedo”. “TB: São lisinhos, depois vão ser encaracolados”. <b>Visão</b> – “Olha para os objetos”; “Olha para os balões”.

		<b>Olfato -</b>
		<b>Paladar -</b>
	Seriação	“Com os balões de modelar no chão, coloca-os com as pontas para encher viradas para o mesmo lado”.
	Medição	-
	Classificação	<b>Forma</b> – “Com os balões de modelar no chão, coloca-os com as pontas para encher viradas para o mesmo lado”.
		“Agarra nos copos encaixados com os balões de modelar lá dentro (...)”.
		“Agarra mais quatro balões de modelar (um verde e três vermelhos)”.
		<b>Cor</b> – “Agarra mais três balões amarelos (dois pequenos e um grande) e também os coloca dentro do copo vermelho”.
		<b>Tamanho</b> – “Agarra duas tampas grandes, uma incolor e uma azul (...)”.
		“Agarra dois copos pequenos (um incolor e um branco) e separa-os”.
<b>Tipo de Material -</b>		
<b>Forma e Tipo de material -</b>		
<b>Forma e Cor</b> – “(...) agarra um balão de modelar azul, colocando-o ao seu lado, e agarra outro balão de modelar azul (...)”.		
<b>Cor e Tamanho</b> – “(...) Agarrando dois balões amarelos grandes (...)”.		
<b>Forma e Tamanho -</b>		
<b>Forma, Cor e Tamanho -</b>		
Comunicação	<b>Verbal</b> - “TB: Porque dão para fazer animaizinhos (agarrando nos outros balões de modelar (...)”.	
	“(...) Diz: Estou a fazer a fazer muitos batidos não estou?”.	
	<b>Não-verbal -</b>	
<b>Matemática</b>	Padrões	-
	Contagem	“(...) Vou tirar todos os sabores, menos um de figo (agarrando um balão verde e coloca-o dentro do copo vermelho) ... Dois (colocando mais um balão verde dentro do copo vermelho)”; “(...) Quatro batidos feitos”.
		“Agarra os copos encaixados e diz: 3 pratos de batidos, 1, 2, 3 (contando os copos que têm balões)”.
	Correspon- dência	-
	Relações espaciais	<b>Plano vertical</b> – “Levanta o copo incolor que se encontra em cima, agarra uma tampa verde pequena e coloca-a dentro do copo incolor que se encontra em baixo, voltando a encaixar o copo incolor que se encontrava em cima”.
	“Agarra outro copo incolor, e coloca-o encaixados com os outros três copos incolor, colocando-o em cima”.	
	<b>Plano horizontal</b> – “Com os balões de modelar no chão, coloca-os com as pontas para encher viradas para o mesmo lado”.	
	“(...) Retira um copo vermelho com balões lá dentro e coloca-o ao lado do anterior, perto da investigadora”.	
<b>Brincadeira</b>	Exploratória	“Coloca os balões de modelar apoiados na cabeça”.
		“Agarra dois copos encaixados (um incolor e um vermelho), separa-os (...)”.
		“Larga o copo verde. Agarra dois copos pequenos (um incolor e um branco) e separa-os”.
		“(...) (Agarra uma tampa azul pequena e coloca-a dentro do copo incolor, abando os copos)”.
	“Agarra um balão de modelar verde, abana-o no ar agarrando o balão numa das pontas”.	
	“(...) tem na mão três balões de modelar (um vermelho, um azul e um verde) enrolados”; “Agarra um balão grande verde e prende-o ao dedo”.	
	“Olha para os objetos”; “TB: São lisinhos, depois vão ser encaracolados”.	
Construtiva	“TB: Para depois conseguir fazer uma bandolete (voltando a tentar colocar uma das pontas de um dos balões dentro da ponta do outro balão, por onde se enche o balão)”.	
	“Agarrando em dois copos encaixados (um vermelho e um branco) e encaixa-os nos copos já encaixados com balões lá dentro, que se encontram junto de si”.	
Faz-de-conta	“Agarra mais quatro balões de modelar (verdes, azul e vermelho) e diz: Agora tem de ser com mais cabelos”; “TB: A lançar... um disco voador”.	
	“TB: Para depois conseguir fazer uma bandolete (...)”.	

	“TB: Estou a pôr todos os balões aqui dentro para fazer um batido de muitos copos (...); “TB: Estes ... são de banana (colocando os dois balões amarelos dentro de um copo vermelho)”.
Jogo	-

## **TAREFA 5**

CS (4 anos)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Evidência</b>
<b>Processos básicos da ciência</b>	Observação	<b>Audição</b> – “Estica o balão com as duas mãos, solta uma das mãos e ouve-se um som (...)”.
		“As minhas fitas (abonado os balões de modelar na mão, batendo com eles na perna, ouvindo-se um som)”.
		“Deixa cair a faca de metal no chão, fora da manta, e ouve-se um som”.
		<b>Tato</b> – “Tenta agarrar alguns objetos, dispostos no chão, com as duas mãos e diz: Au piquei-me”; “Estica o balão com as duas mãos”.
		“Não parti. Isto duro (colocando os balões de modelar na testa, segurando-os com as duas mãos)”.
	Serição	“(...) (Agarra uma mola de roupa azul, abrindo-a e fechando)”.
		<b>Visão</b> – “Olha para os objetos dispostos no chão (...)”.
		<b>Olfato -</b>
	Medição	<b>Paladar</b> – “Coloca o balão na boca e tenta enchê-lo (...)”.
		“Coloca o balão de modelar azul junto dos outros dois balões de modelar (vermelho e verde), colocando-o a seguir ao balão verde e diz: Cor-de-rosa, verde, azul”. (Tentativa de padrão).
Classificação	<b>Forma</b> – “Coloca o balão de modelar azul junto dos outros dois balões de modelar (vermelho e verde) (...)”.	
	“Agarra outro balão de modelar vermelho e junta-o aos quatro balões de modelar que tem na mão”.	
	<b>Cor -</b>	
	<b>Tamanho -</b>	
	<b>Tipo de material -</b>	
	<b>Forma e Tipo de material -</b>	
	<b>Forma e Cor -</b>	
	<b>Cor e Tamanho -</b>	
Comunicação	<b>Forma e Tamanho -</b>	
	<b>Forma, Cor e Tamanho -</b>	
	<b>Verbal</b> - “(...) Diz: Oh ... porque é que não há pratos, nem copos, nem comida? Só há talheres (...)”.	
<b>Matemática</b>	Padrões	“CS: Uma coisa de pizza (mostrando a faca de metal que agarrou, à investigadora) (...)”.
		<b>Não-verbal -</b>
	Contagem	“Coloca o balão de modelar azul junto dos outros dois balões de modelar (vermelho e verde), colocando-o a seguir ao balão verde e diz: Cor-de-rosa, verde, azul”. (Tentativa de padrão).
	Correspondência	-
Relações espaciais	<b>Plano vertical -</b>	
	<b>Plano horizontal</b> – “Olha para os objetos dispostos no chão, agarra um balão de modelar verde e diz: Verde (colocando-o esticado ao lado do balão de modelar vermelho (...)”.	
<b>Brincadeira</b>	Exploratória	“Estica o balão com as duas mãos, solta uma das mãos e ouve-se um som (...)”.
“As minhas fitas (abonado os balões de modelar na mão, batendo com eles na perna, ouvindo-se um som)”.		
		“Deixa cair a faca de metal no chão, fora da manta, e ouve-se um som”.
		“Tenta agarrar alguns objetos, dispostos no chão, com as duas mãos e diz: Au piquei-me”; “Estica o balão com as duas mãos”.

	<p>“Não parti. Isto duro (colocando os balões de modelar na testa, segurando-os com as duas mãos)”.</p> <p>“(…) (agarra uma mola de roupa azul, abrindo-a e fechando)”.</p> <p>“Olha para os objetos dispostos no chão (…)”.</p> <p>“Coloca o balão na boca e tenta enchê-lo (…)”.</p>
Construtiva	-
Faz-de-conta	<p>“Agarra também uma faca de plástico e diz: Come, come (…)”.</p> <p>“Que quer uma fita? Para eu atar-te (olhando para a investigadora)”.</p> <p>“CS: Uma mola (colocando-a no cabelo)”.</p> <p>“Vou partir (finge que parte a colher de plástico incolor)”.</p>
Jogo	-

MR (3 anos)

Categoria	Subcategoria	Evidência
Processos básicos da ciência	Observação	<b>Audição -</b>
		<b>Tato</b> – “Manipula o balão com as mãos (…)”.
		“MR: A minha perna (coloca o garfo apoiado na perna, e com a faca faz movimentos para a frente e para trás olhando para a investigadora enquanto sorri)”.
		“Manipula o balão de modelar, enrolando-o aos dedos da mão esquerda (…)”.
		“Olha para os objetos no chão, e espalha-os com as duas mãos”.
		“Agarra um balão de modelar vermelho, estica o balão com as suas mãos”.
	Classificação	<b>Visão</b> - “Olha para os objetos dispostos no chão”.
		“Manipula o balão com as mãos, olhando para ele (…)”.
		“Olha para aos objetos dispostos no chão, agarra um garfo de metal e diz: Um garfo de comida”.
		<b>Olfato -</b>
		<b>Paladar</b> - “Agarra um balão grande amarelo e diz: Brinquedos (colocando o balão na boca)”; “Balões pequenininhos (levando o balão à boca e sopra)”.
		<b>Forma</b> – “(…) Agarra duas facas, uma de metal e outra de plástico (…)”.
	Comunicação	<b>Cor -</b>
<b>Tamanho -</b>		
<b>Tipo de material</b> - “Olha estes também são talheres, que eu achei muitos (agarrando dois garfos de metal, juntando-os às facas de metal que segura na mão direita)”.		
<b>Forma e Tipo de material</b> – “E há mais (agarrando a quinta faca de metal) (…)”.		
<b>Forma e Cor -</b>		
<b>Cor e Tamanho -</b>		
Matemática	Padrões	<b>Forma e Tamanho -</b>
		<b>Forma, Cor e Tamanho -</b>
	Relações espaciais	<b>Verbal</b> - “MR: Agora vou fazer com os talheres (agarrando uma faca e um garfo de plástico) e os pratos?”.
		<b>Não-verbal</b> -
Brincadeira	Exploratória	“Olha para o balão e diz: A minha cor preferida é roxo”.
		“MR: Agora vou fazer com os talheres (agarrando uma faca e um garfo de plástico) e os pratos?”.

	<p>“Manipula o balão com as mãos, olhando para ele (...)”.</p> <p>“Olha para os objetos dispostos no chão, agarra um garfo de metal e diz: Um garfo de comida”.</p> <p>“Agarra um balão grande amarelo e diz: Brinquedos (colocando o balão na boca)”; “Balões pequenininhos (levando o balão à boca e sopra)”.</p>
Construtiva	-
Faz-de-conta	<p>“MR: Vou cortar (...)”.</p> <p>“MR: A minha perna (coloca o garfo apoiado na perna, e com a faca faz movimentos para a frente e para trás olhando para a investigadora enquanto sorri)”.</p>
Jogo	-

TB (5 anos)

Categoria	Subcategoria	Evidência
Processos básicos da ciência	Observação	<b>Audição -</b>
		<b>Tato</b> – “Abana os balões de modelar que tem na mão, no ar”.
		“Manipula os balões de modelar que atirou com as mãos, enrolando-os e amachucando-os”.
		“Agarra um balão de modelar verde e tenta prendê-lo aos balões de modelar que tem na mão, enrolando o balão verde à volta dos vermelhos e azul”.
	Serição	“Agarrando uma mola de plástico amarela e prende-a ao balão de modelar vermelho)”; “Puxa as duas pontas do balão repetidamente”.
		“Amachuca a construção e deixa-a cair”.
	Medição	<b>Visão</b> – “Olha para os objetos dispostos no chão”.
		<b>Olfato -</b>
	Classificação	<b>Paladar -</b>
		-
“Estica o balão e agarra outro balão de modelar vermelho e diz: Estão da mesma altura? Sim”.		
“Ui ui, estou a fazer mais cabelo. Cabelo mais comprido (...)”.		
“Gostas da boneca? É mais comprida do que a outra (coloca a construção no chão)”.		
“Ainda mais comprida do que a outra. Sabes porquê? Porque a outra é muito pequena, é a sua filha (levanta as duas construções, ficando apoiadas no chão)”.		
“Puxa uma das pontas do balão, tentando que fiquem as duas do mesmo tamanho”.		
<b>Forma</b> – “(...) Agarrando e juntando quatro balões de modelar na mãos (...)”.		
“Agarra uma mola azul e prende-a à mola verde que prende os balões. Agarra uma mola amarela e prende-a à mola azul anterior”.		
<b>Cor -</b>		
<b>Tamanho</b> – “Agarra dois balões pequenos verdes e um pequeno vermelho”.		
<b>Tipo de material</b> – “Agarra novamente o balão verde e um balão de modelar vermelho (...)”.		
“ Agarra dois balões pequenos verdes e um pequeno vermelho e junta-o aos balões que segura na mão”.		
<b>Forma e tipo de material -</b>		
<b>Forma e Cor</b> – “(...) (Agarrando duas molas de plástico amarelas (...)”.		
<b>Cor e Tamanho -</b>		
<b>Forma e Tamanho</b> - “Agarra dois balões pequenos verdes e um pequeno vermelho e junta-o aos balões que segura na mão (...)”.		
“Junta aos três balões (vermelho, verde e amarelo) mais um balão vermelho, dois verde, um vermelho, três amarelos e tenta prendê-los com uma mola de plástico verde”.		
<b>Forma, Cor e Tamanho -</b>		
Comunicação	<b>Verbal</b> - “Diz: Tu deixas ficar estes balões? (rodando os balões no ar), a última vez que vi esta caixa ainda tinhas estes balões, mas não tinhas os amarelos”; “TB: Ainda estou a fazer a boneca”.	
	<b>Não-verbal</b> – “(...) Mostrando a construção à investigadora (...)”.	

<b>Matemática</b>	Padrões	-
	Contagem	“Agarra um balão grande verde e prende-o também com a mola que prende o vermelho e diz: Dois balões”.
	Correspondência	-
	Relações espaciais	<b>Plano vertical</b> – “(...) (Agarrando outra faca de metal, colocando uma em cima da outra)”. “(...) (Levanta as duas construções, ficando apoiadas no chão)”. <b>Plano horizontal</b> – “TB: Sim, nunca conseguia fazer o quatro com os balões”. “coloca duas facas de metal encostadas pelas pontas”.
<b>Brincadeira</b>	Exploratória	“Abana os balões de modelar que tem na mão, no ar”.
		“Manipula os balões de modelar que atirou com as mãos, enrolando-os e amachucando-os”.
	Construtiva	“Agarra um balão de modelar verde e tenta prendê-lo aos balões de modelar que tem na mão, enrolando o balão verde à volta dos vermelhos e azul”.
		“TB: Sim (agarrando uma mola de plástico amarela e prende-a ao balão de modelar vermelho)”;
		“Olha para os objetos dispostos no chão”.
Faz-de-conta	“(...) (Retira a mola presa ao balão, dobra uma das pontas do balão e prende-a à mola, agarra outra mola verde e prende-a também no balão de modelar)”.	
	“Agarra uma mola de plástico amarela e prende-a ao balão de modelar vermelho da construção que se encontra no chão”.	
Jogo	-	

## **TAREFA 6**

MR (3 anos)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Evidência</b>
<b>Processos básicos da ciência</b>	Observação	<b>Audição</b> - “Bate com a tampa verde dentro do prato vermelho e ouve-se um som”.
		“Agarra uma tampa pequena verde, e com ela bate no prato verde, algumas vezes, e ouve-se um som”.
		<b>Tato</b> - “(...) Agarra uma tampa pequena branca, passa com o dedo na tampa e de seguida passa com o dedo no prato verde”.
		“Agarra uma faca de plástico e passa com ela na mão”.
		<b>Visão</b> - “Olha para os objetos dispostos no chão”.
	Seriação	-
		-
	Classificação	<b>Olfato</b> -
		<b>Paladar</b> - “Com a colher de metal, vai ao prato verde e de seguida leva-a à boca”;
		“Leva a colher à boca, olha para a investigadora e diz: É bom”.
		<b>Forma</b> - “Agarra os dois pratos (vermelho e verde) (...)”.
		<b>Cor</b> - “Agarra uma tampa pequena verde, e com ela bate no prato verde”.
		<b>Tamanho</b> -
<b>Tipo de material</b> -		
Comunicação	<b>Forma e Tipo de material</b> -	
	<b>Forma e Cor</b> -	
	<b>Cor e Tamanho</b> -	
	<b>Forma e Tamanho</b> -	
	<b>Forma, Cor e Tamanho</b> -	
	<b>Verbal</b> - “(...) Diz: Hoje trouxeste pratos para eu cortar”.	

		<b>Não-verbal</b> - “MR acena com a cabeça dizendo que não”. “Agarra uma colher de metal e mostra-a à investigadora”.
<b>Matemática</b>	Padrões	-
	Contagem	-
	Correspondência	“Levanta o prato vermelho e coloca de baixo dele a tampa grande incolor. Agarra outra tampa grande incolor e coloca-a de baixo do prato verde”.
<b>Matemática</b>	Relações espaciais	<b>Plano vertical</b> – “Levanta o prato vermelho e coloca de baixo dele a tampa grande incolor”. “Coloca os pratos encaixados branco, vermelho e azul dentro do prato vermelho, e estes dentro do prato verde, olhando para a investigadora”.
		<b>Plano horizontal</b> – “(...) Agarra um prato vermelho e coloca-o ao lado do prato verde”.
<b>Brincadeira</b>	Exploratória	“(…) (Agarra dois pratos encaixados, vermelho e verde, e separa-os)”. “(…) Agarra uma tampa pequena branca, passa com o dedo na tampa e de seguida passa com o dedo no prato verde”. “Agarra uma faca de plástico e passa com ela na mão”. “Olha para os objetos dispostos no chão”.
	Construtiva	“Coloca os pratos encaixados branco, vermelho e azul dentro do prato vermelho, e estes dentro do prato verde, olhando para a investigadora”.
	Faz-de-conta	“Agarra um prato verde, pousa-o no chão, entre as pernas, e com um garfo de plástico e uma faca de plástico na mão diz: Vou cortar, vou cortar (fazendo movimentos com as mãos, com a faca na mão direita e o garfo na mão esquerda)”. “Com a colher, finge que retira alguma coisa de dentro da tampa para o prato verde”. “Faz movimentos circulares com a colher dentro da tampa verde pequena”. “Com a faca de plástico faz movimentos, em linha reta, para a frente e para trás, dentro do prato verde”. “Com a colher de metal, vai ao prato verde e de seguida leva-a à boca”. “Leva a colher à boca, olha para a investigadora e diz: É bom”.
	Jogo	-

**TB (5 anos)**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Evidência</b>
<b>Processos básicos da ciência</b>	Observação	<b>Audição</b> – “Abana as tampas no ar, ouvindo-se um som (...)”. “Abana os pratos com as tampas dentro dele”. “Agarra o prato branco e abana-o, ouvindo-se um som”. “Com os pratos sem tampas, bate um no outro, ouvindo-se um som, sorri e olha para a investigadora”.
		<b>Tato</b> – “ (...) Faz pressão sobre as tampas fazendo-as rodar (...)”. “Agarra uma faca de metal, e abana-a no ar”.
		<b>Visão</b> – “Olha para os objetos dispostos no chão (...)”. “Olha para as tampas que caíram”.
		<b>Olfato</b> -
		<b>Paladar</b> -
	Seriação	-
	Medição	-
	Classificação	<b>Forma</b> – “Agarra duas tampas pequenas brancas e coloca-as em cima das tampas grandes azuis”
		<b>Cor</b> – “Agarra as cinco tampas grandes azuis, coloca-as em pilha e coloca-as em cima de um prato azul virado ao contrário”.
		<b>Tamanho</b> -
<b>Tipo de material</b> – “Coloca as tampas incolores em cima das tampas pequenas”; “Agarra alguns garfos e facas (de plástico e de metal) (...)”.		
<b>Forma e Tipo de material</b> -		
<b>Forma e Cor</b> – “Agarra duas tampas pequenas azuis e coloca-as em cima das tampas grandes azuis”.		
<b>Cor e Tamanho</b> -		
<b>Forma e Tamanho</b> – “Agarra uma tampa grande incolor e coloca-a em cima das tampas grandes azuis (...)”. “Agarra mais duas tampas grandes azuis e uma incolor”.		

		<p>“Agarra mais algumas tampas pequenas e coloca-as dentro do prato branco”.</p> <p><b>Forma, Cor e Tamanho</b> - “Juntas as cinco tampas grandes azuis em pilha”.</p> <p>“Agarra duas tampas grandes azuis (...)”.</p>
	Comunicação	<p><b>Verbal</b> - “(...) diz: Preciso de tampas, onde é que estão?”.</p> <p>“TB: Vou fazer um carrossel (...)”.</p> <p>“TB: Estou a fazer uns choques (olhando para a investigadora), para ver qual é que ganhou para pôr no bolo, tu é que não sabias”.</p> <p><b>Não-verbal</b> -</p>
<b>Matemática</b>	Padrões	-
	Contagem	“(...) E perderem três (referindo-se às três tampas que caíram)”.
	Correspondência	-
	Relações espaciais	<p><b>Plano vertical</b> – “Agarra as cinco tampas grandes azuis, coloca-as em pilha”.</p> <p>“Agarra duas tampas pequenas brancas e coloca-as em cima das tampas grandes azuis”.</p> <p>“Agarra as tampas pequenas que caíram e volta a coloca-las em cima das tampas grandes azuis”.</p> <p><b>Plano horizontal</b> – “Retira as tampas brancas de dentro das tampas verdes e coloca-as umas ao lado das outras”.</p>
<b>Brincadeira</b>	Exploratória	<p>“Separa os pratos encaixados e atira-os para o chão”.</p> <p>“Agarra o prato vermelho e passa as tampas do prato branco para o vermelho e diz: Passa para o outro prato”.</p> <p>“Abana as tampas no ar, ouvindo-se um som (...)”.</p> <p>“Abana os pratos com as tampas dentro dele”.</p> <p>“Agarra o prato branco e abana-o, ouvindo-se um som”.</p> <p>“Com os pratos sem tampas, bate um no outro, ouvindo-se um som, sorri e olha para a investigadora”.</p> <p>“(...) Faz pressão sobre as tampas fazendo-as rodar (...)”.</p> <p>“Agarra uma faca de metal, e abana-a no ar”.</p> <p>“Olha para os objetos dispostos no chão (...)”.</p> <p>“Olha para as tampas que caíram”.</p>
	Construtiva	<p>“Agarra duas tampas pequenas brancas e coloca-as em cima das tampas grandes azuis”.</p> <p>“(...) Colocando dentro do prato azul uma tampa grande incolor, e agarra as cinco tampas grandes azuis, colocando-as em pilha, em cima da tampa incolor dentro do prato azul”.</p>
	Faz-de-conta	<p>“TB: O carrossel ainda”.</p> <p>“TB: Estou a jogar para ver qual é o primeiro (continuando a abanar a tampa incolor até restar apenas uma tampa verde)”.</p> <p>“TB: Estou a fazer uns choques (olhando para a investigadora), para ver qual é que ganhou para pôr no bolo, tu é que não sabias”.</p> <p>“Agarra os pratos encaixados com as tampas pequenas (...) e diz: Olha aqui um smile (abanando o prato), ainda cabem aqui batatas fritas (...)”.</p>
	Jogo	<p>“Continua a abanar a tampa incolor com as duas tampas brancas em cima. Uma das tampas brancas cai e diz: Ganhou este (...)”.</p> <p>“TB: Estou a jogar para ver qual é o primeiro (continuando a abanar a tampa incolor até restar apenas uma tampa verde)”.</p> <p>“Levanta a tampa incolor e abana-a, ficando uma tampa branca em cima e diz: Ganhou o de morango”.</p>