

# Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância – O Desenvolvimento da Lateralização e da Lateralidade no Pré-Escolar

Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Mariana Félix dos Santos

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, abril 2019

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Ao fim de todo este percurso, quero agradecer às pessoas que o tornaram possível, em especial ao meu pai e à minha mãe, tornando o meu sonho realidade.

Quero também agradecer a todos os meus amigos e familiares, destacando os meus irmãos e as minhas cunhadas, que me incentivaram e me deram força para não desistir nos momentos mais difíceis, aturando o meu mau feitio e as minhas inseguranças, e em especial ao meu namorado.

À minha professora orientadora, Doutora Marina Rodrigues, por todo o apoio e disponibilidade. Um muito obrigada.

À Zita, por todo o apoio e disponibilidade. Um muito obrigada.

À minha colega de Mestrado, Inês Correia, com quem tive a oportunidade de trabalhar, e que me apoiou nos bons e maus momentos, incentivando-me a continuar este percurso.

Às educadoras Edite Rodrigues, Paula Neto e Margarida Neto, por me terem aberto a porta das suas salas e me terem possibilitado um misto de experiências que influenciaram o meu percurso enquanto futura educadora.

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, e está organizado em três capítulos.

No que concerne ao primeiro capítulo, está subdividido em dois tópicos: no primeiro, é apresentada a caracterização do contexto educativo onde foi realizada a Prática Pedagógica em contexto de Creche e, no segundo, uma reflexão acerca das experiências mais significativas vivenciadas neste contexto.

O segundo capítulo do relatório encontra-se dividido em quatro tópicos: o primeiro e o segundo, tal como no capítulo anterior, referem-se à caracterização do ambiente educativo, seguindo-se uma reflexão, no contexto de Jardim de Infância I; no terceiro tópico, é apresentado o trabalho elaborado com base na Metodologia de Trabalho de Projeto, intitulado “Sabichões, amigos do ocapí”, apresentando-se, no quarto tópico, um ensaio investigativo. Este, no âmbito da matemática, procurou estudar o modo como a lateralização e a lateralidade se desenvolvem em crianças de 5 e 6 anos de idade, tendo seguido uma metodologia qualitativa na forma de estudos de caso. Os resultados apontam para algumas dificuldades das crianças relativamente à lateralidade. No que respeita à lateralização, as crianças evidenciaram algum desenvolvimento, mostrando segurança ao longo do desenrolar das cinco tarefas, reconhecendo e utilizando com facilidade o vocabulário posicional.

Por último, o terceiro capítulo contempla dois tópicos: o primeiro refere-se à caracterização do contexto educativo em Jardim de Infância II e o segundo apresenta a reflexão associada às experiências mais significativas vivenciadas neste contexto.

### **Palavras-chave**

Matemática, Geometria, Pré-escolar, Lateralização, Lateralidade.

## ABSTRACT

The following report was elaborated for the Pedagogical Practice of a Masters Degree in Pre-School Education for the Polytechnic Institute of Leiria's Education and Social Sciences School. The report is organized into three chapters.

The first chapter is divided in two topics. The first topic is the characterization of the educational context, where the Pedagogical Practice took place in a daycare context is presented. In the second topic a reflection is made about the most significative experiences that were lived during the Pedagogical Practice.

The second part of the report is divided in four parts. The first and second topics refer to the characterization of the educational ambience in the context of Kindergarten I, followed by a reflection. The third topic presents the elaborated work based on the Project Work Methodology, entitled "Sabichões, amigos do ocapí". This is later finalized by an investigative essay. The latter sought to study the way that lateralization and laterality develop in children of ages ranging from five to six years old. The study followed a qualitative methodology of the case study.

The results point to some difficulty on behalf of the children in relationship to laterality. When it comes to lateralization, the children achieved some development and showed some security as the five tasks given to them were completed, recognizing and using with ease their positional vocabulary.

In conclusion, the third chapter presents two topics, one referring to the characterization of the educative context in Kindergarten II and ending with a reflection associated with the most significative experiences lived in this context.

### **Keywords:**

Mathematics, Geometry, Pre-School, Lateralization, Laterality.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral .....	v
Índice de Figuras .....	vii
Índice de Quadros.....	viii
Índice de Anexos .....	ix
Introdução.....	1
I – Contexto de Creche .....	2
1.1. Caracterização do Contexto Educativo.....	2
1.2. Dimensão Reflexiva.....	3
<i>Observação</i> .....	3
<i>Planificação</i> .....	5
<i>Intervenção</i> .....	6
<i>Avaliação</i> .....	8
<i>A importância das rotinas</i> .....	10
<i>Síntese</i> .....	12
II – Contexto de Jardim de Infância I.....	13
2.1. Caracterização do Contexto Educativo.....	13
2.2. Dimensão Reflexiva .....	13
<i>Observação</i> .....	14
<i>Planificação</i> .....	15
<i>Intervenção</i> .....	16
<i>Síntese</i> .....	19
2.3. Trabalho de Projeto: “Sabichões, amigos do ocapí” .....	20

2.3.1. <i>Introdução</i> .....	20
2.3.2. <i>Revisão da Literatura</i> .....	20
2.3.3. <i>Situação Desencadeadora do Projeto</i> .....	23
2.4. Ensaio Investigativo: “O desenvolvimento da lateralização e da lateralidade em crianças com 5 e 6 anos de idade” .....	33
2.4.1. <i>Introdução</i> .....	33
2.4.2. <i>Revisão da Literatura</i> .....	35
2.4.3. <i>Metodologia de Investigação</i> .....	42
2.4.4. <i>Apresentação e Discussão dos Resultados</i> .....	49
2.4.5. <i>Conclusão</i> .....	73
III – Contexto de Jardim de Infância II .....	77
3.1. Caracterização do Contexto Educativo.....	77
3.2. Dimensão Reflexiva .....	78
<i>Organização do Espaço</i> .....	78
<i>Intervenção</i> .....	79
<i>Avaliação</i> .....	81
<i>Síntese</i> .....	83
Conclusão do Relatório .....	85
Bibliografia.....	87
Anexos .....	1

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Leitura da história recorrendo a um fantoche. ....	6
<b>Figura 2:</b> Rotina da higiene - Lavagem dos dentes. ....	11
<b>Figura 3:</b> Ocapi. ....	22
<b>Figura 4:</b> Puzzle do ocapi. ....	23
<b>Figura 5:</b> Pesquisa da informação acerca do animal, a partir do computador e dos livros. .....	27
<b>Figura 6:</b> Algumas crianças do grupo a realizar a técnica do preenchimento do balão. ....	28
<b>Figura 7:</b> Algumas crianças do grupo a pintar a escultura do ocapi. ....	28
<b>Figura 8:</b> Informação recolhida sobre a cor dos olhos do ocapi. ....	28
<b>Figura 9:</b> Tabela organizada, com a informação acerca da cor dos olhos do ocapi. ....	28
<b>Figura 10:</b> Etapas da construção da escultura do ocapi. ....	29
<b>Figura 11:</b> Exposição do trabalho de projeto - “Sabichões, amigos do ocapi”. ....	31
<b>Figura 12:</b> A Carolina a realizar a tarefa “Jogo dos Movimentos”. ....	50
<b>Figura 13:</b> <i>Grelha da tarefa “Percursos” – exploração em 3D.</i> ....	53
<b>Figura 14:</b> Primeira grelha (com a respetiva tabela). ....	53
<b>Figura 15:</b> Seta representada pela Carolina. ....	54
<b>Figura 16:</b> Segunda grelha (com a respetiva tabela). ....	54
<b>Figura 17:</b> O Fábio a realizar a tarefa "Dança do Panda". ....	57
<b>Figura 18:</b> A Gisela a realizar a tarefa "Percursos". ....	64
<b>Figura 19:</b> O Ricardo a realizar a tarefa "Espelho". ....	71
<b>Figura 20:</b> Abóboras decoradas. ....	80
<b>Figura 21:</b> Visita à quinta. ....	81

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> “O que pensamos saber sobre o ocapí”. (9.04.2018) .....	24
<b>Quadro 2:</b> “O que queremos saber sobre o ocapí?” (9.04.2018).....	24
<b>Quadro 3:</b> “Como podemos descobrir?” (9.04.2018) .....	24
<b>Quadro 4:</b> “Que atividades queremos fazer?” (16.04.2018).....	25
<b>Quadro 5:</b> Atividades desenvolvidas ao longo do trabalho de projeto. ....	25
<b>Quadro 6:</b> “O que aprendemos com este projeto?” .....	32
<b>Quadro 7:</b> Datas da implementação das tarefas. ....	44
<b>Quadro 8:</b> Categorias e subcategorias de análise. ....	49

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>ANEXO I:</b> Análise de conteúdo das transcrições – <b>Jogo Dos Movimentos</b> (tarefa 1) ..	2
<b>ANEXO II:</b> Análise de conteúdo das transcrições – <b>Dança Do Panda</b> (tarefa 2) – primeira vez que foi realizada .....	4
<b>ANEXO III:</b> Análise de conteúdo das transcrições – <b>Dança Do Panda</b> (tarefa 2) – segunda vez que foi realizada.....	5
<b>ANEXO IV:</b> Análise de conteúdo das transcrições – <b>Desenho Ditado</b> (tarefa 3) – posição dos elementos no desenho .....	7
<b>ANEXO V:</b> Análise de conteúdo das transcrições – <b>Desenho Ditado</b> (tarefa 3) – identificação oral de cada um dos elementos do desenho .....	8
<b>ANEXO VI:</b> Análise de conteúdo das transcrições – <b>Espelho</b> (tarefa 5) – realizada em pequenos grupos .....	11
<b>ANEXO VII:</b> Análise de conteúdo das transcrições – <b>Espelho</b> (tarefa 5) – realizada individualmente .....	12
<b>ANEXO VIII:</b> Registo: grelha preenchida na tarefa <b>Percursos</b> .....	13
<b>ANEXO IX:</b> Registo: tarefa <b>Espelho</b> (primeira vez que foi realizada).....	13
<b>ANEXO X:</b> Registo: tarefa <b>Desenho Ditado</b> .....	13

## INTRODUÇÃO

O relatório que se segue resulta da Prática de Ensino Supervisionado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, no período compreendido entre setembro de 2017 e janeiro de 2019.

Este trabalho encontra-se organizado em três capítulos, expostos pela seguinte ordem: o contexto de Creche, o contexto de Jardim de Infância I e o contexto de Jardim de Infância II. No primeiro, que diz respeito ao contexto de Creche, encontra-se a caracterização do ambiente educativo, bem como uma reflexão relativa às experiências vivenciadas no mesmo. No segundo, apresenta-se, tal como no anterior, uma caracterização do contexto educativo e a reflexão associadas à Prática Pedagógica realizada no contexto de Jardim de Infância I. Deste capítulo consta ainda o trabalho de projeto, elaborado com base na Metodologia de Trabalho de Projeto, denominado “Sabichões, amigos do ocapí”, seguindo-se o ensaio investigativo, desenvolvido neste mesmo contexto, de título “O desenvolvimento da lateralização e da lateralidade em crianças com 5 e 6 anos de idade”. Por fim, o terceiro capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos: a apresentação do contexto educativo da Prática Pedagógica em Jardim de Infância II e a reflexão referente às experiências vivenciadas neste contexto. Segue-se a conclusão do relatório, onde se reflete acerca do percurso realizado, tanto em contexto de Creche, como em contexto de Jardim de Infância, salientando-se as experiências mais significativas vivenciadas ao longo de todo o percurso, bem como as aprendizagens mais importantes.

# I - CONTEXTO DE CRECHE

Nesta parte do relatório, caracteriza-se o ambiente educativo onde se desenvolveu a Prática Pedagógica em contexto de Creche. Posteriormente, apresenta-se uma dimensão reflexiva sobre a experiência vivenciada, no que concerne à observação, planificação, intervenção e avaliação em Creche, bem como à importância das rotinas.

## 1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática Pedagógica em contexto de Creche foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos situada no concelho da Batalha, no distrito de Leiria. A instituição apresentava três valências: Creche (berçário, sala 1/2 anos e sala 2/3 anos), Jardim de Infância (três salas) e o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), área de apoio após o período escolar, que se destinava às crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (uma sala).

A sala de atividades em que foi realizada a Prática Pedagógica, designada por sala das “Abelhas”, era frequentada por crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos e encontrava-se organizada de acordo com os três domínios de desenvolvimento da criança. Assim, o domínio da linguagem era realçado através do cantinho da leitura, constituído por um tapete e um conjunto de livros adequados à faixa etária das crianças e onde se reunia todo o grupo para momentos de interação em grande grupo; o domínio motor era privilegiado através de inúmeros jogos, materiais didáticos e um espaço exterior onde as crianças podiam correr e utilizar diversos materiais de locomoção, como os triciclos. Finalmente o domínio social era uma constante no espaço e no tempo, uma vez que englobava todos os momentos do dia.

No que concerne ao grupo de crianças, este era composto por dezoito crianças que apresentavam idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. Neste grupo existiam quatro crianças do género feminino e catorze do género masculino.

O grupo de crianças interessava-se, sobretudo, por: materiais de construção (legos), livros de histórias infantis, bolas, puzzles de encaixe em madeira, carros, puzzles, canções e brincadeiras ao ar livre. Estes interesses das crianças estão de acordo com a literatura, uma vez que, por exemplo, Gessel (1979) afirma que a criança aos dois anos de idade tem muito interesse em “encaixar” e desmanchar objetos. Para além disto, imitam as tarefas

domésticas, brincam com bonecos que demonstram ação, brinquedos de construção, onde possam construir, destruir e fazer tudo o que envolva o seu corpo.

No que concerne ao controlo dos esfíncteres, todas as crianças iam ao bacio/sanita, sendo que cinco já não utilizavam fralda durante o dia. Relativamente à refeição, a maioria das crianças já era capaz de comer sozinha, necessitando, por vezes, da ajuda do adulto, situação que se foi alterando ao longo do tempo.

No que diz respeito aos recursos humanos, estes eram compostos por uma educadora e por uma assistente operacional.

## 1.2. DIMENSÃO REFLEXIVA

A reflexão que se segue surgiu no âmbito da Prática Pedagógica em contexto de Creche. Nesta, reflete-se sobre os aspetos que foram mais significativos no processo de desenvolvimento e aprendizagem neste contexto.

### *OBSERVAÇÃO*

A observação é um processo fundamental no conhecimento das crianças, bem como do espaço e dos intervenientes. Estar no contexto de Creche foi uma novidade que trouxe alguns receios, como, por exemplo, o facto de as crianças poderem não se adaptar à presença das mestrandas na sala, não querendo interagir com elas, visto que eram umas desconhecidas. No entanto, tal não sucedeu, pois as crianças foram bastante recetivas, incluindo-as nas suas brincadeiras, bem como na realização das diferentes rotinas. Tal como já referido, a observação foi fundamental para conhecer melhor o grupo, nomeadamente os seus interesses, necessidades, fragilidades, gostos e dificuldades. A recolha destas informações, segundo Parente (2012), permite ao educador “(...) sustentar-se na perspetiva e interesses das crianças e focalizar-se nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e, ainda, em experiências do dia-a-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança” (p. 5). À medida que se foi observando este grupo de crianças foi-se fazendo vários registos, para mais tarde avaliar e refletir sobre os mesmos, planeando, posteriormente, as experiências educativas, de modo a promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Observar a criança é, segundo Parente (2012),

(...) essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças. Educadores de infância e outros adultos da creche têm de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e famílias (p. 5).

Na perspetiva de Carvalho e Portugal (2017), existem dois tipos de observação: por um lado, a observação cuidada, que possibilita ao educador conhecer a criança no que diz respeito à sua forma de pensar, às suas capacidades e aos seus conhecimentos, bem como aos seus interesses, gostos e dificuldades. Para além disto, permite que o educador dê *feedback* à criança sobre a sua evolução, promovendo momentos de aprendizagem. Por outro lado, existe a observação contínua, que permite “avaliar e tomar decisões sobre a melhor forma de responder às necessidades das crianças, com base nos seus progressos e nos objetivos do currículo” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22).

O processo de observação realizado na sala das “Abelhas” foi fundamental para conhecer o grupo, bem como os restantes intervenientes que faziam parte do contexto. Este levou ao conhecimento do dia a dia das crianças, das suas rotinas, das formas como interagiam umas com as outras, quais as suas brincadeiras preferidas e aquilo que lhes despertava mais interesse, o que permitiu ver cada criança como um ser único, que apresenta as suas características individuais, devendo ser respeitadas. Para tal, houve a necessidade de adequar a forma de agir, de modo a ir ao encontro das necessidades de cada criança. No grupo havia crianças que tinham um feitio especial, exigindo diferentes estratégias para lidar com elas sem as fragilizar. Por exemplo, uma das crianças nunca queria ir mudar a fralda, fazendo sempre birra. A observação das diferentes reações levou à perceção de que aquele comportamento se devia ao facto de, em vez de falarem com a criança e lhe explicarem aquilo que iria ser feito (neste caso, a muda da fralda), a levarem sem ela perceber o porquê de a tirarem da brincadeira em que estava envolvida. Esta situação fortaleceu a convicção de que é importante existir sempre uma conversa com a criança sobre todos os momentos do dia, para que esta se sinta confiante e confortável, percebendo aquilo que vai acontecer.

## *PLANIFICAÇÃO*

A planificação é um documento essencial para o educador, onde constam as experiências educativas, propostas de acordo com os interesses, necessidades e dificuldades das crianças e com base na sua intencionalidade educativa. Para além disto, apresenta as diferentes rotinas do dia das crianças, os materiais necessários para desenvolver as experiências propostas e aquilo que se pretende avaliar ao longo do dia, realizando os registos necessários, para que, mais tarde, o educador reflita sobre as dificuldades e evoluções das crianças. Planear, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

(...) implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas (p. 15).

A planificação é um documento flexível, que pode ser alterado a qualquer momento e que não tem, obrigatoriamente, de ser seguido à risca, havendo espaço para as sugestões das crianças e para a integração de situações imprevistas que potenciem outras aprendizagens (Silva et al., 2016).

O educador deve estar em constante processo reflexivo, partindo daquilo que observa para uma perceção das evoluções e das dificuldades que as crianças apresentam, de modo a promover o seu desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, este, após implementar a planificação, deve “(...) questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação” (Silva et al., 2016, p. 15).

Na primeira planificação realizada para este grupo de crianças, houve alguma dificuldade no que concerne à sua construção, dado que esta foi a primeira planificação realizada em contexto de Creche, onde não existe um documento orientador da prática do educador. Posto isto, a construção da planificação, no que se refere às intencionalidades educativas, tornou-se um pouco mais difícil, visto que, por vezes se caía no erro de partir das

experiências educativas, para a definição das suas intencionalidades educativas, o que não deve acontecer, mas sim o inverso.

Na Creche, as crianças ainda são muito pequenas, necessitando de algo que as cativa para estarem concentradas em determinada situação, o que ficou comprovado ao longo das intervenções realizadas na medida em que, por vezes, houve necessidade de alterar a planificação de modo a cativar o interesse das crianças. Por exemplo (**figura 1**), uma das experiências propostas a este grupo de crianças foi a leitura de uma história, mas à medida que a mesma estava a ser lida, as crianças não mostravam estar a ter interesse em ouvi-la, estando mais focadas no



**Figura 1:** Leitura da história recorrendo a um fantoche.

fantoche que foi utilizado para o conto da mesma. Então, para que o grupo voltasse a estar envolvido na experiência, o fantoche foi entregue a uma das crianças para esta o observar e manipular de forma livre, passando depois por todas as crianças, para que também estas tivessem a mesma experiência. Depois de explorarem o fantoche, voltou-se à leitura da história, alterando-se a postura do grupo, tornando-se atento e interessado no conto. A partir deste exemplo, é visível, mais uma vez, a importância de as crianças destas idades explorarem primeiramente os materiais de forma livre e só depois serem realizadas experiências mais elaboradas.

Com o passar do tempo, e a partir das várias observações, foram identificados os interesses, necessidades e dificuldades, partindo destes para a elaboração das planificações, promovendo, assim, aprendizagens significativas.

### *INTERVENÇÃO*

Com a chegada a um novo contexto importa ter em atenção o grupo, o espaço, bem como quem nele intervém. Nestas idades, as crianças necessitam de conhecer bem os adultos que com elas convivem, permitindo-lhes participar nos vários momentos do seu dia a dia, nomeadamente, nas rotinas (Avô, 1988). Desta forma é importante que os adultos deem espaço às crianças, mas ao mesmo tempo participem nas suas brincadeiras, para que estas

se sintam à vontade com eles, considerando-os alguém a quem podem recorrer sempre que necessitarem, tornando-se mais seguras e confiantes.

Um dos receios iniciais era que as crianças não aceitassem as mestrandas no seu espaço, pois, para elas, eram duas desconhecidas. Mas sucedeu o contrário. Passados os primeiros dias, as crianças já as viam como alguém que pertencia ao seu contexto, querendo envolvê-las nas suas brincadeiras e aceitando-as nos seus momentos de alimentação, higiene e sesta. Esta receção permitiu a criação de laços com cada uma das crianças o que possibilitou o conhecimento dos interesses, necessidades e dificuldades que levaram a intervenções mais seguras (Avô, 1988).

Quanto às intervenções, houve inicialmente alguma dificuldade, pois as crianças mostraram ter um tempo de concentração reduzido, o que levou à alteração da forma de atuar em cada um dos momentos de exploração. Um exemplo de uma situação destas foi quando se apresentou uma história ao grupo, que estava a ser demasiado extensa, começando as crianças a dispersar-se. Para resolver esta questão, surgiu a necessidade de improvisar, ou seja, de encurtar a história e a promover uma participação mais ativa por parte das crianças, a partir da colocação de questões simples, que pretendiam, por exemplo, que as crianças indicassem, no livro, onde se encontrava um determinado elemento. Desta forma, esta exploração tornou-se muito mais rica e significativa para o grupo. Assim sendo, quando se elaborava a planificação, pensava-se na forma como a proposta seria apresentada ao grupo, com base nos seus interesses, pois tinha de ser breve e concisa, para que este não se dispersasse, promovendo assim um maior envolvimento das crianças, bem como um desenvolvimento e aprendizagem significativos.

É importante salientar que os momentos do dia a dia das crianças eram maioritariamente ocupados pelas rotinas, destacando-se a brincadeira livre, onde as crianças tinham a oportunidade de explorar e investigar, ao seu ritmo, aquilo que se encontrava ao seu redor, proporcionando-lhes momentos de aprendizagem significativos, que partiam dos seus interesses (Martins, 2016). Por isto se diz que a brincadeira livre potencia uma imensidão de aprendizagens e de interações criança-criança, criança-objeto e criança-adulto (Avô, 1988). A partir destas vivências reforça-se, não só a importância que o brincar tem, como também aquilo que potencia no desenvolvimento e aprendizagem da criança, não devendo, portanto, ser desvalorizado, como é referido por Martins (2016),

(...) a brincadeira contribui para todos os domínios do desenvolvimento, uma vez que ao brincar, as crianças estimulam os sentidos, adquirem domínio sobre o corpo, experimentam papéis, enfrentam emoções, compreendem os pontos de vista das outras pessoas e constroem uma imagem do mundo social (p. 51)

## AVALIAÇÃO

A avaliação consiste num elemento que permite regular a prática educativa. Este apresenta um carácter formativo, processual, contínuo e interpretativo, que tem como objetivo avaliar a criança, tal como consta na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, referido por Carvalho e Portugal (2017). Para além disto, tem a função de suporte para a tomada de decisões e para a promoção da qualidade, havendo assim uma ligação entre avaliação e reflexão. A avaliação permite, ainda, ao educador, perceber qual o caminho que deve seguir (Carvalho & Portugal, 2017). Quando a avaliação é realizada a partir de uma observação cuidadosa, possibilita ao educador “(...) descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22). Este processo permite, por sua vez, que o educador “(...) dê *feedback* à criança sobre os seus progressos, ofereça experiências desafiadoras e agradáveis, e documente, valorize e planeie os próximos passos na promoção da aprendizagem” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22). Assim sendo, a avaliação deve consistir num processo de comparação da criança consigo mesma, sendo que este processo é contínuo, permitindo assim analisar a evolução da criança (Carvalho & Portugal, 2017). Este processo pode ocorrer de várias formas e apresentar uma duração variada, contendo habitualmente quatro ações, que são, nomeadamente, a recolha de informação, a documentação e o registo, a reflexão e a utilização ou ação, o que origina um ciclo contínuo (Carvalho & Portugal, 2017). Ainda segundo as mesmas autoras,

a avaliação contribui para a adequação das práticas, para a reflexão sobre os efeitos da ação educativa, para o envolvimento da criança num processo de análise e construção conjunta e para o conhecimento da criança e do seu contexto, numa perspetiva holística (p. 23).

No processo de avaliação realizado ao longo da Prática Pedagógica na sala das “Abelhas”, existiram algumas dificuldades no que diz respeito aos instrumentos a utilizar na ação educativa, bem como na avaliação das crianças. Inicialmente, no que concerne aos instrumentos de avaliação, foram utilizadas tabelas com questões de resposta fechada

(sim/não). Após a análise desta informação, percebeu-se que esta não contribuía para o processo de avaliação das crianças. Mais tarde, ao longo de algumas pesquisas, percebeu-se que a melhor forma seria, então, utilizar tabelas que permitissem descrever o que era observado, para mais tarde ser interpretado. A partir dos registos de ocorrência, recolheram-se as evidências mais significativas das crianças para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nestes, era registado aquilo que se observava, assim como a sua interpretação. Exemplo de uma observação: “A criança estava a fazer um puzzle e, depois de o terminar, identificou alguns animais (golfinho, peixe, polvo, tartaruga)”. Desta observação resultou a seguinte interpretação: “A criança parece ter conhecimento de alguns animais, conseguindo associar os seus nomes às respetivas imagens”. É de salientar que neste documento também se encontrava a data e o local onde tinha ocorrido a evidência mencionada, bem como o nome da criança. Mais tarde, a partir dos vários registos de ocorrência elaborados, conseguiu-se fazer uma avaliação global do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Ao longo das semanas de intervenção, para além desta avaliação global, foi realizada a documentação pedagógica. Esta, de acordo com Araújo (2013), é um instrumento que permite “(...) descrever, compreender, interpretar e ressignificar o quotidiano pedagógico (...)” (p. 62), o que leva à reflexão do processo de aprendizagem, sendo também o ponto de partida para a reconstrução do trabalho pedagógico (Araújo, 2013). A documentação pedagógica realizada não foi construída com as crianças devido à sua faixa etária. Mas, se fosse hoje, seria sem dúvida um desafio envolvê-las nessa construção, criando, por exemplo, momentos de partilha/conversa onde as crianças tomavam decisões relativas à informação que seria apresentada na documentação pedagógica, incentivando-as a envolver-se neste processo, entre outras possibilidades, que surgiriam a partir do interesse e motivação do grupo para tal.

Desta forma, é possível aprender que, numa documentação pedagógica deve constar a voz das crianças e do educador, bem como o registo fotográfico ou as representações/produções das crianças, ou seja, os momentos que foram significativos para ambos. Para além disto, também deve apresentar um suporte teórico que sustente as informações apresentadas e a intencionalidade educativa do educador. É ainda de referir que este instrumento facilita a comunicação entre o educador/escola e a família (Araújo, 2013).

## *A IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS*

O dia da criança em Creche é um tempo repleto de várias rotinas, que lhe proporcionam o bem-estar, diferentes aprendizagens e o seu desenvolvimento de uma forma holística. As rotinas são, numa fase inicial, os momentos mais importantes para a criança, pois permitem-lhe antecipar os acontecimentos, transmitindo-lhe segurança, e criar momentos individuais entre a criança e o educador, promovendo ligações de afetividade mais fortes entre ambos. Cordeiro (2015) afirma que as rotinas são um conjunto de elementos que se repetem diariamente e que, por sua vez, transmitem segurança à criança, fazendo com que esta consiga prever aquilo que vai acontecer. Tal como refere Zabalza (1998), as “(...) rotinas desempenham (...) um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem (...)” (p. 52), uma vez que tornam o quotidiano mais previsível, levando a criança a sentir-se mais segura e autónoma (Zabalza, 1998). É de salientar que as rotinas não devem ser vistas como tarefas, mas sim como momentos imprescindíveis na vida da criança e para os que intervêm na mesma (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014). Para que estes momentos sejam realizados da melhor forma, é necessário que haja uma partilha e comunicação entre a família e o educador acerca das formas de estar e de agir da criança, bem como das rotinas praticadas em casa/escola, de modo a favorecer o bem-estar da mesma. Tal como refere Parente (2012), esta partilha de informações “(...) ajuda a tomar decisões sobre a continuidade do processo de cuidar e educar a criança, nomeadamente ao nível das interações que desenvolvem com as crianças, ao nível das rotinas e ao nível do ambiente educativo” (p. 6).

Com a experiência na sala das “Abelhas”, percebeu-se a importância que as rotinas têm para as crianças, principalmente nestas idades. O dia a dia deste grupo encontrava-se organizado em diversos momentos, como o acolhimento, a higiene, o momento das experiências educativas, o almoço, a sesta, o lanche e a brincadeira livre. O momento da rotina associado à higiene foi um dos que mais se evidenciou, devido ao facto de ser quase uma constante ao longo do dia, pois a maioria das crianças ainda estava a desenvolver o

controlo esfinteriano e a apropriar-se das restantes rotinas de higiene, como o lavar os dentes (**figura 2**). Outra das rotinas que também se destacou foi a das refeições; apesar de as crianças, na sua maioria, conseguirem comer sozinhas, ainda se estavam a adaptar aos talheres, tentando manipulá-los de maneira a levar o alimento à boca. No contexto das refeições, um dos



**Figura 2:** Rotina da higiene - Lavagem dos dentes.

problemas era a sopa, que muitas das crianças não queriam comer, ou não eram autónomas a fazê-lo, pedindo a ajuda do adulto. Nestas situações, o adulto deve incentivar a criança a ganhar autonomia, ou seja, a alimentar-se sozinha, e não dar-lhe o comer à boca. Mas, por outro lado, existia uma criança em particular que não aceitava a ajuda do adulto, mas também não queria comer nenhuma componente da refeição, tornando-se um caso um pouco mais complicado, mas bastante desafiante. Ao longo do tempo, foram-se observando várias evoluções nas crianças, tanto ao nível da sua higiene como dos momentos de refeição e de interação com todos os intervenientes do contexto educativo. As crianças começaram a identificar os vários momentos das rotinas: por exemplo quando se sentavam no chão da sala de atividades e lhes era colocado o babete, estas associavam, de imediato, à hora da refeição. Para além deste, outro dos momentos em que as crianças identificavam outra rotina era na hora da higiene, após o almoço, quando se retiravam os sapatos e eram entregues as chuchas, a quem as usava. Por exemplo, algumas das crianças, assim que entravam na casa de banho, a seguir ao almoço, começavam autonomamente a retirar os sapatos, mostrando saber o que se iria seguir.

As crianças foram-se tornando cada vez mais autónomas, tanto nas idas ao bacio/sanita, como nas tarefas realizadas ao longo do dia, necessitando cada vez menos da ajuda por parte do adulto. É ainda de salientar que o desafio referido anteriormente, da criança que nunca queria comer e que não aceitava a ajuda do adulto, foi na sua maioria ultrapassado, visto que esta começou a aceitar a sua ajuda, passando, posteriormente, a comer sozinha, sendo ainda um pouco seletiva nos alimentos.

As descrições acima apresentadas evidenciam a importância das rotinas no desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, a importância que o adulto lhes deve

dar, sendo fundamental que vá definindo a sua intencionalidade educativa para cada uma delas, uma vez que ao longo do tempo se vão modificando e evoluindo.

### *SÍNTESE*

O contexto de Creche possibilitou um misto de aprendizagens e de dificuldades, que promoveram o crescimento e a evolução das mestrandas enquanto futuras educadoras, que aprenderam a adequar a sua postura e o seu comportamento a diferentes situações, tendo por base as características do grupo de crianças.

No que concerne às dificuldades, estas manifestaram-se sobretudo ao nível dos instrumentos da ação educativa, como a planificação e os instrumentos de recolha de informação, envolvendo, por sua vez, o processo de avaliação das crianças. Esta experiência veio reforçar, mais uma vez, a ideia de que se deve olhar para cada criança como um ser único, que tem as suas características pessoais, que devem ser respeitadas e valorizadas (Parente, 2012).

As crianças, nestas idades, estão muito dependentes do adulto e esta proximidade, nos diferentes momentos do dia, permitiu criar facilmente laços afetivos com elas, o que foi uma mais-valia para todo o processo da ação educativa, pois estas começaram a ver as mestrandas como alguém em quem podiam confiar e que estaria sempre ali para aquilo que precisassem.

Ao longo do tempo e das observações realizadas neste contexto, foi-se percebendo que um dos aspetos fundamentais é criar momentos em que as crianças tenham a oportunidade de explorar tudo aquilo que as rodeia, permitindo-lhes conhecer o mundo. As crianças, nestas idades, têm a necessidade de explorar utilizando os cinco sentidos; só depois desta exploração livre é que ficam aptas para explorações mais elaboradas.

Esta experiência permitiu o conhecimento de um novo contexto e aquilo que aqui é importante valorizar e trabalhar, tendo sempre a criança no centro e o adulto como orientador/mediador, que ajuda, quando necessário, neste processo de exploração, desenvolvimento e aprendizagem.

## II - CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

Este capítulo inicia-se com a apresentação do contexto educativo onde se desenvolveu a Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, seguindo-se uma dimensão reflexiva onde se faz referência à observação, planificação e intervenção em Jardim de Infância. Posteriormente, apresenta-se o trabalho de projeto realizado com o grupo de crianças da sala dos “Sabichões”, desenvolvido a partir da Metodologia de Trabalho de Projeto. Por último, dá-se a conhecer o ensaio investigativo realizado neste mesmo contexto.

### 2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I foi realizada na mesma instituição que a Prática Pedagógica em Creche.

A sala de atividades em que esta foi realizada era designada por sala dos “Sabichões”, última sala do pré-escolar, e recebia crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Esta sala encontrava-se organizada em cinco áreas: a área do faz de conta, a área da leitura, a área dos jogos e materiais de desenho, a área da casinha e a área do computador. É de realçar que estes espaços não se encontravam delimitados fisicamente.

No que concerne ao grupo de crianças, este era composto por vinte e seis crianças, das quais dezassete eram do género masculino e nove eram do género feminino.

O grupo de crianças tinha como interesses, a realização de puzzles, desenhos, brincadeiras ao faz de conta, brincadeiras com legos, jogos de computador, livros de histórias e brincadeiras ao ar livre.

As crianças deste grupo eram autónomas relativamente à higiene, aprumo pessoal e alimentação.

No que diz respeito aos recursos humanos, esta sala contava com uma educadora e uma assistente operacional.

### 2.2. DIMENSÃO REFLEXIVA

A reflexão que se segue surgiu no âmbito da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I e relata algumas das experiências desenvolvidas ao longo do percurso

realizado neste contexto, salientando-se também o desenvolvimento e as aprendizagens efetuadas pelo grupo.

Esta parte contemplará a observação, a planificação e a intervenção em Jardim de Infância.

### *OBSERVAÇÃO*

Tal como já foi referido na reflexão em contexto de Creche, a observação é um dos momentos mais importantes para qualquer educador, uma vez que é esta que permite conhecer todo o contexto. É através da observação que se identificam os recursos materiais ao dispor, os espaços onde se podem realizar as diversas experiências e, mais importante, a observação permite conhecer as crianças, tanto ao nível físico como cognitivo e psicossocial (Parente, 2012). Todos estes aspetos são imprescindíveis para proporcionar aprendizagens significativas às crianças, uma vez que permitem saber aquilo de que estas necessitam para aprenderem e se desenvolverem. Tal como é defendido por Parente (2012) que, fazer “(...) observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (p. 6). Posto isto, pode dizer-se, segundo Silva et al. (2016), que “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p. 13). É importante não esquecer que, para além de observar tudo o que foi anteriormente referido, há que ter em conta os diversos registos que também vão sendo feitos, de modo a contextualizar as observações realizadas, situando-as no tempo, para mais tarde refletir sobre as mesmas (Silva et al., 2016).

Ao longo das observações realizadas, tanto no período de observação, como no de intervenção, efetuaram-se vários registos, recorrendo a grelhas de observação, ou registando algumas das evidências num bloco de notas, que mais tarde foram bastante úteis para realizar a avaliação das crianças. A partir da informação recolhida, caracterizou-se o grupo, identificando os seus interesses, dificuldades, gostos e necessidades, o que permitiu, aquando das intervenções, propor experiências educativas com base nas características identificadas. Segundo Silva et al. (2016),

compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam «ver» a criança sob vários ângulos e situar essa «visão» no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem (p. 14).

O tipo de observação realizada foi uma observação participante, uma vez que o observador participa na vida do grupo, desempenhando um papel bem-definido, no que concerne à sua organização. É importante salientar que este tipo de observação tem como objetivo observar fenómenos, tarefas ou situações específicas, de acordo com o foco do observador (Estrela, 1994).

Com a chegada a este contexto, notou-se uma grande diferença ao nível da autonomia das crianças, ao longo das diversas rotinas, o que já era de esperar, uma vez que são idades bastante diferentes, comparando com o contexto de Creche frequentado anteriormente. Este último grupo tinha diversas rotinas: a higiene, a alimentação, o momento das histórias, os diversos registos (presenças, tempo e data), a realização das várias experiências educativas e o momento da brincadeira livre, que era bastante evidente neste contexto.

Ao longo destas semanas constatou-se que este grupo tinha várias oportunidades durante o dia para brincar livremente, tanto no espaço exterior como na sala de atividades. A brincadeira livre, para além de ser de extrema importância para as crianças, é também importante para o educador, uma vez que lhe permite observar as suas formas de agir e interagir, bem como os seus interesses, necessidades, gostos e dificuldades. Neste grupo identificaram-se vários interesses, como, por exemplo, os puzzles, os legos, brincar ao faz de conta e desenhar. Para além disto, evidenciaram-se as aprendizagens que estavam a realizar e quais as suas dificuldades, o que foi, sem dúvida uma mais-valia, servindo de base à realização das experiências educativas.

### *PLANIFICAÇÃO*

O contexto de Jardim de Infância, comparando ainda com o contexto de Creche, é um pouco diferente no que concerne aos referentes para a planificação. Por exemplo, a planificação de Creche não contempla o referente relativo às competências a desenvolver. Já as planificações realizadas em Jardim de Infância, relativamente à estrutura, apresentavam os seguintes referentes: intencionalidade educativa, competências,

descrição da atividade, recursos materiais/físicos e avaliação. Para além das alterações ao nível da estrutura da planificação, também existem alterações ao nível dos documentos oficiais a consultar, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE (2016), entre outros. Este documento baseia-se “(...) nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p. 5). As OCEPE (2016), para além de outros documentos oficiais, são um documento essencial para o educador, que lhe permite orientar e sustentar a sua ação educativa, apresentando também as áreas de conteúdo e as aprendizagens que são essenciais desenvolver nas crianças.

A planificação dos dias das crianças não é realizada de forma arbitrária, pois deve ter como base o ciclo interativo, que consiste em observar, documentar, avaliar, refletir, planificar e atuar (Silva et al., 2016). É fundamental que o educador seja reflexivo, refletindo sobre tudo o que observa, adequando-se ao contexto onde se encontra inserido. Ainda, segundo as autoras anteriormente mencionadas, planear “(...) implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo (...)” (Silva et al., 2016, p. 15).

Ao longo do tempo, foi-se refletindo sobre as planificações desenvolvidas, se estas faziam sentido, se serviam como um fio condutor para prática e, principalmente, se respeitavam os interesses, necessidades e dificuldades das crianças. Esta reflexão permitiu perceber se as experiências propostas estavam a promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, verificando-se, por sua vez, quais as áreas de conteúdo das OCEPE (2016) em que as crianças apresentavam mais dificuldades, de modo a poder colmatá-las, de acordo com Silva et al. (2016), quando referem que o “(...) desenvolvimento da ação planeada desafia o/a educador/a a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação” (p. 15).

### *INTERVENÇÃO*

O educador, antes de pensar na ação educativa, deve ter em conta os fundamentos e os princípios da pedagogia para a infância: o “desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança”; o “reconhecimento da

criança como sujeito e agente do processo educativo”; a “exigência de resposta a todas as crianças” e a “construção articulada do saber” (Silva et al., 2016, pp. 8-11). Estes constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em educação pré-escolar. Traduzem uma determinada perspectiva do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Silva et al., 2016). O educador é capaz de seguir todos estes fundamentos e princípios da pedagogia para a infância se estiver atento à criança e se refletir sobre a sua prática com um intuito contínuo de melhorar a qualidade da resposta educativa (Silva et al., 2016). Para ajudar neste processo, o educador deve observar e registar para, mais tarde, avaliar, questionar e refletir sobre a sua ação educativa, permitindo-lhe, por sua vez, conhecer cada uma das crianças, bem como a sua evolução ao nível dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016). É ainda de salientar que, para além disto, todas as “(...) informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. A realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observação/ Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão” (Silva et al., 2016, p. 11).

A intervenção do educador deve ser, de acordo com Silva et al. (2016), “planeada tendo em conta os fundamentos e princípios subjacentes a estas Orientações Curriculares, nomeadamente uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de dar resposta a todas as crianças” (p. 17).

Quanto à intervenção na sala dos “Sabichões”, as mestrandas sentiram algum nervosismo devido à transição do contexto de Creche para o contexto de Jardim de Infância, uma vez que a idade das crianças era bastante diferente (passou-se de dois/três anos para cinco/seis anos). O que mais se destacou nesta mudança foi, sem dúvida, o *feedback* por parte das crianças, pois estas, em qualquer uma das experiências realizadas, partilhavam bastante as suas ideias e opiniões, havendo comunicação criança-criança e criança-adulto, tanto em momentos de grande como de pequeno grupo, o que não sucedera em Creche.

Nesta experiência, surgiram algumas dificuldades na organização do grupo, visto que eram vinte e seis crianças, o que, por vezes, dificultava o desenrolar de alguns dos momentos do dia. Este aspeto foi melhorando gradualmente à medida que se foi conhecendo o grupo, permitindo uma adaptação ao contexto. Para melhorar este aspeto, recorreu-se a algumas estratégias, como o trabalho em pequenos grupos, podendo assim existir uma atenção mais pormenorizada/individual para com as crianças, onde estas

podiam trabalhar ao seu ritmo, partilhando as suas ideias/opiniões, bem como as dificuldades, caso existissem. Para além disto, e segundo Silva et al. (2016), o trabalho em pequeno grupo permite às crianças

(...) confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, 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 (p. 25).

Outra das estratégias realizadas, para acalmar o grupo, foi o jogo da estátua, em que as crianças estavam sentadas na área do tapete e lhes era dito, por exemplo, “agora vão levantar os braços para cima e ficar em estátua”, “agora vão colocar a mão direita na cabeça e o braço esquerdo no ar e ficam em estátua”, variando-se os movimentos até o grupo ficar mais calmo. As crianças mostraram-se interessadas em realizar este jogo, participando nele, conseguindo-se o efeito pretendido. Para descobrir quais as estratégias que melhor funcionam com o grupo é importante conhecer as características de cada criança, bem como o contexto onde se encontram inseridas (Silva et al., 2016), facilitando o envolvimento das crianças e a sua articulação em grupo.

O dia era composto por diferentes rotinas: acolhimento, higiene, refeições, experiências educativas e brincadeira livre.

No que concerne às experiências educativas, estas eram, na sua maioria, realizadas em grande grupo, de modo a haver partilha e discussão de ideias, promovendo-se assim aprendizagens partilhadas (Silva et al., 2016). O exemplo que se segue foi iniciado a partir de um livro, o que era frequente, visto que, como refere Azevedo (2007),

(...) a leitura de histórias promove uma variedade de competências nas crianças. (...) durante a leitura de histórias, as crianças aprendem sobre a estrutura da língua escrita, sobre a organização do material impresso nos livros, para além de desenvolverem o vocabulário, capacidades de manutenção na tarefa (atenção e compreensão) e interagirem com adultos e pares. A experiência linguística permite-lhes construir conhecimentos sobre léxico, novas estruturas sintáticas a par de novos usos do discurso (p. 26).

O livro intitulava-se “Posso juntar-me ao clube?” (John Kelly & Steph Laberis, 2017) e serviu como ponto de partida para a exploração do tipo de revestimento dos animais.

Nesta experiência, foram apresentados às crianças alguns cartões com imagens de animais e, a partir destes, as crianças organizaram-nos consoante o seu tipo de revestimento. Esta experiência permitiu uma grande potencialidade de explorações, promovendo diversas aprendizagens: o revestimento de cada animal, o seu meio ambiente, a realização de algumas contagens e a formação de grupos e respetiva comparação. Esta atividade permitiu, mais uma vez, comprovar que uma simples experiência possibilita uma variedade de explorações, promovendo experiências integradoras (Silva et al., 2016). Após a realização em grande grupo, passou-se a uma exploração em pequenos grupos, que permitiu um trabalho mais individualizado, possibilitando a identificação de dúvidas/dificuldades. Esta foi a metodologia utilizada na grande maioria das experiências educativas realizadas.

Tal como já foi referido, o momento da brincadeira livre era bastante valorizado, havendo diversos momentos ao longo do dia, o que é fundamental para as crianças, pois é também através das brincadeiras que estas se desenvolvem, aprendem e estão em interação com os outros, como é referido por Martins (2016),

(...) a brincadeira contribui para todos os domínios do desenvolvimento, uma vez que ao brincar, as crianças estimulam os sentidos, adquirem domínio sobre o corpo, experimentam papéis, enfrentam emoções, compreendem os pontos de vista das outras pessoas e constroem uma imagem do mundo social (p.51).

### *SÍNTESE*

Esta experiência permitiu contactar com novos desafios. Como já foi referido, a passagem do contexto anterior (Creche) para este causou alguma insegurança às mestrandas, pois os contextos são completamente distintos, apesar de a instituição ser a mesma. Com o passar do tempo, todos estes receios foram desaparecendo, pois houve uma grande recetividade por parte do grupo, deixando-as mais seguras e à vontade para atuar.

Ao longo deste percurso, fizeram-se várias aprendizagens que serão imprescindíveis para o futuro: a importância do brincar, a importância do trabalho em pequeno e grande grupo e a capacidade de improvisação, ou seja, no início da Prática Pedagógica delimitava-se tudo nas planificações, não lhes dando um carácter flexível que permitisse ir ao encontro dos interesses/necessidades das crianças. Com o passar do tempo, foi-se percebendo que nem tudo acontece como havia sido delineado, reforçando-se a necessidade de uma

planificação flexível. Para além disto, destaca-se ainda a capacidade de refletir, que é bastante importante, pois permite olhar para as situações de outra forma, levando à perceção da sua razão e do que pode ser feito para as contornar/alterar.

### 2.3. TRABALHO DE PROJETO: “SABICHÕES, AMIGOS DO OCAPI”

Neste ponto, será apresentado o trabalho realizado com as crianças em contexto de Jardim de Infância, baseado na Metodologia de Trabalho de Projeto.

Primeiramente, terá lugar uma breve introdução, seguindo-se uma revisão da literatura que diz respeito a este tipo de metodologia e à temática explorada ao longo de todo o trabalho. Posteriormente, será apresentada a situação que desencadeou este trabalho, bem como as fases do mesmo.

#### 2.3.1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e pretende evidenciar o trabalho de projeto realizado com um grupo de crianças. O projeto desenvolvido denominou-se “Sabichões, amigos do ocapi” e foi efetuado com o grupo de crianças da sala onde se realizou a Prática Pedagógica em Jardim de Infância I.

#### 2.3.2. REVISÃO DA LITERATURA

Nesta parte do trabalho, será apresentada alguma fundamentação relativa à Metodologia de Trabalho de Projeto e à temática, o ocapi, explorada ao longo do mesmo.

##### 2.3.2.1. A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

O trabalho de projeto, segundo Katz e Chard (1989, p. 2), referido por Vasconcelos (2012, p. 10), consiste num “estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico”. Para além disto, apresenta “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140, citado por Vasconcelos et al., 2012, p. 10). Esta metodologia defende que os professores/educadores devem incentivar as crianças a interagir com o mundo que as rodeia, de modo a que esta interação seja proveitosa para as mesmas, tendo estas um papel ativo na sua aprendizagem (Katz & Chard, 1997).

No trabalho de projeto, cabe às crianças decidir sobre o que pretendem descobrir e de que forma o vão fazer, não esquecendo que terão o educador como suporte e orientador deste desenvolvimento. Um projeto deve advir da iniciativa da criança, ou seja, deve ter como ponto de partida “os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade” (Vasconcelos, 1998, p. 102).

É de salientar que, apesar das crianças terem liberdade para realizar este tipo de escolhas, existem algumas que exigem negociações entre elas e o educador. Segundo Katz e Chard (1997, p. 171), o educador “(...) dirige o desenvolvimento, reunindo e expondo produtos de trabalho, apresentando o progresso de grupos e individuais à classe, através da discussão e da exposição”. Para além disto, as crianças podem pedir conselhos ao educador, gerando-se assim um momento de conversa e partilha onde estas discutem os seus pontos de vista e expectativas (Katz & Chard, 1997).

A Metodologia de Trabalho de Projeto, de acordo com Vasconcelos (1998), apresenta quatro fases: a Fase I – Definição do Problema, a Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Problema, a Fase III – Execução, e a Fase IV – Divulgação/Avaliação.

**Fase I – Definição do Problema** – Nesta primeira fase, as crianças fazem perguntas e partilham aquilo que sabem sobre o assunto que pretendem investigar, registando essa informação a partir de desenhos, esquemas ou escrevendo com a ajuda do educador. Esta fase pressupõe conversas em grande e pequeno grupo, onde o educador terá um papel determinante, pois terá de ajudar a manter o diálogo e a discussão, com o objetivo de envolver e de dar a oportunidade a todas as crianças de participarem nesta conversa (Vasconcelos, 1998).

**Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Problema** – Nesta fase, o grupo define “(...) o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (Vasconcelos, 1998, p. 142), dividindo-se tarefas. Para além disto, organizam-se “(...) os dias, a semana; antecipam-se acontecimentos; inventariam-se recursos: a quem pode recorrer, que documentação existe disponível” (Vasconcelos, 1998, p. 142). Em todo este processo, o educador tem o papel de observar, organizar, aconselhar e orientar o grupo, fazendo o registo das ideias que vão sendo partilhadas.

**Fase III – Execução** – Na terceira fase, as crianças iniciam as suas pesquisas através de experiências diretas, “(...) preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenharam, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos, 2012, p.16). Posteriormente, as crianças aprofundam “(...) a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: «o que sabíamos antes»; «o que sabemos agora»; «o que não era verdade» (Vasconcelos, 2012, p. 16), com a ajuda do adulto.

**Fase IV – Divulgação/Avaliação** – Nesta última fase, é importante haver uma partilha em grande grupo, de modo a sintetizar as aprendizagens realizadas a partir do projeto desenvolvido, para que posteriormente possa ser apresentado à comunidade educativa (Vasconcelos, 1998).

As crianças devem avaliar todo o processo desenvolvido, de forma a refletirem sobre o que fizeram, sobre o que descobriram e sobre o que aprenderam. É importante que este processo de avaliação seja feito ao longo de todo o projeto e não apenas no fim (Vasconcelos, 1998).

#### 2.3.2.2. O OCAPI

O ocapi (**figura 3**) é um mamífero natural do nordeste da República Democrática do Congo, na África Central. O seu nome científico é *Okapia Johnstoni*. Este ser vivo é da família da girafa, giraffidae, como se pode comprovar a partir das orelhas grandes e estreitas, pela língua comprida, com cerca de trinta e cinco centímetros, e pelas saliências córneas cobertas por pele (Jardim Zoológico, sd). Ainda relativamente à sua



**Figura 3:** Ocapi.

constituição, o ocapi apresenta um pelo suave e oleoso que lhe permite manter-se seco na época da chuva e pesa entre os duzentos e os trezentos quilogramas (Jardim Zoológico, sd). O seu comprimento pode variar entre os dois a dois metros e meio e a sua altura entre o um metro e meio e os dois metros (Vieira, 2017).

O ocapi é um ser vivo muito solitário, de hábitos diurnos, que se alimenta de folhas, frutos e de várias sementes existentes no solo, sendo por isso considerado um animal herbívoro (Vieira, 2017).

Ao nível da sua reprodução, é um animal vivíparo e que apenas gera uma cria de cada vez, sendo que o seu período de gestação é entre os quatorze e os dezasseis meses (Vieira, 2017).

### 2.3.3. SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO

No dia 9 de abril de 2018, as crianças, após a hora de almoço, entraram na sala de atividades e depararam-se com uma caixa de cartão embrulhada em papel brilhante, em cima da mesa. Ao verem a caixa, desataram a correr para descobrir o que estava no seu interior, um puzzle. Algumas crianças mostraram, de imediato, curiosidade em montar o puzzle para descobrir o que o mesmo escondia, outras acabaram por dispersar. À medida que montavam o puzzle, ia-se ouvindo “Acho que é uma zebra”, “Eu acho que é um burro”, “Eu acho que é uma girafa”...

Após o puzzle estar montado (**figura 4**), as restantes crianças, que tinham dispersado inicialmente, foram incentivadas a ir ver o produto final, gerando-se, assim, uma conversa acerca do animal presente na imagem do puzzle, de modo a suscitar dúvidas relativamente ao nome do mesmo e às respetivas características, incentivando-as a querer saber mais sobre o animal em questão.



**Figura 4:** Puzzle do ocapí.

#### 2.3.3.1. FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Depois da montagem do puzzle, algumas crianças mostraram interesse em querer saber mais sobre o animal presente no mesmo. Posto isto, gerou-se um momento de conversa, onde se perguntou “Gostavam de saber mais sobre o animal que está no puzzle?”. Todas as crianças responderam que sim.

Neste mesmo dia, 9 de abril de 2018, no momento acima referido, surgiu uma conversa onde as crianças partilharam aquilo que achavam saber sobre o animal presente no puzzle. De igual modo, começaram a referir que pouco ou nada sabiam sobre o animal, indicando o que gostariam de saber relativamente ao mesmo. Foram registadas em cartolinas todas as ideias das crianças. Ao longo desta conversa, foi-se escutando as ideias e as questões das crianças, ajudando-as a reformular as mesmas, caso necessário (Vasconcelos, 1998).

Os quadros que se seguem apresentam as ideias das crianças acima mencionadas:

**Quadro 1: “O que pensamos saber sobre o ocapí”. (9.04.2018)**

- “É o ocapí.” (G); - “Come bichos.” (M); - “É uma zebra.” (R); - “É um veado.” (E); - “Tem orelhas de cavalo.” (D);	- “Vive na selva.” (AH); - “Corpo de veado”. (CM); - “Tem cara de girafa.” (F); - “Tem uma língua comprida.” (D); - “Escondem-se por causa do leopardo.” (D)
--	--

**Quadro 2: “O que queremos saber sobre o ocapí?” (9.04.2018)**

- “Põe ovos?” (M); - “Será que o corpo dele é coberto de pelo?” (M); - “Tem família ou vive sozinho?” (M); - “Qual é o som que ele faz?” (M); - “Como se lava?” (M); - “O que é que ele come?” (M);	- “Porque tem orelhas grandes?” (M); - “Porque tem riscas nas patas?” (M); - “Que animal é?” (IB); - “Porque é uma mistura de vários animais?” (G); - “Onde é que ele vive?” (M).
--	---

**2.3.3.2. FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROBLEMA**

Depois do registo das ideias e questões das crianças, ainda no dia 9 de abril de 2018, surgiu uma intervenção de uma criança: “Podemos tentar descobrir mais coisas sobre este animal no computador”. Partindo desta intervenção, perguntou-se ao grupo como se poderia descobrir as respostas às questões colocadas inicialmente, registando as ideias das crianças, as quais se encontram registadas no quadro que se segue:

**Quadro 3: “Como podemos descobrir?” (9.04.2018)**

- “Computador, na internet” (CM); - “Perguntar a alguém” (AC); - “Procurar em livros” (M); - “Ver um filme sobre o animal” (AH).
---

No dia 16 de abril de 2018, as crianças foram ouvir uma história na Biblioteca Municipal da Batalha, visto que a mesma tem uma parceria com a instituição. Após o conto da história, as crianças foram procurar, na biblioteca, livros sobre o ocapí com alguma orientação por parte dos adultos. Neste local, encontraram dois livros, os quais foram requisitados.

Quando as crianças regressaram da biblioteca, houve um momento de conversa, de modo a perceber que atividades gostariam de fazer ao longo do desenvolvimento do projeto,

onde lhes foi perguntado: “Que atividades gostavam de fazer relacionadas com o ocapí?”.

A partir desta questão, surgiram as respostas apresentadas no quadro seguinte:

<b>Quadro 4: “Que atividades queremos fazer?” (16.04.2018)</b>	
- “Fazer uma estátua do ocapí” (M); - “Fazer um desenho do ocapí” (AH); - “Fazer a comida do ocapí” (M);	- “Fazer um sítio para o ocapí viver” (M); - “Fazer uma canção do ocapí” (AH); - “Pesquisa sobre o ocapí” (sugerido pelas mestrandas).

### 2.3.3.3. FASE III – EXECUÇÃO

O grupo de crianças mostrou interesse em querer saber mais sobre o animal encontrado no puzzle, sugerindo a realização de algumas atividades no âmbito do projeto. É de referir que, para além das ideias das crianças, as mestrandas também sugeriram uma das atividades. Com a implementação destas propostas que se seguem, teve-se como objetivo abranger todas as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). No quadro que se segue, são apresentadas as propostas realizadas com as crianças ao longo de todo o projeto, de modo a dar resposta às questões inicialmente por elas colocadas.

<b>Quadro 5: Atividades desenvolvidas ao longo do trabalho de projeto.</b>		
<b>Calendarização das propostas educativas</b>		
<b>Data</b>	<b>Proposta Educativa</b>	<b>Áreas de Conteúdo</b>
<b>23.04.2018</b>	Visionamento de um episódio da “Guarda do Leão” e pesquisa sobre o ocapí.	- Área do Conhecimento do Mundo; Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita); Área de Formação Pessoal e Social.
<b>30.04.2018</b>	Início da construção da escultura do ocapí (estrutura). Semear a comida do ocapí.	- Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais) e (Domínio da Educação Física); Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social.
<b>7.05.2018</b>	Continuação da construção da escultura do ocapí (cabeça, com a técnica do balão, tiras de jornal e cola branca).	- Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais) e (Domínio da Educação Física); Área do

		Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social.
<b>14.05.2018</b>	Continuação da construção da escultura do ocapi (cobertura da estrutura utilizando tiras de jornal e cola branca).	- Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais) e (Domínio da Educação Física); Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social.
<b>21.05.2018</b>	Continuação da construção da escultura do ocapi (cobertura da estrutura utilizando tiras de jornal e cola branca).	- Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais) e (Domínio da Educação Física); Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social.
<b>28.05.2018</b>	Pintura da escultura do ocapi. Realização do desenho do ocapi. Elaboração da canção do ocapi.	- Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais e Subdomínio da música), (Domínio da Educação Física), (Domínio da Matemática) e (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita); Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social.
<b>4.06.2018</b>	Jogo exploratório – “O rei manda” – representação das formas de agir do ocapi.	- Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística – Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro) e (Domínio da Educação Física); Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social.

Apresenta-se, de seguida, a descrição de algumas das propostas educativas realizadas pelas crianças ao longo do trabalho de projeto.

## PROPOSTAS EDUCATIVAS

### 1. PESQUISA DE INFORMAÇÃO

Esta proposta realizou-se no dia 23 de abril de 2018. As mestrandas propuseram o visionamento de um episódio de “A Guarda do Leão”, onde era visível o animal que estava presente no puzzle, bem como a sua forma de agir e interagir. De seguida, as crianças, em grupos, fizeram uma pesquisa, orientadas pelos adultos, nos computadores (internet) e nos livros. Para além da informação recolhida, a partir destes instrumentos, algumas das crianças fizeram pesquisas em casa, com a família, e partilharam a informação encontrada.



**Figura 5:** Pesquisa da informação acerca do animal, a partir do computador e dos livros.

Após a pesquisa, houve um momento de partilha em grande grupo. Algumas das partilhas foram: “O animal é um ocapí”, “Fica dentro da barriga da mãe durante muito tempo”, “Come erva, frutas, flores”, “Tem uma língua muito comprida e azul”, “Vive sozinho”, “É muito pesado” e “Vive na África central, no Congo”.

Esta proposta permitiu que as crianças tivessem um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem, visto que foram elas que, orientadas pelos adultos, procuraram as informações de que necessitavam para dar respostas às suas questões iniciais. Esta exploração permitiu também trabalhar algumas das áreas de conteúdo das OCEPE (2016), como a Área do Conhecimento do Mundo, a partir da utilização de tecnologias para obter a informação referente ao ocapí; a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a partir do contacto com o material impresso, de modo a obter a informação necessária para dar resposta às suas questões. Para além disso, as crianças, para partilharem aquilo que pesquisaram em casa com as famílias, utilizaram a comunicação oral, que é evidente ao longo de todas as propostas desenvolvidas durante o trabalho de projeto e a Área de Formação Pessoal e Social, visto que as crianças trabalharam em grupo, respeitando as ideias e opiniões uns dos outros.

## 2. CONSTRUÇÃO DA ESCULTURA DO OCAPI

Esta proposta teve início no dia 30 de abril de 2018, estendendo-se até ao dia 28 de maio. Teve uma duração um pouco prolongada, porque exigia um determinado número de passos, que tinham o seu tempo de secagem. A construção de toda a escultura do ocapí envolveu várias técnicas e a utilização de diferentes materiais de expressão plástica. Primeiramente, foi realizada a estrutura, em k-line. De seguida, as crianças deram forma à cabeça do ocapí, a partir da realização da técnica do balão (**figura 6**), preenchendo-o com tiras de jornal e cola branca misturada com água. Posteriormente, preencheu-se a

estrutura em k-line, realizada inicialmente, com folhas de jornal amachucadas, para lhe dar consistência. Depois de esta estar bem reforçada com jornal, aplicou-se a cabeça do ocapí ao pescoço. Esta zona foi também reforçada com jornal e fita-cola, para não correr o risco de cair. De seguida, as crianças aplicaram novamente a



**Figura 6:** Algumas crianças do grupo a realizar a técnica do preenchimento do balão.



**Figura 7:** Algumas crianças do grupo a pintar a escultura do ocapí.

dar uma maior

consistência e homogeneidade, para mais tarde ser pintada. Depois de secar, as crianças cobriram a estrutura com fita de papel, pintando-a com guache, utilizando cores semelhantes às cores reais do animal (**figura 7**). É de salientar que, nas patas do animal, as crianças realizaram um padrão com as cores branco e preto. Por fim, construíram os olhos, a língua e as orelhas do animal. É

importante referir que, para a escolha da cor dos olhos, uma das crianças recolheu a informação necessária para esta decisão, ou seja, perguntou a cada uma das crianças: “Qual é a cor que gostavas que os olhos do ocapí tivessem?”, registando a informação a partir de círculos com



**Figura 8:** Informação recolhida sobre a cor dos olhos do ocapí.

		7
		6
		2
		3
		2
		1
		1
		1

**Figura 9:** Tabela organizada, com a informação acerca da cor dos olhos do ocapí.

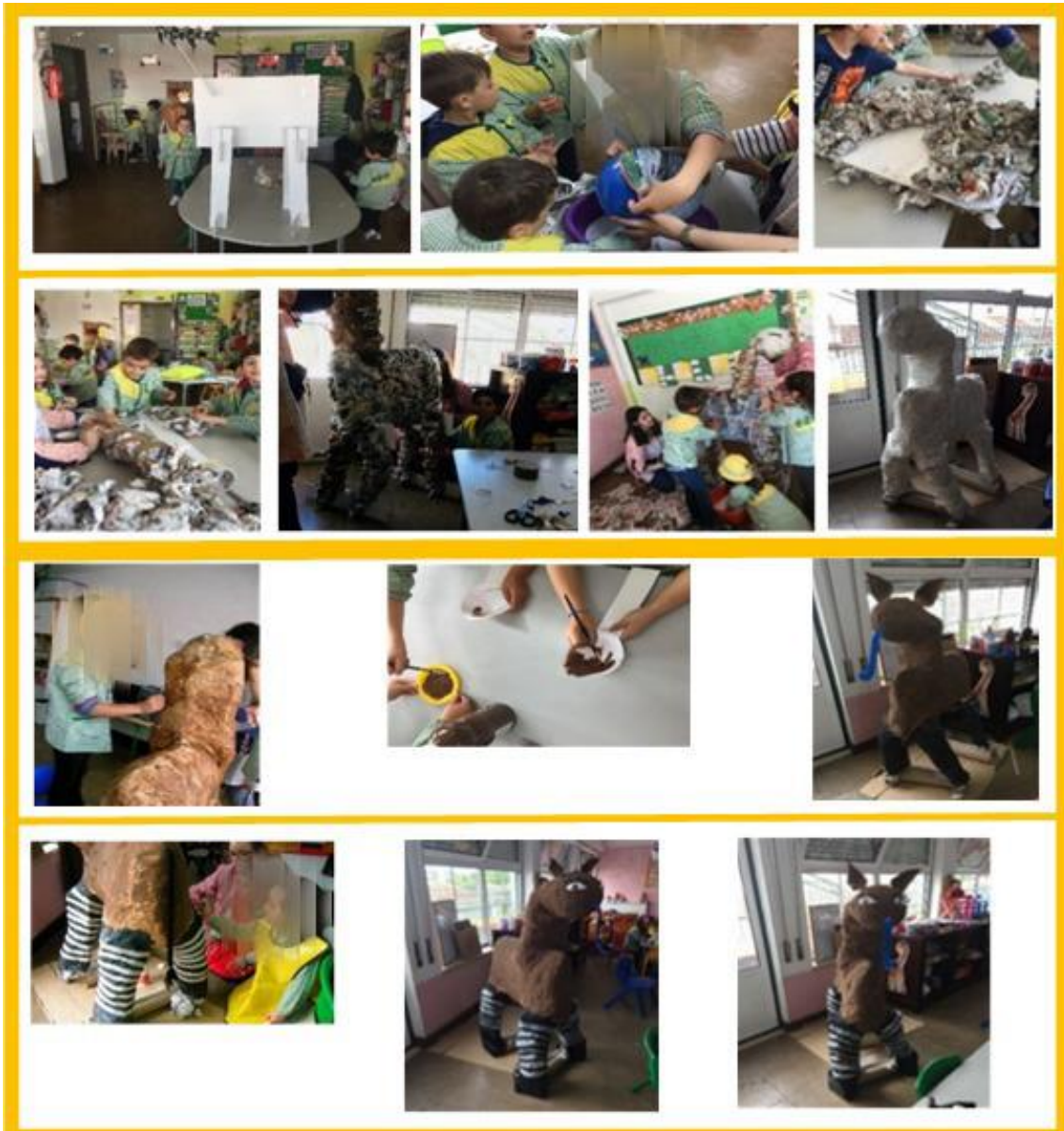
as respetivas cores, tal como é possível observar na **figura 8**.

Em grupo, as crianças analisaram

esta informação, passando-a para uma tabela, com a ajuda das mestrandas, como é possível observar na **figura 9**. A partir desta é possível observar que a cor que foi selecionada pela

maioria do grupo foi o castanho. Posto isto, os olhos do ocapí foram pintados de castanho.

Todo o processo de construção da escultura do ocapí está ilustrado, de forma cronológica, na figura que se segue.



**Figura 10:** Etapas da construção da escultura do ocapí.

Esta foi uma das propostas mais integradoras, pois permitiu trabalhar a Área de Formação Pessoal e Social, visto que as crianças trabalharam em equipa, respeitando a vez do outro e as suas ideias e opiniões; a Área do Conhecimento do Mundo, pois mostraram conhecer as características físicas do animal, sabendo as partes do corpo que o compunham e as cores que lhes estavam associadas; a Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática, pois mostraram saber representar um padrão de repetição, a partir da pintura das riscas presentes nas patas do ocapí, e participaram na recolha de dados para a escolha

da sua cor dos olhos, conseguindo transpor a informação recolhida para uma tabela; a Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Artística e Subdomínio das Artes Visuais, onde as crianças mostraram saber utilizar os diferentes materiais de expressão plástica e utilizar a técnica realizada a partir do jornal e da cola branca com água e a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Física, pois as crianças tiveram de adaptar a sua postura para conseguirem realizar o processo de construção de toda a estrutura e pintura do ocapí, tendo de ser precisos e rigorosos nos seus movimentos.

### 3. CANÇÃO DO OCAPI

Esta proposta foi realizada no dia 28 de maio de 2018, tendo havido uma conversa em grande grupo, em que as crianças foram partilhando as suas ideias, sugerindo algumas palavras para incorporarem a letra da canção. Primeiramente, o (AH) sugeriu que a canção tivesse o ritmo da canção do “Índiozinho”. Foi perguntado às crianças se todas concordavam, e estas responderam que sim. Para além do ritmo, as crianças pegaram na letra da canção anteriormente referida, tentando adaptá-la conforme pretendiam. Ao longo desta conversa, partilharam as suas ideias e opiniões, até que se definiu a letra da canção do ocapí, como é possível observar na tabela que se segue.

#### CANÇÃO DO OCAPI

O macaco estava a chorar  
 Queria um ocapí para brincar  
 Foi para a selva pra procurar  
 Viu um ocapí a saltitar  
 Um certo dia, juntos os dois  
 Muito alegres e brincalhões  
 Os dois amigos já não estão  
 sós  
 Brincam juntinhos tal como  
 nós

Nesta proposta, o grupo, no que concerne à Área de Formação Pessoal e Social, soube trabalhar em equipa, respeitando as ideias e opiniões uns dos outros, conseguindo construir a letra da canção do ocapí. Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças mostraram saber utilizar a linguagem de forma contextualizada, conseguindo partilhar as suas ideias e opiniões. A Área de Expressão e Comunicação, no Domínio do Jogo Dramático/Teatro, no Subdomínio da Música, foi visível a partir da construção da letra da música do ocapí.

#### 2.3.3.4. FASE IV – DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO

Na última fase do projeto, é importante perceber quais as aprendizagens realizadas, levando a uma partilha das mesmas com todo o grupo, para que todos possam delas beneficiar. De acordo com Vasconcelos (1998), nesta fase, o grupo socializa “(...) os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros (...)” (p.143).

No dia 11 de junho de 2018, algumas das crianças do grupo voluntariaram-se para irem às restantes salas da instituição, para convidarem as outras crianças a visitar a exposição do trabalho de projeto intitulado “Sabichões, amigos do ocapí”, que se encontrava na entrada da instituição.

As crianças tiveram um papel ativo na preparação desta exposição, na medida em que colocaram em exposição todos os trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto, bem como os registos realizados, tal como é possível observar na figura que se segue:



**Figura 11:** Exposição do trabalho de projeto - “Sabichões, amigos do ocapí”.

Após a montagem da exposição, o grupo reuniu-se, realizando-se um momento de reflexão e avaliação do projeto. Neste momento, lembrou-se tudo o que tinha sido realizado ao longo do desenrolar do trabalho de projeto, mais concretamente, a forma como este surgiu, as questões colocadas inicialmente pelas crianças, bem como as várias propostas que foram desenvolvidas. Tal como refere Vasconcelos (1998), as “(...) crianças devem avaliar o trabalho efetuado (...). Comparam o que aprenderam com as

questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entre-ajuda” (p. 143).

Após este momento, as mestrandas colocaram uma questão: “O que aprenderam com este projeto?”. As respostas encontram-se na tabela que se segue:

<b>Quadro 6: “O que aprendemos com este projeto?”</b>	
“Come erva, folhas das árvores, frutas e flores”; “Tem a língua comprida e é azul”; “Vive no meio de África no Congo”	“Vive sozinho”; “Bebe água”; “Nasce na barriga e está lá muito tempo”

Posto isto, o trabalho de projeto “Sabichões, amigos do ocapí” ficou concluído no dia 11 de junho de 2018, que, por sua vez, foi o último dia da Prática Pedagógica.

É de salientar que, ao longo de todo o processo, não foram apenas as crianças que realizaram aprendizagens, mas também os restantes intervenientes que estiveram envolvidos no projeto. Este abrangeu quase todas as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (2016), promovendo o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, de uma forma holística.

#### 2.3.3.5. SÍNTESE

A Metodologia de Trabalho de Projeto permite que as crianças vão ao encontro dos seus interesses, tendo um papel ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Hohmann & Weikart, 1997), sob orientação do educador.

O início deste trabalho de projeto foi um pouco complicado para as mestrandas, uma vez que nunca tinham explorado este tipo de metodologia; enquanto noutra tipo de metodologia, se planificava previamente aquilo que ia ser feito, neste caso, foi tudo imprevisível. Ao longo do processo, todos os intervenientes se foram adaptando conseguindo-se desenvolver um trabalho de projeto bem-sucedido e que proporcionou aprendizagens significativas tanto às crianças como aos adultos.

Esta metodologia apresenta várias fases que devem estar bem definidas e organizadas no pensamento do educador, para que este saiba qual a melhor forma de agir perante os diferentes momentos, de modo a não prejudicar o desenvolvimento de todo o projeto. Sendo assim, antes de se iniciar o trabalho de projeto, foram realizadas algumas pesquisas em autores de referência. Numa fase inicial, houve alguma dificuldade na colocação de

questões, por parte das crianças, pois estas não mostravam estar habituadas a este tipo de metodologia, tendo de haver um incentivo da parte das mestrandas para as motivar, pois estas queriam saber mais sobre este animal, mas tinham dificuldade em expressar-se.

Ao longo do tempo, foi possível notar uma grande evolução nas crianças, pois colocavam mais questões, definiam aquilo que queriam fazer e como fazê-lo, tendo apenas o adulto como mediador.

Durante todo o projeto, foi-se também percebendo melhor como se utilizava este tipo de metodologia e a importância e o impacto que tem nas crianças, pois permite que estas tenham uma participação ativa no seu desenvolvimento e aprendizagem.

## 2.4. ENSAIO INVESTIGATIVO: “O DESENVOLVIMENTO DA LATERALIZAÇÃO E DA LATERALIDADE EM CRIANÇAS COM 5 E 6 ANOS DE IDADE”

Neste tópico, apresenta-se o ensaio investigativo realizado durante a Prática Pedagógica em Jardim de Infância I. Este encontra-se organizado nos seguintes subtópicos: a introdução, da qual constam a problemática, os objetivos da investigação e a relevância e pertinência do estudo, a revisão da literatura, a metodologia utilizada no estudo, a apresentação e discussão dos resultados, finalizando-se com a conclusão onde são apresentadas as conclusões, limitações e recomendações do estudo mencionado.

### 2.4.1. INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, onde foi proposto realizar um ensaio investigativo num dos contextos de Prática Pedagógica (Creche, Jardim de Infância I ou II), tendo sido selecionado o contexto de Jardim de Infância I.

O presente estudo teve como base as observações realizadas neste contexto, onde se evidenciaram algumas dificuldades das crianças ao nível da orientação espacial, mais concretamente nas habilidades geométricas de lateralização e lateralidade, embora algumas crianças mostrassem já estar seguras a este nível.

#### 2.4.1.1. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Com o presente estudo pretende-se compreender como se desenvolve a lateralização e a lateralidade em crianças com cinco e seis anos de idade. Assim, definiu-se como pergunta

de partida do estudo: *Como é que as crianças com 5 e 6 anos de idade desenvolvem a lateralização e a lateralidade?*

Desta forma, de acordo com o que foi referido anteriormente, delineou-se os seguintes objetivos:

- i) Proporcionar tarefas que promovam o desenvolvimento da lateralização e da lateralidade;
- ii) Analisar quais as estratégias usadas pelas crianças ao longo das tarefas propostas;
- iii) Identificar as dificuldades apresentadas pelas crianças na construção dos conceitos de lateralização e de lateralidade;
- iv) Refletir sobre o desenvolvimento da lateralização e da lateralidade em crianças em idade pré-escolar.

#### 2.4.1.2. RELEVÂNCIA E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A matemática, de acordo com Rodrigues (2010), está desde cedo presente no dia a dia das crianças, onde, a partir das vivências e das interações que vão tendo com o ambiente físico e social, desenvolvem as suas competências matemáticas (Baroody, 2002).

Assim sendo, no pré-escolar é fundamental que as crianças comecem a desenvolver as suas capacidades geométricas, sendo por isso importante desenvolver, no Jardim de Infância, segundo Mendes e Delgado (2008),

(...) tarefas que envolvam a identificação do local onde se encontra determinado objecto, a descrição e identificação de caminhos e a análise da posição do objecto. Ao fazê-lo as crianças desenvolvem vocabulário específico e adequado a cada uma das situações, como: por cima, por baixo, à frente de, atrás de, entre, para a direita, para a esquerda, a seguir, virado para cima, virado para baixo, de lado, de frente, etc (p. 11).

É na idade pré-escolar que as crianças, a partir das explorações com objetos e com o seu próprio corpo, estão a tentar perceber e conhecer o espaço que as rodeia, de modo a encontrar as expressões que o caracterizam (Hohmann, Banet & Weikart, 1995), pois é a “(...) interagirem com o ambiente físico e social que as rodeia e ao reflectirem sobre essas experiências” (Kamii, 1985; Wood, Cobb & Yackel, 1990, referido por Baroody, 2002,

p. 336), que as crianças “(...) constroem activamente entendimentos matemáticos (...)” (Baroody, 2002, p. 336). Desta forma, reforçando a ideia acima mencionada, as crianças, para adquirirem estas competências, “(...) precisam de experimentar e representar as relações espaciais e de resolver os problemas espaciais (...)” (Hohmann et al., 1995, p. 293).

Durante o período pré-escolar são desenvolvidas diversas habilidades. Ao nível da matemática, mais concretamente no que concerne ao espaço, as habilidades que as crianças começam a desenvolver são a lateralização e a lateralidade, que fazem parte das principais habilidades geométricas que devem ser desenvolvidas nesta faixa etária (Tortora & Pirola, 2012). A lateralização está associada às relações que a criança estabelece com o seu próprio corpo, tomando-o como ponto de referência, e a lateralidade diz respeito às relações que a criança estabelece com o meio que a rodeia, o que só é possível quando ela adota outros pontos de referência (Tortora & Pirola, 2012).

Tendo como base a informação anteriormente referida, é possível afirmar que o educador deve promover momentos onde a criança tenha a oportunidade de explorar o espaço que a rodeia, de modo a conhecer as suas características, bem como as relações que neste estabelece, promovendo, por sua vez, o desenvolvimento da lateralização e da lateralidade no pré-escolar.

Atendendo ao facto de ser importante desenvolver as habilidades geométricas de lateralização e lateralidade, ao nível da Educação de Infância, de acordo com a informação referida pelos autores supramencionados, considera-se que este estudo é relevante e pertinente. Para além disso, destaca-se a falta de investigação que existe neste âmbito, sendo por isto pertinente desenvolver um estudo que procure contribuir para a compreensão do modo como se desenvolve a lateralização e a lateralidade no pré-escolar, através da análise das estratégias observadas ao longo da realização das propostas implementadas.

#### *2.4.2. REVISÃO DA LITERATURA*

Nesta parte do relatório, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta o estudo realizado.

## O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS COM CINCO E SEIS ANOS DE IDADE

As crianças entre os dois e os sete anos de idade, segundo Piaget, referido por Papalia e Feldman (2013), encontram-se no estágio pré-operatório, que “(...) é caracterizado por uma grande expansão no uso do pensamento simbólico, ou capacidade representacional (...)” (p. 259), não sendo capazes de usar a lógica. Os avanços relativos ao pensamento simbólico são “(...) acompanhados por um crescente entendimento de espaço, causalidade, identidades, categorização e número” (Papalia & Feldman, 2013, p. 259). O estágio anteriormente referido encontra-se dividido em dois subestádios, nomeadamente o pré-concetual (entre os dois e os quatro anos) e o pensamento intuitivo (entre os quatro e os sete anos). Relativamente ao subestádio do pensamento intuitivo, visto que vai ao encontro das idades do estudo em questão, verifica-se alguma descentração cognitiva e um pensamento irreversível, uma vez que “(...) a criança, quando sujeita a determinadas situações perceptíveis, não compreende a diferença entre transformações reais e aparentes e ainda não possui uma lógica do conjunto, percebendo um acontecimento em partes separadas” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 54).

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, as crianças entre os três e os seis anos de idade realizam avanços rápidos no vocabulário, na gramática e na sintaxe, conhecendo aproximadamente vinte mil palavras e, destas, apenas utilizam duas mil e seiscentas palavras no seu vocabulário (Papalia & Feldman, 2013). A criança, ao nível da gramática, apresenta no seu discurso frases longas, usando conjunções, preposições e artigos, assemelhando a sua fala à do adulto (Tavares et al, 2007; Papalia & Feldman, 2013) e apresentando, por vezes, alguns erros (Bee, 1986, p. 157). Para além disto, é capaz de coordenar frases numa sequência quase lógica, e com uma boa articulação verbal (Avô, 1998), conseguindo ainda formar perguntas complexas, negativas e imperativas (Bee, 1986). É importante referir que as “(...) etapas de aquisição da linguagem não são constantes em todas as crianças, dependendo do estímulo e da experiência linguística que lhes é proporcionada” (Avô, 1998, p. 70).

A criança, antes da entrada no ensino formal, passa pelo seu maior desenvolvimento, a partir “(...) da vivência de experiências de aprendizagem activas e significativas, que [levam] à construção de linguagens e representações progressivamente mais simbólicas”, onde reflete e estabelece relações sobre as situações que vivencia (Rodrigues, 2010, p.

41). De modo a promover este desenvolvimento, de acordo com Rodrigues (2010), é fundamental que os educadores estimulem a construção de conhecimentos significativos, “(...) criando contextos de aprendizagem estimulantes, fornecendo oportunidades de expressão e de representação e explorando-as individual e/ou coletivamente” (p. 42). Para além disto, de acordo com NCTM (2000), referido por Rodrigues (2010), é importante valorizar

(...) a criação de oportunidades de interação onde se comuniquem ideias e raciocínios, reforça-se a importância de se estabelecerem relações entre as experiências e as vivências de cada criança e a matemática presente no ensino obrigatório, proporcionando contextos reais e do interesse da criança (por exemplo, jogos) onde crianças e adultos possam interagir (p. 47).

Ao longo do tempo, as crianças vão passando por diversas transformações a vários níveis, nomeadamente ao nível cognitivo, salientando-se o uso de símbolos, a compreensão de identidades, entendimento de causa-efeito, capacidade de classificar, compreensão de números, empatia e teoria da mente. No que diz respeito ao entendimento de objetos no espaço, visto que vai ao encontro do estudo em questão, as crianças “(...) sabem usar mapas simples e conseguem transferir o entendimento espacial adquirido do trabalho com modelos para mapas e vice-versa” (DeLoache, Miller & Pierroutsakos, 1998, referido por Papalia & Feldman, 2013). Para além das capacidades referidas, apresentam algumas limitações, como contração-incapacidade para descentrar, irreversibilidade, foco mais nos estados do que nas transformações, raciocínio transdutivo, egocentrismo, animismo e incapacidade de distinguir a aparência da realidade (Papalia & Feldman, 2013).

No que diz respeito à noção de espaço, de acordo com Borràs (2002), as crianças passam por três fases, destacando-se a fase associada às idades das crianças em estudo, nomeadamente, a fase dos quatro aos onze anos de idade. Nesta fase “(...) as crianças alcançam a etapa do espaço percebido. Durante este tempo começam a ser capazes de imaginar a existência de espaços fora do seu ambiente de vida, sem a necessidade de experimentá-los, e a avaliar distâncias, dimensões e posições” (Borràs, 2002, p. 335).

Em idade pré-escolar, as crianças, a partir das explorações com objetos e com o seu próprio corpo, estão a tentar perceber e conhecer o espaço que as rodeia, tentando encontrar as expressões que o caracterizam (Hohmann et al., 1995), pois é a “(...) interagirem com o ambiente físico e social que as rodeia e ao reflectirem sobre essas

experiências” (Kamii, 1985; Wood, Cobb & Yackel, 1990, referido por Baroody, 2002, p. 336), que elas “(...) constroem activamente entendimentos matemáticos (...)” (Baroody, 2002, p. 336). A forma que as crianças utilizam, na maioria das vezes, para resolver este problema, é apontar para as coisas dizendo “ali”. Com o passar do tempo, vão tendo consciência de que o seu movimento tem uma direção e que apresenta expressões específicas de espaço que descrevem posições, direções e distâncias relativas (Hohmann et al., 1995). É só nesta fase que as crianças conseguem relacionar as expressões que vão ouvindo durante grande parte da sua vida, com as suas próprias ações. Para adquirirem estas competências, “(...) precisam de experimentar e representar as relações espaciais e de resolver os problemas espaciais (...)” (Hohmann et al., 1995, p. 293).

Tal como refere Moreira e Oliveira (2003),

as experiências de localizar bem como a descrição de posições e de movimentos efectuados começam cedo, quando a criança diz “eu estou no quarto” ou ainda “eu estou no triciclo” está a descrever a sua posição em relação a outra pessoa ou a um objecto. Nas actividades diárias aprende muitos termos que traduzem a ideia de movimento (para cá e para lá, para a frente e para trás, daqui até ali, o caminho mais pequeno, o caminho a direito) ou de posição (em cima, em baixo, à esquerda, à direita). A orientação em cima/em baixo é a mais fácil de identificar, mas já a orientação de acordo com os eixos horizontais esquerda/direita e à frente/atrás pode originar confusões (p. 78).

Por volta dos cinco e seis anos de idade, a criança “(...) já adquiriu, em parte, a noção das posições relativas dos objectos num determinado espaço” (Avô, 1998, p. 104), sendo a partir de jogos infantis e com o contacto com os outros que vai aprendendo a distinguir os conceitos: “em cima”, “em baixo”, “dentro”, “fora”, “à frente”, “atrás” e “ao lado”, distinguindo mais tarde os conceitos “esquerda” e “direita” (Avô, 1998). Entre os seis e os sete anos, a maioria das crianças já é capaz de identificar a direita e a esquerda em cada um dos membros do seu próprio corpo (Avô, 1998).

## SENTIDO ESPACIAL NO PRÉ-ESCOLAR

A geometria é um dos domínios da matemática que envolve o conhecimento do espaço “em que a criança vive, respira e se movimenta. O espaço que a criança deve aprender a conhecer, a explorar, a conquistar, de modo a conseguir viver, respirar e movimentar-se”

(Freudenthal, 1973, p. 403, citado por Teixeira, 2008, p. 18). A geometria, de acordo com Freudenthal (1973), referido por Teixeira (2008), promove oportunidades para as crianças relacionarem a matemática com a realidade, que lhes permitem distinguir objetos, bem como o seu grau de proximidade, sendo, por isso, designadas de experiências geométricas e espaciais.

As crianças, à medida que exploram o espaço que as rodeiam, vão adquirindo noções espaciais e afinando as que desenvolveram desde o seu início de vida (Barros & Palhares, 1997). Estas, desde pequenas, tal como referido anteriormente, já conhecem alguns conceitos de “(...) proximidade, de dentro, fora e entre, de aberto e fechado e (...) [de] posição, tais como: em cima, em baixo, à direita, à esquerda” (Barros & Palhares, 1997, p. 88). Estes conceitos tornam-se por vezes difíceis para as crianças, uma vez que dependem dos seus pontos de vista.

Como refere Pirola (2006, p. 196), citado por Tortora e Pirola (2012, p. 222),

a Educação Infantil é um campo bastante fértil para o trabalho com as noções de espaço e forma, visto que as crianças, desde o nascimento, exploram os objetos e o meio em que vivem através dos órgãos dos sentidos à medida em que a criança cresce e desenvolve a coordenação de movimentos ela passa a descobrir elementos importantes presentes nos objetos, como dimensões, profundidades, contornos e vizinhanças, bem como as relações espaciais entre os objetos.

O sentido espacial, de acordo com Clements (1999, p. 75), referido por Moreira e Oliveira (2003, p. 95), envolve “todas as capacidades que usamos na construção do nosso caminho no domínio espacial”, estando assim relacionado com competências matemáticas. É ainda identificado por Battista (2007) como a “(...) capacidade de ver, observar e de refletir sobre objectos/imagens no espaço e as suas relações e transformações” (Teixeira, 2008, p. 20). No mesmo sentido, Breda, Serrazina, Menezes, Sousa e Oliveira (2011) referem-no como

(...) um sentir intuitivo para a forma e espaço, inclui a capacidade de reconhecer, visualizar, representar e transformar formas geométricas, mas também inclui modos menos formais de olhar para o espaço bi e tri-dimensional (...). A geometria está à volta de nós na arte, na natureza e nas coisas que fazemos. Os alunos em geometria podem aplicar o seu sentido espacial e conhecimento das propriedades das formas ao mundo real (p. 14).

É a partir da experiência e das explorações que a criança vai desenvolvendo o seu sentido espacial (Mendes e Delgado, 2008; Breda et al., 2011), destacando-se as relações que estão associadas às relações geométricas, à direção, à orientação e às perspetivas dos objetos (NCTM, 1991, referido por Breda et al, 2011). O sentido espacial encontra-se associado a um conjunto de capacidades que se encontram divididas em duas partes, a orientação e a visualização espacial (Clements, 1999, referido por Moreira & Oliveira, 2003). Destas, apenas se fará referência à orientação espacial, tendo em conta o contexto da investigação.

A orientação espacial começa a desenvolver-se desde os primeiros anos de vida das crianças, a partir da sua curiosidade natural para explorar o espaço e os objetos que as rodeiam. Silva et al. (2016) relacionam-na com o,

(...) conhecimento do local onde a criança está e como se movimenta no seu meio, isto é, envolve a compreensão das relações entre diferentes posições no espaço, primeiro em relação à sua posição e ao seu movimento, e depois numa perspetiva mais abstrata, que inclui a representação e interpretação de mapas simples. Esta orientação implica, assim, especificar localizações e descrever relações espaciais (p. 80).

No mesmo sentido, Moreira e Oliveira (2003) referem que é importante “(...) desenvolver ideias geométricas a partir de experiências com mapas” (p. 98). Quando se realizam estes tipos de experiências, segundo Clements (1999), referido por Moreira e Oliveira (2003), é necessário que o adulto coloque algumas questões, de modo a proporcionar o desenvolvimento de uma variedade de compreensões espaciais. Essas questões são as seguintes: “(...) Qual é o caminho? (direção), Qual é a distância? (distância), Onde? (localização), Quais objectos? (identificação)” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 98). É ainda de salientar que cada uma destas questões engloba uma noção diferente de direção, localização e posição.

## LATERALIZAÇÃO E LATERALIDADE

No pré-escolar, é fundamental que as crianças comecem a desenvolver as suas capacidades geométricas. Assim sendo, segundo Mendes e Delgado (2008), é importante

(...) que, no jardim-de-infância, sejam realizadas tarefas que envolvam a identificação do local onde se encontra determinado objecto, a descrição e identificação de caminhos e a análise da posição do objecto. Ao fazê-lo as crianças desenvolvem vocabulário específico

e adequado a cada uma das situações, como: por cima, por baixo, à frente de, atrás de, entre, para a direita, para a esquerda, a seguir, virado para cima, virado para baixo, de lado, de frente, etc (p. 11).

Desta forma, as crianças vão “(...) criando imagens mentais dinâmicas, ampliando o seu reportório e habituando-se a relacionar o conhecimento espacial com o verbal e o analítico” (Moreira & Oliveira, 2003, pp. 98-99).

Sendo assim, Tortora e Pirola (2012) referem que o desenvolvimento da orientação espacial pressupõe que as crianças desenvolvam duas habilidades geométricas distintas, nomeadamente, a lateralização e a lateralidade.

### LATERALIZAÇÃO

A lateralização é uma habilidade geométrica que está associada às relações que a criança estabelece com o seu próprio corpo. Para além disto, segundo Tortora e Pirola (2012) diz respeito

(...) à orientação da criança e sua localização no espaço tomando a si mesmo como ponto de referência. Por exemplo, quando a criança necessita dizer se um objeto está atrás dela ou a sua frente, ou quando precisa escolher umas das duas mãos (direita ou esquerda). Em ambos os casos, utiliza-se o próprio corpo como referência (pp. 223-224).

### LATERALIDADE

A lateralidade, de acordo com Meur (1991), referido por Maria (2012), é uma habilidade bastante importante, no que concerne ao desenvolvimento infantil, pois está diretamente ligada à “(...) ideia que a criança tem de si mesma, na formação do seu esquema corporal e na percepção da simetria do corpo” (p. 57), que por sua vez, contribui para a descoberta da sua “(...) estruturação espacial, pois ao perceber o eixo de seu corpo, a criança percebe também seu meio ambiente em relação a esse eixo (...)” (p. 57). Esta habilidade, de acordo com Pirola (2006, p. 198), “(...) é construída a partir do momento em que outros pontos de referência são adotados. Por exemplo: “a criança deve entender que a esquerda de uma pessoa que está à sua frente, olhando para ela, coincide com a sua direita” (Tortora & Pirola, 2012, p. 224), referindo-se às relações que a criança estabelece com os outros/objetos. A sua evolução a este nível é visível quando a criança consegue identificar a esquerda e a direita da pessoa à sua frente (Tortora & Pirola, 2012). Quando o mesmo

acontece, é possível afirmar que a criança definiu a sua lateralidade, visto que é capaz de se colocar imaginariamente no lugar do outro (Tortora & Pirola, 2012).

### 2.4.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Nesta parte, apresenta-se a metodologia utilizada nesta investigação, nomeadamente, as opções metodológicas, o contexto do estudo, os participantes, os procedimentos, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e o método de análise de dados.

#### 2.4.3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Com este estudo pretende-se compreender como se desenvolve a lateralização e a lateralidade em crianças com 5 e 6 anos de idade. Posto isto, definiu-se como pergunta de partida: *Como é que as crianças com 5 e 6 anos de idade desenvolvem a lateralização e a lateralidade?* e delinearam-se os seguintes objetivos de investigação: i) Proporcionar tarefas que promovam o desenvolvimento da lateralização e da lateralidade; ii) Analisar quais as estratégias usadas pelas crianças ao longo das tarefas propostas; iii) Identificar as dificuldades apresentadas pelas crianças na construção dos conceitos de lateralização e de lateralidade; iv) Refletir sobre o desenvolvimento da lateralização e da lateralidade em crianças em idade pré-escolar.

Neste estudo optou-se por realizar uma investigação de carácter qualitativo, uma vez que se pretende observar, descrever e analisar o processo de desenvolvimento da lateralização e da lateralidade em crianças em idade pré-escolar, ao longo das tarefas propostas. De acordo com Sousa e Baptista (2011),

a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização dos resultados (...) este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados (p. 56).

Para a realização deste estudo recorreu-se a uma metodologia de estudos de caso, pois, de acordo com Coutinho (2011) “a característica que melhor identifica esta abordagem metodológica, é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o «caso»” (p.

293). Ainda segundo a mesma autora, no estudo de caso analisa-se o caso pormenorizadamente dentro do contexto habitual, através dos métodos que se verifiquem mais adequados (Coutinho, 2011). Neste sentido, esta investigação é um estudo de caso (quatro casos), uma vez que obedece a estas características.

#### 2.4.3.2. CONTEXTO DO ESTUDO

O presente estudo desenvolveu-se na instituição onde foi realizada a Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, na sala de 5/6 anos, anteriormente caracterizada.

#### 2.4.3.3. PARTICIPANTES

Os participantes neste estudo foram quatro crianças: Ricardo (6 anos), Fábio (6 anos), Carolina (6 anos) e Gisela (5 anos). Foram atribuídos nomes fictícios, de modo a salvaguardar a identidade das crianças.

A seleção dos participantes foi feita a partir da observação do grupo de crianças, em brincadeira livre ou em momentos orientados, identificando-se duas crianças que manifestavam algumas dificuldades relativamente à lateralização e à lateralidade (Gisela e o Ricardo) e outras duas que mostravam algum domínio destes conceitos (Carolina e Fábio).

A Carolina vive com os pais nos arredores da instituição. Este foi o último ano que frequentou esta instituição, visto que no próximo irá para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. É uma criança atenta, interessada, curiosa e bastante criativa. É comunicativa e participativa, partilhando as suas ideias/opiniões, tanto com o adulto, como em grande grupo. É uma criança que se relaciona facilmente com todas as crianças e adultos, estando sempre disposta para ajudar o outro.

O Fábio vive com os pais e o irmão, que é mais velho. Reside na vila da Batalha. Este foi o último ano que frequentou esta instituição, indo no próximo ano para o 1.º Ciclo de Ensino Básico. É uma criança atenta, curiosa, concentrada, receptiva a novos desafios e que tenta resolver as suas dificuldades autonomamente. Está sempre disposto a ajudar tanto os adultos como os colegas, relacionando-se muito bem com todo o grupo.

A Gisela vive com os pais, perto da instituição. É uma criança tímida e insegura, tendo por vezes alguma dificuldade em se relacionar com os outros. É uma criança preocupada, organizada e muito cuidadosa com as suas coisas. As tarefas que realiza são feitas com cuidado, para que fiquem bem feitas, pois, quando erra, fica bastante frustrada. É pouco

participativa e tem alguma dificuldade em expressar as suas opiniões, tanto com o adulto como em grande grupo.

O Ricardo vive com os pais e o irmão, que é mais velho. Reside perto da instituição e frequenta a terapia da fala. É uma criança curiosa, tímida e um pouco distraída. Tem facilidade em relacionar-se com os outros, entrando facilmente nas brincadeiras propostas, seja em pequeno ou em grande grupo. É comunicativo quando está em interação próxima com o adulto, no entanto em grande grupo é uma criança mais reservada.

#### 2.4.3.4. PROCEDIMENTOS

Nesta investigação, foi implementado um conjunto de cinco tarefas, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de competências de lateralização e lateralidade, realizadas em grande grupo, com alguns momentos em pequeno grupo.

Os dados foram recolhidos em cinco dias distribuídos por quatro semanas, encontrando-se as datas de implementação das tarefas no **quadro 7**. À medida que se proponha cada tarefa, iam-se realizando os registos fotográficos e videográficos, tendo sido solicitadas previamente as respetivas autorizações aos encarregados de educação.

**Quadro 7:** Datas da implementação das tarefas.

<b>Tarefas</b>	<b>Datas</b>
Tarefa 1 - <i>Jogo dos movimentos</i>	24 de abril de 2018
Tarefa 2 - <i>Dança do Panda</i>	8 de maio de 2018
Tarefa 3 - <i>Desenho Ditado</i>	21 de maio de 2018
Tarefa 4 - <i>Percursos</i>	4 de junho de 2018
Tarefa 5 - <i>Espelho</i>	6 de junho de 2018

#### TAREFAS

O conjunto de tarefas proposto às crianças pretende promover o desenvolvimento da sua lateralização e lateralidade em idade pré-escolar. Estas tarefas surgiram com o objetivo de tentar responder à pergunta de partida: “*Como é que as crianças com 5 e 6 anos de idade desenvolvem a lateralização e a lateralidade?*”.

## **TAREFA 1 – JOGO DOS MOVIMENTOS**

**Intencionalidade Educativa:** Proporcionar o desenvolvimento da lateralização (**Área de Expressão e Comunicação** – Domínio da Matemática, Domínio da Educação Física e **Área de Formação Pessoal e Social**).

**Descrição da Atividade:** No chão foram coladas três linhas de papel autocolante, afastadas, paralelas umas às outras. As crianças organizaram-se em grupos, ficando sobre cada linha um grupo de quatro. Sobre estas linhas, foram realizando movimentos de acordo com as indicações que lhes iam sendo dadas, tais como, “1, 2, 3... deem um salto para o lado direito, verificando, posteriormente, a posição de cada criança. “Agora, voltem para cima da linha e, 1, 2, 3... deem um salto para a frente”. E assim sucessivamente, variando os movimentos entre saltar para a frente, para trás, para a direita e para a esquerda. Para além destes movimentos, foram acrescentados movimentos como levantar o braço direito, levantar o braço esquerdo e dar um passo para o lado direito, entre outros.

## **TAREFA 2 – DANÇA DO PANDA**

**Intencionalidade Educativa:** Proporcionar o desenvolvimento da orientação espacial (**Área de Expressão e Comunicação** – Domínio da Matemática, Domínio da Educação Física e **Área de Formação Pessoal e Social**).

Proporcionar o desenvolvimento da lateralização e da lateralidade (**Área de Expressão e Comunicação** – Domínio da Matemática, Domínio da Educação Física, **Área de Formação Pessoal e Social e Área do Conhecimento do Mundo**).

**Descrição da Atividade:** Esta tarefa foi introduzida a partir de uma carta do Panda, que apresentava um convite às crianças para realizarem uma dança com uma das suas músicas. Primeiramente, foi realizado um jogo exploratório em que as crianças tinham de se espalhar pela sala e realizar os movimentos de acordo com as indicações, tais como, “Vamos todos andar muito devagar”, “Vamos levantar o braço direito”, “Vamos esticar a perna esquerda”, entre outras. Posteriormente, recorrendo a uma máscara, surgiu o Panda na sala de atividades, participando na dança com as crianças, ao som de “Panda vai à escola – Vem que eu vou-te ensinar”.

### **TAREFA 3 – DESENHO DITADO**

**Intencionalidade Educativa:** Proporcionar o desenvolvimento da orientação espacial (**Área de Expressão e Comunicação** – Domínio da Matemática, Domínio da Educação Física).

Proporcionar o desenvolvimento da lateralização (**Área de Expressão e Comunicação** – Domínio da Matemática e **Área de Formação Pessoal e Social**).

Promover o contacto com conceitos de orientação (**Área de Expressão e Comunicação** – Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita e **Área de Formação Pessoal e Social**).

**Descrição da Atividade:** A tarefa encontrava-se dividida em duas partes. A primeira estava associada a uma exploração com todas as crianças, onde lhes eram dadas indicações para que estas colocassem numa folha A2 branca, determinadas imagens de acordo com as orientações dadas, por exemplo, “Coloca o sol na parte de cima da folha, no canto direito”. Uma a uma, foram chamadas algumas das crianças para realizarem esta parte da tarefa, de modo a introduzir a segunda. A segunda parte da tarefa consistia em as crianças desenharem, numa folha A4, os elementos que iam sendo referidos, de acordo com as orientações dadas, como, por exemplo, “Desenha um sol, na parte de cima da folha, no canto direito”. É de salientar que a primeira parte da tarefa foi realizada em grande grupo, onde as crianças se encontravam de frente para uma base de uma mesa, na qual estava afixada uma folha A2. Era chamada uma criança de cada vez para aí colar uma das imagens, de acordo com as indicações dadas pela mestranda. Nesta parte da tarefa, apenas participaram algumas crianças, incluindo os participantes no estudo. Na segunda parte da tarefa, o grupo foi organizado em pequenos grupos e cada criança realizava a tarefa individualmente. Cada uma tinha uma folha A4 branca à sua frente, sobre a mesa e, utilizando um lápis de carvão, desenhava o elemento referido pela mestranda, de acordo com as indicações posicionais dadas.

### **TAREFA 4 – PERCURSOS**

**Intencionalidade Educativa:** Proporcionar o desenvolvimento da lateralização (**Área de Expressão e Comunicação** – Domínio da Matemática, Domínio da Educação Física e **Área de Formação Pessoal e Social**).

Proporcionar o desenvolvimento da orientação espacial (**Área de Expressão e Comunicação** – Domínio da Matemática, Domínio da Educação Física e Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita e **Área de Formação Pessoal e Social**).

**Descrição da Atividades:** No chão foram coladas fitas de papel autocolante, de modo a formar uma base quadriculada (tabela) onde seriam realizados os diferentes percursos. Na parede estava afixada uma cartolina que apresentava três tabelas, em que uma delas se encontrava preenchida com setas (direções) relativas ao percurso que as crianças iriam percorrer. A atividade realizou-se da seguinte forma: duas das crianças posicionaram-se em lados opostos relativamente à base quadriculada; uma destas teve de realizar um percurso sobre as linhas que se encontravam no chão, de modo a chegar à outra criança; depois de a criança chegar junto da outra, foi perguntado ao grupo “Ainda se lembram do percurso que a criança x fez? Como podemos registar esse percurso?”. De seguida, foi registado o percurso que a criança fez, preenchendo-se uma tabela com as várias direções (através de setas); depois fez-se o processo inverso, ou seja, foi apresentada uma tabela já preenchida com as setas e, desta forma, as crianças teriam de percorrer o percurso com base nestas indicações, repetindo-se o processo algumas vezes, para que todas as crianças pudessem participar. No fim desta exploração, as crianças, individualmente, desenharam numa grelha um percurso seguindo as setas presentes numa tabela e, seguidamente, noutra grelha interpretaram outro percurso, passando-o para uma tabela em forma de setas. Quando os terminaram, tiveram uma conversa com a mestrandia para descreverem ambos os percursos, recorrendo aos termos posicionais.

### **TAREFA 5 – ESPELHO**

**Intencionalidade Educativa:** Proporcionar o desenvolvimento da lateralidade (**Área de Expressão e Comunicação** – Domínio da Matemática e **Área de Formação Pessoal e Social**).

**Descrição da Atividade:** Primeiramente foi realizada uma exploração em grande grupo, recorrendo a uma cartolina branca A3, com o desenho de uma menina. De seguida foram mostradas algumas imagens de objetos, pedindo-se às crianças que as colassem no desenho, de acordo com as indicações dadas (por exemplo, “Coloca a flor na mão direita da menina”). Depois desta exploração, formaram-se grupos de crianças distribuídos pelas várias mesas, tendo sido entregue a cada criança, uma folha com um desenho (um

menino) e autocolantes de objetos. As crianças iam colando os objetos sobre o desenho, sob as orientações dadas, como, por exemplo, “Colem a bola no pé direito do menino”.

#### 2.4.3.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Neste estudo, como instrumentos de recolha de dados recorreu-se à observação participante, ao registo fotográfico e às videograções.

Recorreu-se à observação participante, uma vez que esta é uma das técnicas fundamentais para todo o processo de investigação. Segundo Coutinho (2011), na observação participante, o observador, de modo a compreender o fenómeno em estudo, tem de passar muito tempo no contexto em questão. O investigador por vezes pode ser um participante ativo no estudo, quando existe interação deste com os participantes.

Neste estudo, foi realizada uma observação participante, uma vez que foi a mestranda que implementou todas as tarefas.

O registo fotográfico e as videograções foram outros dos instrumentos utilizados para recolher os dados, na medida em que estes possibilitam repetidas visualizações de todos os momentos registados. Desta forma, segundo Bogdan e Biklen (1994), estes registos fornecem dados importantes, que dificilmente seriam encontrados noutro tipo de registos. Para além disto, ainda segundo os mesmos autores, as fotografias e as videograções, “(...) quando usadas em conjunção com outros dados podem adicionar-se a uma pilha crescente de provas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 186).

#### 2.4.3.6. MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados, de acordo com Bogdan e Biklen (1994),

(...) é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

No presente estudo, após a transcrição dos vídeos, de modo a analisar os dados recolhidos, procedeu-se à análise de conteúdo, o que, segundo Coutinho (2011), “(...) é uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual), por forma a desvendar e quantificar de palavras/frases/temas considerados «chave» que

possibilitem uma comparação posterior” (p.193). Desta forma, o investigador procura estruturas e regularidades nos dados, realizando inferências com base nesses mesmos dados (Coutinho, 2011).

Sendo assim, realizou-se a análise de conteúdo, em que as categorias e subcategorias de análise foram definidas à posteriori, emergindo da análise das videograções e tendo em conta a intencionalidade educativa de cada uma das tarefas, que são as seguintes:

**Quadro 8:** Categorias e subcategorias de análise.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Significado</b>
Lateralização	Duas Dimensões (2D)	A criança identifica os termos posicionais associando-os às partes do seu corpo, tendo-o como ponto de referência.
	Três Dimensões (3D)	A criança identifica os termos posicionais, orientando-se pelo espaço, tendo o seu corpo como ponto de referência.
Lateralidade	Duas Dimensões (2D)	A criança identifica os termos posicionais, utilizando-os para caracterizar a posição de um determinado elemento, tendo como referência um ponto exterior ao seu corpo.
	Três Dimensões (3D)	A criança identifica os termos posicionais associados a outro elemento, transpondo-os para o seu próprio corpo (tendo o ponto de referência diferente do seu próprio corpo).

#### 2.4.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte do relatório, são apresentados e analisados os resultados obtidos sob a forma de estudos de caso. Para cada um dos participantes, é feita uma descrição do seu desempenho ao longo da implementação das tarefas, complementando-a com alguns registos, fotografias ou transcrições, de modo a ilustrar o processo desenvolvido. No final da descrição, é feita uma síntese com a referência aos procedimentos e estratégias utilizadas pelas crianças, as dificuldades/facilidades sentidas, bem como o desenvolvimento e aprendizagens realizados.

##### 2.4.4.1. CAROLINA

A Carolina, ao longo da realização das cinco tarefas, mostrou-se motivada em participar, querendo partilhar as suas ideias e opiniões sempre que achava pertinente, envolvendo-se na realização de cada uma das tarefas. Na maioria das tarefas, mostrou-se segura das

suas respostas e decisões, havendo por vezes algumas inseguranças, que acabavam por ser colmatadas por si própria.

Na tarefa “**Jogo dos Movimentos**” (figura 12), que, apesar de ser realizada em pequenos grupos, dependia de cada criança de forma individual, a Carolina mostrou-se determinada quanto às suas ideias, estando bastante concentrada nas indicações dadas. É de referir que, em algumas das indicações de movimento dadas pela mestranda, a Carolina mostrou algumas inseguranças, como se pode observar na transcrição que se segue, mas, no decorrer da tarefa, estas inseguranças foram desaparecendo, tornando-se progressivamente mais confiante nas suas decisões.



**Figura 12:** A Carolina a realizar a tarefa “Jogo dos Movimentos”.

**I:** Vamos levantar a mão esquerda.

**C -** Inicia o movimento com o braço direito, sem o levantar completamente, mas de imediato se autocorrige, levantando então o braço esquerdo.

**I:** Agora mãos para baixo, e vamos levantar a mão esquerda, e dar um passo para o lado direito, com a mão esquerda no ar.

**C –** Iniciou o movimento com a mão esquerda, ficando um pouco reticente, mas logo de seguida a colocou no ar, dando posteriormente um passo para o lado direito, tal como o solicitado. (**Anexo I**)

No que concerne ao conhecimento do vocabulário posicional utilizado na tarefa, a Carolina mostrou ter conhecimento do mesmo, visto que associou de forma correta cada um destes termos à parte do corpo em questão (**Anexo I**). Esta forma de agir parece mostrar que a Carolina tem a sua lateralização desenvolvida, visto que identifica de forma correta cada um destes termos no seu próprio corpo, tendo-o como ponto de referência, como se pode observar na seguinte transcrição:

**I:** Agora, o braço esquerdo para cima e a perna direita no ar.

**C –** Esticou de imediato o braço esquerdo para cima, levantando de seguida a perna direita.

**I:** Podem baixar, agora a mão direita em cima da cabeça.

**C –** Colocou a mão direita em cima da cabeça.

**I:** Agora voltam para o sítio onde estavam. Mão esquerda no pé direito.

**C –** Levantou a mão esquerda e de seguida colocou-a sobre o pé direito, tal como o pretendido. (**Anexo I**)

Ao longo da tarefa, a Carolina estava apenas concentrada nas indicações que estavam a ser dadas, não parecendo observar os colegas que a rodeavam no sentido de identificar o movimento solicitado, tendo-se apenas a si como ponto de referência.

Na tarefa “**Dança do Panda**”, apesar de ter sido realizada em grande grupo, o papel de cada criança era independente, visto que cada uma destas se movimentava consoante o que era indicado na canção. Esta tarefa foi realizada duas vezes, uma onde a mestranda realizou os movimentos em conjunto com as crianças, de frente para o grupo, e outra sem essa intervenção. Na primeira vez, a Carolina mostrou ter alguma dificuldade em realizar os movimentos, imitando o que a mestranda estava a fazer e acabando por realizar os movimentos contrários ao que era mencionado na canção. Embora na maior parte das situações a Carolina se autocorrigisse, o seu procedimento inicial, de imitação dos movimentos da mestranda, parece mostrar que a lateralidade da Carolina se encontra ainda numa fase emergente, tal como é possível observar nas evidências que se seguem:

**CD:** Mão direita à frente, mão direita atrás, mão direita à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**C** – Iniciou o movimento com a mão esquerda, mas de seguida autocorrigiu-se, mudando para a mão direita.

**CD:** Mão esquerda à frente, mão esquerda atrás, mão esquerda à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**C** – Iniciou o movimento com a mão direita, mas de seguida autocorrigiu-se, mudando para a mão esquerda.

**CD:** Ombro esquerdo à frente, ombro esquerdo atrás, ombro esquerdo à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**C** – Iniciou o movimento com o ombro direito, mas de seguida autocorrigiu-se, mudando para o ombro esquerdo.

**CD:** Pé direito à frente, pé direito atrás, pé direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**C** - Realizou os movimentos utilizando o pé esquerdo. (**Anexo II**)

Na segunda vez, a Carolina mostrou maior facilidade em representar os movimentos segundo aquilo que era mencionado na canção, não havendo influência por parte da mestranda. Embora os representasse de forma correta, manifestava por vezes algumas inseguranças, que foram desaparecendo ao longo da tarefa. Na transcrição que se segue, é possível observar a facilidade com que a Carolina realizou os movimentos ao longo da canção, associando-os corretamente aos termos nela mencionados.

**CD:** Mão direita à frente, mão direita atrás, mão direita à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**C** – Realizou os movimentos pedidos com a mão direita.

**CD:** Mão esquerda à frente, mão esquerda atrás, mão esquerda à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**C** – Realizou os movimentos pedidos com a mão esquerda.

**CD:** Ombro esquerdo à frente, ombro esquerdo atrás, ombro esquerdo à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**C** - Realizou os movimentos pedidos com utilizando o ombro esquerdo. (**Anexo III**)

Assim, parece poder afirmar-se que o nível de desenvolvimento da lateralidade se encontra numa fase embrionária (quando tem que seguir indicações verbais fá-lo bem, mas quando procura reproduzir os movimentos da mestrandia, fá-lo em espelho).

Na tarefa “**Desenho Ditado**”, a Carolina teve uma grande facilidade em representar os vários elementos (sol, árvore, bola, nuvens, casa e borboleta), de acordo com os termos posicionais indicados pela mestrandia (canto direito, canto esquerdo, meio, baixo, cima), como é possível verificar no **anexo IV** e no **anexo X (imagem 1)**.

Sendo assim, é possível, mais uma vez, afirmar que a Carolina se encontra numa fase de consistente desenvolvimento da sua lateralização, identificando cada um dos termos (direita, esquerda, em cima, em baixo, meio), tendo o seu corpo como referência. É de salientar que esta tarefa foi também realizada em pequenos grupos, e que a Carolina se manteve concentrada no seu desenho, não tendo a tendência de olhar para o dos colegas para depois representar o seu.

No fim da realização dos desenhos, a mestrandia reuniu-se com a Carolina para que esta referisse, de forma oral, utilizando os termos posicionais (direita, esquerda, em cima, em baixo, no meio), onde se localizava cada um dos elementos que desenhara na sua folha. A Carolina soube utilizar facilmente cada um dos termos posicionais, trocando, no entanto, por vezes, a direita com a esquerda, para indicar a posição de cada um dos elementos que desenhou, como se pode observar na transcrição abaixo. É ainda de referir que este momento foi realizado de forma individual, para que nada influenciasse as respostas das crianças.

**I:** Esta borboleta está onde? (apontando para a borboleta que se encontra no meio da folha)

**C:** No meio.

**I:** Ok. Então e a bola? (apontando para a bola, na parte debaixo da folha, no meio)

**C:** Na parte do meio, em baixo.

**I:** Muito bem. E a casa? (apontando para a casa que se encontra na parte debaixo da folha, no canto esquerdo)

**C:** No lado direito, no canto, em baixo.

**I:** No lado direito em baixo, de certeza que esse é o lado direito?

**C:** Ahhhh... lado esquerdo!

**I:** Ahhh, no lado esquerdo. Então qual é a tua mão direita?

**C:** Esta, e este é o lado esquerdo. (levantando primeiro a mão direita, e de seguida a mão esquerda, identificando corretamente cada um dos lados). (**Anexo V**)

Estas evidências parecem mostrar que a Carolina se encontra numa fase de desenvolvimento da sua lateralização, apresentando, no entanto, ainda algumas dúvidas e inseguranças nas suas respostas.

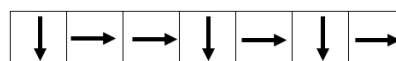
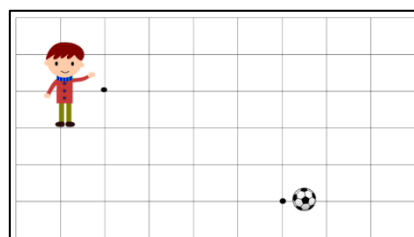
Na tarefa “**Percursos**”, a Carolina mostrou-se interessada em realizá-la, querendo fazê-la com calma e de forma cuidada. Esta tarefa foi realizada em duas partes, a primeira em três dimensões, ou seja, houve uma exploração a partir do próprio corpo, em que as crianças se movimentavam sobre uma grelha desenhada no chão (**figura 13**), e a segunda parte foi realizada em duas dimensões a partir de duas grelhas desenhadas em folhas de papel (**figuras 14 e 16**).



**Figura 13:** Grelha da tarefa “**Percursos**” – exploração em 3D.

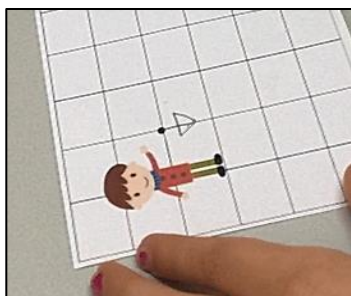
Antes de se iniciar a primeira parte da tarefa, a mestrandia indicou um ponto de referência (uma das paredes da sala). Ao longo desta, a Carolina teve alguma dificuldade em indicar os termos (direita, esquerda, à frente, atrás), à medida que se movimentava sobre a grelha, baralhando-os, devido à sua posição no espaço. Mostrou também algumas dificuldades em expressar o percurso que estava a realizar, trocando alguns dos termos posicionais, mas conseguiu facilmente fazer o percurso (movimentando o corpo), de modo a chegar ao ponto indicado. Esta dificuldade da Carolina prende-se, possivelmente, com uma maior dificuldade em identificar orientações espaciais a três dimensões, quando o referencial deixa de ser ela própria e passa a ser uma grelha desenhada no chão.

A Carolina, na primeira grelha (**figura 14**), teve facilidade em desenhar o percurso, seguindo as setas representadas na tabela, tendo apenas alguma dificuldade na representação das setas sobre as quadriculas da grelha, visto que primeiramente desenhou a seta apenas até meio da quadricula (**figura**



**Figura 14:** Primeira grelha (com a respetiva tabela).

**15**). Depois, ao ser informada de que a seta deveria estar representada do início ao fim do



**Figura 15:** Seta representada pela Carolina.

lado da quadrícula, a Carolina desenhou, com facilidade e de forma correta, todas as setas do percurso (**anexo VIII – imagem 2**).

Na segunda grelha (**figura 16**), a Carolina transpôs, através de setas, o percurso representado na grelha para a tabela, respeitando as direções de cada uma das setas do percurso, como se pode observar no **anexo VIII – imagem 1**.



--	--	--	--	--	--	--	--

**Figura 16:** Segunda grelha (com a respetiva tabela).

No fim de preencher ambas as grelhas, a mestranda pediu à Carolina para verbalizar, oralmente, o percurso que desenhara na primeira grelha e o percurso que transpôs, através de setas para a tabela. É de salientar que a Carolina referiu cada um dos percursos de forma correta, utilizando vocabulário posicional.

Desta forma, é possível referir que a Carolina, durante este processo, se mostrou mais confiante nas suas respostas, conseguindo facilmente utilizar os termos posicionais (direita, esquerda, baixo, cima) de forma correta, relacionando-os com as setas constantes nas grelhas. É assim possível afirmar que a Carolina continuava a desenvolver a sua lateralização, tornando-se mais decisiva e confiante nas suas ações.

A tarefa “**Espelho**” foi realizada duas vezes, uma em grande grupo e outra individualmente. Em grupo, a Carolina seguiu as indicações dadas, mas por vezes olhava para o colega do lado, o que acabava por influenciar as suas respostas, como é visível na seguinte transcrição:

**I:** Vamos colar a bola no pé esquerdo do menino.

**C** – A criança olhou para o desenho da criança que estava ao seu lado direito, colando a bola sobre o pé esquerdo do menino. (**Anexo VI**)

A Carolina seguiu corretamente todas as indicações dadas, colando cada um dos elementos (garrafa, coelho, chapéu, flor, bola) corretamente, como é possível observar no **anexo VI e no anexo IX (imagem 1)**.

Quando a tarefa foi realizada individualmente, a Carolina colou os vários elementos sobre o desenho, respeitando as indicações posicionais referidas pela mestranda, como é possível verificar no **anexo VII**.

Após ter colado os vários elementos, a mestranda fez o processo inverso, ou seja, pediu para a Carolina colar os elementos onde queria e, em seguida, expressar oralmente a posição dos mesmos, pedindo-lhe depois para identificar a posição dos elementos colados pela mestranda, utilizando os termos posicionais “direita”, “esquerda”, “em cima”. É de referir que a Carolina mostrou interesse em realizar esta tarefa e teve facilidade em utilizar os termos posicionais, utilizando-os de forma correta, o que parece mostrar que se encontra a desenvolver a sua lateralidade, conseguindo colocar-se no lugar do outro, não se observando as dificuldades visíveis na tarefa “**Dança do Panda**”.

De um modo geral, a Carolina, ao longo da implementação das cinco tarefas, mostrou-se uma criança interessada e concentrada, estando sempre muito atenta às indicações que eram dadas. Ao nível da lateralização, a Carolina, inicialmente, pareceu mostrar-se decidida nas suas respostas/opiniões, mas também um pouco insegura na sua forma de agir. Por exemplo, tomava uma decisão de um movimento, mas logo depois o alterava, como aconteceu durante o desenvolvimento da tarefa “**Jogo dos Movimentos**”, onde foi pedido para levantar a mão direita e a Carolina levantou de imediato a mão esquerda, baixando-a de seguida, e levantando posteriormente a mão direita, autocorrigindo-se. A Carolina, inicialmente, trocava a direita e a esquerda, o que, ao longo das várias tarefas, se foi tornando menos frequente, parecendo ter melhorado o seu nível de lateralização. No que concerne ao vocabulário posicional, a Carolina conhece cada um dos termos imprescindíveis para o desenrolar de cada uma das tarefas, “direita”, “esquerda”, “à frente”, “atrás”, “em cima” e “em baixo”.

A Carolina apresentou algumas dificuldades ao nível da lateralidade, como foi visível nas primeiras tarefas, mais concretamente na tarefa da “**Dança do Panda**”, quando observava os movimentos que a mestranda fazia, imitando-os, em vez de os reproduzir de acordo com o que era indicado pela canção, o que fazia com que estivesse a reproduzir os

movimentos contrários ao que era pretendido. Outra das dificuldades que evidenciou foi ao nível da lateralização, a três dimensões, ou seja, mostrou dificuldade ao nível da orientação espacial, como foi de notar aquando da realização da tarefa dos “**Percursos**”, visto que não conseguia visualizar os termos posicionais no espaço de modo a movimentar-se corretamente de acordo com as indicações que ia dando oralmente.

É de referir que a Carolina teve bastante facilidade em preencher grelhas e realizar percursos, em duas dimensões, seguindo determinadas indicações. Para além disso, soube exprimir-se oralmente recorrendo ao vocabulário posicional, como foi possível observar, por exemplo, na tarefa “**Desenho Ditado**”.

#### 2.4.4.2. **FÁBIO**

O Fábio, durante a implementação das tarefas, mostrou-se bastante motivado e participativo, envolvendo-se e apresentando as suas ideias de forma confiante. Estava sempre curioso para conhecer a tarefa que se seguia. Foi uma criança que se mostrou decidida nas suas respostas, salvo raras exceções, onde se autocorrigia sem ser interpelado. A maioria das suas respostas, ao longo da participação em cada uma das tarefas, evidenciou um bom desenvolvimento relativamente a qualquer uma das habilidades envolvidas.

Na tarefa “**Jogo dos Movimentos**”, o Fábio esteve bastante concentrado nas indicações que foram dadas ao longo da tarefa, tomando decisões e realizando movimentos de forma determinada. Todos os movimentos por ele realizados corresponderam às indicações dadas pela mestrande, como se pode observar nas evidências que se seguem:

**I:** Mão direita para cima.

**F** – A criança levantou de imediato a mão direita para cima.

**I:** Mão para baixo. Mão esquerda para cima.

**F** – A criança levantou de imediato a mão esquerda para cima.

**I:** Podem voltar para cima da linha. Agora vão por a mão direita para cima e a perna esquerda esticada.

**F** – A criança levantou a mão direita para cima e esticou a perna esquerda, tal como pretendido.

**I:** Mão para baixo, pés juntinhos. Agora vão por a mão esquerda na cabeça.

**F** – A criança colocou a mão esquerda em cima da cabeça. (**Anexo I**)

No que se refere ao conhecimento do vocabulário utilizado na tarefa “direita”, “esquerda”, “em cima”, “à frente” e “atrás”, o Fábio mostrou ter conhecimento do mesmo,

visto que associou de forma correta cada um destes termos a cada uma das partes do corpo indicadas ao longo da tarefa. O envolvimento do Fábio e a sua forma de agir perante esta tarefa parecem mostrar que este apresenta a sua lateralização numa fase de elevado desenvolvimento, visto que associa de forma correta cada um dos termos posicionais referidos a cada uma das partes do corpo indicadas (**anexo I**).

A primeira vez que a tarefa “**Dança do Panda**” (**figura 17**) foi realizada, o Fábio mostrou ter alguma dificuldade em produzir os movimentos, imitando, por vezes, os movimentos que a mestrandia estava a fazer e acabando por realizar os movimentos contrários ao que era pretendido. Embora em algumas situações o Fábio se autocorrigisse, o facto de imitar os movimentos da mestrandia criou a ideia de que a sua lateralidade se encontraria ainda numa fase emergente, tal como é possível observar nas evidências que se seguem.



**Figura 17:** O Fábio a realizar a tarefa "Dança do Panda".

**CD:** Mão esquerda à frente, mão esquerda atrás, mão esquerda à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**F** – A criança no início do movimento “mão esquerda à frente”, a criança estica a mão direita à frente, mas de seguida autocorrigi-se, mudando para a mão esquerda, tal como pedido na canção.

**CD:** Ombro direito à frente, ombro direito atrás, ombro direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**F** – A criança realizou os movimentos, mas com o ombro esquerdo.

**CD:** Ombro esquerdo à frente, ombro esquerdo atrás, ombro esquerdo à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**F** – A criança realizou os movimentos, mas com o ombro direito. (**Anexo II**)

Porém, na segunda vez que se realizou a tarefa, o Fábio associou de forma correta cada um dos termos posicionais, “direita”, “esquerda”, “à frente” e “atrás”, a cada um dos membros referidos na canção, como se pode observar nas seguintes evidências:

**CD:** Mão direita à frente, mão direita atrás, mão direita à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**F** – A criança realizou os movimentos pedidos com a mão direita.

**CD:** Mão esquerda à frente, mão esquerda atrás, mão esquerda à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**F** – A criança realizou os movimentos pedidos com a mão esquerda.

**CD:** Ombro direito à frente, ombro direito atrás, ombro direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**F** – A criança realizou os movimentos pedidos com o ombro direito. (**Anexo III**)

É de salientar que o Fábio se manteve concentrado nas suas decisões/pensamentos, de acordo com as indicações que ia ouvindo a partir da canção, não parecendo observar os colegas que o rodeavam no sentido de identificar o movimento solicitado. Desta forma, o Fábio parece mostrar que, quando não é influenciado por determinadas ações (mestranda a reproduzir os movimentos, de frente para as crianças), reconhece os termos posicionais acima referidos, associando-os a cada um dos membros do seu corpo, mostrando, mais uma vez, um elevado desenvolvimento ao nível da sua lateralização.

Na tarefa “**Desenho Ditado**”, o Fábio teve uma grande facilidade em representar os vários elementos (sol, árvore, bola, nuvens, casa e borboleta) de acordo com os termos posicionais indicados (canto direito, canto esquerdo, meio, baixo, cima). Desenhou todos os elementos, respeitando as indicações referidas pela mestranda, como é possível verificar no **anexo IV** e no **anexo X (imagem 2)**.

Desta forma, é possível, mais uma vez, afirmar que o Fábio se encontra numa fase de consistente desenvolvimento da sua lateralização, identificando cada um dos termos posicionais tendo o seu corpo como referência. É ainda de referir que esta tarefa foi também realizada em pequenos grupos e que o Fábio se manteve concentrado no seu desenho, não tendo a tendência de olhar para o desenho do colega para depois representar o seu.

No fim da realização do desenho, a mestranda reuniu-se com o Fábio para que este indicasse oralmente, utilizando os termos posicionais, onde se localizava cada um dos elementos que representara no seu desenho. Soube utilizar facilmente cada um dos termos posicionais no seu discurso, localizando de forma correta todos os elementos presentes no seu desenho, como se pode observar nas evidências que se seguem. É ainda de referir que este momento foi realizado de forma individual para que nada influenciasse as respostas do Fábio.

**I:** Então onde está a bola? (que se encontra na parte debaixo da folha, no meio).

**F:** No meio.

**I:** Na parte de cima ou debaixo?

**F:** Baixo.

**I:** E o sol? (que se encontra na parte de cima da folha, no canto esquerdo)

**F:** Esquerdo, cima.

**I:** Então e esta nuvem? (que se encontra no canto direito, na parte de cima da folha).

**F:** No canto direito, cima. (**Anexo V**)

Analisando as evidências acima referidas (**anexo V**), é possível afirmar que o Fábio parece apresentar a sua lateralização desenvolvida, uma vez que consegue utilizar os termos posicionais, associando-os ao seu próprio corpo e conseguindo também observá-los a partir de outro objeto (folha). Para além disto, tem um discurso claro, onde utiliza corretamente os termos posicionais, parecendo mostrar que tem as suas ideias bem definidas e estando convicto nas suas afirmações.

Relativamente à tarefa “**Percursos**”, foi novamente indicado um ponto de referência, uma das paredes da sala. Na primeira parte da tarefa, o Fábio mostrou ter bastante facilidade em se movimentar sobre a grelha (representada no chão da sala), chegando facilmente ao destino pretendido, referindo ao longo do percurso os trajetos que fazia, utilizando para essa descrição os termos posicionais correspondentes. Para além de referir o termo posicional, indicava o número de passos que dava:

**F:** Um passo para a frente, um para a esquerda e dois passos para a frente.

A partir destas evidências, é possível afirmar que o Fábio parece mostrar ter facilidade em identificar/reconhecer as orientações espaciais em três dimensões, conseguindo deslocar-se até ao local pretendido, acrescentando ainda ao seu discurso o número de passos associados a cada movimento. Posto isto é possível afirmar que o Fábio apresenta a sua lateralização bastante desenvolvida, pois consegue utilizar os diferentes termos posicionais, associando-os aos movimentos do seu próprio corpo com bastante facilidade, rapidez e segurança.

Na segunda parte da tarefa, na primeira grelha (**figura 14**), o Fábio transpôs facilmente as setas da tabela para a grelha, seguindo corretamente as suas direções, como se pode observar no **anexo VIII – (imagem 3)**. Na segunda grelha (**figura 16**), o Fábio desenhou facilmente as setas na tabela, seguindo corretamente as direções do percurso apresentado (**anexo VIII – imagem 4**).

No fim de preencher ambas as grelhas, a mestranda pediu ao Fábio para verbalizar oralmente o percurso que desenhara na primeira grelha e o percurso que transpusera. É de salientar que o Fábio referiu de forma correta cada um dos percursos, utilizando vocabulário posicional.

Desta forma, é possível afirmar que o Fábio, durante os processos supramencionados, se mostrou, mais uma vez, confiante nas suas respostas, conseguindo facilmente utilizar os termos posicionais de forma correta (direita, esquerda, baixo, cima), relacionando-os com as setas que se encontravam presentes nas grelhas acima apresentadas. É assim possível confirmar a ideia já acentuada de que o Fábio apresenta a sua lateralização desenvolvida, mantendo-se confiante e determinado quanto às suas ideias/opções.

Como já foi referido, a tarefa “**Espelho**” foi realizada duas vezes, uma em grande grupo e outra individualmente. Em ambos os momentos, o Fábio manteve-se concentrado na sua tarefa, não sendo influenciado pelas opiniões dos outros no que concerne à posição dos diferentes elementos (flor, garrafa, coelho, chapéu e bola) sobre o desenho (menino), como se pode observar na seguinte evidência:

**I:** Vamos colar a bola no pé esquerdo do menino.

**F** – A criança virou-se de costas para se colocar na posição do menino, colando de seguida a bola no pé esquerdo do menino. (**Anexo VI**)

O Fábio seguiu todas as indicações dadas, colando cada um dos elementos (garrafa, coelho, chapéu, flor, bola), de forma correta, sobre o menino (desenho), como é possível observar no **anexo VI** e no **anexo IX (imagem 2)**.

Quando a tarefa foi realizada individualmente, o Fábio colou os vários elementos sobre o desenho, respeitando as indicações posicionais referidas pela mestranda, como é possível verificar no **anexo VII**. Após ter colado os vários elementos, a mestranda fez o processo inverso, ou seja, pediu para o Fábio colar os elementos onde queria e expressar oralmente a posição dos mesmos, ou então a mestranda colava os elementos e pedia para a criança referir a sua posição através dos termos posicionais. Este mostrou interesse em realizar a tarefa e teve facilidade em utilizar os termos adequados, o que parece mostrar que se encontra a desenvolver a sua lateralidade, reforçando a ideia de que as suas dificuldades na primeira parte da tarefa “**Dança do Panda**” tiveram origem no facto de ele seguir os movimentos feitos pela mestranda sem pensar que os devia centrar em si e não nesta.

De uma forma geral, o Fábio, durante a realização das cinco tarefas, mostrou-se uma criança motivada e interessada, estando concentrado aquando da realização de cada uma, querendo participar e partilhar as suas opiniões/ideias. Desde a primeira tarefa mostrou ter a sua lateralização bastante desenvolvida, visto que parecia sempre confiante na resolução de cada uma das propostas. No desenrolar das tarefas, mostrou-se confiante nas

suas decisões, não necessitando de observar os colegas ao seu redor para conseguir obter a resposta de que precisava, estando concentrado no seu pensamento e nas indicações referentes a cada uma das tarefas. Ao longo destas, o Fábio foi desenvolvendo a sua lateralidade, utilizando para tal estratégias que o ajudassem, como, por exemplo, na tarefa **“Espelho”**, em que o Fábio, para colar os elementos (chapéu, garrafa, flor, coelho e bola) sobre o desenho do menino, virou o corpo, de modo a colocar-se na posição do menino do desenho, conseguindo assim perceber onde teria de colar cada um dos elementos. Ao nível do vocabulário posicional, “direita”, “esquerda”, “à frente”, “atrás”, “em cima” e “em baixo”, o Fábio mostrou ter conhecimento de cada um destes termos, bem como do seu significado, conseguindo compreendê-los e aplicá-los.

No que concerne à lateralidade, o Fábio, nas primeiras tarefas, mostrou algumas dificuldades e inseguranças, como, por exemplo, na tarefa **“Dança do Panda”**, não mostrando segurança nos movimentos que realizava, pois primeiramente tomava uma decisão, mas logo depois, a alterava autonomamente. Esta insegurança pareceu dever-se ao facto de a mestranda estar a realizar os movimentos da canção ao mesmo tempo, e numa posição contrária à das crianças, o que possivelmente terá influenciado as suas escolhas.

#### 2.4.4.3. **GISELA**

A Gisela, durante a realização das cinco tarefas, mostrou-se motivada e interessada em realizá-las, mas precisando do seu tempo e espaço para as iniciar. No que diz respeito à sua forma de agir, a Gisela mostrou alguma insegurança nas suas ações, observando em grande parte do tempo as ações dos colegas que a rodeavam, tentando, deste modo, descobrir qual o movimento que precisava de realizar. Esta situação foi visível na maior parte das tarefas.

Na tarefa **“Jogo dos Movimentos”**, a Gisela realizou todos os movimentos olhando para a colega que estava do seu lado direito, para descobrir qual era o movimento que tinha de fazer, ou então para verificar se o seu movimento coincidia com o da colega. Durante a tarefa, mostrou-se bastante insegura no que concerne às suas decisões, ficando apenas confiante do movimento que realizara após verificar se era coincidente com o da colega do lado. Esta insegurança é visível nas evidências que se seguem:

**I:** Agora mão direita no pé esquerdo.

**G** - Olhou para a criança que se encontra ao seu lado direito, tentando imitá-la, colocou a mão esquerda sobre o pé direito.

**I**: Mão para baixo. Agora o braço direito para cima.

**G** – Levanta de imediato o braço esquerdo. (**Anexo I**)

Relativamente ao conhecimento do vocabulário posicional utilizado na tarefa, a Gisela mostrou compreender os termos “em cima”, “à frente” e “atrás”, realizando os movimentos corretamente. Porém, o mesmo não aconteceu com os termos “direita” e “esquerda”, trocando-os, não os associando corretamente às respectivas partes do seu corpo, como se pode observar no **anexo I**. Sendo assim, e analisando a forma de agir da Gisela, pode afirmar-se que ainda se encontra a desenvolver a sua lateralização, estando numa fase inicial, visto que não reconhece os termos “direita” e “esquerda”, apresentando dificuldade em identificá-los no seu próprio corpo, como se verifica nas seguintes evidências:

**I**: Agora mão para baixo. Um passo para a direita.

**G** – A criança imita o movimento da criança à sua direita, dando um passo para a direita.

**I**: Dois passos para a esquerda.

**G** - A criança imita o movimento da criança à sua direita, dando dois passos para a esquerda.

**I**: Podem voltar para cima da linha. Mão direita na barriga.

**G** - A criança imita o movimento da criança à sua direita, colocando a mão direita na barriga. (**Anexo I**)

Durante toda a tarefa, a Gisela esteve concentrada nas indicações da mestrandia, mas principalmente nos movimentos da criança que se encontrava ao seu lado, imitando-os.

Relativamente à tarefa “**Dança do Panda**”, a Gisela, na primeira vez que esta foi realizada, não quis participar (estava amuada). Na segunda vez, mostrou-se animada e com bastante interesse em participar, realizando todos os movimentos indicados ao longo da canção, embora a maioria numa posição contrária ao que era pretendido, como se pode observar na seguinte transcrição:

**CD**: Mão direita à frente, mão direita atrás, mão direita à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**G** – A criança realizou os movimentos com a mão direita, tal como pretendido.

**CD**: Ombro esquerdo à frente, ombro esquerdo atrás, ombro esquerdo à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**G** – A criança realizou os movimentos pedidos, mas utilizando o ombro direito.

**CD**: Pé direito à frente, pé direito atrás, pé direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**G** – A criança realizou os movimentos pedidos, mas utilizando o pé esquerdo.

**CD:** Pé esquerdo à frente, pé esquerdo atrás, pé esquerdo à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**G** – A criança realizou os movimentos pedidos, mas utilizando o pé direito. (**Anexo III**)

Tendo em conta as evidências anteriores, a Gisela mostrou ter dificuldade em associar os termos “direita” e “esquerda” às partes do corpo mencionadas. Pode-se assim afirmar que a Gisela pareceu mostrar que se encontra numa fase embrionária de desenvolvimento no que diz respeito à sua lateralização, mantendo-se ainda insegura nas suas decisões, o que se pode confirmar com a atitude que tem de imitação dos colegas que a rodeiam, estando sempre atenta aos seus movimentos.

Na tarefa “**Desenho Ditado**”, a Gisela teve, inicialmente, alguma insegurança, dizendo que não era capaz de desenhar. Depois de ser incentivada, mostrou facilidade em representar os vários elementos (sol, árvore, bola, nuvens, casa e borboleta) de acordo com os termos posicionais indicados pela mestranda (canto direito, canto esquerdo, meio, baixo, cima). Desenhou todos os elementos, respeitando as indicações referidas, como é possível verificar no **anexo IV** e no **anexo X (imagem 3)**.

Assim sendo, é possível referir que a Gisela parece mostrar uma evolução ao nível da sua lateralização, mas não uma evolução consistente, pois esta forma de representar cada um dos elementos pode ter sido influenciada pelos desenhos dos colegas que se encontravam à sua volta, visto que aconteceu o mesmo nas tarefas anteriores.

No fim da realização dos desenhos, a mestranda reuniu-se com a Gisela para que esta referisse oralmente, utilizando os termos posicionais, onde se localizava cada um dos elementos que desenhara na sua folha. Curiosamente, a Gisela pareceu saber utilizar cada um dos termos posicionais, descrevendo a posição de cada um dos elementos de forma correta (**anexo I V**), como se pode observar na transcrição abaixo:

**I:** Então se eu apontar para este sol (que se encontra na parte de cima da folha, no canto esquerdo), consegues-me dizer onde ele está?

**G** - Sim.

**I:** Então o sol está...

**G** - Na esquerda, em cima.

**I:** Então e a borboleta? (que se encontra no meio da folha).

**G** - Ao meio.

**I:** E a casa? (que se encontra na parte debaixo da folha, no canto esquerdo).

**G** - Esquerda, em baixo.

**I:** E a bola? (que se encontra na parte debaixo da folha, ao meio).

**G** - Ao meio, em baixo.

- I:** E a árvore? (que se encontra no canto direito, na parte debaixo da folha).  
**G -** À direita, em baixo. (**Anexo V**)

Esta conversa realizada, individualmente, entre a mestrande e a Gisela veio modificar a opinião acima mencionada relativa ao facto da Gisela ter sido influenciada pela opinião dos colegas aquando da realização do seu desenho. Ou seja, desta forma é possível afirmar que ela se encontra a desenvolver a sua lateralização, visto que é capaz de verbalizar oralmente cada um dos termos posicionais, associando-os aos vários elementos desenhados na folha, apresentando o seu corpo como ponto de referência. Poderá talvez inferir-se que a observação atenta que a Gisela fez dos movimentos e dos desenhos dos colegas terá tido a sua origem apenas na sua insegurança.

Relativamente à tarefa “**Percursos**” (**figura 18**), tal como já foi referido, foi indicado um ponto de referência. Na primeira parte da tarefa, a três dimensões, a Gisela mostrou bastante dificuldade em movimentar-se sobre a grelha (representada no chão), tendo também dificuldade em verbalizar oralmente os termos posicionais consoante os movimentos que efetuava sobre a mesma, não fazendo corresponder, de forma correta, os termos posicionais aos



**Figura 18:** A Gisela a realizar a tarefa "Percursos".

movimentos que realizava. À medida que indicava os termos posicionais, trocava o termo “direita” com “frente” e “direita” com o termo “esquerda”, mostrando-se também muito insegura e nervosa quanto às suas respostas. Depois de algumas intervenções e questionamentos da mestrande, a Gisela conseguiu referir de forma correta alguns dos movimentos que foi realizando, chegando, por fim, ao local pretendido.

Esta dificuldade da Gisela prende-se, possivelmente, com uma dificuldade em identificar orientações espaciais a três dimensões quando o referencial deixa de ser ela própria e passa a ser uma grelha desenhada no chão.

Na segunda parte da tarefa, a duas dimensões, a Gisela, na primeira grelha, começou por desenhar o percurso ao acaso, não seguindo as direções das setas presentes na tabela (**figura 14**). Então, a mestrande informou-a de que tinha de seguir as direções das setas presentes na tabela. A partir deste alerta, começou a desenhar o percurso, mas representando linhas retas em vez de setas. Depois de novamente alertada, desenhou o

percurso de acordo com as direções presentes na tabela, como se pode observar no **anexo VIII (imagem 5)**.

Na segunda grelha (**figura 16**), a Gisela teve novamente dificuldade em representar a forma da seta. Depois de algumas tentativas, e com alguma dificuldade, conseguiu representar as setas na tabela, seguindo as direções do percurso apresentado na grelha (**anexo VIII – imagem 6**).

No fim de preencher ambas as grelhas, a mestranda reuniu-se com a Gisela, pedindo-lhe para verbalizar oralmente, os dois percursos. É de salientar que a Gisela referiu de forma correta cada um dos percursos, utilizando vocabulário posicional.

A partir das evidências acima referidas, é possível, mais uma vez, confirmar que a Gisela se encontra a desenvolver a sua lateralização, conseguindo utilizar, em duas dimensões, os termos posicionais, adequando-os à situação. Durante o preenchimento da tabela, a partir da representação na quadrícula, a Gisela, para além de indicar, através dos termos posicionais, a direção das setas, também acrescentou o número de quadrículas associado a cada movimento. O mesmo não aconteceu quando o percurso se realizou a três dimensões, o que mostra que a Gisela apresenta algumas dificuldades ao nível da sua orientação no espaço.

Na tarefa “**Espelho**”, a Gisela, na primeira vez que a mesma foi realizada, colou todos os elementos (bola, coelho, flor e garrafa) de forma incorreta, não respeitando os termos posicionais indicados pela mestranda, à exceção do chapéu, que colou corretamente, como se pode verificar no **anexo VI** e no **anexo IX (imagem 3)**. À medida que realizou a tarefa, foi olhando para a colega do lado, o que acabou por influenciar algumas das suas respostas, como se pode observar na seguinte transcrição:

**I:** Vamos colar a flor na mão direita do menino.

**G –** A criança colou a flor na mão direita do menino, mas antes olhou para a folha da criança que estava do seu lado direito.

**I:** Agora vamos colar a bola no pé esquerdo do menino.

**G –** A criança colou a bola no pé direito do menino, olhando também para os desenhos das crianças que estavam ao seu lado.

**I:** Agora vão colar o coelho no pé direito do menino.

**G –** A criança olhou para o desenho da criança do seu lado direito e colou o coelho no pé esquerdo do menino.

**I:** Agora vão colar o chapéu na cabeça do menino.

**G –** A criança colou o chapéu em cima da cabeça do menino.

**I:** Vão colar a garrafa no pé esquerdo do menino.

**G –** A criança colou a garrafa no pé direito do menino, olhando para o desenho da criança do seu lado direito. (**Anexo VI**)

Quando a tarefa foi realizada individualmente, a Gisela colou sobre o desenho do menino, alguns elementos de forma correta e outros de forma incorreta, como se pode observar nas seguintes evidências:

**I:** Então vais colocar o coelho no pé direito do menino.

**G –** A criança colocou o coelho sobre o pé esquerdo do menino.

**I:** Agora vais colocar o chapéu na cabeça do menino.

**G –** A criança colocou o chapéu sobre a cabeça do menino.

**I:** Agora vais colocar a bola no pé direito do menino.

**G –** A criança colocou a bola sobre o pé direito do menino.

**I:** Vais colocar a flor na mão direita do menino.

**G –** A criança colocou a flor na mão esquerda do menino. (**Anexo VII**)

Após este processo, a mestranda fez o processo inverso, ou seja, colou os elementos sobre o desenho do menino, e pediu para a Gisela referir oralmente os termos posicionais que caracterizavam a sua posição. É de referir que a Gisela caracterizou todos os elementos de forma correta, recorrendo aos termos posicionais, como se pode observar a partir das seguintes evidências:

**I:** Agora vou tirar estas imagens todas, vou colocar as imagens em alguns sítios e tu vais me dizer onde elas estão. Pode ser?

**G -** Sim.

**I:** A flor está onde? (a flor está no pé direito do menino)

**G -** No pé direito do menino.

**I:** E o chapéu? (em cima da cabeça do menino)

**G -** Na cabeça do menino, ao meio, em cima.

**I:** E a bola? (no pé direito do menino)

**G -** No pé direito do menino.

**I:** E a garrafa de água? (garrafa na mão esquerda do menino)

**G -** Na mão esquerda do menino. (**Anexo VII**)

Desta forma, é possível afirmar que a Gisela parece estar a desenvolver a sua lateralidade, estando ainda numa fase inicial, visto que apresenta ainda alguma insegurança nas suas respostas, não tendo uma noção consistente dos termos posicionais, nem de como aplicá-los.

De um modo geral, analisando todo o desempenho da Gisela durante as cinco tarefas, é possível afirmar que mostrou ser uma criança um pouco insegura nas suas decisões, necessitando do apoio do outro para se afirmar, o que foi possível observar em todas as

tarefas. Inicialmente, pareceu mostrar não reconhecer alguns dos termos posicionais, mais especificamente “direita” e “esquerda”, trocando-os, não os conseguindo associar às partes do seu corpo, o que se foi alterando ao longo das tarefas. Esta evolução foi notória, como, por exemplo, na tarefa “**Desenho Ditado**”, onde a Gisela pareceu reconhecer cada um dos termos posicionais, conseguindo aplicá-los sobre cada um dos elementos presentes no desenho, caracterizando a posição dos mesmos.

Quanto ao vocabulário posicional, tal como já foi mencionado, a Gisela teve dificuldade em utilizá-lo, visto que pareceu não saber identificá-lo, como aconteceu, por exemplo, na tarefa “**Percursos**”, no momento da exploração a três dimensões, o que pareceu mostrar que a Gisela apresenta dificuldade ao nível da sua orientação espacial. O mesmo não aconteceu quando a tarefa foi explorada a duas dimensões, onde a Gisela mostrou reconhecer cada um dos termos posicionais, conseguindo utilizá-los para descrever oralmente os dois percursos que lhe foram apresentados, confirmando a sua evolução ao nível da lateralização, quando o seu corpo é a referência.

No que concerne à lateralidade, os resultados obtidos não são seguros, uma vez que a Gisela apenas participou numa das tarefas. Mesmo assim, parece poder afirmar-se que está num nível de desenvolvimento embrionário, revelando bastantes dificuldades em colocar-se no lugar do outro.

#### 2.4.4.4. RICARDO

O Ricardo, durante a implementação das cinco tarefas, mostrou-se uma criança participativa, interessada, embora um pouco insegura no que diz respeito às suas decisões/respostas. Esta insegurança foi detetada a partir da observação que o Ricardo fazia perante a ação dos colegas, ou seja, estava sempre atento aos movimentos destes, de modo a confirmar/realizar os seus. Este aspeto foi visível na maior parte das tarefas.

Na tarefa “**Jogo dos Movimentos**”, o Ricardo teve alguma dificuldade em realizar os movimentos seguindo as indicações dadas pela mestrande, realizando-os, na sua maioria, de forma incorreta (**anexo I**). Para além disto, é de salientar que o Ricardo, na maioria dos seus movimentos, observou as outras crianças, tentando imitá-las, mas, por vezes, sem sucesso, como se pode observar nas evidências que se seguem:

**I:** Agora mãos para baixo, e vamos levantar a mão esquerda, e dar um passo para o lado direito, com a mão esquerda no ar.

**R** – A criança levanta a mão esquerda e dá um passo para a direita, olhando para a criança que se encontra ao seu lado esquerdo, imitando-a.

**I:** Agora, o braço esquerdo para cima e a perna direita no ar.

**R** – A criança olhou para a criança que se encontra ao seu lado esquerdo, tentando imitá-la, mas acaba por levantar o braço contrário ao da mesma, levantando assim o braço direito, em vez do braço esquerdo. A criança levantou a perna esquerda.

**I:** Podem baixar, agora a mão direita em cima da cabeça.

**R** – A criança olhou para a criança que se encontra ao seu lado esquerdo, tentando imitá-la, mas acaba por colocar sobre a cabeça, o braço contrário ao da mesma, o braço esquerdo. De seguida torna a olhar novamente para a criança ao seu lado, alterando o braço, ou seja, põe o braço direito sobre a cabeça, tal como o pretendido. (**Anexo I**)

No que diz respeito ao vocabulário posicional, o Ricardo mostrou identificar os termos “em cima”, “à frente” e “atrás”, conseguindo associá-los aos seus movimentos. O mesmo não aconteceu com os termos “direita” e “esquerda”, tendo bastante dificuldade em identificá-los, trocando-os na maioria das vezes e mostrando ter ainda alguma dificuldade em associar os termos anteriormente referidos às partes do corpo indicadas pela mestrandia, como se pode observar no **anexo I**. Posto isto, de acordo com a forma de agir do Ricardo, é possível afirmar que ainda se encontra a desenvolver a sua lateralização, estando numa fase inicial, uma vez que não reconhece os termos “direita” e “esquerda”, tendo dificuldade em identificá-los no seu próprio corpo, como se verifica nas seguintes evidências:

**I:** Vamos levantar a mão esquerda.

**R** – A criança levanta a mão direita.

**I:** Agora, o braço esquerdo para cima e a perna direita no ar.

**R** – A criança olhou para a criança que se encontra ao seu lado esquerdo, tentando imitá-la, mas acaba por levantar o braço contrário ao da mesma, levantando assim o braço direito, em vez do braço esquerdo. A criança levantou a perna esquerda. (**Anexo I**)

No que diz respeito à tarefa “**Dança do Panda**”, o Ricardo, na primeira vez que foi realizada, não esteve presente na instituição.

Na segunda vez, o Ricardo mostrou-se bastante animado e interessado em participar, estando o tempo todo concentrado nos movimentos que o colega do seu lado direito realizava, tentando imitá-lo. Na maioria das vezes, realizou os movimentos contrários ao que fora pedido na canção, como se pode observar na seguinte transcrição:

**CD:** Mão direita à frente, mão direita atrás, mão direita à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**R** – A criança esticou a mão esquerda à frente, em vez de esticar a mão direita. Quando foi indicado para a mesma esticar a mão direita atrás, a criança esticou a mão direita à frente, e

de seguida olhou para as crianças que se encontravam ao seu lado e começou a imitar os movimentos destas.

**CD:** Ombro direito à frente, ombro direito atrás, ombro direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**R** – A criança esticou o ombro esquerdo à frente, em vez de esticar o ombro direito.

**CD:** Pé direito à frente, pé direito atrás, pé direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.

**R** - A criança, primeiro esticou o pé esquerdo à frente, de seguida o pé direito atrás e por fim o pé direito à frente, trocando os pés ainda algumas vezes durante os movimentos mencionados, tentando sempre imitar a criança ao seu lado direito. (**Anexo III**)

Assim sendo, é possível afirmar que o Ricardo apresenta dificuldades em reconhecer os termos posicionais, não conseguindo, na maioria das vezes, associá-los às partes do corpo que lhe dizem respeito. Reconhece os termos “à frente” e “atrás”, conseguindo identificá-los no seu corpo, o que já não acontece com os termos “direita” e “esquerda”, como já foi mencionado. É assim possível confirmar que o Ricardo parece ainda estar numa fase embrionária de lateralização devido às dificuldades que apresenta perante cada uma das situações presenciadas no decorrer desta tarefa.

No que se refere à tarefa “**Desenho Ditado**”, o Ricardo teve facilidade em representar os elementos pedidos (sol, árvore, bola, nuvens, casa e borboleta), desenhando-os nas posições corretas, à exceção de um, o sol, que desenhou na posição oposta, como é possível verificar no **anexo IV** e no **anexo X (imagem 4)**.

O seu desenho parece mostrar que o Ricardo está a melhorar o seu nível de lateralização, apesar de apresentar ainda algumas incorreções. Esta alteração pode dever-se também à presença de outras crianças na mesma mesa aquando da realização da tarefa, o que lhe permitiu ir observando os procedimentos dos colegas.

Partindo da análise do desenho, pode afirmar-se que o Ricardo conseguiu representar cada um dos elementos na folha de acordo com os termos posicionais indicados pela mestranda, exceto numa única situação, em que a representação foi contrária ao que se pediu.

De modo a perceber a forma como o Ricardo tinha realizado o seu desenho, a mestranda reuniu com este, individualmente. Nesse momento, o Ricardo teve muita dificuldade em caracterizar oralmente a posição de cada um dos elementos desenhados utilizando os termos posicionais, como se pode observar na seguinte transcrição:

**I:** Agora vais me dizer onde está esta árvore (que se encontra no canto direito, na parte debaixo da folha).

**R** - Meio.

**I:** Olha para o teu desenho, está onde?  
(a criança não responde)

**I:** A árvore está...

**R** - Aqui (apontando para a árvore em questão)

**I:** Na parte de cima ou na parte debaixo da folha?

**R** - Debaixo.

**I:** E está no canto direito ou esquerdo?

**R** - Direito.

**I:** Então e esta casa, está na parte de cima ou na parte debaixo? (que se encontra no canto esquerdo, na parte debaixo da folha).

**R** - Baixo.

**I:** E no canto direito ou esquerdo?

**R** - Direito. (**Anexo V**)

Tal como já foi referido, o Ricardo teve muita dificuldade em descrever a posição de cada um dos elementos, necessitando de bastante incentivo e apoio por parte da mestrandia, através da colocação de questões e escolha de opções, como se observa nas evidências acima transcritas. Durante este momento mostrou-se muito inseguro nas suas respostas.

Desta forma, e perante as dificuldades apresentadas, pode verificar-se que, possivelmente, a realização do desenho foi influenciada pelos desenhos das crianças ao seu lado.

Posto isto, parece que o Ricardo ainda se mantém num nível inicial no que diz respeito à sua lateralização, tendo dificuldade em identificar os termos posicionais, bem como associá-los a um determinado elemento, não conseguindo expressá-los oralmente.

Na primeira parte da tarefa “**Percursos**”, realizada a três dimensões, o Ricardo mostrou alguma dificuldade em movimentar-se sobre a grelha, bem como em verbalizar oralmente os termos posicionais consoante os movimentos que realizava. À medida que indicava esses termos, trocava o termo “direita” com “esquerda”, mostrando-se muito inseguro e nervoso quanto às suas respostas.

Tal como aconteceu com outras crianças, as dificuldades apresentadas pelo Ricardo podem estar relacionadas com a dificuldade em identificar orientações espaciais a três dimensões quando o referencial deixa de ser ele próprio e passa a ser uma grelha (desenhada no chão).

No segundo momento da tarefa, a duas dimensões, durante o preenchimento da primeira grelha (**figura 14**), o Ricardo começou a representar o percurso recorrendo a setas, em que a segunda seta não continha a direção que estava presente na tabela. A mestranda alertou-o para que voltasse a olhar para a tabela. Posteriormente, começou a desenhar a seta seguinte, mas com um comprimento inferior ao adequado (ao lado da quadrícula). De seguida, corrigiu o comprimento da seta e continuou a desenhar o percurso com dificuldade, precisando de alguma ajuda por parte da mestranda, como se pode observar no **anexo VIII (imagem 7)**.

Na segunda grelha (**figura 16**), o Ricardo teve facilidade em passar as setas representadas a partir do percurso para a tabela, representando-as com as direções corretas (**anexo VIII - imagem 8**).

No fim de preencher ambas as grelhas, a mestranda reuniu-se com o Ricardo, pedindo-lhe para verbalizar oralmente os dois percursos. É de salientar que o Ricardo referiu de forma correta cada um dos percursos, utilizando vocabulário posicional.

Assim sendo, é possível afirmar que o Ricardo está a evoluir ao nível da sua lateralização, visto que consegue utilizar os termos posicionais para, neste caso, descrever percursos, bem como representar, através de setas, as direções que dizem respeito a cada um dos termos.

No que diz respeito à tarefa “**Espelho**” (**figura 19**), o Ricardo, no primeiro momento em que foi realizada, colou todos os elementos (bola, coelho, flor e garrafa) de forma incorreta, não respeitando os termos posicionais indicados pela mestranda, à exceção de um, o chapéu, que colou corretamente, como se pode verificar no **anexo VI** e no **anexo IX (imagem 4)**. À medida que realizou a tarefa, foi olhando para a colega do lado, o que acabou por influenciar algumas das suas respostas, como se pode observar nas evidências que se seguem:



**Figura 19:** O Ricardo a realizar a tarefa "Espelho".

**I:** Agora vamos colar a bola no pé esquerdo do menino.

**R** – A criança colou a bola no pé direito do menino, olhando também para os desenhos das crianças que estavam ao seu lado.

**I:** Agora vão colar o coelho no pé direito do menino.

**R** – A criança olhou para o desenho da criança do seu lado esquerdo e colou o coelho no pé esquerdo do menino. (**Anexo VI**)

A necessidade de observar os colegas, de modo a descobrir a resposta aos problemas colocados, parece mostrar que o Ricardo ainda se encontra muito inseguro nas suas respostas, precisando de se basear nas dos outros e parecendo mostrar que ainda não iniciou o desenvolvimento da lateralidade.

Na segunda vez, a tarefa foi realizada de forma individual para que nada influenciasse as respostas do Ricardo. Desta vez, conseguiu colar alguns dos elementos de forma correta, como se pode observar na transcrição que se segue:

- I:** Então vais colocar a bola no pé direito do menino.  
**R** – A criança colocou a bola sobre o pé direito do menino.  
**I:** Agora vais colocar o chapéu na cabeça do menino.  
**R** – A criança colocou o chapéu sobre a cabeça do menino.  
**I:** Agora vais colocar o coelho no pé direito do menino.  
**R** – A criança colocou o coelho no pé direito do menino.  
**I:** E vais colocar a flor na mão esquerda do menino.  
**R** – A criança colocou a flor na mão direita do menino. (**Anexo VII**)

A transcrição acima parece indicar que o Ricardo, não sendo influenciado pelas ações dos colegas, conseguiu identificar alguns dos termos posicionais (no desenho do menino), colando-os de forma correta. Neste sentido, e ao contrário da leitura que se fez das evidências anteriores, o Ricardo parece estar a iniciar o desenvolvimento da sua lateralidade, embora ainda numa fase embrionária.

Posteriormente, a mestranda inverteu o processo, ou seja, colou os elementos sobre o desenho do menino e pediu ao Ricardo para indicar oralmente a posição de cada um dos elementos utilizando os termos posicionais. É de referir que o Ricardo caracterizou todos os elementos de forma correta recorrendo aos termos posicionais.

- I:** Agora vamos fazer de outra maneira. E eu vou colocar as imagens e tu vais me dizer onde elas estão. A bola está onde? (a bola está no pé direito do menino)  
**R** - Está aqui.  
**I:** Onde?  
**R** - Lado direito.  
**I:** O chapéu está onde? (chapéu em cima da cabeça do menino)  
**R** - Está na cabeça dele.  
**I:** E o coelho? (coelho no pé direito do menino)  
**R** - O coelho está no pé direito.  
**I:** E a flor? (a flor está na mão direita)  
**R** - Está na mão direita.

**I:** Agora vais colocar a garrafa no sítio que quiseres e depois dizes-me onde ela está.

(a criança colocou a garrafa na mão esquerda do menino)

**I:** A garrafa está onde?

**R** - Na mão esquerda. (**Anexo VII**)

Sendo assim, é possível confirmar que o Ricardo está a desenvolver a sua lateralidade, revelando já alguma segurança nas suas respostas.

De um modo geral, desde o início da implementação das tarefas, o Ricardo mostrou-se inseguro nas suas respostas, tendo sempre a necessidade de observar os colegas. Por exemplo, na tarefa **“Jogo dos Movimentos”**, esteve constantemente a olhar para o colega do lado, tentando descobrir o movimento a realizar e a que lado do corpo estava associado. Isto fez com que estivesse mais concentrado no modo de agir dos colegas do que nas indicações que iam sendo dadas ao longo da tarefa.

No que concerne ao desenvolvimento da lateralização, o Ricardo, embora inicialmente apresentasse algumas dificuldades, durante a implementação das tarefas foi evoluindo mostrando uma maior facilidade em utilizar os termos posicionais, levando a uma maior segurança nas suas decisões/ações, como se verificou, por exemplo, na tarefa **“Percursos”**.

No que diz respeito à lateralidade, embora numa fase inicial fossem visíveis algumas dificuldades, o Ricardo parece ter evoluído ao longo da implementação das tarefas, conseguindo reconhecer os termos posicionais ao colocar-se no lugar do outro enquanto ponto de referência, como foi visível na exploração individual da tarefa **“Espelho”**.

Quanto ao vocabulário posicional, o Ricardo, inicialmente, teve dificuldade em identificar e verbalizar oralmente cada um dos termos posicionais, tendo evoluído ao longo da implementação das tarefas.

#### 2.4.5. CONCLUSÃO

Nesta parte serão apresentadas as conclusões relativas ao estudo realizado, bem como uma referência às limitações e recomendações do mesmo.

##### 2.4.5.1. CONCLUSÕES

Com o presente estudo pretende-se compreender como se desenvolve a lateralização e a lateralidade em crianças com 5 e 6 anos de idade, tendo-se delineado os seguintes

objetivos: i) Proporcionar tarefas que promovam o desenvolvimento da lateralização e da lateralidade; ii) Analisar quais as estratégias usadas pelas crianças ao longo das tarefas propostas; iii) Identificar as dificuldades apresentadas pelas crianças na construção dos conceitos de lateralização e de lateralidade; iv) Refletir sobre o desenvolvimento da lateralização e da lateralidade em crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, foram implementadas cinco tarefas (“**Jogo dos Movimentos**”, “**Dança do Panda**”, “**Desenho Ditado**”, “**Percursos**” e “**Espelho**”) que possibilitaram a recolha de dados relativos às estratégias utilizadas pelas crianças, bem como às dificuldades que apresentaram ao longo da sua realização. Neste estudo, foi utilizada uma metodologia qualitativa na forma de estudos de caso, uma vez que os dados foram recolhidos em detalhe, no seu ambiente natural, de modo a analisar e interpretar a forma como cada criança agia ao longo de cada uma das tarefas, com foco no processo e não nos resultados (Sousa & Baptista, 2011; Coutinho, 2011).

As tarefas foram implementadas de acordo com uma sequência em que as aprendizagens construídas numa tarefa se consolidavam, alargavam e interligavam na tarefa seguinte. É ainda de salientar que as crianças mostraram perceber as indicações referidas em cada uma das tarefas, apesar de, por vezes, manifestarem alguma dificuldade em realizá-las.

Tendo por base a análise dos resultados, pode-se concluir que as crianças se envolveram e participaram com entusiasmo em cada uma das tarefas, apresentando, por vezes, algumas inseguranças relativamente à sua forma de agir, que se foram tornando menos visíveis no decorrer das mesmas. No que concerne ao processo de implementação das tarefas, duas das crianças do estudo (Carolina e Fábio) mostraram ter a sua lateralização bem desenvolvida, tendo facilidade em identificar e associar cada um dos termos posicionais (direita, esquerda, em cima, em baixo, à frente e atrás) ao seu próprio corpo, tendo-o como ponto de referência (Tortora & Pirola, 2012). As outras duas crianças (Gisela e Ricardo) mostraram inicialmente alguma dificuldade em identificar e utilizar cada um dos termos posicionais, em específico “direita e “esquerda”, o que foi diminuindo ao longo da implementação das tarefas, mostrando assim estarem a desenvolver a sua lateralização. No que concerne à lateralidade, que “(...) é construída a partir do momento em que outros pontos de referência são adotados” (Tortora & Pirola, 2012, p. 224), de um modo geral, todas as crianças mostraram algumas dificuldades a este nível, embora umas mais do que outras. As crianças, ao longo das tarefas, foram evoluindo nesta habilidade geométrica, começando a ser capazes de se colocar,

imaginariamente, no lugar do outro, associando os termos posicionais ao mesmo (Tortora & Pirola, 2012). Saliente-se que a evolução referida foi diferente em cada uma das crianças, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada uma delas.

A partir da análise dos resultados, considera-se que os objetivos delineados foram atingidos. Conseguiu-se propor tarefas que promovessem o desenvolvimento ao nível da lateralização e da lateralidade, visto que as crianças mostraram evoluções ao longo da sua implementação. Conseguiu-se identificar as estratégias que as crianças utilizaram para dar resposta às suas dificuldades, entre elas, olhar para o colega do lado para imitar o seu movimento e movimentar o seu próprio corpo de modo a colocar-se no lugar do outro. Compreendeu-se que as dificuldades sentidas pelas crianças, no que concerne à construção dos conceitos de lateralização e lateralidade, estiveram associadas à identificação e utilização dos termos posicionais (direita e esquerda), principalmente numa das partes da tarefa, realizada a três dimensões “**Percursos**”, onde tiveram dificuldade em orientar-se sobre a grelha (desenhada no chão) e indicar oralmente o percurso que estavam a realizar. Esta dificuldade também foi bastante evidente ao longo de outras tarefas, especificamente em duas das crianças (Gisela e Ricardo), tanto ao nível da identificação dos termos posicionais no seu próprio corpo, como para caracterizar a posição de um determinado objeto. Por fim, refletiu-se sobre o desenvolvimento da lateralização e da lateralidade, onde se salientou a importância destas duas habilidades geométricas, que permitem o desenvolvimento da criança, ao nível da sua orientação espacial, pois, tal como referem Tortora e Pirola (2012), para que haja o desenvolvimento da orientação espacial, é fundamental que as crianças desenvolvam as habilidades de lateralização e lateralidade, a partir das relações que estabelecem com o seu próprio corpo e com o espaço e objetos que a rodeiam. Neste estudo, verificou-se que a generalidade das crianças desenvolveu o seu vocabulário posicional, quer no que diz respeito à compreensão dos vocábulos, quer à sua utilização oral (Moreira & Oliveira, 2003). Posto isto, considerou-se que se conseguiu dar resposta à pergunta de partida “*Como é que as crianças com 5 e 6 anos de idade desenvolvem a lateralização e a lateralidade?*”. Na realidade, os resultados obtidos permitem referir que as crianças desenvolveram estas habilidades, vivenciando experiências de interação com os outros, que promoveram a orientação espacial, tanto a duas como a três dimensões, associada à descrição e identificação de percursos, bem como à análise da posição de um determinado objeto e ao contacto com vocabulário posicional.

O estudo permitiu perceber a importância que a lateralização e a lateralidade têm no desenvolvimento da orientação espacial, bem como compreender de que forma se desenvolvem as habilidades geométricas das crianças e que estratégias promovem esse desenvolvimento. É importante perceber primeiramente em que nível de desenvolvimento se encontra cada criança, para que depois se possam adequar as tarefas às necessidades/dificuldades de cada uma destas, ajudando-as a ultrapassá-las. Cabe então ao educador estar atento às manifestações das crianças, de modo a entender onde deve intervir, percebendo que tarefa lhes deve proporcionar que promovam as suas habilidades ao nível da lateralização e da lateralidade e, conseqüentemente, a sua orientação espacial.

#### 2.4.5.2. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

As limitações do presente estudo dizem respeito a alguns aspetos, tais como a falta de experiência enquanto investigadora, a falta de referências relativas ao tema em estudo, bem como a existência de pouca investigação neste domínio ao nível do pré-escolar, limitando o recurso a experiências anteriores para fundamentar e/ou apoiar opções. Por outro lado, não foi fácil articular o duplo papel de mestrande e investigadora, pois isto faz com que haja um tempo mais reduzido para a recolha de algumas evidências durante a realização das tarefas, dificultando este processo. Por esta razão, talvez outra das limitações tenha sido o facto de as tarefas terem sido realizadas para todo o grupo de crianças, o que levava a que o foco estivesse em todo o grupo, não conseguindo direccioná-lo apenas para as quatro crianças em estudo. Sendo assim, numa outra oportunidade, cada uma das tarefas seria feita apenas com as quatro crianças em estudo.

Para além das limitações referidas, o estudo sugere algumas recomendações, como o facto de ser interessante realizar mais estudos neste âmbito, visto que ainda existem muito poucos no que concerne ao desenvolvimento da lateralização e da lateralidade em crianças do pré-escolar, o que possibilitava conhecer outras estratégias e tarefas que se poderiam aplicar, de modo a promover o desenvolvimento da orientação espacial, mais concretamente da lateralização e da lateralidade. Seria também interessante dar continuidade a este estudo noutros contextos com níveis diferentes de escolaridade, de modo a perceber quais as estratégias que as crianças usariam para cada uma das tarefas apresentadas e que dificuldades surgiriam.

### III - CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

Nesta parte do trabalho, apresenta-se a caracterização do contexto educativo frequentado durante a Prática Pedagógica em Jardim de Infância II. Posteriormente, segue-se a dimensão reflexiva relativa aos momentos vivenciados durante este percurso, no que concerne à organização do espaço, à intervenção e à avaliação em Jardim de Infância.

#### 3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância foi realizada numa instituição de rede pública inserida num agrupamento pertencente ao concelho de Leiria. A instituição apresentava apenas a valência de educação pré-escolar, com uma única sala.

Esta sala de atividades era constituída por nove áreas, nomeadamente, área da reunião, área da biblioteca, área da casinha, área dos jogos de mesa, área do computador, área dos jogos rotativos, área da pintura, área da modelagem e área dos jogos de chão.

No que concerne ao grupo de crianças, este era composto, inicialmente, por dezasseis crianças, mas uma destas mudou de instituição, ficando o grupo reduzido a quinze elementos. Estas apresentavam idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade: seis crianças tinham três anos, cinco tinham quatro anos e quatro tinham cinco anos. Neste grupo, cinco crianças eram do género feminino e dez do género masculino. Duas frequentavam a terapia da fala e, destas, uma era surda e utilizava um implante auditivo, sendo acompanhada por uma educadora de educação especial, uma vez por semana.

O tempo de observação permitiu perceber que as crianças deste grupo se interessavam por brincadeiras ao faz de conta, legos, jogos de encaixe, carros e, principalmente, por brincadeiras ao ar livre. Para além disto, foi possível observar que a maioria era autónoma no se referia à sua higiene, aprumo pessoal e alimentação.

Relativamente às atitudes, no que concerne às crianças com três anos de idade, verificou-se que ainda têm dificuldade em partilhar os brinquedos, mas que a maioria já apresenta alguma autonomia ao nível da sua higiene e aprumo pessoal. Para além disto, arrumam os brinquedos e materiais que utilizam, embora com algum reforço por parte do adulto. É ainda de salientar que, ao nível da alimentação, estas crianças ainda necessitam de ajuda. No que diz respeito às crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, pode-se nomear o saber partilhar com o outro e a autonomia ao nível da higiene, aprumo

peçoal e alimentaçoão (tais como o vestir o bibe, atar os atacadores e comer sozinhas), havendo, no entanto, ainda alguma dificuldade em respeitar as regras da sala/exterio. Para além disto, relativamente à relaçoão com o outro, sabem respeitar e ajudar o outro, bem como arrumar, por iniciativa própria, os brinquedos e materiais que utilizam. Os recursos humanos da instituiçoão eram compostos por uma educadora titular de grupo, uma educadora colocada por condiçoões específicas e uma assistente operacional.

### 3.2. DIMENSÃO REFLEXIVA

A presente reflexão surgiu no âmbito da Prática Pedagógica em Jardim de Infância II. Nesta refletiu-se sobre as experiências vivenciadas ao longo de todo o percurso. Desta forma, apresentam-se os seguintes pontos: organizaçoão do espaço, intervençoão e avaliaçoão em Jardim de Infância.

#### *ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO*

A criança é um ser único que vai definindo as suas características e formas de estar, a partir das vivências e do meio onde se encontra inserida. Desse meio faz parte o contexto educativo, em que o espaço e os materiais presentes influenciam o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Como refere Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), o espaço deve ser um lugar organizado para a aprendizagem, de modo a proporcionar bem-estar, alegria e prazer. Sendo assim, este espaço deve ser organizado e definido pela educadora e pelas crianças que o frequentam, havendo uma ponderaçoão relativa aos interesses destas, bem como à intencionalidade educativa do educador/a. A participaçoão das crianças na organizaçoão do espaço é fundamental para compreenderem como o mesmo está organizado e de que forma pode ser utilizado, tal como referem as autoras Silva et al. (2016),

[o] conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condiçoão do desenvolvimento da independênciam e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organizaçoão e nas decisões sobre as mudanças a realizar (p. 26).

A Prática Pedagógica realizada no contexto de Jardim de Infância II permitiu perceber a importânciam que a organizaçoão do espaço tem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como a influênciam que tem nas suas formas de estar, como, por exemplo, nas brincadeiras que realizam e que são influenciadas pelos materiais disponibilizados

em cada uma das áreas da sala. Ao longo do tempo, foi-se observando algumas das brincadeiras que eram mais frequentes neste grupo, em cada uma das áreas, sendo a mais frequentada a área da casinha, onde as crianças criavam brincadeiras, colocando-se no papel de outro, ou seja, encarnando uma determinada personagem, por exemplo, brincadeiras como os pais e os filhos e os restaurantes.

Neste contexto, houve a oportunidade de observar e participar na organização do espaço, visto que a educadora do grupo tinha sido colocada pela primeira vez nesta instituição assim como a maioria das crianças do grupo. Tal como já foi referido, esta sala foi organizada em áreas que estavam delimitadas fisicamente, pois é importante que as crianças percebam que, quando entram em cada um desses espaços, os mesmos apresentam materiais e organizações diferentes e que não representam um todo, mas sim vários espaços distintos. Tal como refere Zabalza (2001), cada uma das áreas “(...) deve estar fechada (especialmente definida) para que as crianças tenham a sensação de estar «dentro de um espaço especializado»” (p. 149). É ainda de salientar que estas áreas devem também estar acessíveis aos adultos, ou seja, os mesmos devem conseguir utilizá-las e movimentarem-se em cada uma delas, permitindo a interação entre o adulto e as crianças. Desta forma, para além da brincadeira livre dentro de cada uma das áreas, pode haver uma intervenção por parte do/a educador/a que desperte outros interesses e curiosidades nas crianças perante a área em questão (Hohmann & Weikart, 1997).

### *INTERVENÇÃO*

Ao longo do tempo, vão surgindo, no mundo que nos rodeia, várias experiências/vivências às quais nos vamos adaptando, percebendo aquilo que para nós faz sentido e o que deve ou não ser feito em determinada situação. Especificando para a área da educação, tudo muda de acordo com os contextos educativos onde se está inserido. Cada um destes apresenta as suas características e formas de trabalhar, às quais o educador se deve adaptar, nunca esquecendo, no entanto, os seus ideais e aquilo que defende.

Relativamente aos contextos educativos, deve pensar-se no que estes envolvem: as crianças, os adultos, os modelos pedagógicos que os inspiram, o espaço físico e o modelo organizacional. A experiência realizada neste contexto foi completamente diferente das anteriores, por várias razões, das quais se salienta a diversidade de idades nas crianças, os tempos/horários, bem como todo o espaço envolvente.

Inicialmente houve alguma insegurança, pois, tal como já foi mencionado, o grupo apresentava idades bastante diferenciadas, surgindo, por isto, receio de não conseguir atuar de forma a dar resposta às necessidades, interesses, gostos e dificuldades de cada uma das crianças. Com as observações feitas, foi-se verificando que algumas das atividades propostas não se adequavam a todas as crianças, o que levou a uma reflexão, na tentativa de perceber qual a melhor forma para resolver esta questão. Assim sendo, a partir das informações recolhidas, encararam-se as propostas de forma diferente, adaptando-as, de maneira a responder às características individuais de cada criança, atendendo às suas diferenças e apoiando as suas aprendizagens e progressos, promovendo assim aprendizagens significativas (Silva et al., 2016). Este processo foi bastante gratificante, pois, a partir destas alterações, verificaram-se grandes diferenças ao nível do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Apresenta-se um exemplo de uma proposta onde foi aplicada a diferenciação pedagógica. Na exploração dos

frutos do outono, surgiu a ideia de decorar abóboras (molde em cartão) com alguns elementos naturais ou materiais de expressão plástica. Para adequar esta atividade ao grupo, de modo a torná-la mais aliciante para todos, e correspondendo ao desenvolvimento e aprendizagem de cada uma das crianças, realizaram-se algumas diferenciações, ou seja, as crianças com três e quatro anos decoraram a abóbora utilizando o molde que lhes foi entregue, e às crianças com cinco anos, foi-lhes entregue um pedaço de cartão onde desenharam a sua própria abóbora, recortando-a e decorando-a ao seu gosto, como se pode observar na **figura 20**.



**Figura 20:**  
Abóboras decoradas.

No que concerne ao tempo/horários, sentiu-se uma grande diferença, comparando com uma IPSS, instituição frequentada anteriormente, pois numa instituição pública existem tempos mais delimitados e menos horas para estar com as crianças. Por vezes, sentia-se que o tempo passava a correr e que não havia tempo para nada. Este sentimento foi-se alterando à medida que as mestrandas se iam integrando nos vários momentos do dia das crianças, conseguindo então partir desse “pouco tempo”, aproveitá-lo ao máximo, a partir de explorações, vivências em grande e pequeno grupo e através dos momentos de rotina. Com todas estas experiências, conseguiu-se perceber o quão importante são estes “tempos” na vida das crianças, pois são estes “(...) que organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças,

tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 66).

No que concerne ao espaço envolvente, esta instituição ficava localizada mesmo no meio de um amplo terreno verde, coberto de vegetação. Este contacto permitia múltiplas explorações na natureza, que enriqueciam o brincar das crianças (Bilton, Bento & Dias, 2017). Mais uma vez, é possível afirmar que o espaço é um dos fatores que influencia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), pois, neste caso, este grupo teve uma oportunidade de explorações completamente diferentes de um grupo de crianças que frequente uma instituição que esteja num local urbano, podendo assim afirmar-se que, “(...) um espaço pedagógico aberto à natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender, garante da aprendizagem cultural” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 66).

Como este espaço tinha todas estas potencialidades, era impossível não o explorar com o grupo, envolvendo também a comunidade. Sendo assim, e partindo dos interesses das crianças pelo contacto com a natureza, foi realizada uma visita a uma quinta (**figura 21**), onde as crianças tiveram a oportunidade de contactar com diferentes plantas e animais. É importante salientar que esta pequena visita potenciou uma exploração diversificada, tanto ao nível dos frutos que foram descobrindo, como dos diferentes animais que observaram, entre outras aprendizagens. Esta experiência permitiu observar o quão livres as crianças se sentem no contacto com a natureza, quais as suas curiosidades, a vontade de conhecer e saber mais, querendo descobrir tudo o que observam, o que promove a construção progressiva de conhecimentos (Bilton et al., 2017, p. 48).



**Figura 21:** Visita à quinta.

## *AVALIAÇÃO*

Ao longo das práticas realizadas, tanto no contexto de Creche como em Jardim de Infância, a avaliação das crianças foi a principal dificuldade, mas que, ao longo do percurso, e percebida a sua importância, se tornou mais fácil de realizar. A avaliação, de acordo com a Circular n.º: 4/ DGIDC/DSDC/2011,

assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassar (p. 1).

A avaliação não é um processo isolado, estando interligada a outros processos que todos juntos originam um ciclo sucessivo e interativo. Este deve ser a base de qualquer Prática Pedagógica e envolve várias etapas que se encontram interligadas, nomeadamente, observar, documentar, avaliar, refletir, planificar e atuar (Silva et al., 2016). É de salientar que a avaliação deve ser centrada nos processos e não nos resultados, ou seja, a sua compreensão pressupõe a apreciação do percurso de aprendizagem da criança, com base nas atividades que realiza ao longo do seu dia no Jardim de Infância (Parente, 2015).

Neste contexto de Jardim de Infância, procedeu-se à avaliação de todas as crianças de forma individual, baseada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, olhando para cada uma das áreas de conteúdo, de modo a sustentar o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para além desta forma de avaliar, houve a oportunidade de experimentar uma estratégia de avaliação, nomeada de Portefólio, e realizada apenas a uma criança do grupo. Esta estratégia não era totalmente desconhecida, mas, para poder ser aplicada, foi preciso fazer algumas pesquisas para perceber aquilo que era pretendido realizar, qual deveria ser o seu conteúdo, bem como quem fazia parte desta construção. Uma das inseguranças sentidas, antes de iniciar esta estratégia, foi ao nível da conversa que teria de haver entre o adulto e a criança, pois havia algumas dúvidas relativamente à forma de dar a conhecer o que era o Portefólio, o que era pretendido com o mesmo e que questões eram importantes colocar. Com as pesquisas realizadas, e a partir de algumas conversas com a educadora, estas dúvidas e inseguranças desapareceram.

O Portefólio, de acordo com Parente (2013),

(...) apresenta-se como uma estratégia de avaliação capaz de reunir e organizar informação diversa que torna possível apreciar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças através da realização de registos de observação, da seleção de amostras de trabalhos e evidências que documentam os progressos ao nível das aprendizagens e das realizações, e reflexões sobre as mesmas, tornando possível obter uma descrição rica e compreensiva das aprendizagens da criança mas também do seu desenvolvimento (p. 307).

É de salientar que, antes de iniciar o processo de construção, houve uma conversa com o grupo, visto que a educadora também ia fazer o Portefólio das restantes crianças, de modo a que estas compreendessem o seu significado e o que se pretendia com o mesmo. Para além disto, é necessário que o educador defina como estará organizado, como irá observar, registar e documentar os trabalhos das crianças (Silva & Craveiro, 2014; Parente, 2015).

O Portefólio realizado com a criança, no que concerne ao conteúdo e organização, apresentava uma parte inicial, da qual constava uma introdução, a explicar em que consistia esta estratégia de avaliação, e a caracterização da criança. Para além disto, apresentava três separadores, nomeadamente, “O meu Portefólio”, “O meu Portefólio com a família” e “O meu Portefólio e as vivências em grupo”, que apresentavam, cada um deles, os trabalhos com as respetivas contextualizações e interpretações. Para concluir, havia uma avaliação global das aprendizagens da criança e uma conclusão/reflexão relativa a todo o processo de construção do Portefólio.

Esta experiência foi um grande desafio, pois realizar uma avaliação por Portefólio é bastante interessante, mas também envolve vários processos que exigem o seu tempo. Será uma estratégia a utilizar enquanto futura educadora, pois permite à criança participar ativamente na sua aprendizagem, percebendo o que fez e como pode melhorar, tendo assim um papel ativo na mesma (Silva & Craveiro, 2014). É ainda importante referir que esta é uma estratégia que permite ao educador ter uma visão holística da aprendizagem da criança, conseguindo assim ver “(...) o carácter contínuo, sistemático e interpretativo do processo de avaliação, a valorização da participação das crianças no seu processo educativo” (Parente, 2015, p. 32).

### *SÍNTESE*

Este contexto educativo promoveu um conjunto variadíssimo de novas experiências relacionadas não só com o grupo de crianças (diversidade de idades), como também com os horários e o espaço, tanto ao nível das instalações da instituição como do espaço verde ao redor da mesma.

Inicialmente houve necessidade de uma grande adaptação, a todos os níveis acima referidos, pois a passagem de uma instituição IPSS para uma de rede pública tem grandes diferenças. Estas diferenças permitem conhecer outras realidades e aumentar os

conhecimentos das mestrandas como futuras educadoras, potenciando-lhes diversas aprendizagens.

Neste contexto, foi possível, mais uma vez, comprovar a importância de olhar para uma criança, não como igual a todas as outras, mas sim como um ser único, que tem as suas características individuais, que devem ser respeitadas, tendo o educador o papel de pensar e refletir sobre estas, de modo a dar respostas às necessidades e dificuldades de cada uma das crianças (Silva et al., 2016).

O facto de as crianças apresentarem idades tão variadas levou a uma intervenção diferenciada, ou seja, a uma diferenciação pedagógica, o que até então era algo novo, visto que nunca tinha sido necessário utilizar este tipo de metodologia até esta Prática Pedagógica.

Tal como nos outros contextos, este potenciou várias aprendizagens e formas diferentes de olhar para cada uma das situações que vão surgindo. Cada vivência permite conhecer novos contextos/realidades, que fazem pensar e alterar a forma como se age perante diversas situações, tornando os educadores reflexivos e atentos a tudo o que acontece ao seu redor, não pensando apenas que as coisas acontecem porque sim, mas porque existe algo por trás delas que se deve perceber de modo a dar resposta ao problema/questão.

## CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Pensando em todo o trabalho desenvolvido, ao longo da Prática Pedagógica nos contextos de Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II, destaca-se uma evolução significativa, que será fundamental não só para a ação da mestrandia como futura educadora, bem como ao nível pessoal.

Neste percurso, destaca-se, sem dúvida, a capacidade de reflexão, que anteriormente era algo difícil, mas que, a partir dos vários exercícios de reflexão durante as Práticas Pedagógicas, foi possível à mestrandia adaptar-se e melhorar cada vez mais. Esta evolução deve-se principalmente ao facto de se perceber o quão importante é refletir sobre as experiências vivenciadas, pois é a partir dos momentos de reflexão que se compreende realmente se aquilo faz ou não sentido e como se pode agir perante determinada situação, com as devidas adaptações. Tal como já foi referido, inicialmente havia demasiados exercícios de reflexão, mas quando se percebeu a sua importância, esse pensamento alterou-se.

A capacidade de reflexão permite olhar para o mundo que nos rodeia de outra forma, não aceitando apenas as coisas como são, mas sim, tentando perceber a sua essência, adequando, por sua vez, a forma de estar/agir perante determinada situação, nunca a desvalorizando.

No que concerne à Metodologia de Trabalho de Projeto, implementada no contexto de Jardim de Infância I, salienta-se este projeto como um processo rico em aprendizagens tanto para os adultos como para as crianças. Este tipo de metodologia permite à criança ter um papel ativo na sua própria aprendizagem, possibilitando uma investigação acerca das suas curiosidades/interesses. Como já foi referido, a utilização desta metodologia foi uma novidade que trouxe bastantes aprendizagens, tanto no que diz respeito à organização do grupo como à decisão e delimitação de tarefas, promovendo por sua vez a responsabilidade nas crianças e a importância dos momentos de partilha e reflexão, que possibilitavam a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No que se refere ao ensaio investigativo realizado no contexto de Jardim de Infância I, salienta-se a importância que teve, tanto ao nível académico como profissional, mas também as dificuldades e responsabilidades que trouxe, pois por vezes a mestrandia sentia-

se um pouco cansada e desmotivada, devido às exigências a que se propunha, pelo receio de falhar. Todos estes receios e inseguranças foram recompensados, pois, a partir deste estudo, percebeu-se o quão importante é compreender como se desenvolvem as crianças ao nível da matemática, mais especificamente ao nível do desenvolvimento da lateralização e da lateralidade. É importante que o educador saiba como se desenvolve a criança a todos os níveis e para isto é necessário que seja um educador investigativo, que queira saber e conhecer mais sobre a criança, de modo a conseguir responder a todas as suas necessidades.

Com base no que foi referido, a mestranda pretende ser uma educadora que valoriza a brincadeira livre, pois defende que esta ação desenvolve a criança de forma holística, uma vez que vai ao encontro dos seus interesses e lhe permite explorar e aprender ao seu ritmo, favorecendo a interação desta com as outras crianças e/ou adultos. Tal como defendem Silva et al. (2016), o “(...) brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p. 10). Esta pretende ser uma educadora atenta, observadora, que regista, sempre que possível, a forma de agir e interagir das crianças, de modo a conseguir aperceber-se das suas necessidades, gostos, interesses e fragilidades, pois é a partir da observação e interação com elas que se consegue conhecê-las e utilizar esse conhecimento de forma a promover o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Para além disto, pretende ser uma educadora reflexiva que pensa/reflete em tudo aquilo que observa, para compreender aquilo que é importante valorizar, promover e explorar com cada uma das crianças. Irá sempre fazer todo este processo para cada uma das crianças, de forma individual, visto que estas são todas diferentes. E, para tal, como educadora irá valorizar a diferenciação pedagógica, que, como refere Silva et al. (2016), consiste numa “(...) adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (p. 10). Enquanto futura educadora, esta terá sempre como foco a criança, colocando-a no centro e tendo um o papel de mediadora do seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma a valorizar a Metodologia de Trabalho de Projeto.

## BIBLIOGRAFIA

- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da Pedagogia em Creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Avô, A. B. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Baroody, A. J. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 333 - 390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barros, M. G., & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bee, H. (1986). *A Criança em Desenvolvimento* (3.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Harbra.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil*. Setúbal: Marina Editores.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e Medida no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche - CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 – AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.
- Cordeiro, M. (2015). *O Livro da Criança - do 1 aos 5 anos* (8.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.

- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Gesell, A. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Dom Quixote.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas* (9.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Acção* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jardim Zoológico (sd.). *Okapi-Okapia Johnstoni*. Consultado em 24 jan. 2018. Disponível em [https://www.zoo.pt/site/animais\\_detalhe.php?animal=57&categ=3](https://www.zoo.pt/site/animais_detalhe.php?animal=57&categ=3).
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maria, T. L. C. S. (2012). *Desenvolvimento psicomotor de alunos na Educação Infantil*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação.
- Martins, I. S. (2016). *Refletindo e investigando enquanto educadora e professora – Brincadeiras e interações entre crianças no contexto de Jardim de Infância*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho (2013). Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da associação criança. In M. Oliveira & A. A. Godinho (org.), *Práticas*

*pedagógicas em contextos de participação e criatividade* (pp. 57-72). Leiria: Folheto Edições & Design.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-de-Participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Lisboa: McGraw Hill.

Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche para Aprender sobre a Criança*. Universidade do Minho: Associação de profissionais de educação de infância.

Parente, C. (2013). Portefólio: uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In J. Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 307-319). Viseu: Psicosoma.

Parente, C. (2015). Avaliação na Educação de Infância: Construindo Portfólios de Aprendizagem. Em F. I. Ferreira, & C. I. Anjos, *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (1.<sup>a</sup> ed., pp 29-41). Santo Tirso: Edufal.

Rodrigues, M. V. V. F. (2010). *O sentido de número: uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento no pré-escolar*. Universidade da Extremadura: Faculdade de Educação: Departamento de Ciências da Educação.

Silva, B., & Craveiro, C. (Jan-Jul 2014) O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*. nº29. p. 033-053.

Silva, I. L., Marques, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, M. J. e Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – Segundo Bolonha* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Pactor.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Teixeira, M. S. M. (2008). *O pensamento geométrico no 1.º ano de escolaridade*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências do Departamento de Educação.

Tortora, E., & Pirola, N. A. (2012). O desenvolvimento de habilidades geométricas na educação infantil. *Atas do XXIII Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 221-232). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. In L. Katz, J. B. Ruivo, M. I. R. L. Silva & T. Vasconcelos, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 125-154). Lisboa: ME – Departamento da Educação Básica: Núcleo da Educação Pré-Escolar.

Vasconcelos, T. (org.) (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Consultado a 29 de janeiro de 2019 em: [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, L. (2017). Curiosidades do Ocapí. Consultado em 24 jan. 2018. Disponível em <http://www.portaldosanimais.com.br/curiosidades/curiosidades-do-ocapi/>

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

Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

# ANEXOS

ANEXO I: Análise de conteúdo das transcrições – *Jogo Dos Movimentos* (tarefa 1)

24 de abril de 2018		<i>Jogo dos Movimentos</i> (Tarefa 1)	
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências
<b>CAROLINA</b>	Lateralização	Três dimensões (3D)	<p><b>I:</b> Vamos levantar a mão esquerda.  <b>C -</b> Inicia o movimento com o braço direito, sem o levantar completamente, mas de imediato se autocorrigi, levantando então o braço esquerdo.  <b>I:</b> Agora mãos para baixo, e vamos levantar a mão direita.  <b>C –</b> Levanta de imediato a mão direita.  <b>I:</b> Agora mãos para baixo, e vamos levantar a mão esquerda, e dar um passo para o lado direito, com a mão esquerda no ar.  <b>C –</b> Iniciou o movimento com a mão esquerda, ficando um pouco reticente, mas logo de seguida a colocou no ar, dando posteriormente um passo para o lado direito, tal como o solicitado.  <b>I:</b> Mãos para baixo, voltamos para cima da linha e vamos dar um salto para a frente.  <b>C –</b> Deu um salto para a frente.  <b>I:</b> Agora um salto para trás.  <b>C –</b> Deu um salto para trás.  <b>I:</b> Agora, o braço esquerdo para cima e a perna direita no ar.  <b>C –</b> Esticou de imediato o braço esquerdo para cima, levantando de seguida a perna direita.  <b>I:</b> Podem baixar, agora a mão direita em cima da cabeça.  <b>C –</b> Colocou a mão direita em cima da cabeça.  <b>I:</b> Agora mão direita para baixo, e a mão esquerda no nariz.  <b>C –</b> Colocou de imediato a mão esquerda no nariz.  <b>I:</b> Mão para baixo. Mão direita no joelho esquerdo.  <b>C –</b> Identificou logo a mão direita, mas colocou-a sobre o joelho direito, autocorrigindo-se, colocando, de seguida, a mesma sobre o joelho esquerdo.  <b>I:</b> Agora braço para baixo, pés juntinhos e um passo à frente com a perna direita.  <b>C –</b> Deu um passo à frente com a perna direita.  <b>I:</b> Agora voltam para o sítio onde estavam. Mão esquerda no pé direito.  <b>C –</b> Levantou a mão esquerda e de seguida colocou-a sobre o pé direito, tal como o pretendido.</p>
<b>FÁBIO</b>	Lateralização	Três dimensões (3D)	<p><b>I:</b> Mão direita para cima.  <b>F –</b> Levantou de imediato a mão direita para cima.  <b>I:</b> Mão para baixo. Mão esquerda para cima.  <b>F –</b> Levantou de imediato a mão esquerda para cima.  <b>I:</b> Para baixo. Agora um passo para a esquerda.  <b>F –</b> Ficou a pensar e de seguida deu um passo para a esquerda.  <b>I:</b> Podem voltar para cima da linha. Um passo para a direita.  <b>F –</b> Deu de imediato um passo para a direita.  <b>I:</b> Podem voltar para cima da linha. Agora vão por a mão direita para cima e a perna esquerda esticada.  <b>F –</b> Levantou a mão direita para cima e esticou a perna esquerda, tal como pretendido.  <b>I:</b> Mão para baixo, pés juntinhos. Agora vão por a mão esquerda na cabeça.  <b>F –</b> Colocou a mão esquerda em cima da cabeça.  <b>I:</b> Podem baixar a mão esquerda. Agora vão por a mão esquerda no pé direito.  <b>F –</b> Colocou de imediato a mão esquerda sobre o pé direito.  <b>I:</b> Podem-se levantar e vão colocar o braço direito para cima.  <b>F –</b> Colocou de imediato o braço direito para cima.  <b>I:</b> Braço para baixo. Mão esquerda no nariz.  <b>F –</b> Colocou rapidamente a mão esquerda sobre o nariz.  <b>I:</b> Agora mão para baixo e vão esticar a perna direita.  <b>F –</b> Esticou logo a perna direita para a frente.</p>

<b>GISELA</b>	Lateralização	Três dimensões (3D)	<p><b>I:</b> Mão direita para cima.  <b>G</b> – Olhou para a criança que se encontra ao seu lado direito, imitando-a, levantando assim a mão direita.  <b>I:</b> Mão para baixo. Mão esquerda na cabeça.  <b>G</b> – Colocou de imediato a mão esquerda na cabeça.  <b>I:</b> Mão para baixo. Mão direita no nariz.  <b>G</b> - Olhou para a criança que se encontra ao seu lado direito, imitando-a, colocando a mão direita sobre o nariz.  <b>I:</b> Mão para baixo. Agora a perna esquerda no ar.  <b>G</b> - Olhou para a criança que se encontra ao seu lado direito, imitando-a, levantando a perna esquerda.  <b>I:</b> Agora mão direita no pé esquerdo.  <b>G</b> - Olhou para a criança que se encontra ao seu lado direito, tentando imitá-la, colocou a mão esquerda sobre o pé direito.  <b>I:</b> Esse é o pé esquerdo Gabriela?  <b>G</b> – Não respondeu verbalmente, mas alterou o seu movimento de imediato, colocando a mão direita sobre o pé esquerdo.  <b>I:</b> Agora mão para baixo. Um passo para a direita.  <b>G</b> – Imita o movimento da criança à sua direita, dando um passo para a direita.  <b>I:</b> Dois passos para a esquerda.  <b>G</b> - Imita o movimento da criança à sua direita, dando dois passos para a esquerda.  <b>I:</b> Podem voltar para cima da linha. Mão direita na barriga.  <b>G</b> - Imita o movimento da criança à sua direita, colocando a mão direita na barriga.  <b>I:</b> Mão para baixo. Agora o braço direito para cima.  <b>G</b> – Levanta de imediato o braço esquerdo.  (Uma das outras crianças diz para a G, “é o braço direito G.”)  <b>G</b> – Altera o braço, baixando o braço esquerdo e levantando o braço direito.</p>
<b>RICARDO</b>	Lateralização	Três dimensões (3D)	<p><b>I:</b> Vamos levantar a mão esquerda.  <b>R</b> – Levanta a mão direita.  <b>I:</b> Essa é a esquerda R?  <b>R</b> – Após ser questionado, baixa a mão que levantou de início (mão direita), levantando de seguida a mão esquerda.  <b>I:</b> Agora mãos para baixo, e vamos levantar a mão direita.  <b>R</b> – Levanta de imediato a mão direita.  <b>I:</b> Agora mãos para baixo, e vamos levantar a mão esquerda, e dar um passo para o lado direito, com a mão esquerda no ar.  <b>R</b> – Levanta a mão esquerda e dá um passo para a direita, olhando para a criança que se encontra ao seu lado esquerdo, imitando-a.  <b>I:</b> Mãos para baixo, voltamos para cima da linha e vamos dar um salto para a frente.  <b>R</b> – Dá um salto para a frente, olhando para a criança que se encontra ao seu lado esquerdo, imitando-a.  <b>I:</b> Agora um salto para trás.  <b>R</b> – Deu um salto para trás.  <b>I:</b> Agora, o braço esquerdo para cima e a perna direita no ar.  <b>R</b> – Olhou para a criança que se encontra ao seu lado esquerdo, tentando imitá-la, mas acaba por levantar o braço contrário ao da mesma, levantando assim o braço direito, em vez do braço esquerdo. A criança levantou a perna esquerda.  <b>I:</b> Podem baixar, agora a mão direita em cima da cabeça.  <b>R</b> – Olhou para a criança que se encontra ao seu lado esquerdo, tentando imitá-la, mas acaba por colocar sobre a cabeça, o braço contrário ao da mesma, o braço esquerdo. De seguida torna a olhar novamente para a criança ao seu lado, alterando o braço, ou seja, põe o braço direito sobre a cabeça, tal como o pretendido.  <b>I:</b> Agora mão direita para baixo, e a mão esquerda no nariz.  <b>R</b> – Coloca a mão esquerda sobre o nariz, olhando para a criança que se encontra ao seu lado esquerdo, imitando-a.  <b>I:</b> Mão para baixo. Mão direita no joelho esquerdo.  <b>R</b> – Agarrou o joelho esquerdo com as duas mãos, levantando-o no ar, olhando para a criança que se encontrava ao seu lado esquerdo, tentando imitá-la.</p>

			<p><b>I:</b> Mão direita no joelho esquerdo.</p> <p><b>R</b> – Colocou a mão direita sobre o joelho esquerdo, continuando a olhar para a criança, que se encontrava ao seu lado esquerdo, para tentar imitá-la (a criança que se encontrava ao seu lado esquerdo estava a realizar o movimento de forma correta).</p> <p><b>I:</b> Agora braço para baixo, pés juntinhos e um passo à frente com a perna direita.</p> <p><b>R</b> – Dá primeiramente um passo para o lado com a perna esquerda, mas depois olhar para a colega do lado esquerdo e altera o seu movimento, dando um passo para a frente com a perna esquerda.</p> <p><b>I:</b> Agora voltam para o sítio onde estavam. Mão esquerda no pé direito.</p> <p><b>R</b> – Primeiro fica a olhar para a criança que se encontra ao seu lado esquerdo e depois tenta imitá-la, colocando a mão direita sobre o pé direito, sendo diferente daquilo que a outra criança estava a fazer (esta estava a colocar a mão esquerda sobre o pé direito).</p>
--	--	--	--

**ANEXO II: Análise de conteúdo das transcrições – *Dança Do Panda* (tarefa 2) – primeira vez que foi realizada**

8 de maio de 2018		<i>Dança do Panda</i> (Tarefa 2) – (primeira vez)	
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências
<b>CAROLINA</b>	Lateralização	Três dimensões (3D)	<p><b>CD:</b> Mão direita à frente, mão direita atrás, mão direita à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>C</b> – Iniciou o movimento com a mão esquerda, mas de seguida autocorrigiu-se, mudando para a mão direita.</p> <p><b>CD:</b> Mão esquerda à frente, mão esquerda atrás, mão esquerda à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>C</b> – Iniciou o movimento com a mão direita, mas de seguida autocorrigiu-se, mudando para a mão esquerda.</p> <p><b>CD:</b> Ombro direito à frente, ombro direito atrás, ombro direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>C</b> – Realizou o movimento com o ombro esquerdo.</p> <p><b>CD:</b> Ombro esquerdo à frente, ombro esquerdo atrás, ombro esquerdo à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>C</b> – Iniciou o movimento com o ombro direito, mas de seguida autocorrigiu-se, mudando para o ombro esquerdo.</p> <p><b>CD:</b> Põe a barriga para a frente, põe a barriga para trás, põe a barriga para a frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>C</b> – Esticou a barriga para a frente e para trás tal como pretendido.</p> <p><b>CD:</b> Pé direito à frente, pé direito atrás, pé direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>C</b> - Realizou os movimentos utilizando o pé esquerdo.</p> <p><b>CD:</b> Pé esquerdo à frente, pé esquerdo atrás, pé esquerdo à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>C</b> – Iniciou o movimento com o pé direito, mas de seguida autocorrigiu-se, mudando para o pé esquerdo.</p> <p><b>CD:</b> Põe a cabeça para a frente, põe a cabeça para trás, põe a cabeça para a frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>C</b> - Esticou a cabeça para a frente e para trás tal como pretendido.</p>
<b>FÁBIO</b>	Lateralização	Três dimensões (3D)	<p><b>CD:</b> Mão direita à frente, mão direita atrás, mão direita à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>F</b> – Realizou os movimentos pedidos com a mão direita.</p> <p><b>CD:</b> Mão esquerda à frente, mão esquerda atrás, mão esquerda à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p>

			<p><b>F</b> – No início do movimento “mão esquerda à frente”, estica a mão direita à frente, mas de seguida autocorrigi-se, mudando para a mão esquerda, tal como pedido na canção.</p> <p><b>CD:</b> Ombro direito à frente, ombro direito atrás, ombro direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>F</b> – Realizou os movimentos, mas com o ombro esquerdo.</p> <p><b>CD:</b> Ombro esquerdo à frente, ombro esquerdo atrás, ombro esquerdo à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>F</b> – Realizou os movimentos, mas com o ombro direito.</p> <p><b>CD:</b> Põe a barriga para a frente, põe a barriga para trás, põe a barriga para a frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>F</b> – Esticou a barriga para a frente e para trás tal como pretendido.</p> <p><b>CD:</b> Pé direito à frente, pé direito atrás, pé direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>F</b> - Realizou os movimentos pedidos com o pé direito.</p> <p><b>CD:</b> Pé esquerdo à frente, pé esquerdo atrás, pé esquerdo à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>F</b> – Realizou o movimento com o pé direito, mas autocorrigiu-se de imediato, continuando o mesmo com o pé esquerdo, tal como pretendido.</p> <p><b>CD:</b> Põe a cabeça para a frente, põe a cabeça para trás, põe a cabeça para a frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>F</b> - Esticou a cabeça para a frente e para trás tal como pretendido.</p>
--	--	--	---

**ANEXO III: Análise de conteúdo das transcrições – *Dança Do Panda* (tarefa 2) – segunda vez que foi realizada**

8 de maio de 2018		<i>Dança do Panda</i> (Tarefa 2) – (segunda vez)	
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências
<b>CAROLINA</b>	Lateralização	Três dimensões (3D)	<p><b>CD:</b> Mão direita à frente, mão direita atrás, mão direita à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>C</b> – Realizou os movimentos pedidos com a mão direita.</p> <p><b>CD:</b> Mão esquerda à frente, mão esquerda atrás, mão esquerda à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>C</b> – Realizou os movimentos pedidos com a mão esquerda.</p> <p><b>CD:</b> Ombro direito à frente, ombro direito atrás, ombro direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>C</b> – A primeira vês que foi referido, na canção, ombro direito, mexeu o ombro esquerdo e nas duas restantes a criança mexeu o ombro direito.</p> <p><b>CD:</b> Ombro esquerdo à frente, ombro esquerdo atrás, ombro esquerdo à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>C</b> - Realizou os movimentos pedidos com utilizando o ombro esquerdo.</p> <p><b>CD:</b> Põe a barriga para a frente, põe a barriga para trás, põe a barriga para a frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>C</b> – Esticou a barriga para a frente e para trás tal como pretendido.</p> <p><b>CD:</b> Pé direito à frente, pé direito atrás, pé direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>C</b> - Realizou os movimentos pedidos com o pé direito.</p> <p><b>CD:</b> Pé esquerdo à frente, pé esquerdo atrás, pé esquerdo à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p>

			<p><b>C</b> - A primeira vês que foi referido, na canção, pé esquerdo, a criança mexeu o pé direito e nas duas restantes a criança mexeu o pé esquerdo, tal como pretendido.</p> <p><b>CD:</b> Põe a cabeça para a frente, põe a cabeça para trás, põe a cabeça para a frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>C</b> - Esticou a cabeça para a frente e para trás tal como pretendido.</p>
<b>FÁBIO</b>	Lateralização	Três dimensões (3D)	<p><b>CD:</b> Mão direita à frente, mão direita atrás, mão direita à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>F</b> – Realizou os movimentos pedidos com a mão direita.</p> <p><b>CD:</b> Mão esquerda à frente, mão esquerda atrás, mão esquerda à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>F</b> – Realizou os movimentos pedidos com a mão esquerda.</p> <p><b>CD:</b> Ombro direito à frente, ombro direito atrás, ombro direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>F</b> – Realizou os movimentos pedidos com o ombro direito.</p> <p><b>CD:</b> Ombro esquerdo à frente, ombro esquerdo atrás, ombro esquerdo à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>F</b> – Realizou os movimentos pedidos com o ombro esquerdo.</p> <p><b>CD:</b> Põe a barriga para a frente, põe a barriga para trás, põe a barriga para a frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>F</b> – Esticou a barriga para a frente e para trás tal como pretendido.</p> <p><b>CD:</b> Pé direito à frente, pé direito atrás, pé direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>F</b> - Realizou os movimentos pedidos com o pé direito.</p> <p><b>CD:</b> Pé esquerdo à frente, pé esquerdo atrás, pé esquerdo à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>F</b> – Realizou os movimentos pedidos com o pé esquerdo.</p> <p><b>CD:</b> Põe a cabeça para a frente, põe a cabeça para trás, põe a cabeça para a frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>F</b> - Esticou a cabeça para a frente e para trás tal como pretendido.</p>
<b>GISELA</b>	Lateralização	Três dimensões (3D)	<p><b>CD:</b> Mão direita à frente, mão direita atrás, mão direita à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>G</b> – Realizou os movimentos com a mão direita, tal como pretendido.</p> <p><b>CD:</b> Mão esquerda à frente, mão esquerda atrás, mão esquerda à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>G</b> – Primeiro iniciou o movimento - “mão esquerda à frente”, com a mão direita, mas de seguida olhou para a colega do lado (C.) e alterou para a mão esquerda.</p> <p><b>CD:</b> Ombro direito à frente, ombro direito atrás, ombro direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>G</b> – No início do movimento, quando lhe foi pedido para esticar o ombro direito à frente, ficou a olhar para a criança que se encontrava do seu lado direito, não realizando essa parte do movimento. De seguida continuou o movimento com o ombro direito.</p> <p><b>CD:</b> Ombro esquerdo à frente, ombro esquerdo atrás, ombro esquerdo à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>G</b> – Realizou os movimentos pedidos, mas utilizando o ombro direito.</p> <p><b>CD:</b> Põe a barriga para a frente, põe a barriga para trás, põe a barriga para a frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>G</b> – Esticou a barriga para a frente e para trás tal como pretendido.</p>

			<p><b>CD:</b> Pé direito à frente, pé direito atrás, pé direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>G</b> – Realizou os movimentos pedidos, mas utilizando o pé esquerdo.</p> <p><b>CD:</b> Pé esquerdo à frente, pé esquerdo atrás, pé esquerdo à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>G</b> – Realizou os movimentos pedidos, mas utilizando o pé direito.</p> <p><b>CD:</b> Põe a cabeça para a frente, põe a cabeça para trás, põe a cabeça para a frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>G</b> – Esticou a cabeça para a frente e para trás tal como pretendido.</p>
<b>RICARDO</b>	Lateralização	Três dimensões (3D)	<p><b>CD:</b> Mão direita à frente, mão direita atrás, mão direita à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>R</b> – Esticou a mão esquerda à frente, em vez de esticar a mão direita. Quando foi indicado para a mesma esticar a mão direita atrás, a criança esticou a mão direita à frente, e de seguida olhou para as crianças que se encontravam ao seu lado e começou a imitar os movimentos destas.</p> <p><b>CD:</b> Mão esquerda à frente, mão esquerda atrás, mão esquerda à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>R</b> – Realizou os movimentos pedidos com a mão esquerda, mas através da imitação, uma vez que imitou a criança que se encontrava do seu lado direito.</p> <p><b>CD:</b> Ombro direito à frente, ombro direito atrás, ombro direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>R</b> – Esticou o ombro esquerdo à frente, em vez de esticar o ombro direito. Quando foi indicado para a mesma esticar o ombro direito atrás, a criança esticou o ombro direito atrás, sempre olhando para a criança que se encontrava do seu lado direito, tentando imitar os movimentos desta, mas sem sucesso.</p> <p><b>CD:</b> Ombro esquerdo à frente, ombro esquerdo atrás, ombro esquerdo à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>R</b> – Realizou os movimentos pedidos com o ombro esquerdo, mas através da imitação, uma vez que imitou a criança que se encontrava do seu lado direito.</p> <p><b>CD:</b> Põe a barriga para a frente, põe a barriga para trás, põe a barriga para a frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>R</b> – Esticou a barriga para a frente e para trás tal como pretendido, mas sempre olhando para os movimentos da criança do seu lado direito.</p> <p><b>CD:</b> Pé direito à frente, pé direito atrás, pé direito à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>R</b> - Primeiro esticou o pé esquerdo à frente, de seguida o pé direito atrás e por fim o pé direito à frente, trocando os pés ainda algumas vezes durante os movimentos mencionados, tentando sempre imitar a criança ao seu lado direito.</p> <p><b>CD:</b> Pé esquerdo à frente, pé esquerdo atrás, pé esquerdo à frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>R</b> – Esticou o pé esquerdo para a frente e para trás tal como pretendido, mas sempre olhando para os movimentos da criança do seu lado direito.</p> <p><b>CD:</b> Põe a cabeça para a frente, põe a cabeça para trás, põe a cabeça para a frente e mexendo sem parar. Roda, roda, roda e não saias do lugar, vem que eu vou-te ensinar.</p> <p><b>R</b> – Esticou a cabeça para a frente e para trás tal como pretendido, mas sempre olhando para os movimentos da criança do seu lado direito.</p>

**ANEXO IV:** Análise de conteúdo das transcrições – *Desenho Ditado* (tarefa 3) – posição dos elementos no desenho

21 de maio de 2018	<i>Desenho Ditado</i> (Tarefa 3)
--------------------	----------------------------------

Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências
<b>CAROLINA</b>	Lateralização	Duas dimensões (2D)	<p>“C desenhou a borboleta no meio da folha”.</p> <p>“C desenhou o sol na parte de cima da folha, no canto esquerdo”.</p> <p>“C desenhou a nuvem na parte de cima da folha, no canto direito”.</p> <p>“C desenhou a bola na parte de baixo da folha, no meio”.</p> <p>“C desenhou a casa na parte de baixo da folha, no canto esquerdo”.</p> <p>“C desenhou a árvore na parte de baixo da folha, no canto direito”.</p> <p>“C desenhou a outra nuvem na parte de cima da folha, no meio”.</p>
<b>FÁBIO</b>	Lateralização	Duas dimensões (2D)	<p>“F desenhou a borboleta no meio da folha”.</p> <p>“F desenhou o sol na parte de cima da folha, no canto esquerdo”.</p> <p>“F desenhou a nuvem na parte de cima da folha, no canto direito”.</p> <p>“F desenhou a bola na parte de baixo da folha, no meio”.</p> <p>“F desenhou a casa na parte de baixo da folha, no canto esquerdo”.</p> <p>“F desenhou a árvore na parte de baixo da folha, no canto direito”.</p> <p>“F desenhou a outra nuvem na parte de cima da folha, no meio”.</p>
<b>GISELA</b>	Lateralização	Duas dimensões (2D)	<p>“G desenhou a borboleta no meio da folha”.</p> <p>“G desenhou o sol na parte de cima da folha, no canto esquerdo”.</p> <p>“G desenhou a nuvem na parte de cima da folha, no canto direito”.</p> <p>“G desenhou a bola na parte de baixo da folha, no meio”.</p> <p>“G desenhou a casa na parte de baixo da folha, no canto esquerdo”.</p> <p>“G desenhou a árvore na parte de baixo, no canto direito”.</p> <p>“G desenhou a outra nuvem na parte de cima da folha, no meio”.</p>
<b>RICARDO</b>	Lateralização	Duas dimensões (2D)	<p>“R desenhou a borboleta no meio da folha”.</p> <p>“R desenhou o sol na parte de cima da folha, no canto direito”.</p> <p>“R desenhou a nuvem na parte de cima da folha, no canto direito”.</p> <p>“R desenhou a bola na parte de baixo da folha, no meio”.</p> <p>“R desenhou a casa na parte de baixo da folha, no canto esquerdo”.</p> <p>“R desenhou a árvore na parte de baixo da folha, no canto direito”.</p> <p>“R desenhou a outra nuvem na parte de cima da folha, no meio”.</p>

**Indicações dadas pela mestrandia durante a realização do desenho ditado:**

- Sol na parte de cima da folha, no canto esquerdo;
- Casa na parte de baixo da folha, no canto esquerdo;
- Borboleta no meio da folha;
- Nuvem na parte de cima da folha, no canto direito;
- Árvore na parte de baixo da folha, no canto direito;
- Nuvem na parte de cima da folha, no meio;
- Bola na parte de baixo da folha, no meio.

**ANEXO V: Análise de conteúdo das transcrições – *Desenho Ditado* (tarefa 3) – identificação oral de cada um dos elementos do desenho**

21 de maio de 2018		<i>Desenho Ditado</i> (Tarefa 3)	
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências
<b>CAROLINA</b>	Lateralização	Duas dimensões (2D)	<p><b>I:</b> Como é que eu dizia durante o desenho “desenhem uma nuvem...”</p> <p><b>C -</b> No meio.</p> <p><b>I:</b> Ou na parte de cima. Então agora vais me dizer isso, consoante aquilo que eu te vou perguntar. Esta borboleta está onde? (apontando para a borboleta que se encontra no meio da folha)</p> <p><b>C -</b> No meio.</p> <p><b>I:</b> Então e o sol? (apontando para o sol que se encontra na parte de cima da folha no canto esquerdo)</p> <p><b>C -</b> No canto, na parte de cima, lado esquerdo.</p> <p><b>I:</b> Lado esquerdo? Ok. Então e esta nuvem? (apontando para a nuvem que se encontra na parte de cima da folha, no canto direito)</p> <p><b>C -</b> No canto de cima, do lado direito.</p>

			<p><b>I:</b> Ok. Então e a bola? (apontando para a bola, na parte debaixo da folha, no meio)</p> <p><b>C</b> - Na parte do meio, em baixo.</p> <p><b>I:</b> Muito bem. E a casa? (apontando para a casa que se encontra na parte debaixo da folha, no canto esquerdo)</p> <p><b>C</b> - No lado direito, no canto, em baixo.</p> <p><b>I:</b> No lado direito em baixo, de certeza que esse é o lado direito?</p> <p><b>C</b> - Ahhhh... lado esquerdo!</p> <p><b>I:</b> Ahhh, no lado esquerdo. Então qual é a tua mão direita?</p> <p><b>C</b> - Esta, e esta é o lado esquerdo. (levantando primeiro a mão direita, e de seguida a mão esquerda, identificando corretamente cada um dos lados)</p> <p><b>I:</b> Então e este, a árvore? (apontando para a árvore que se encontra na parte debaixo, no canto direito)</p> <p><b>C</b> - Direito, lado direito, no canto.</p> <p><b>I:</b> E mais? Em cima ou em baixo?</p> <p><b>C</b> - Em baixo.</p> <p><b>I:</b> Ah, então e esta nuvem? Que é o que falta (apontando para a nuvem que se encontra na parte de cima da folha, no meio).</p> <p><b>C</b> - No meio, em cima.</p>
<b>FÁBIO</b>	Lateralização	Duas dimensões (2D)	<p><b>I:</b> Como é que eu dizia durante o desenho “desenhem uma nuvem, na parte de cima da folha, no canto direito...”</p> <p><b>F</b> - Sim.</p> <p><b>I:</b> Então onde está a bola? (que se encontra na parte debaixo da folha, no meio).</p> <p><b>F</b> - No meio.</p> <p><b>I:</b> Na parte de cima ou debaixo?</p> <p><b>F</b> - Baixo.</p> <p><b>I:</b> E o sol? (que se encontra na parte de cima da folha, no canto esquerdo)</p> <p><b>F</b> - Esquerdo, cima.</p> <p><b>I:</b> Então está no canto esquerdo, na parte de cima, certo?</p> <p><b>F</b> - Sim.</p> <p><b>I:</b> Então e esta nuvem? (que se encontra no canto direito, na parte de cima da folha).</p> <p><b>F</b> - No canto direito, cima.</p> <p><b>I:</b> E a casa? (que se encontra no canto esquerdo, na parte de baixo da folha).</p> <p><b>F</b> - No canto esquerdo, debaixo.</p> <p><b>I:</b> Ok.</p> <p><b>I:</b> E a borboleta? (que se encontra no meio da folha).</p> <p><b>F</b> - No meio.</p> <p><b>I:</b> Então e a árvore está onde? (que se encontra na parte debaixo da folha, no canto direito).</p> <p><b>F</b> - No canto direito, de baixo.</p> <p><b>I:</b> E esta nuvem? (que se encontra na parte de cima da folha, ao meio).</p> <p><b>F</b> - No meio, em cima.</p>
<b>GISELA</b>	Lateralização	Duas dimensões (2D)	<p><b>I:</b> Como é que eu dizia durante o desenho, “desenhem o sol...”</p> <p><b>G</b> - À esquerda.</p> <p><b>I:</b> Na parte de...</p> <p><b>G</b> - Cima.</p> <p><b>I:</b> Ou então de...</p> <p><b>G</b> - Baixo.</p> <p><b>I:</b> Então se eu apontar para este sol (que se encontra na parte de cima da folha, no canto esquerdo), consegues-me dizer onde ele está?</p> <p><b>G</b> - Sim.</p> <p><b>I:</b> Então o sol está...</p> <p><b>G</b> - Na esquerda, em cima.</p> <p><b>I:</b> Então e a borboleta? (que se encontra no meio da folha).</p> <p><b>G</b> - Ao meio.</p> <p><b>I:</b> E a casa? (que se encontra na parte debaixo da folha, no canto esquerdo).</p> <p><b>G</b> - Esquerda, em baixo.</p> <p><b>I:</b> E a bola? (que se encontra na parte debaixo da folha, ao meio).</p> <p><b>G</b> - Ao meio, em baixo.</p>

			<p><b>I:</b> E a árvore? (que se encontra no canto direito, na parte debaixo da folha).  <b>G -</b> À direita, em baixo.  <b>I:</b> E esta nuvem? (que se encontra na parte de cima da folha, no canto direito).  <b>G -</b> Direita, em cima.  <b>I:</b> E esta nuvem? (que se encontra na parte de cima da folha, ao meio)  <b>G -</b> Ao meio, em cima.</p>
<b>RICARDO</b>	Lateralização	Duas dimensões (2D)	<p><b>I:</b> Como é que eu dizia durante o desenho, “desenhem uma nuvem na parte de cima da folha...”, não foi?  <b>R -</b> Sim.  <b>I:</b> Agora eu vou apontar para os teus desenhos, e tu tens que me dizer onde é que eles estão, achas que consegues?  <b>R -</b> Sim.  <b>I:</b> A árvore está onde?  <b>R -</b> Aqui (apontando para a árvore na parte debaixo da folha, no canto direito).  <b>I:</b> E que lado é este? (apontando para o local onde se encontra a árvore).  (A criança fica sem responder, e para ajudar a mestranda pega na folha e explora com a criança os constituintes da mesma, referidas no início da tarefa).  <b>I:</b> Qual é esta parte da folha? (apontando para a parte de cima da mesma).  <b>R -</b> De cima.  <b>I:</b> E esta? (apontando para a parte debaixo da folha).  <b>R -</b> Debaixo.  <b>I:</b> E isto era o que? (apontando para o canto da folha).  <b>I:</b> Era um...  (a criança fica sem responder)  <b>I:</b> Como se chamavam as partes da mesa que estivemos a falar, lembraste?  <b>R -</b> Para baixo.  <b>I:</b> Isto era um? (apontando para o canto da folha).  (a criança não responde).  <b>I:</b> Isto é o canto da folha.  <b>I:</b> Agora vais me dizer onde está esta árvore (que se encontra no canto direito, na parte debaixo da folha).  <b>I:</b> Está no...  <b>R -</b> Meio.  <b>I:</b> Olha para o teu desenho, está onde?  (a criança não responde)  <b>I:</b> A árvore está...  <b>R -</b> Aqui (apontando para a árvore em questão)  <b>I:</b> Na parte de cima ou na parte debaixo da folha?  <b>R -</b> Debaixo.  <b>I:</b> E está no canto direito ou esquerdo?  <b>R -</b> Direito.  <b>I:</b> Então diz-me lá outra vez, a árvore está na parte debaixo ou de cima, da folha?  <b>R -</b> Debaixo.  <b>I:</b> No canto...  <b>R -</b> Da árvore.  <b>I:</b> No canto direito ou esquerdo?  <b>R -</b> Direito.  <b>I:</b> Então e esta casa, está na parte de cima ou na parte debaixo? (que se encontra no canto esquerdo, na parte debaixo da folha).  <b>R -</b> Baixo.  <b>I:</b> E no canto direito ou esquerdo?  <b>R -</b> Direito.  <b>I:</b> Olha bem para a casa. Está no direito ou no esquerdo?  <b>R -</b> Esquerdo.  <b>I:</b> Então e a borboleta está onde? (que se encontra no meio da folha).  <b>R -</b> Está no meio.  <b>I:</b> E a nuvem? (que se encontra na parte de cima da folha, no meio).  <b>R -</b> No meio.  <b>I:</b> Está na parte de cima ou debaixo da folha?</p>

			<p><b>R</b> - Em baixo. (a mestranda explora novamente qual a parte de cima da folha e qual a parte de baixo da mesma, com a criança)</p> <p><b>I</b>: Então a nuvem está na parte de cima ou na parte de baixo da folha?</p> <p><b>R</b> - Em cima.</p> <p><b>I</b>: Então e esta nuvem? (que se encontra na parte de cima da folha, no canto direito).</p> <p>Está onde?... Na parte de cima ou na parte de baixo da folha?</p> <p><b>R</b> - De cima.</p> <p><b>I</b>: E está em que canto?</p> <p><b>R</b> - Está ao pé do sol (o sol encontra-se no canto direito, na parte de cima)</p> <p><b>I</b>: E o sol está em que canto?</p> <p><b>R</b> - Não sei.</p> <p><b>I</b>: No canto direito ou no canto esquerdo?</p> <p><b>R</b> - Esquerdo.</p> <p><b>I</b>: O sol está no canto esquerdo?</p> <p><b>R</b> - Sim.</p> <p><b>I</b>: Então qual é a tua mão esquerda? (a criança levantou a mão esquerda)</p> <p><b>I</b>: Então e o sol está em que lado?</p> <p><b>R</b> - Está aqui (colocando o dedo sobre o sol).</p> <p><b>I</b>: E que lado é esse? (a mestranda pegou na mão da criança, repetindo que era a sua mão esquerda, tal como a criança tinha referido anteriormente)</p> <p><b>I</b>: Então se esta é a tua mão esquerda, esta (agarrando na mão direita) é a tua mão...</p> <p><b>R</b> - Direita.</p> <p><b>I</b>: Então o sol está no canto direito ou no canto esquerdo?</p> <p><b>R</b> - Direita.</p>
--	--	--	---

**ANEXO VI: Análise de conteúdo das transcrições – *Espelho* (tarefa 5) – realizada em pequenos grupos**

6 de junho de 2018		<i>Espelho</i> (Tarefa 5) – (em pequeno grupo)	
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências
<b>CAROLINA</b>	Lateralidade	Duas dimensões (2D)	<p><b>I</b>: Vamos colar a bola no pé esquerdo do menino. <b>C</b> – Olhou para o desenho da criança que estava ao seu lado direito, colando a bola sobre o pé esquerdo do menino.</p> <p><b>I</b>: Vão colar o chapéu na mão esquerda do menino. <b>C</b> – Colou o chapéu na mão esquerda do menino.</p> <p><b>I</b>: Agora vão colar o coelho no pé direito do menino. <b>C</b> – Olhou para o desenho da criança que estava ao seu lado direito, colando o coelho sobre o pé direito do menino.</p> <p><b>I</b>: Vamos colar a flor no pé direito do menino. <b>C</b> – Olhou para o desenho da criança que estava ao seu lado direito, colando a flor sobre o pé direito do menino.</p> <p><b>I</b>: Vão colar a garrafa no pé esquerdo do menino. <b>C</b> – Olhou para o desenho da criança que estava ao seu lado direito, colando a garrafa sobre o pé esquerdo do menino.</p>
<b>FÁBIO</b>	Lateralidade	Duas dimensões (2D)	<p><b>I</b>: Vamos colar a bola no pé esquerdo do menino. <b>F</b> – Virou-se de costas para se colocar na posição do menino, colando de seguida a bola no pé esquerdo do menino.</p> <p><b>I</b>: Vão colar o chapéu na mão esquerda do menino. <b>F</b> – Colou de imediato o chapéu na mão esquerda do menino.</p> <p><b>I</b>: Agora vão colar o coelho no pé direito do menino. <b>F</b> – Colou o coelho no pé direito do menino.</p> <p><b>I</b>: Vamos colar a flor no pé direito do menino. <b>F</b> – Colou a flor no pé direito do menino.</p>

			<p><b>I:</b> Vão colar a garrafa no pé esquerdo do menino.  <b>F</b> – Colou de imediato a garrafa no pé esquerdo do menino.</p>
<b>GISELA</b>	Lateralidade	Duas dimensões (2D)	<p><b>I:</b> Vamos colar a flor na mão direita do menino.  <b>G</b> – Colou a flor na mão direita do menino, mas antes olhou para a folha da criança que estava do seu lado direito.  <b>I:</b> Agora vamos colar a bola no pé esquerdo do menino.  <b>G</b> – Colou a bola no pé direito do menino, olhando também para os desenhos das crianças que estavam ao seu lado.  <b>I:</b> Agora vão colar o coelho no pé direito do menino.  <b>G</b> – Olhou para o desenho da criança do seu lado direito e colou o coelho no pé esquerdo do menino.  <b>I:</b> Agora vão colar o chapéu na cabeça do menino.  <b>G</b> – Colou o chapéu em cima da cabeça do menino.  <b>I:</b> Vão colar a garrafa no pé esquerdo do menino.  <b>G</b> – Colou a garrafa no pé direito do menino, olhando para o desenho da criança do seu lado direito.</p>
<b>RICARDO</b>	Lateralidade	Duas dimensões (2D)	<p><b>I:</b> Vamos colar a flor na mão direita do menino.  <b>R</b> – Colou a flor na mão esquerda do menino.  <b>I:</b> Agora vamos colar a bola no pé esquerdo do menino.  <b>R</b> – Colou a bola no pé direito do menino, olhando também para os desenhos das crianças que estavam ao seu lado.  <b>I:</b> Agora vão colar o coelho no pé direito do menino.  <b>R</b> – Olhou para o desenho da criança do seu lado esquerdo e colou o coelho no pé esquerdo do menino.  <b>I:</b> Agora vão colar o chapéu na cabeça do menino.  <b>R</b> – Colou o chapéu em cima da cabeça do menino.  <b>I:</b> Vão colar a garrafa no pé esquerdo do menino.  <b>R</b> – Colou a garrafa no pé direito do menino, olhando para o desenho da criança do seu lado esquerdo.</p>
<b>Nota:</b> Primeira vez que foi realizada a tarefa. Tarefa realizada em pequenos grupos.			

**ANEXO VII: Análise de conteúdo das transcrições – *Espelho* (tarefa 5) – realizada individualmente**

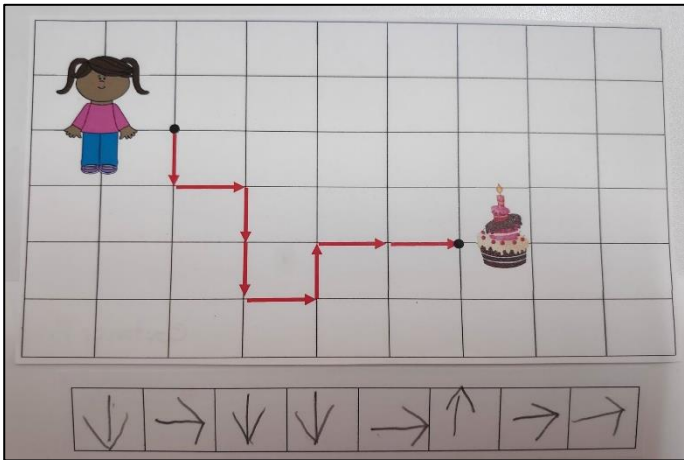
6 de junho de 2018		<i>Espelho</i> (Tarefa 5) – (individualmente)	
Criança	Categorias	Subcategorias	Evidências
<b>CAROLINA</b>	Lateralidade	Duas dimensões (2D)	<p><b>I:</b> Então agora vais colocar a bola no pé direito do menino.  <b>C</b> – Colocou a imagem da bola sobre o pé direito do menino.  <b>I:</b> Agora vais colocar o chapéu na cabeça do menino.  <b>C</b> – Colocou o chapéu sobre a cabeça do menino.  <b>I:</b> Agora vais colocar o coelho no pé direito do menino.  <b>C</b> – Colocou o coelho sobre o pé direito do menino.  <b>I:</b> Agora vais colocar a flor onde quiseres e depois dizes-me onde a colocaste.  (A criança colocou a flor na mão esquerda do menino)  <b>I:</b> Onde está?  <b>C</b> - Na mão esquerda.  <b>I:</b> De quem?  <b>C</b> - Do menino.  <b>I:</b> E a garrafa vais pôr onde?  (A criança colocou a garrafa na mão direita do menino)  <b>C</b> - Na mão direita do menino.  <b>I:</b> Ok. Agora vamos fazer outra coisa diferente. Vou colocar o coelho aqui (sobre o pé direito do menino) e agora quero que me digas onde está o coelho.  <b>C</b> - No pé esquerdo do menino.  <b>I:</b> Então o coelho está no pé esquerdo do menino, certo?  <b>C</b> - Aí não. Está no pé direito.  <b>I:</b> Então é no pé direito ou no esquerdo?</p>

			<p><b>C</b> - Já não me lembro.</p> <p><b>I</b>: Eu também não, tu é que sabes. Pensa lá, é direito ou esquerdo?</p> <p><b>C</b> - Direito.</p> <p><b>I</b>: Ok. Agora onde está o chapéu? (o chapéu está na cabeça do menino).</p> <p><b>C</b> - Na parte de cima da cabeça do menino.</p> <p><b>I</b>: E a bola está onde? (a bola está no pé direito do menino)</p> <p><b>C</b> - No pé direito do menino.</p>
<b>FÁBIO</b>	Lateralidade	Duas dimensões (2D)	<p><b>I</b>: Então agora vais colocar a bola no pé direito do menino.</p> <p><b>F</b> – Colocou a imagem da bola sobre o pé direito do menino.</p> <p><b>I</b>: Agora vais colocar o chapéu na cabeça do menino.</p> <p><b>F</b> – Colocou o chapéu sobre a cabeça do menino.</p> <p><b>I</b>: Agora vais colocar o coelho no pé direito do menino.</p> <p><b>F</b> – Colocou o coelho sobre o pé direito do menino.</p> <p><b>I</b>: E a flor na mão esquerda do menino.</p> <p><b>F</b> – Colocou a flor na mão esquerda do menino.</p> <p><b>I</b>: A garrafa vais colocá-la no pé esquerdo do menino.</p> <p><b>F</b> – Colocou a garrafa sobre o pé esquerdo do menino.</p> <p><b>I</b>: Agora vou ser eu a colocar estas imagens sobre o desenho do menino, e tu vais me dizendo onde elas estão. (garrafa de água na mão direita do menino).</p> <p><b>F</b> - Na mão direita do menino.</p> <p><b>I</b>: E o chapéu? (chapéu em cima da cabeça do menino)</p> <p><b>F</b> - Na cabeça.</p> <p><b>I</b>: (coelho no pé direito do menino).</p> <p><b>F</b> - No pé direito do menino.</p> <p><b>I</b>: Agora vais colocar uma das imagens num sítio à tua escolha e depois dizes-me onde está. (a criança colocou a bola na mão esquerda do menino)</p> <p><b>I</b>: Está onde a bola?</p> <p><b>F</b> - A bola está na mão do menino do lado esquerdo.</p> <p><b>I</b>: E a flor vais pôr onde? (a criança colocou a flor no pé esquerdo do menino)</p> <p><b>F</b> - Está no pé esquerdo do menino.</p>
<b>GISELA</b>	Lateralidade	Duas dimensões (2D)	<p><b>I</b>: Então vais colocar o coelho no pé direito do menino.</p> <p><b>G</b> – Colocou o coelho sobre o pé esquerdo do menino.</p> <p><b>I</b>: Agora vais colocar o chapéu na cabeça do menino.</p> <p><b>G</b> – Colocou o chapéu sobre a cabeça do menino.</p> <p><b>I</b>: Agora vais colocar a bola no pé direito do menino.</p> <p><b>G</b> – Colocou a bola sobre o pé direito do menino.</p> <p><b>I</b>: Vais colocar a flor na mão direita do menino.</p> <p><b>G</b> – Colocou a flor na mão esquerda do menino.</p> <p><b>I</b>: Agora vou tirar estas imagens todas, vou colocar as imagens em alguns sítios e tu vais me dizer onde elas estão. Pode ser?</p> <p><b>G</b> - Sim.</p> <p><b>I</b>: A flor está onde? (a flor está no pé direito do menino)</p> <p><b>G</b> - No pé direito do menino.</p> <p><b>I</b>: E o chapéu? (em cima da cabeça do menino)</p> <p><b>G</b> - Na cabeça do menino, ao meio, em cima.</p> <p><b>I</b>: E a bola? (no pé direito do menino)</p> <p><b>G</b> - No pé direito do menino.</p> <p><b>I</b>: E a garrafa de água? (garrafa na mão esquerda do menino)</p> <p><b>G</b> - Na mão esquerda do menino.</p>
<b>RICARDO</b>	Lateralidade	Duas dimensões (2D)	<p><b>I</b>: Então vais colocar a bola no pé direito do menino.</p> <p><b>R</b> – Colocou a bola sobre o pé direito do menino.</p> <p><b>I</b>: Agora vais colocar o chapéu na cabeça do menino.</p> <p><b>R</b> – Colocou o chapéu sobre a cabeça do menino.</p> <p><b>I</b>: Agora vais colocar o coelho no pé direito do menino.</p> <p><b>R</b> – Colocou o coelho no pé direito do menino.</p> <p><b>I</b>: E vais colocar a flor na mão esquerda do menino.</p> <p><b>R</b> – Colocou a flor na mão direita do menino.</p>

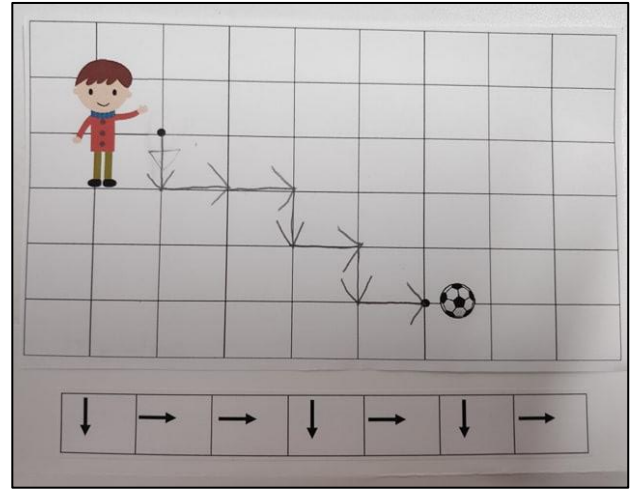
			<p><b>I:</b> Agora vamos fazer de outra maneira. E eu vou colocar as imagens e tu vais me dizer onde elas estão. A bola está onde? (a bola está no pé direito do menino)</p> <p><b>R:</b> Está aqui.</p> <p><b>I:</b> Onde?</p> <p><b>R:</b> Lado direito.</p> <p><b>I:</b> A bola está no pé direito do menino, certo?</p> <p><b>R:</b> Sim.</p> <p><b>I:</b> O chapéu está onde? (chapéu em cima da cabeça do menino)</p> <p><b>R:</b> Está na cabeça dele.</p> <p><b>I:</b> E o coelho? (coelho no pé direito do menino)</p> <p><b>R:</b> O coelho está no pé direito.</p> <p><b>I:</b> E a flor? (a flor está na mão direita)</p> <p><b>R:</b> Está na mão direita.</p> <p><b>I:</b> Agora vais colocar a garrafa no sítio que quiseres e depois dizes-me onde ela está. (a criança colocou a garrafa na mão esquerda do menino)</p> <p><b>I:</b> A garrafa está onde?</p> <p><b>R:</b> Na mão esquerda.</p>
<p><b>Nota:</b> Segunda vez que foi realizada a tarefa. Tarefa realizada individualmente.</p>			

ANEXO VIII: Registo: grelha preenchida na tarefa *Percursos*

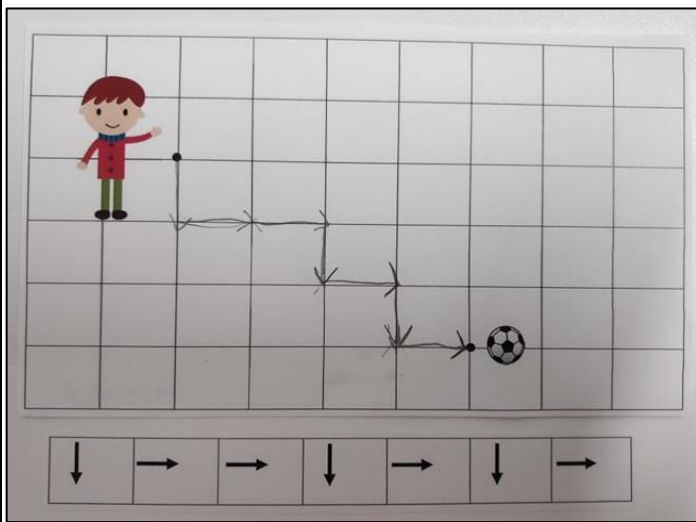
**Imagem 1** – Tabela preenchida (setas) pela Carolina



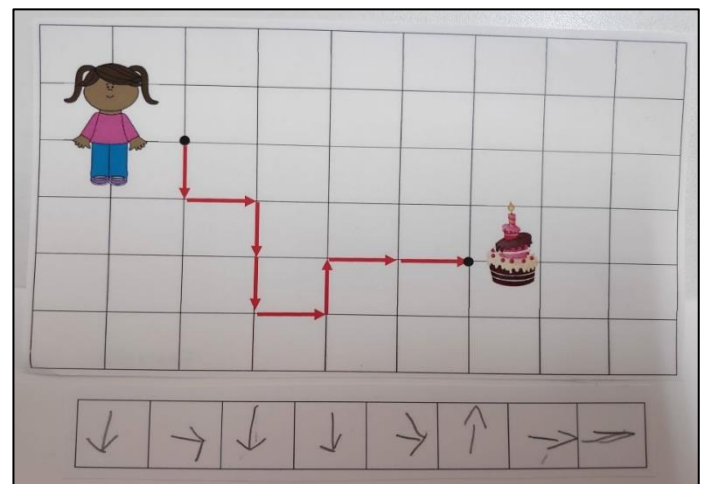
**Imagem 2** – Percurso desenhado pela Carolina



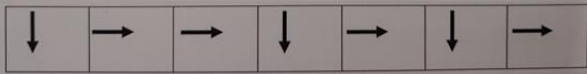
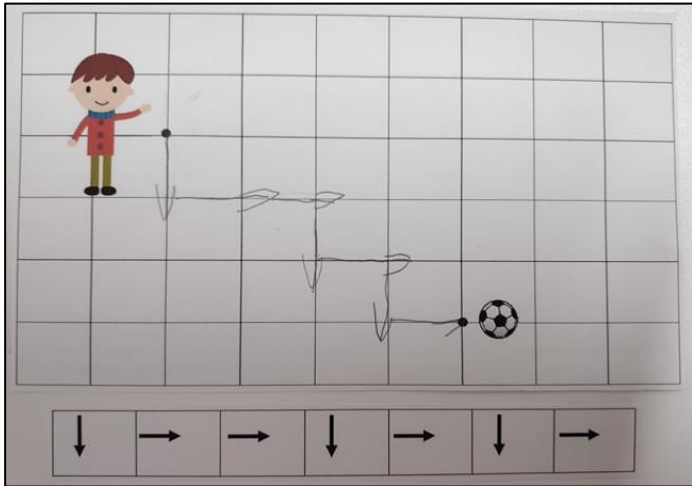
**Imagem 3** – Percurso desenhado pelo Fábio



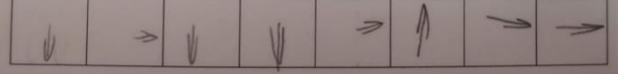
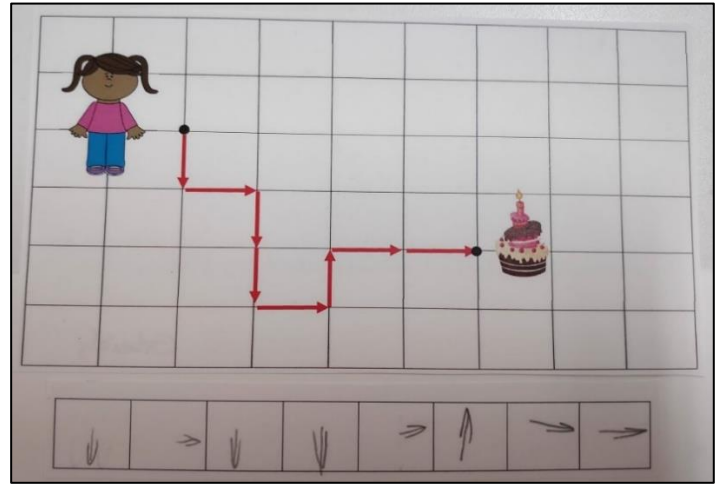
**Imagem 4** – Tabela preenchida (setas) pelo Fábio



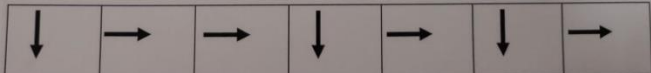
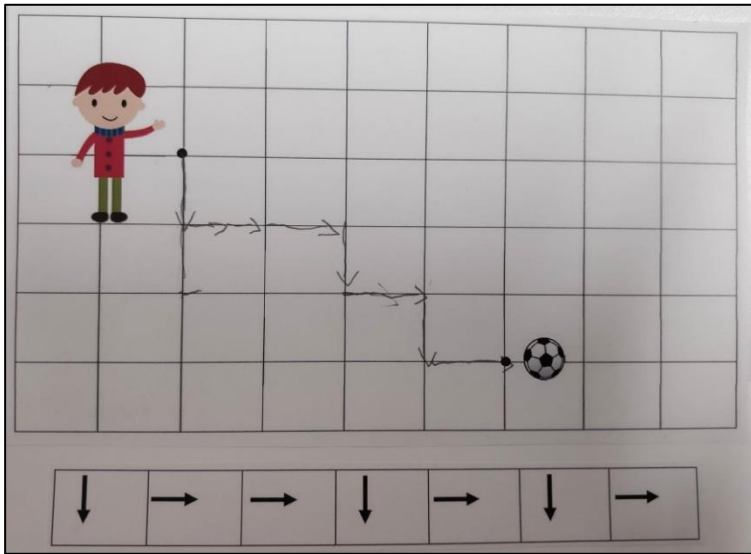
**Imagem 5** – Percurso desenhado pela Gisela



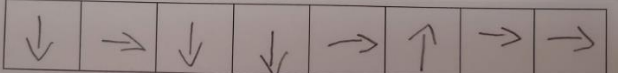
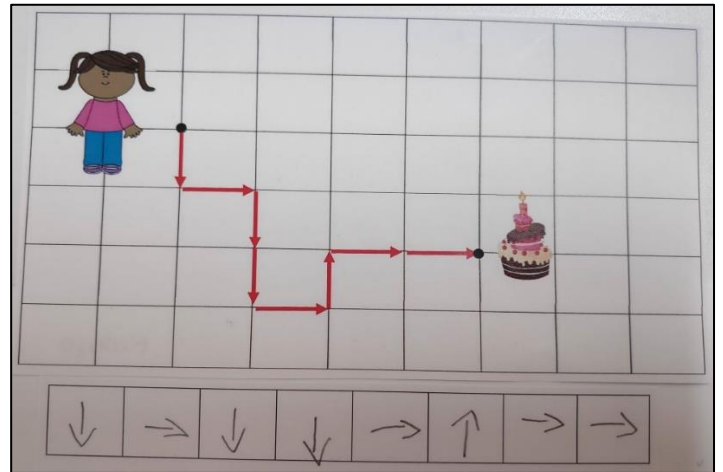
**Imagem 6** – Tabela preenchida (setas) pela Gisela



**Imagem 7** – Percurso desenhado pelo Ricardo



**Imagem 8** – Tabela preenchida (setas) pelo Ricardo



ANEXO IX: Registo: tarefa *Espelho* (primeira vez que foi realizada)

Imagem 1 - Carolina



Imagem 2 - Fábio



Imagem 3 - Gisela



Imagem 4 - Ricardo



ANEXO X: Registo: tarefa *Desenho Ditado*

Imagem 1 - Carolina

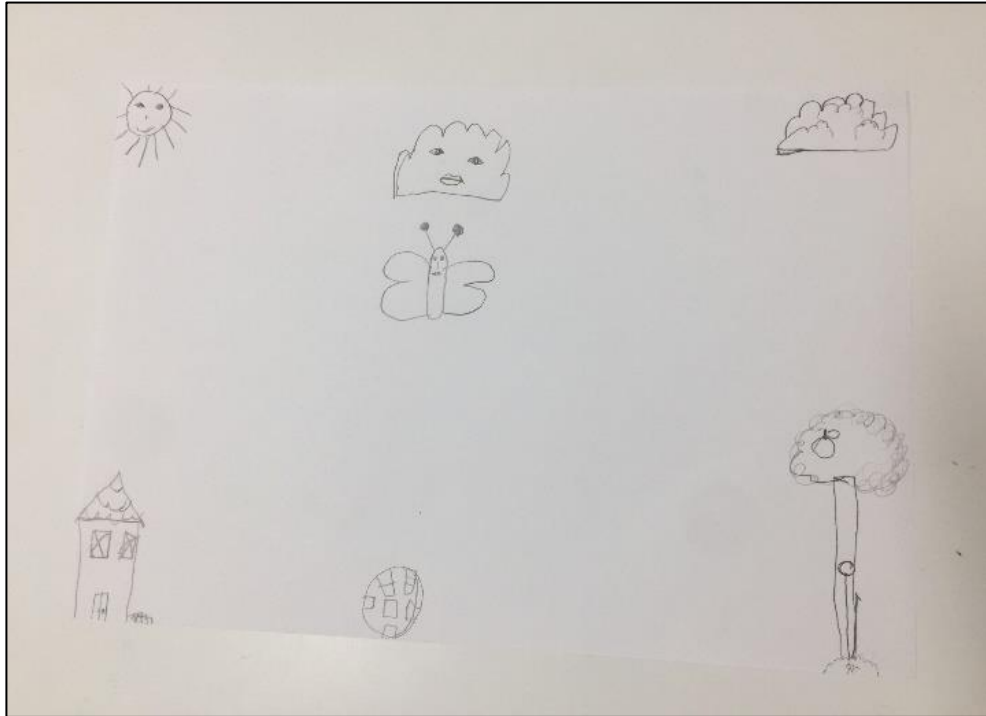
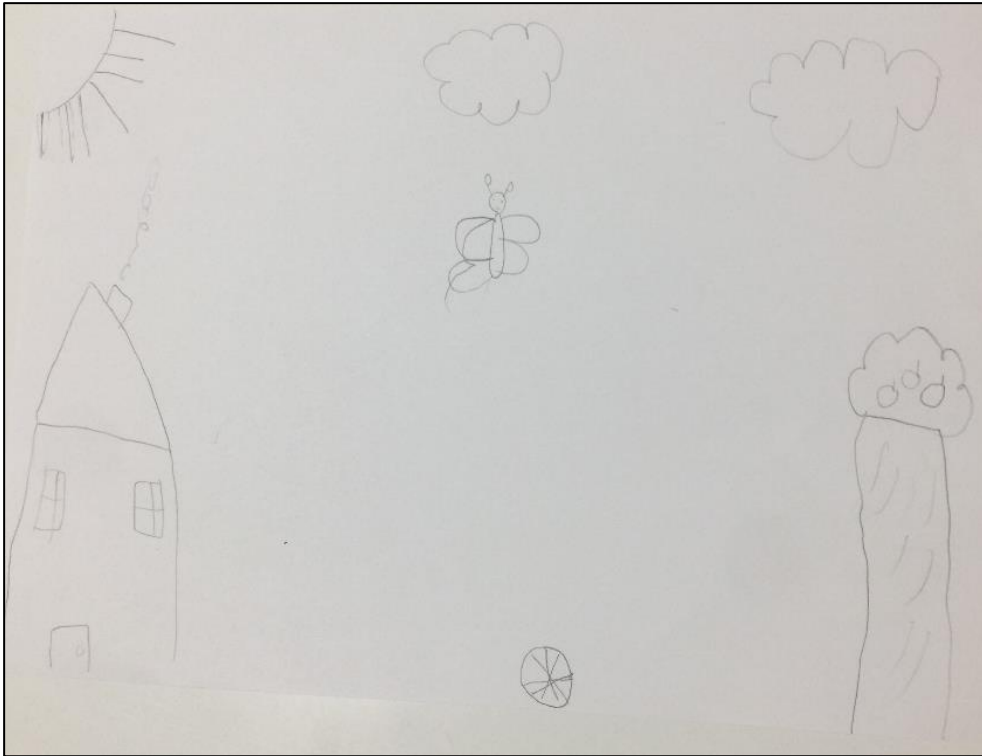


Imagem 2 - Fábio



**Imagem 3** – Gisela



**Imagem 4** – Ricardo

