

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**Escola Superior de Educação e Comunicação**

# **O livro de literatura para crianças como ponte pedagógica**

Atividades multidisciplinares a partir do livro *O artista que  
pintou um cavalo azul*, de Eric Carle

**Catarina Alexandra Rocha Rodrigues**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar  
para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Olga Fonseca

**2015**

## Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

### “O livro de literatura para crianças como ponte pedagógica

Atividades multidisciplinares a partir do livro *O artista que pintou um cavalo azul*, de Eric Carle”

Declaração de autoria do Relatório de Estágio

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

*Catarina Alexandra Rocha Rodrigues*

---

Catarina Alexandra Rocha Rodrigues

«Copyright» Catarina Alexandra Rocha Rodrigues - Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

**“O livro traz o conhecimento do mundo, do homem [sic], das coisas, da natureza, do progresso das ciências e das técnicas”**

**(Góes, 1984:27)**

## **Agradecimentos**

É com grande satisfação que termino mais uma etapa, que me permitirá exercer a profissão a que tanto anseio. Contudo, a minha chegada até aqui não teria sido a mesma sem as pessoas que me apoiaram e ajudaram neste percurso. Desta forma, quero deixar um grande agradecimento e obrigada a todos.

- À professora Doutora Olga Fonseca, a minha orientadora, por ter aceitado orientar o meu estudo, por todo apoio, por se mostrar disponível para esclarecer todas as minhas dúvidas. Agradeço toda a sua paciência e calma durante este percurso.

- À Doutora Maria Helena Horta, professora e supervisora da Prática de Ensino Supervisionada (PES), pela constante disponibilidade em ouvir os nossos medos, incertezas e angústias, por se mostrar sempre disponível perante todas as nossas dificuldades e dúvidas, que foram muitas durante todo este ano letivo. Obrigada por me fazer crescer e tornar-me uma melhor profissional.

- À educadora cooperante, Ana Alexandre, que me ajudou a melhorar cada dia da minha prática, que se mostrou sempre disponível para a integração das atividades do presente relatório, apesar de nem sempre ter sido fácil.

- Ao grupo de 25 crianças que foram fantásticas e sem elas este estudo não teria sido concretizado; crianças que guardarei no meu coração para sempre.

- À minha parceira de estágio, Sofia Silva, que foi o meu grande apoio durante toda a PES, e graças a quem cresci tanto ao nível pessoal como profissional.

- Aos meus amigos, que, apesar de toda a minha ausência durante este período, sempre me apoiaram e estiveram presentes para um palavra amiga e encorajadora.

- À minha família, porque sem o seu apoio nada seria possível de se concretizar.

**Um grande Obrigada a todos!**

## Resumo

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar, levada a cabo numa Instituição Particular de Solidariedade Social, em contexto de jardim de infância, no ano letivo de 2014/2015, e tem por tema «O livro de literatura para crianças como ponte pedagógica- Atividades multidisciplinares a partir do livro *O artista que pintou um cavalo azul*, de Eric Carle».

O estudo tem como objetivo dar resposta às questões de investigação “Poderá o livro de literatura para crianças ser utilizado como um recurso educativo noutras áreas de conteúdo?” e “Poder-se-á trabalhar o domínio da matemática a partir do livro de literatura para crianças?”. A obtenção das respostas resultará da descrição e análise das atividades que iremos desenvolver e a sua respetiva interpretação. Consideramos, assim, pelas suas características, que se trata de um estudo de natureza mista, onde utilizámos métodos qualitativos e métodos quantitativos.

De forma a obtermos a informação de que necessitávamos, desenvolvemos duas atividades: a construção de um livro e a realização de *puzzles*. Na primeira atividade, a construção do livro, tivemos como principal objetivo demonstrar que, a partir do livro de literatura para crianças, podemos trabalhar várias áreas de conteúdo. Na segunda atividade, a realização de *puzzles*, tivemos como principal objetivo demonstrar que pode haver uma articulação entre a literatura e a matemática. Contudo, no decorrer das atividades, sentimos a necessidade de desenvolver uma outra: a identificação do animal real, de forma a percebermos se as crianças sabiam identificar a cor real dos vários animais.

É importante referir que todas as atividades têm como ponto de partida o livro *Um artista que pintou um cavalo azul*, de Eric Carle.

**Palavras-chave:** educação pré-escolar; literatura para crianças; multidisciplinariedade; interdisciplinaridade; matemática.

## Abstrat

The following report has been developed in the context of practice supervised in pre schooling education, that was done in a Private Instituiton of Social Charity, in the context of kindergarden, in the year 2014/2015, with the folowing theme «O livro de literatura para crianças como ponte pedagógica- Atividades multidisciplinares a partir do livro *O artista que pintou um cavalo azul*, by Eric Carle».

This study has as a goal to give response to the following investigation questions “Can the literature book to children be used as an education resource to multiple areas?” and “Is it possible to work the rhelm of mathematic through the literature book to children?”. The answers will result of the description and analysis of the activities that we will develop and its interpretaion. In that way, we will consider that is a study of mix nature, where we use qualitative and quantitative methods.

To obtain the information that we need, we will deveolp two distinct activities: the construction of a book and the making of different *puzzles*. In the first activity, we have as a main goal to show that through the literature book to children, we can work diferent content. In the second activity, the main goal is to show that it can be na articulation between literature and mathematics. However, during the activities we felt the need to develop a third activity: the identification of the real animal in a way to understand if the children could identify the real color of the several animals.

It is significant to mention that all activities have as a starting point the book *Um artista que pintou um cavalo azul*.

**Keywords:** pre-school education; literature for children; multidisciplinary; interdisciplinarity; mathematics.

## Índice Geral

Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	V
Abstract .....	VI
Índice Geral .....	VII
Índice de Apêndices .....	VIII
Índice de Figuras .....	IX
Índice de Gráficos.....	IX
Índice de Tabelas.....	IX
Introdução.....	10
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	12
1.    A Literatura para crianças-Definições e Fontes.....	12
2.    Função pedagógica e mediação .....	15
3.    A imagem no livro para crianças .....	18
3.1    Eric Carle.....	22
4.    A interdisciplinaridade e a multidisciplinariedade na literatura para crianças	23
5.    A literatura para crianças e a matemática .....	27
Capítulo II - Metodologia.....	32
1.    Natureza do estudo.....	32
2.    Questões de partida .....	33
3.    Objetivos .....	33
4.    Participantes no estudo .....	33
5.    Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	34
5.1.    Observação .....	34
5.2.    Observação participante .....	35
5.3.    Observação indireta: vídeo e fotografia .....	35
5.4.    Notas de campo .....	36
5.5.    Procedimentos éticos.....	36
Capítulo III – Atividades desenvolvidas .....	37
1.    Leitura do livro <i>O artista que pintou um cavalo azul</i> .....	37
2.    Construção de um livro a partir das personagens do livro <i>O artista que pintou um cavalo azul</i> .....	37
3.    Apresentação às crianças do livro construído.....	39

4.	<i>Puzzles</i> .....	40
5.	Identificação do animal real.....	41
Capítulo IV – Apresentação e análise interpretativa dos dados .....		42
1.	Construção de um livro a partir das personagens do livro <i>O artista que pintou um cavalo azul</i> (Apêndice VI) .....	42
2.	Conjunto de <i>Puzzles A</i> (avaliação diagnóstica).....	46
3.	Conjunto de <i>Puzzles B</i> .....	47
4.	Conjunto de <i>Puzzles C</i> .....	48
5.	Conjunto de <i>Puzzles A</i> (avaliação final).....	50
6.	Identificação do animal real.....	53
Conclusões.....		54
Reflexão Final .....		57
Referências bibliográficas .....		59
Apêndices .....		61
Apêndice I – Autorização requerida aos Encarregados de Educação.....		62
Apêndice II – Planificação Semanal de 13 a 17 de abril .....		65
Apêndice III – Planificação Semanal de 21 a 24 de abril .....		67
Apêndice IV – Planificação Semanal de 5 a 8 de maio .....		69
Apêndice V – Planificação Semanal de 19 a 22 de maio .....		71
Apêndice VI – Grelha de observação: Construção de uma história a partir das personagens do livro <i>Um artista que pintou um cavalo azul</i> , de Eric Carle.....		73
Apêndice VII – Grelha de avaliação diagnóstica: Conjunto de <i>Puzzles A</i> .....		82
Apêndice VIII – Grelha de observação complementada pela análise de vídeo: Conjunto de <i>Puzzles A</i> .....		84
Apêndice IX – Grelha de observação complementada pela análise de vídeo: .....		96
Conjunto de <i>Puzzles B</i> .....		96
Apêndice X – Grelha de observação complementada pela análise de vídeo:.....		101
Conjunto de <i>Puzzles C</i> .....		101
Apêndice XI – Grelha de avaliação final: Conjunto de <i>Puzzles A</i> (fase final).....		107
Apêndice XII – Grelha de observação complementada pela análise de vídeo: .....		109
Conjunto de <i>Puzzles A</i> (fase final) .....		109
Apêndice XIII – Grelha de observação complementada pela análise de vídeo: Identificação do animal real.....		120
Apêndice XIV – história construída .....		123

Apêndice XV – Livro construído.....	126
-------------------------------------	-----

### **Índice de Figuras**

Figura 1 - Capa do livro.....	37
Figura 2 - Exploração do livro e produção do texto .....	38
Figura 3 - Exploração do livro e produção do texto .....	38
Figura 4 – Elaboração dos animais.....	39
Figura 5 - Construção física do livro .....	39
Figura 6 - Livro montado .....	39
Figura 7 - Apresentação do livro às crianças.....	39
Figura 8 – Conjunto de <i>Puzzles A</i> .....	40
Figura 9 - Conjunto de <i>Puzzle B</i> .....	40
Figura 10 – Conjunto de <i>Puzzle C</i> .....	40
Figura 11 - Caixa dos <i>Puzzles</i> .....	40
Figura 12 - Imagens da atividade .....	41

### **Índice de Gráficos**

Gráfico 1- Construção da história.....	44
Gráfico 2 – Construção do Conjunto de <i>Puzzles A</i> .....	47
Gráfico 3 – Construção do Conjunto de <i>Puzzles B</i> .....	48
Gráfico 4 – Construção do Conjunto de <i>Puzzles C</i> .....	49
Gráfico 5 – Construção do Conjunto de <i>Puzzles A</i> (fase final) .....	50
Gráfico 6 – Identificação do animal real.....	53

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Resultados da realização dos Conjuntos de <i>Puzzles A, B e A2</i> .....	51
Tabela 2 – Resultados da realização dos Conjuntos de <i>Puzzles A, C e A2</i> .....	51

## Introdução

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar, levada a cabo numa Instituição Particular de Solidariedade Social, em contexto de jardim de infância, no ano letivo de 2014/2015, e tem por tema «O livro de literatura para crianças como ponte pedagógica- Atividades multidisciplinares a partir do livro *O artista que pintou um cavalo azul*, de Eric Carle».

A escolha do tema teve por base o meu fascínio e interesse pela literatura para crianças, bem como o seu potencial no desenvolvimento das mesmas. Por sua vez, a escolha do livro *O artista que pintou um cavalo azul* prendeu-se com a necessidade de ir ao encontro do Projeto dos Artistas, realizado no jardim de infância durante a minha prática. Depois de selecionado o tema, escolhemos o livro do qual partiram as várias atividades, pelo que o livro se assumiu como um ponto de partida para as várias estratégias a implementar. Estratégias, essas, que tinham como finalidade dar resposta às nossas questões de partida, tal como aos objetivos estabelecidos desde o início do estudo.

O estudo realizado é caracterizado como misto, embora os métodos qualitativos sejam mais evidenciados, pois colocámos a tónica no processo, mais do que nos resultados, já que o nosso principal objetivo é compreender, através da observação e análise das atividades realizadas, se o livro de literatura para criança poderá ser utilizado como um recurso educativo noutras áreas de conteúdo, sendo esta a nossa questão de partida.

Este relatório encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo é referente ao enquadramento teórico que, por sua vez, é dividido em cinco pontos, fundamentais para o presente estudo.

No primeiro ponto, que intitulámos *A literatura para crianças – Definições e Fontes*, é feita uma pequena abordagem da história da literatura para crianças, a sua evolução em Portugal, e são apresentadas definições da mesma. No segundo ponto, *Função pedagógica e mediação*, são apresentadas as principais funções e os contributos da literatura para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. No terceiro ponto, *A imagem no livro para crianças*, é feita uma abordagem às principais funções da ilustração no livro. No quarto ponto, são abordados os conceitos de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade mostrando de que forma estes estão envolvidos na literatura para crianças. Por último, no quinto ponto, *A literatura para crianças e a matemática*,

relacionamos a matemática com a literatura, mostrando de que forma estas duas áreas se podem articular.

O segundo capítulo é referente à metodologia utilizada, sendo esta caracterizada como mista. Neste capítulo, explicamos todos os procedimentos realizados ao longo da investigação, bem como os instrumentos de recolha de dados utilizados. Recorremos à observação participante, à indireta (fotografia e vídeo), e ao registo de notas de campo.

O terceiro capítulo é alusivo às atividades desenvolvidas; para isso, são apresentadas todas as atividades por ordem cronológica, a sua descrição, o modo como procedemos à sua implementação e os objetivos estabelecidos para cada uma delas.

O quarto e último capítulo é referente à interpretação dos dados recolhidos na realização das atividades. Além da análise e interpretação descritiva, realizámos vários gráficos circulares, de forma a melhorar a organização e perceção dos dados referentes a cada atividade.

Nas conclusões do nosso estudo, são apresentadas, de forma sintetizada, todas as conclusões referidas ao longo da análise e interpretação dos dados, bem como a importância de cada atividade. Neste capítulo, são apresentadas, também, sugestões para uma futura investigação.

Por último, concluímos com uma reflexão final onde é feito um balanço sobre todo o trabalho realizado, tal como a contribuição deste para o crescimento pessoal e profissional da estagiária.

# Capítulo I – Enquadramento teórico

## 1. A Literatura para crianças-Definições e Fontes

O aparecimento da literatura para crianças é um acontecimento historicamente recente. Esta tem as suas raízes, principalmente, na tradição oral. Durante séculos, textos de matrizes várias como: crenças, mitos, lendas, rituais religiosos, contos, narrativas, canções, rimas, acontecimentos históricos, etc, eram transmitidos oralmente de geração em geração. Apesar de esses textos não terem sido criados a pensar nas crianças, foram considerados como tal, tendo como objetivo educar e satisfazer ludicamente as crianças. (Aguiar & Silva, 1981)

Em Portugal, o século XIX foi um dos mais importantes na história da literatura para crianças, correspondendo ao que Peter Hunt (1994, *apud* Bastos, 1999) designou como “*maturity – a primeira idade de ouro dos livros para crianças*”. Isso deve-se, sobretudo, à importância que se passou a atribuir à idade infantil, pois até então as crianças eram vistas como pequenos adultos. Sem dúvida que este século foi crucial para a compreensão de todo o fenómeno da escrita para crianças, embora possamos distinguir diferentes conceções sobre esta questão.

No início do século XIX, surgiram os primeiros livros destinados a crianças; porém ainda muito associados a funções educativas, pragmáticas e moralizantes. A partir da década de 70, surge um crescente enriquecimento das obras para crianças, havendo uma maior preocupação com as questões educativas, qualidade e a adequação dos livros. É nesta década que surgem também algumas preocupações relacionadas com aspetos editoriais, como a riqueza e o valor estético das ilustrações. (Bastos, 1999)

Neste período, destacam-se alguns autores, como Teófilo Braga e Adolfo Coelho, com grande interesse em recuperar a tradição através do levantamento e publicação de contos tradicionais. Além destes, surgem outros autores que se destacam na escrita para crianças, como Guerra Junqueiro, Ana de Castro Osório, José Travassos Lopes, Ataíde de Oliveira, entre outros. Na Poesia, destacam-se as coletâneas de Antero Quental e Gomes Leal. Surgem também as primeiras obras traduzidas, mais especificamente as fábulas de La Fontaine, Esopo e Fedro. E, também, as primeiras publicações na imprensa para crianças, jornais destinados unicamente ao público infantil. (Bastos, 1999)

Durante este século, houve uma grande transformação não só em relação à escrita para crianças como também ao seu papel na sociedade, o que originou algumas

transformações na literatura para crianças; tal como refere Bastos (1999:41), verificamos “[...] uma atenção progressiva pelos interesses da criança em termos literários, assim como uma preocupação de qualidade e diversificação de orientações de escrita.”

No início do século XX, os acontecimentos políticos marcaram as mentalidades e a produção literária da época. Um dos exemplos são as narrativas de aprendizagem da vida e das coisas, de Virgínia de Castro e Almeida. Esta autora defendia que o interesse das crianças pela narrativa deveria ser aproveitado para incutir conhecimentos úteis e não fantasias:

Queria apenas, em lugar de aproveitar a atenção das crianças assim presa ao interesse da narrativa, para lhes encher o espírito de inverosimilhanças e de falsidades, aproveitar essa atenção para lhes incutir conhecimentos úteis; em lugar de lhes mostrar a equipagem da Gata Borralheira saindo de repente do interior de uma abóbora, mostrar-lhes a bolota de onde sai lentamente do *[sic]* sobreiro tão forte e poderoso... (Bastos, 1999:42)

Houve, nesta época, uma certa polémica em relação aos contos e histórias que continham personagens do maravilhoso, ou seja, personagens inexistentes, como animais que falam, bruxas, fadas, entre outras criaturas. E a questão que se colocava é se estaria correto mentir às crianças.

Contudo, Fontes (*apud* Fontes, Botelho, Sacramento, s/d, p. 17) defende que os autores deverão obedecer às exigências psicológicas das crianças existentes em cada faixa etária. E os estudos efetuados por Piaget (Sprinthall & Sprinthall, 1993) confirmam-no. Este defende que o pensamento das crianças, no estágio pré-operatório (2 aos 7 anos), é essencialmente intuitivo, livre e altamente imaginativo. Ou seja, neste período, as crianças não se preocupam com a realidade das coisas, acreditam que os brinquedos têm vida, que as árvores falam, e que têm amigos imaginários. Portanto, a existência do fantástico nas histórias é uma necessidade da criança nesta faixa etária, e não exerce qualquer influência negativa na formação da sua personalidade.

Nas primeiras décadas do século XX, a literatura para crianças é caracterizada por duas vertentes: a adaptação de contos tradicionais e o surgimento de trabalhos originais, de qualidade.

Nas décadas seguintes, a literatura para crianças começou a ter cada vez mais visibilidade. No campo editorial, houve uma grande evolução ao nível do volume de edições, com o aparecimento de novos autores, a par de uma especial atenção focada na qualidade literária. Surgem algumas novidades, sobretudo ao nível da articulação do texto com a imagem, aparecendo os álbuns ou livros com predominância de imagem, a grande parte de autores estrangeiros, havendo um cuidado criterioso na sua escolha, por parte das editoras. (Bastos, 1999)

Na atualidade, o mundo editorial proporciona uma enorme oferta e variedade de livros de grande qualidade estética e literária, embora existam, paralelamente, publicações sem qualquer qualidade, que têm como único objetivo alcançar um grande número de vendas.

Ao longo dos tempos, a literatura para crianças foi alvo de várias transformações, assumindo diferentes funções e conceitos. Contudo, consideramos importante, para o presente estudo, definir o conceito de *Literatura para Crianças*, embora haja inúmeras controvérsias em torno deste conceito. Filho defende que:

Há uma literatura específica para as crianças, justamente porque a consomem; portanto se lhes torna possível levar a emoção estética, através das letras, nas condições naturais de seu gradativo desenvolvimento mental, emocional e cultural. [...] A compreensão artística da literatura infantil demanda, portanto, a aceitação de uma estética evolutiva ou genérica a ser estudada ou, ao menos, sentida pelos que escrevem para crianças. [...] esse desenvolvimento estético se relaciona com a demais evolução psicológica da criança, e, em particular com a sua formação ética [...] segue-se que o livro para crianças, embora aspire, por si mesmo, apenas ao belo, mas belo das idades infantis, tornar-se, queira-se ou não, instrumento de profunda ação educativa. (Filho *apud* Góes, 1984:8)

Filho vai mais além na definição; este autor realça a importância do livro para crianças designando-o como uma obra de arte (belo), mas, também, como um instrumento de ação educativa. O livro deve sensibilizar as crianças para a emoção estética, quer das ilustrações, quer das letras, ao mesmo tempo que deverá acompanhar o seu desenvolvimento mental, emocional e cultural. (Góes, 1984)

Parafita apresenta uma definição que vai ao encontro do que é referido por Filho, afirmando que a literatura para crianças é: “[...] toda a produção editorial que visa a

informação e a formação da criança, no que respeita ao traquejo da língua, desenvoltura intelectual e sensibilidade estética.” (Parafita, *apud* Moraes, 2002:208) Este autor afirma, ainda, que a literatura para crianças deverá: “[...]assegurar junto da criança os seus objetivos básicos, que são a aquisição e potenciação de esquemas mentais, aquisição e cultivo da linguagem, aquisição e implementação de experiências estéticas e éticas [...]”.(Parafita, *apud* Moraes, 2002:209)

Soriano define literatura para crianças como:

[...] uma comunicação histórica (ou localizada no tempo e espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário (recetor) que, por definição, de algum modo ao longo do período considerado, dispõe apenas de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta. (Soriano *apud* Góes, 1984:14)

Ao atentarmos nas definições destes autores, verificamos alguns pontos em comum, sobretudo, na função que é atribuída à literatura para crianças e ao que esta lhes deverá proporcionar nos vários níveis do seu desenvolvimento linguístico, intelectual, afetivo e estético.

Em síntese, a literatura para criança é toda a literatura destinada às crianças, cujo autor tem como finalidade proporcionar momentos agradáveis e lúdicos, através das leituras, bem como transmitir aprendizagens que permitam à criança adquirir competências aos vários níveis do seu desenvolvimento.

## **2. Função pedagógica e mediação**

No ponto anterior, apresentámos já algumas definições de literatura para crianças, em que, nalguns casos, a função atribuída à literatura é realçada. Cunha afirma que:

A literatura infantil influi e quer influir em todos os aspetos da educação da [criança]. Assim, nas áreas vitais do homem [sic] (atividades, inteligência e afetividade) em que a educação deve promover mudanças de comportamento, a literatura infantil tem pelo menos de atuar. (Cunha, 1974, *apud* Góes, 1984:22)

Nesta linha, a literatura para crianças tem como principais funções: educar, instruir e distrair. Educar para a sensibilidade estética, ou seja, para a beleza quer da

imagem, quer da palavra; instruir a criança, contribuindo para a aquisição de competências em todos os níveis do seu desenvolvimento; e, sobretudo, distrair, pois o lúdico e o prazer são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. (Góes, 1984)

Durante muitos anos, a literatura para crianças teve uma função essencialmente moralizante. E isso deve-se ao fato de a escola e de a educação escolar das crianças terem sofrido grandes influências religiosas, a par das políticas. Contudo, os textos literários para crianças assumem, no processo de escolarização, grande importância.

A relação entre a criança e o livro, e a aprendizagem que essa relação permitirá à criança, foi alvo de alguns estudos. Segundo Botelho (*apud* Fontes, Botelho, Sacramento, s/d:32), a literatura para crianças satisfaz as suas necessidades e interesses, contribuindo para o desenvolvimento integral da sua personalidade.

Segundo Luzuriaga:

[...] a literatura infantil afeta toda a vida psíquica da criança. Fundamentalmente no domínio da fantasia, de forma muito importante no que diz respeito à sua vida afetiva, isto é, aos seus sentimentos e emoções e, em menor grau, no que se refere aos seus pensamentos e ideias. (Lorenzo Luzuriaga, *apud* Fontes, Botelho, Sacramento, s/d:33)

De acordo com este autor, a literatura exerce grande influência no desenvolvimento da criança, sobretudo ao nível emocional, pois estimula a imaginação, satisfaz a efetividade e a curiosidade.

Além das funções ligadas à imaginação, à fantasia e ao prazer lúdico, a literatura proporciona: o desenvolvimento de um espírito crítico; a capacidade de reflexão; a aquisição de conhecimentos que permitem a compreensão do mundo real e dos seus valores culturais; o desenvolvimento da expressão oral e da comunicação; o enriquecimento do vocabulário e o uso correto das palavras. (Góes, 1984)

No processo de estimulação do desenvolvimento da comunicação verbal, desempenham particular importância quer as experiências de interação comunicativa (com outras crianças e com os adultos), quer as actividades lúdicas que visam a promoção do desenvolvimento das capacidades verbais das crianças,

nomeadamente ao nível da Compreensão e da Expressão oral. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:37)

Segundo estas autoras, antes de a criança desenvolver a capacidade de expressão oral, terá de desenvolver a capacidade de compreensão oral, ou seja, a capacidade de saber escutar. Desta forma, devem ser proporcionadas às crianças atividades e momentos que as ajudem a escutar, sendo uma das estratégias enunciadas pela autora “criar uma rotina educativa que inclua diariamente ouvir ler ou narrar histórias.” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:37)

A leitura de histórias desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da compreensão oral mas também deverá proporcionar “[...] momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias, por exemplo: livros com imagens, fantoches, fotografias, objectos reais.” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:41)

Mata vai ao encontro do que é defendido por esta autora, afirmando que: “É indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto actividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências.” (Mata, 2008:78)

Ainda segundo esta autora, “a riqueza das interações com a leitura promove-se também com as atividades que se podem desenvolver antes, durante e depois da leitura da história.” (Mata, 2008:80). Desta forma, a leitura de histórias torna-se mais do que uma simples rotina, sendo importante a sua preparação e a das atividades que, a partir desta, poderão ser desencadeadas. Nem todas as histórias devem ser exploradas do mesmo modo, nem com a mesma intensidade, tudo depende das suas características, da sua potencialidade educativa e do próprio interesse das crianças.

Segundo Mata (2008), o envolvimento das crianças com a leitura e com a escrita vai permitir-lhes desenvolver as suas próprias percepções sobre as mesmas. Assim, a leitura de histórias é uma atividade bastante rica e completa, que permite à criança desenvolver comportamentos e atitudes de leitor, que se revelarão essenciais para o desenvolvimento de competências de leitura.

Desta forma, a leitura de histórias torna-se uma atividade agradável, enriquecedora, promovendo reflexões e partilhas entre o grupo, ao mesmo tempo que vai formando “pequenos leitores envolvidos” (Mata, 2008).

Contudo, o educador deverá fazer uma escolha criteriosa dos livros, promovendo o contacto com obras de qualidade estético-literária. Esta qualidade deverá estar presente tanto na ilustração (imagem) como no texto.

Outro fator importante na escolha do livro é o seu tema; é importante que o assunto abordado no livro corresponda ao interesse da criança, facilitando as suas descobertas e aprendizagens. É importante, também, ter em consideração o desenvolvimento psicológico, intelectual e espiritual da criança de forma a que o livro satisfaça as necessidades da sua faixa etária. (Góes, 1984)

Moric faz uma caracterização da literatura para crianças que é bastante clara, objetiva e ao mesmo tempo resume todo o seu potencial:

A literatura constitui uma arte, mas também representa um meio de educar o jovem leitor, desenvolver a sua percepção estética do mundo, refinar suas qualidades, revelar sua inteligência, sua concepção do mundo, suas ideias, seu gosto. (Moric, 1974, *apud* Góes, 1984:27)

Em suma, a presença da literatura e o contacto com a literatura no jardim de infância tornam-se imprescindíveis no processo de aprendizagem da criança. Desta forma, a importância do livro para crianças é hoje um assunto indiscutível, assumindo-se como uma propriedade educativa bastante significativa na infância. (Bastos, 1999)

### **3. A imagem no livro para crianças**

Na atualidade, encontramos uma grande variedade de livros para crianças, como sublinha a autora Bastos (1999), livros onde a imagem predomina, tais como o *álbum puro* (composto apenas por imagens) ou *o livro profundamente ilustrado* (articula texto e imagem). Estes são muitas vezes os primeiros livros com que as crianças mais pequenas contactam. Livros esses, que lhes permitirão estabelecer o primeiro contacto com representações do meio e do mundo que as rodeia. Segundo aquela autora, podemos distinguir dois tipos de livros: os álbuns segundo o modelo de lista e os álbuns segundo o modelo narrativo.

Os álbuns segundo o modelo de lista não apresentam nenhuma história mas sim imagens isoladas, ou seja, pretende-se que as crianças sejam capazes de nomear e identificar os objetos representados. Por sua vez, os álbuns segundo o modelo narrativo

requerem maior participação por parte da criança, pois é contada uma história através da relação e da sequência de imagens.

A mesma autora, ao analisar o conteúdo de álbuns e livros profundamente ilustrados, reconheceu dois grupos temáticos diferentes: um dos grupos está relacionado com o próprio EU e o outro está relacionado com a relação do EU com o MUNDO.

Os livros referentes à temática do EU são livros que, por norma, abordam assuntos relacionados com as rotinas, as emoções e o dia-a-dia das crianças. Recordamos o livro *Eu (s/d, Waechter)* uma história contada por um urso, na primeira pessoa, que expressa os seus sentimentos e emoções.

Os livros referentes à relação do EU com o MUNDO são livros que abordam temas como as profissões, as relações familiares, entre outros. Recordamos o livro, *Eu só só eu* (2011, Saldanha), um livro que aborda a história de um menino que tinha tudo para si até ao dia em que nasceu o seu irmão e tudo mudou. Ainda nesta esfera temática, fazem parte conceitos como as formas, os tamanhos, as cores e outras propriedades físicas, bem como aspetos relacionados com a natureza, tais como animais, as estações do ano, etc.

Neste âmbito, faz todo o sentido referir os álbuns de Iela Mari, sendo esta uma autora de referência de álbuns puros para crianças, destacando-se nesta temática o livro *As estações* (2009, Mari), onde, através de uma sequência de ilustrações, é apresentado o ciclo de vida de uma árvore, de um rato-dos-pomares e de uma família de andorinhas, evidenciando as diferentes estações do ano e a sua influência nesses ciclos. Ainda referente a esta temática, o livro escolhido para as atividades descritas neste relatório, *Um artista que pintou um cavalo azul* (2011, Carle), está inserido nesta tipologia, sendo classificado como um livro profundamente ilustrado, relacionando-se com a temática do MUNDO, pois aborda vários animais.

Como foi referido anteriormente, independentemente de estes livros serem compostos apenas por imagens ou articulação da imagem com o texto, não deixam de ser narrativas, pois, tal como defende Aguiar e Silva:

Todo o texto narrativo, independentemente do(s) sistema(s) semiótico(s) que possibilitam a sua estruturação, se especifica por nele existir uma instância enunciativa que relata eventos reais ou fictícios que se sucedem no *tempo*. (Aguiar & Silva, *apud* Bastos, 1999:254):

Assim, e segundo Aguiar e Silva, mesmo os livros compostos apenas por imagens poderão ser considerados narrativos se apresentarem uma sucessão temporal de acontecimentos. Como é o caso do livro referido anteriormente, *As estações*, em que, através das ilustrações, é apresentada uma sucessão de acontecimentos relacionados com a vida daqueles animais.

Segundo Everaert-Desemedt (1995, *apud* Bastos, 1999), certos livros de imagens poderão levar a criança às primeiras tentativas de leitura, mesmo antes de ser capaz de decifrar a escrita. Desta forma, estes livros têm uma grande importância no desenvolvimento e aquisição do vocabulário, pois as ilustrações levam as crianças a criarem as suas próprias narrativas, exercitando, assim, a capacidade de expressão oral, bem como a imaginação e criatividade. A mesma autora reforça que os álbuns narrativos provocam nas crianças uma “verdadeira experiência estética, ao longo da qual se desenvolvem correlativamente os processos cognitivos e emocionais.” (Everaert-Desemedt, 1995, *apud* Bastos, 1999:254)

De modo a reforçar essa mesma ideia Silva afirma que:

[...] as ilustrações, no espaço literário destinado explicitamente às crianças, possuem um papel determinante na percepção, na descodificação e na concretização dos sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal. (Silva, 2006:1)

Torres (2002) atribuiu uma função à imagem, que, a nosso ver, é bastante pertinente. Sabendo que a criança em idade Pré-Escolar ainda não possui os requisitos para a leitura, esta encontrará na imagem um auxiliar importantíssimo que, além de permitir a descodificação da linguagem escrita, vai “conceder forma à palavra [...] facilitando à criança um processo de conhecimento múltiplo, uma ampliação conotativa dos conceitos, o enriquecimento do vocabulário e uma resposta linguística variada.” (Torres, 2002:264)

Este autor enumera, ainda, outras funções destinadas à ilustração: “especificar os conteúdos literários escritos e clarificá-los, tornando-os acessíveis, expandir e potenciar a fantasia do receptor, participar na criação – recriação - na atmosfera que subjaz ao texto, acentuar as propostas do divertimento, sintetizar de forma breve alguns conteúdos...” (Torres, 2002:264)

Manila clarifica que essas funções variam consoante a faixa etária a que se destinam, agrupando-as em três diferentes níveis, que integram algumas das funções dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget<sup>1</sup>. Assim, no primeiro nível, as ilustrações caracterizam-se por ser:

[...]imagens capazes de sugerir a história completa, quando as crianças em causa não sabem ler. As imagens estimulam a narração oral e acompanham-na. Os livros ilustrados para crianças pequenas constituem um convite ao jogo de narrar em voz alta e as ilustrações são o elemento que provoca os relatos orais que ilustram. (Manila, 1995, *apud* Moraes, 2002:264)

O segundo nível destina-se aos primeiros leitores e à descodificação dos primeiros textos, sendo que: “[...] a função fundamental da ilustração é dirigida à motivação do leitor e ao exercício da persuasão. A ilustração centra-se na captação do leitor, na sua atração ao serviço do texto.” (Manila, 1995, *apud* Moraes, 2002:264)

E, por fim, o terceiro nível, que se destina ao pré-adolescente que é capaz de ler com facilidade; a ilustração torna-se complementar ao texto escrito e: “[...] oferece abundância de uma leitura paralela, alternativa e divergente, que lhe permite contrastá-la com a sua própria leitura.” (Manila, 1995, *apud* Torres, 2002:264)

Portanto, verifica-se que a função da ilustração se altera consoante a capacidade da criança, para descodificar o texto escrito, e o mesmo acontece na relação texto/imagem. No primeiro nível, há quase ausência de texto, e a imagem predomina, facilitando a interpretação da história/narrativa por parte da criança. No segundo nível, a ilustração continua a predominar sobre o texto. Finalmente, no terceiro nível, a ilustração complementa o texto escrito.

Contudo, Duborgel (*apud* Fonseca, 2010) faz uma crítica a estes níveis, pois esta classificação leva-nos a deduzir que a ilustração, à medida que a criança cresce, é desvalorizada e deixada para trás. No primeiro nível, predomina, porque as crianças ainda não sabem ler, depois começa a ser reduzida até desaparecer e perder por completo a sua importância.

Desta forma, e segundo Torres (2002:263) “o mundo das imagens e o mundo das palavras constituem dois modos de representação e de significação da realidade que devem complementar-se [...]” Assim sendo, nem a imagem deverá substituir o texto escrito nem o texto escrito deverá substituir a imagem; deverão, sim, no caso do livro

---

<sup>1</sup>Estádios de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget: estágio sensório-motor (0-2 anos); estágio pré-operatório (2-7 anos); estágio operações concretas (7-11 anos); estágio operações formais (11-16 anos)

profundamente ilustrado, articular-se tornando o livro de literatura para crianças mais rico.

Em suma, tornar-se-á imprescindível o contacto da criança com o *álbum puro* e com o *livro profundamente ilustrado*.

### **3.1 Eric Carle**

O livro que esteve na base das atividade nucleares do relatório, *O artista que pintou um cavalo azul*, é da autoria de Eric Carle.

Eric Carle formou-se na escola de arte *Akademie der Künste bildenden*, na Alemanha, país onde residiu durante a sua infância. Começou a trabalhar como designer gráfico no **The New York Times**. Mais tarde, foi diretor de arte de uma agência de publicidade, mantendo esse cargo por alguns anos. A sua carreira como autor e ilustrador de livros para crianças começou no momento em que Bill Martin Jr lhe pediu para ilustrar uma história que havia escrito. Eric fez um trabalho impressionante e, a partir desse momento, não parou de criar, tendo agora mais de 70 livros editados. Durante a sua carreira, foi galardoado com os prémios da Feira Internacional do Livro Infantil de Bolonha, da Associação de Livreiros Infantis e da Associação Americana de Bibliotecas.

A arte de Eric Carle é distinta e imediatamente reconhecível. Para fazer as suas ilustrações, utiliza uma técnica de colagem, em que primeiro desenha com pincéis ou à mão o que pretende, depois recorta e cola, fazendo uma montagem das várias partes que compõem cada ilustração. Utiliza cores vivas e atrativas, de forma a que as suas ilustrações se tornem alegres. Em alguns dos seus livros, vai para além das ilustrações, inserindo texturas, luzes e até mesmo som, como é o caso da sua obra *Sonho de Neve* (2010, Carle).

Eric Carle é um autor que vai muito ao encontro dos interesses da criança; ele utiliza a técnica do recorte, visto ser algo de que as crianças gostam e fazem bastante na escola. Outro aspeto importante são os temas abordados nos seus livros, que são, maioritariamente, sobre assuntos relacionados com a Natureza, um interesse seu e da maioria das crianças. Além de os seus livros serem extremamente bonitos e divertidos, proporcionam às crianças a oportunidade de aprenderem algo sobre o mundo que as rodeia.

É a sua preocupação com as crianças, com os seus sentimentos, curiosidade, criatividade e seu crescimento intelectual que, a par da estética das obras, faz com que a

leitura de seus livros seja uma experiência estimulante e enriquecedora para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

#### **4. A interdisciplinaridade e a multidisciplinariedade na literatura para crianças**

No que diz respeito à prática educativa da Educação Pré-Escolar, o educador tem ao seu dispor um documento, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*, que é composto por um conjunto de princípios que o apoiarão na sua prática. Este documento encontra-se organizado por áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação, que compreende os domínios da expressão motora, expressão plástica, expressão dramática, expressão musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e domínio da matemática; e a Área do Conhecimento do Mundo.

As “áreas de conteúdo” permitem ao educador organizar toda a sua intervenção e práticas educativas. A presença destas na Educação Pré-Escolar é, como referi, um apoio ao planeamento e avaliação e não devem ser encaradas como áreas estanques; pelo contrário, deve haver uma articulação entre estas. Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) a educação pré-escolar deverá ser encarada como globalizante; entende-se por globalizante algo que abranja uma série de conteúdos.

Segundo Pombo (2004), a interdisciplinaridade e a multidisciplinariedade são conceitos que surgem de forma a definir os diferentes modos de relação e articulação entre as várias disciplinas. A autora apresenta algumas definições, escrevendo que a interdisciplinaridade é:

Colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogéneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado final um enriquecimento recíproco. (Piaget, 1972 *apud* Pombo, 2004:32)

A mesma autora cita ainda que a multidisciplinariedade é uma:

[...] simples associação de disciplinas que concorrem para uma realização comum mas sem que cada disciplina tenha que modificar sensivelmente a sua própria

visão de coisas e os seus métodos próprios. (Dellatre, 1973, *apud* Pombo, 2004:37)

Nicolescu (1999:2) faz uma distinção entre os dois conceitos que, para nós, se torna bem clara, “A pluridisciplinaridade [ou multidisciplinariedade] diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo.” Enquanto que a interdisciplinaridade é definida por este autor como “[...]uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra.”

Desta forma, consideramos que a multidisciplinariedade se define pelo cruzamento de várias disciplinas que visam explorar ou conhecer um dado objeto relativo a uma disciplina sem haver trocas ou modificações entre si; enquanto que a interdisciplinaridade se define pela colaboração entre as várias disciplinas, existindo trocas e modificações entre si, o que leva a um enriquecimento recíproco e à integração dos saberes.

Desta forma, podemos encarar a aprendizagem na Educação Pré-Escolar como interdisciplinar e multidisciplinar, visto que a “[...] construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre diferentes conteúdos e aspetos formativos [...]” (Ministério da Educação, 1997:48)

As atividades desenvolvidas a partir dos livros inserem-se nestas perspetivas interdisciplinar e multidisciplinar; os livros para crianças abordam temas que poderão ser explorados e trabalhados em todos os domínios e áreas de conteúdo. Tal como referido nas OCEPE “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. [...] são um meio de abordar o texto narrativo [...] outras formas de exploração [...] noutros domínios [...]”(Ministério da Educação, 1997:70)

O livro não só é um instrumento fundamental para a criança desenvolver o seu gosto pela leitura como também um instrumento que lhe permitirá refletir sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Desta forma, a literatura para crianças (inserida na Área de Expressão e de Comunicação) pode, claramente, articular-se com a Área da Formação Pessoal e Social:

Esta área corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de um espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. (Ministério da Educação, 1997:51)

Assim sendo, o educador, através da exploração do conteúdo do livro, poderá desenvolver na criança todas essas competências, pois muitos livros abordam temas relacionados com valores humanos, sociais e morais.

O mesmo acontece com a Área do Conhecimento do Mundo:

A criança quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o “mundo”, já construiu algumas ideias sobre as relações com os outros, o mundo natural e [o] construído pelo homem [...] (Ministério da Educação, 1997:79)

Desta forma, o livro poderá ajudar a criança a saber mais sobre esse mundo, sobre o que o constitui, aprofundando e consolidando conhecimentos e aprendizagens.

Também a articulação do livro com os domínios das expressões é possível, sobretudo com as expressões plástica, dramática e musical. O livro permite à criança contatar com diferentes formas artísticas, das quais poderá desenvolver uma série de trabalhos artísticos desde o desenho, à pintura, às dramatizações, à recitação de poemas, às sonorizações acompanhadas ou não com instrumentos musicais, entre outros.

Na atualidade, existe uma série de livros onde predomina a ilustração, ilustração essa elaborada por autores de grande qualidade que se destacam, quer ao nível nacional, quer no estrangeiro. Desta forma, na literatura para crianças, encontramos uma grande variedade de estilos e técnicas, o que proporciona à criança: “[...] momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético.” (Ministério da Educação, 1997:63)

No que diz respeito à expressão dramática, o educador poderá criar situações de jogo simbólico ou dramático, de recriação livre ou de dramatização dos textos literários presentes nos livros.

A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas

reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal. (Ministério da Educação, 1997:59)

Em relação ao domínio da matemática, este também se poderá articular com a literatura para crianças, sobretudo aqueles livros de cariz cumulativo que apresentam sequências narrativas onde é possível trabalhar as noções de sequência, de tempo, seriação, contagem, entre outros.

Cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas. (Ministério da Educação, 1997:73)

O livro escolhido para desenvolver as atividades referentes a este relatório, *Um artista que pintou um cavalo azul*, é um livro:

[...]para pré-leitores e primeiros leitores que, a partir de um texto muito simples, se vão familiarizando com toda a gama cromática aí apresentada. Contemplando além disso uma ampla panóplia de animais domésticos e selvagens, pintados com formas, traços e cores pouco convencionais, este álbum contribui não só para reforçar a imaginação, como também para transmitir a importância da liberdade criativa. Nesta obra ainda, ao mesmo tempo que a figura do artista se vai aproximando do público, vão-se também introduzindo noções de Arte e História, que interessam aos leitores de todas as idades. (Kalandraka)

Este livro permite envolver o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; envolver o domínio da expressão plástica através da arte, da variedade de cores e de formas em si representadas; estimular a imaginação e a criatividade; envolver a área do Conhecimento do Mundo através da panóplia de animais domésticos e selvagens e das cores apresentadas.

Desta forma, a partir da literatura para crianças, poderão ser trabalhados e explorados imensos conteúdos, tudo dependendo da criatividade do educador.

## **5. A literatura para crianças e a matemática**

A literatura para crianças está, em grande parte, associada ao desenvolvimento da oralidade, ao contato com a linguagem escrita e com a leitura. Porém, tal como referi anteriormente, esta pode e deve relacionar-se com outras áreas de conteúdo.

Segundo o National Council of Teachers of Mathematics (2004:5) “[...] a utilização de livros de histórias constitui um óptimo veículo para comunicar ideias matemáticas”. Desta forma, algumas das produções literárias para crianças são ótimas ferramentas para trabalhar e desenvolver conceitos matemáticos. Embora a Matemática e a Literatura sejam ainda áreas pouco interligadas, segundo Menezes:

[...] as características específicas de cada um dos saberes (linguístico e matemático) potenciam o outro campo de saber. A Matemática fornece à língua, e em particular à literatura, estruturação de pensamento, organização lógica e articulação do discurso. Já a língua fornece à Matemática capacidades comunicativas, como a leitura e interpretação de texto (escrito e oral) e também capacidades de expressão (escrita e oral, em particular a discussão). (Menezes, 2011:69):

Segundo o mesmo autor, a aprendizagem proporcionada à criança não deverá ser promovida por «gavetas» mas sim pela articulação de conteúdos e conexão de saberes. Esta articulação poderá contribuir para a melhoria das aprendizagens matemáticas; a literatura cria “[...] condições para o desenvolvimento do conhecimento e das capacidades matemáticas [...]” (Menezes, 2011:71)

Segundo Loureiro (2006), para se trabalhar a matemática através de um livro, este deverá conter na sua narrativa, nas ilustrações, ou em ambas, um modelo matemático forte e apelativo, ou seja, algo que permita ao educador proporcionar uma situação ou atividade que envolva algum conceito matemático. Porém e segundo a mesma autora:

O conhecimento que vou tendo dos livros e as experiências de utilização já realizadas levam-me a considerar que há livros privilegiados para levar as crianças a realizar boas actividades matemáticas sendo, por esse motivo, necessária uma selecção bastante criteriosa. (Loureiro, 2006:2)

Perante esta afirmação, a seleção do livro é fundamental. Poderemos apresentar alguns exemplos onde a articulação entre a literatura e a matemática são bastante claras. Um ótimo exemplo é o livro *A Casa da Mosca Fosca* (2010, Mejuto). Trata-se de um conto cumulativo, que apresenta uma série de personagens através de um jogo de números, tamanhos, rimas, repetições e ritmos. Outro exemplo é o livro *As Onze Damas Atrevidas* (2003, González) um texto com estrutura de rima e de grande sonoridade que retrata uma viagem pelo mundo, apresentando o desaparecimento das personagens por ordem decrescente.

No livro escolhido para a realização desta investigação, *O artista que pintou um cavalo azul*, essa relação não é tão óbvia; contudo, a sequência numérica e a contagem poderão ser exploradas através do aparecimento das personagens.

Segundo Castro e Rodrigues (2008:13) “As crianças gostam de decorar sequências numéricas como desafios.” Essas sequências numéricas são, muitas vezes, proporcionadas através de histórias. Segundo as mesmas autoras “[...] uma história infantil pode ser aproveitada para uma exploração matemática.”

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997:77) “A narração de histórias é um meio de se apropriar da noção de tempo, pois corresponde a uma sucessão temporal marcada por ligações de continuidade [...]”. Ou seja, toda a história apresenta uma sequência narrativa de acontecimentos, onde um surge a seguir ao outro. Contudo, existem histórias onde essas sequências são mais evidentes, por exemplo nos livros que apresentei anteriormente, *A Casa da Mosca Fosca* e *As Onze Damas Atrevidas*. Neste caso, o ato de recontar a história permite fazer uma contagem oral das personagens e ordená-las consoante o seu aparecimento ou desaparecimento na história. Este tipo de situações não só permite à criança efetuar a contagem sequencial das personagens, como também permite perceber o sentido ordinal dessa mesma sequência, ou seja, perceber que essa sequência está organizada consoante uma ordem (1º, 2º, 3º...). Assim, relacionam-se dois conceitos matemáticos que estão claramente implícitos: o desenvolvimento do sentido de número e a noção de tempo.

Para complementar o reconto da história, o educador poderá construir materiais físicos que permitam à criança estabelecer o contato com os objetos durante a contagem. Este tipo de estratégia contribuirá para o desenvolvimento do sentido de número, pois o facto de serem capazes de recitar uma sequência pode ajudar mas não significa que saibam contar. Segundo Castro e Rodrigues:

Contar objetos implica o domínio de várias capacidades [...]: que cada objeto corresponde um e um só termo da contagem [número]; como não podem perder nem repetir nenhum objeto; o conceito de cardinalidade (o último termo dito corresponde ao número total de objetos contados); que a contagem não depende da ordem pela qual os objetos são contados. (Castro e Rodrigues 2008:18)

Segundo Matos e Sarrazina (1996), a aprendizagem da matemática é condicionada por vários fatores, sendo um deles o ambiente onde essa aprendizagem decorre. Investigadores como Bruner, Dienes e Reys (1960, 1970, 1974 *apud* Matos e Sarrazina, 1996) defendem que ambientes onde se utilizem materiais manipuláveis favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Reys define materiais manipuláveis como:

Objetos ou coisas que [a criança] é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia. (Reys, 1971, *apud* Matos e Sarrazina, 1996:193)

Desta forma e segundo estes autores, a utilização de materiais manipuláveis e o envolvimento físico que proporcionam entre a criança e os objetos contribuem para uma aprendizagem ativa e mais significativa para a criança. Contudo, Castro e Rodrigues alertam para a forma como organizamos os materiais a serem contados pelas crianças, afirmando que “a disposição dos objetos em fila facilita a contagem, pois permite a separação entre os elementos contados e os que faltam contar.” (Castro e Rodrigues, 2008:18)

Castro e Rodrigues (2008:11) afirmam que “o sentido de número é [...] mais abrangente que o conhecimento do número apresentado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)”. Segundo estes autores, o sentido de número é a capacidade que a criança tem de compreender o número e as suas relações.

Quando falamos de crianças em idade pré-escolar, o sentido de número pode ser entendido como um processo no qual elas vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados. (Castro e Rodrigues 2008:11)

O mesmo é defendido por Baroody (2002:346) ao afirmar que o sentido de número “[...] Implica uma rede bem organizada de entendimentos acerca da magnitude dos números, dos efeitos de somar e subtrair e das relações parte todo.”

Este autor defende ainda que para a criança ser capaz de reconhecer e distinguir todos os algarismos é necessário:

[...]a construção de uma imagem mental para cada numeral: saber quais as partes que o compõem e de que modo essas partes se conjugam para formar o todo. Por exemplo, um 6 é composto por 2 partes, uma linha curva e uma argola, que o distinguem de todos os outros numerais exceto o 9. (Baroody, 2002:351)

No que diz respeito às crianças em idade Pré-Escolar, é notável a sua capacidade para o reconhecimento dos números, para a numeração, para a comparação de quantidades e até mesmo para as operações. Isso deve-se, sobretudo, ao ambiente e às situações com que a criança se depara no seu quotidiano. É neste sentido que se torna essencial realçar a importância do educador como sendo o principal responsável pela organização de todo o ambiente educativo.

Uma das funções do Jardim-de-Infância é criar ambientes de aprendizagem ricos, em que as crianças se possam desenvolver como seres de múltiplas facetas, construindo percepções e bases onde alicerçar aprendizagens. [...] Os números devem, portanto, desempenhar um papel desafiante e com significado, sendo a criança estimulada e encorajada a compreender os aspectos numéricos do mundo em que vive e a discutir-los com os outros. (Castro e Rodrigues 2008:12)

No jardim de infância, a criança deverá encontrar inúmeras situações que lhe permitem contar (marcação de presenças, o número de crianças que forem à escola, o número de pacotes de leite para o lanche,...) e observar numerais (no calendário, no mapa de presenças, no mapa do tempo, no mapa de aniversários,...). Portanto, é através das vivências do dia-a-dia e do ambiente que lhe é proporcionado que a criança desenvolve conceitos matemáticos. (Castro e Rodrigues 2008).

Um estudo revela que:

[...]o uso de histórias infantis na aprendizagem da matemática é uma estratégia promissora, uma vez que [as crianças] se mantiveram muito envolvidas nas tarefas propostas e superaram os objetivos definidos à partida, em particular ao nível das capacidades de comunicação e de raciocínio matemáticos. (Menezes, 2011:69)

Concluindo, a literatura para a criança assume-se como uma forma mais atrativa e lúdica de trabalhar a matemática na educação pré-escolar, proporcionando o desenvolvimento e o conhecimento de vários conceitos matemáticos.

## Capítulo II - Metodologia

### 1. Natureza do estudo

O presente estudo foi desenvolvido em contexto de jardim de infância no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e teve como o objetivo perceber em que sentido o livro de literatura para crianças poderá ser utilizado como recurso educativo noutras áreas de conteúdo, nomeadamente no domínio da expressão oral, na expressão plástica e, sobretudo, no domínio da matemática.

A obtenção das respostas resultará da descrição e análise das atividades que iremos desenvolver e da respetiva interpretação. Consideramos, assim, pelas suas características, que se trata de um estudo de natureza mista, onde utilizámos métodos qualitativos e métodos quantitativos.

Segundo Sousa e Batista (2011:56), “A investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores.” Assim sendo, este tipo de investigação apresenta um maior interesse no processo do estudo do que, propriamente, nos resultados.

Além disso, e segundo os mesmo autores (Sousa e Batista, 2011:56), “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 [...]” Os dados recolhidos pelo investigador são essencialmente de carácter descritivo, esses dados são recolhidos através de documentos, de observações, de entrevistas e de notas de campo que o investigador vai compilando ao longo do seu estudo. A análise dos dados recolhidos é feita de forma indutiva, visto o investigador proceder à sua interpretação como meio de compreender os fenómenos.

Desta forma, o investigador desempenha um papel fundamental em toda a investigação sendo que o seu conhecimento, a sua integridade e a sua sensibilidade vão influenciar todo o estudo realizado e a qualidade do mesmo. (Sousa e Batista, 2011:56)

Segundo Sousa e Batista (2011:53) a investigação quantitativa tem como objetivo “[...] a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis.” Desta forma, o nosso estudo caracteriza-se, também, como quantitativo apenas pelo facto de termos recorrido a métodos quantitativos para sintetizar a análise dos dados recolhidos. Contudo, o nosso principal método de investigação é qualitativo, pois o que realmente pretendemos perceber é o processo e não a quantificação dos resultados.

## **2. Questões de partida**

Desta forma, nesta investigação, pretendemos perceber:

- Poderá o livro de literatura para crianças ser utilizado como um recurso educativo noutras áreas de conteúdo?
- Poder-se-á trabalhar o domínio da matemática a partir do livro de literatura para crianças?

## **3. Objetivos**

Depois de formulada a questão de partida foram delineados os seguintes objetivos:

### **Objetivos Gerais**

- Desenvolver a expressão oral;
- Desenvolver a sensibilidade estética/expressão plástica a partir do livro;
- Desenvolver o sentido de número tendo por base ilustrações do livro.

### **Objetivos específicos**

- Orientar as crianças na produção de um texto com base em personagens do livro *O Artista que pintou um cavalo azul*;
- Promover a produção de ilustrações, para o texto criado, com recurso a vários materiais;
- Criar materiais, para a aprendizagem da matemática, com base nas personagens do livro;
- Promover o desenvolvimento do sentido de número, através do material criado.

## **4. Participantes no estudo**

A investigação decorreu no ano letivo de 2014/2015, no Jardim de Infância “Os Vivaços” situado na periferia da cidade de Faro, junto à Ria Formosa e ao Complexo Industrial. Situa-se numa zona de grande densidade populacional, uma vez que está inserido junto a bairros sociais e cooperativas habitacionais.

A minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu na sala de atividades dos 3 anos, sendo esta a minha amostra de estudo.

O grupo é composto por 25 crianças, das quais 16 são do género feminino e 9 são do género masculino. A grande maioria das crianças tinha 3 anos, no momento da implementação das atividades; as restantes já tinham completado os 4 anos. Em relação aos intervenientes da ação educativa, esta sala é composta pela Educadora, Ana Alexandre, pelas assistentes de ação educativa, Vera Mateus e Alice Eira, e pelas duas estagiárias, Sofia Silva e Catarina Rodrigues.

## **5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Segundo Bogdan e Biklen (1994:149), “O termo «dados» refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar [...]” Os dados assumem-se como elementos fundamentais para todo o processo de investigação, constituindo a base para a análise dos aspetos que pretendemos compreender.

Desta forma, para recolher os dados, procedemos a técnicas como a observação (participante e indireta), bem como ao registo em fotografias, vídeo e notas de campo.

### **5.1. Observação**

Dentro da metodologia do estudo qualitativo, realizámos uma recolha de dados baseada na observação. Segundo Hutter e Bailey (2011:170), a observação é “[...]um método de pesquisa que permite aos investigadores observar sistematicamente e registrar ações de comportamento das pessoas e as suas interações.” Assim sendo, ao longo da nossa investigação recorreremos à observação participante e à observação indireta (através de vídeo e fotografia), tipos de observação que foram imprescindíveis para toda a recolha de dados bem como para a análise e interpretação dos mesmos.

Por sua vez, Sousa e Batista (2011:88) afirmam que “A observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local [...] e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos.” Assim, e segundo os mesmos autores, consideramos a utilização de métodos categoriais através das grelhas de avaliação aplicadas às crianças durante determinadas atividades; utilizámos métodos descritivos através da descrição das situações observadas e da respetiva reflexão; e utilizámos métodos narrativos através de registos realizados no momento da observação (notas de campo).

## **5.2. Observação participante**

A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/vivências de pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo. (Sousa e Batista, 2011:89)

Na observação participante, o investigador assume um papel fundamental sendo, simultaneamente, investigador e o principal instrumento de observação. (Sousa e Batista, 2011:88)

Segundo Bogdan e Biklen (1994), nos métodos qualitativos, o investigador deve estar envolvido com o meio a investigar, uma vez que este método se baseia essencialmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes.

Segundo Lee, Yarger, Lincoln, Guba, Gravemeijer e Shulman (*apud* Vale, 2000), o investigador participante tem a possibilidade de viver as situações e os problemas das pessoas com quem interage, o que lhe permite conhecer as suas perspetivas e compreender os seus pontos de vista perante as situações propostas por si.

Desta forma, é importante o investigador estar integrado na atividade ou situação de modo a recolher todos os dados necessários e registar todos os acontecimentos, para que possa interpretar e refletir sobre os mesmos.

## **5.3. Observação indireta: vídeo e fotografia**

A obtenção de vídeos e fotografias constituíram uma mais-valia para toda a investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994:188), “As fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades.” O mesmo acontece com o vídeo, o facto de recolher essa informação permitiu-nos, numa fase posterior, atentar em pormenores e observar de uma forma mais pormenorizada as reações das crianças perante determinada situação, o que, por vezes, no momento, não conseguimos fazer.

Hennink, Hutter e Bailey (2011:187), consideram que “[...]o uso do vídeo pode facilitar uma observação detalhada, porque [se] pode parar o vídeo ou rever algumas cenas. Pode permitir tirar notas mais detalhadas do que em outros tipos de observação.” Ao longo da investigação recorreremos, frequentemente, ao vídeo, de forma a registar as

atividades desenvolvidas com as crianças, o que foi essencial para o estudo e para uma análise mais aprofundada dos dados recolhidos. Os registos fotográficos foram, também, bastante frequentes sobretudo para registar as produções das crianças, realizadas ao longo das atividades.

#### **5.4. Notas de campo**

Segundo Bogdan e Biklen (1994:150), as notas de campo são “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” Segundo estes mesmos autores, as notas de campo são fundamentais para que um estudo qualitativo tenha sucesso, pelo que deverão ser detalhadas, objetivas e extensivas, contendo todas as informações importantes e, sobretudo, os pormenores que nem o vídeo nem a fotografia são capazes de captar.

As notas de campo foram de extrema importância no decorrer da investigação, visto conterem informação pertinente para a análise de dados. Ao longo das atividades desenvolvidas, além da utilização do vídeo e da fotografia, recorremos ao registo das situações observadas. Registo esse que se revelou fundamental para todo o processo, pois não só continha a descrição dos momentos observados, como também a interpretação e reflexão sobre os mesmos, o que, numa fase posterior, facilitou a análise de todos os dados recolhidos.

#### **5.5. Procedimentos éticos**

Antes de dar início à investigação e à respetiva recolha de dados, foi entregue aos encarregados de educação a informação referente ao estudo, assim como um pedido de autorização de participação dos seus educandos, autorização para registos fotográficos e audiovisuais, que foram concedidas (Apêndice I).

Foram, ainda, tomadas como opções metodológicas, questões relacionadas com a preservação da identidade dos participantes do estudo. Assim, ao longo de todo o trabalho, nunca é mencionado o verdadeiro nome das crianças.

## Capítulo III – Atividades desenvolvidas

### 1. Leitura do livro *O artista que pintou um cavalo azul*

A leitura do livro foi feita em voz alta, sempre com o livro voltado para as crianças, para que pudessem estabelecer o contacto visual com as ilustrações. A leitura em voz alta foi composta por três momentos: o momento de pré-leitura, durante o qual explorámos as ilustrações da capa e contracapa, tal como o título do livro; a leitura do livro, momento em que procedi à leitura e, à medida que ia lendo, colocava algumas questões sobre as ilustrações e sobre os animais que iam surgindo ao longo da história; e o momento de pós-leitura, quando coloquei algumas questões para que as crianças recontassem a história e pudessem enumerar as personagens.



Figura 1 - Capa do livro

A escolha deste livro foi feita tendo em conta a faixa etária, o gosto e os interesses das crianças desta sala. Em primeiro lugar, porque o livro é grande, tem pouco texto, tem ilustrações bastante grandes e atrativas. Além disso, o livro é sobre um artista (pintor) o que, por sua vez, vai ao encontro de um projeto desenvolvido na instituição, o Projeto dos Artistas, no âmbito do qual a artista Adérta Silva foi à escola pintar e falar sobre as suas técnicas. Assim, estabelecemos um elo de ligação entre o livro e o projeto desenvolvido, levando as crianças a fazer a mesma associação. Além disso, os animais são um tema de que estas crianças gostam bastante, pelo que o seu entusiasmo foi notório durante a leitura; todas queriam falar sobre os animais e referir características que iam observando.

### 2. Construção de um livro a partir das personagens do livro *O artista que pintou um cavalo azul*

Esta atividade foi composta por duas partes: a construção da história (Apêndice XIV) e a construção física do livro (Apêndice XV).

Para a produção do texto, dividimos as crianças em cinco pequenos grupos. Num primeiro momento, deixámos que os elementos de cada grupo manuseassem e folheassem o livro para que as ideias fossem surgindo. De seguida, foi pedido aos grupos para exporem, um membro de cada vez, as suas ideias sobre as personagens do livro e, à medida que cada criança falava sobre o animal ou animais que desejasse, eu ia escrevendo as intervenções. Apesar de conduzir a atividade, deixei que as crianças falassem livremente sobre os animais, não condicionando o seu discurso; apenas me limitei a escrever o que estas me diziam.



Figura 3 - Exploração do livro e produção do texto



Figura 2 - Exploração do livro e produção do texto

Depois de produzido o texto, começámos a construção do livro. Mais uma vez, organizámos as crianças em pequenos grupos, pedindo-lhes que desenhassem um animal. A pintura dos animais foi feita em folhas A3 e com guaches, tendo sido disponibilizadas várias cores às crianças, incluindo as cores dos animais da história. Contudo, com o decorrer da pintura, verificámos que as crianças tinham alguma dificuldade em fazer determinados pormenores (olhos, boca, patas) com os pincéis; por isso, decidimos que, depois de os desenhos secarem, desenhariam esses pormenores com canetas de feltro. Para a construção das páginas, capa e contracapa, foram reutilizadas caixas de cartão, as quais recortei em forma de retângulo e as crianças pintaram. Mais uma vez, a escolha dos materiais, neste caso do cartão, foi feita tendo em conta um projeto desenvolvido na instituição, o Projeto Ambiental. Este tem como objetivo que as crianças explorem e transformem materiais de desperdício, ao mesmo tempo que as sensibiliza para a reutilização e para a proteção do ambiente.

Durante a construção do livro, incentivámos bastante a cooperação entre as crianças pedindo-lhes que se ajudassem umas às outras. Assim, enquanto uma pintava o

seu animal, a outra segurava no livro; e, enquanto uma pintava um lado do cartão, a outra segurava. Este tipo de incentivo é importante para as crianças perceberem que, se houver entreadjuada, as tarefas são bem mais fáceis de se concretizar.



Figura 4 – Elaboração dos animais



Figura 5 - Construção física do livro

É importante referir que todo o livro foi construído pelas crianças; apenas organizámos os textos produzidos por cada grupo de modo a obter um todo coerente. Além disso, colámos os vários animais nas páginas do livro, juntamente com partes da história e plastificámo-lo de forma a ficar mais resistente.

### **3. Apresentação às crianças do livro construído**

Depois de construída a história e de montado o livro, este foi apresentado às crianças. Esta parte teve como objetivo não só mostrar às crianças todo o seu trabalho mas também perceber o grau de motivação destas perante a atividade.



Figura 6 - Livro montado



Figura 7 - Apresentação do livro às crianças

#### 4. Puzzles

Para a realização desta atividade, foram construídos três conjuntos de *puzzles* distintos (A,B,C). O conjunto de *puzzles* A (Figura 8) é composto por 18 peças, das quais 9 apresentam algarismos e 9 apresentam animais; todas as peças são pretas. O conjunto de *puzzles* B (Figura 9) é composto por 18 peças, das quais 9 apresentam algarismos e 9 apresentam animais; cada conjunto de animais corresponde à cor do animal da história, sendo utilizada a mesma cor para o algarismo correspondente. O conjunto de *puzzles* C (Figura 10) é composto por 18 peças, das quais 9 apresentam algarismos e 9 apresentam bolas. Relativamente à cor, este conjunto é semelhante ao conjunto de *puzzles* B; contudo, os animais são substituídos por bolas. Em todos os *puzzles*, o que se pretendia era que as crianças associassem a quantidade ao respetivo algarismo.

Numa primeira fase, realizámos o conjunto de *puzzles* A, individualmente, com cada criança, de modo a percebermos os conhecimentos que estas já possuíam em relação ao sentido de número. Para facilitar esta perceção, foi construída e aplicada uma grelha de avaliação diagnóstica (Apêndice VII).

Numa segunda fase, realizámos o conjunto de *puzzles* B, individualmente, com metade do grupo e o conjunto de *puzzles* C, individualmente, com a outra metade do grupo. O objetivo, na realização destes *puzzles*, era perceber se a cor influenciava a decisão das crianças no momento de associarem a quantidade ao respetivo algarismo. Além disso, pretendíamos também perceber se, na realização do conjunto de *puzzles* C, havia alguma associação das cores, às cores das ilustrações do livro. Ou seja, pretendíamos perceber a importância das ilustrações e em que medida marcaram as crianças.

Numa fase final, foi realizado novamente o conjunto de *puzzles* A, individualmente, com cada criança, de forma a perceber se houve alguma evolução em relação ao desenvolvimento do sentido de número.



Figura 9 – Conjunto de Puzzles A



Figura 10 - Conjunto de Puzzle B



Figura 11 – Conjunto de Puzzle C



Figura 8 - Caixa dos Puzzles

## 5. Identificação do animal real

Visto a cor dos animais do livro não corresponder à cor natural dos animais, achámos importante, numa fase final, realizar um jogo onde disponibilizássemos várias imagens reais dos animais da história, com diferentes cores, para que as crianças identificassem o animal real. Esta atividade surgiu devido ao facto de as crianças nunca questionarem a cor dos animais, ao contrário do que acontecera na sala de uma colega que, ao ler o mesmo livro às crianças, que, por sua vez, são da mesma faixa etária que estas, verificou que essas questionaram a cor dos animais. Esta situação levou-nos a refletir sobre a razão pela qual as nossas crianças não o fizeram, levando-nos, também, à implementação desta atividade.

Para a realização da atividade, reunimos as crianças em pequenos grupos de cinco. Antes de se mostrar cada conjunto de imagens referente a cada animal da história, era perguntado: *“Qual a cor do animal que existe na natureza?”*

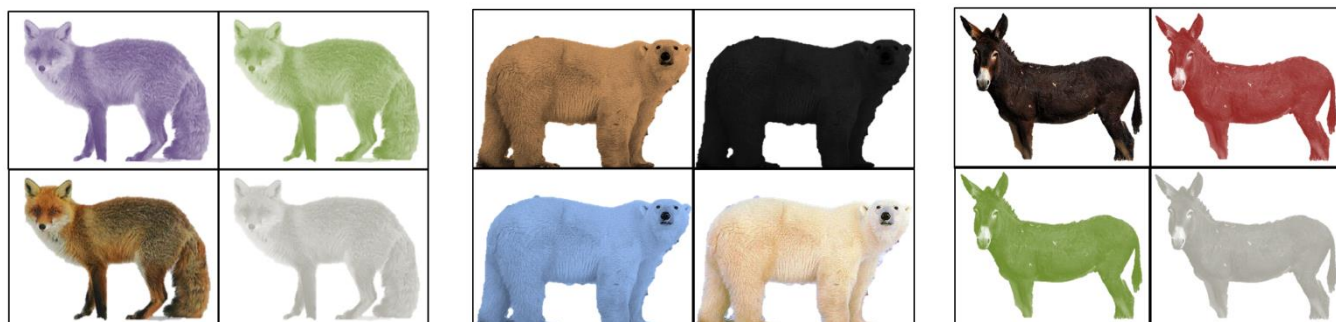
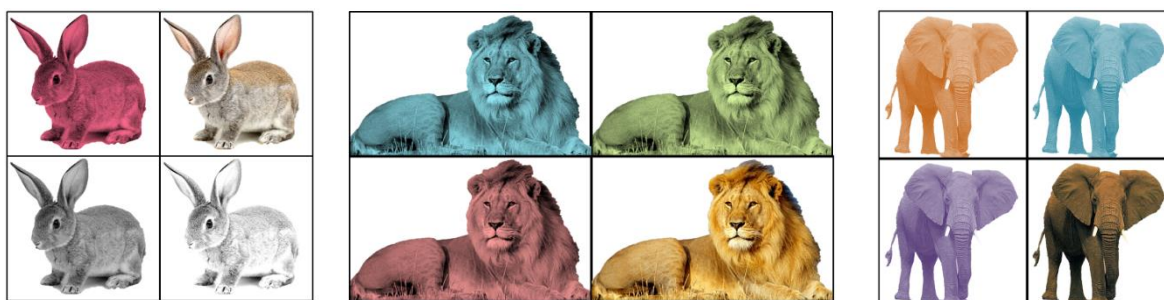
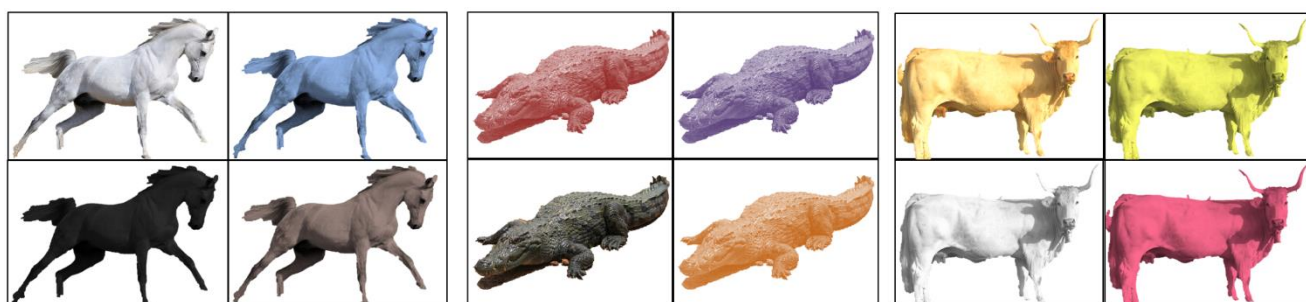


Figura 12 - Imagens da atividade

## Capítulo IV – Apresentação e análise interpretativa dos dados

Com a realização destas atividades, percebemos que o livro é realmente um ótimo recurso pedagógico, podendo-se, a partir dele, desenvolver inúmeras atividades nas várias áreas e domínios da Educação Pré-Escolar.

Atendendo a que a nossa questão principal de investigação era perceber se o livro de literatura para crianças poderia ser utilizado como um recurso educativo noutras áreas de conteúdo, conseguimos perceber que é possível; a partir do livro *Um artista que pintou um cavalo azul*, foram exploradas várias áreas de conteúdo: a área da Formação Pessoal e Social, através da entajuda e cooperação durante a construção do livro; o domínio da expressão motora, através da manipulação de diferentes materiais como os pincéis, rolos e esponjas, para a construção física do livro; o domínio da expressão plástica, através da pintura dos animais e das páginas; o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, através do contacto com a escrita, com a leitura, e através de todos os diálogos que exigiram às crianças exporem oralmente as suas ideias e opiniões; o domínio da matemática, através da realização dos *puzzles* com as ilustrações da história; a área do Conhecimento do Mundo através do conhecimento das cores e dos animais da história. Portanto, a partir do livro, conseguimos trabalhar todas estas áreas de conteúdo e respetivos domínios.

### **1. Construção de um livro a partir das personagens do livro *O artista que pintou um cavalo azul* (Apêndice VI)**

As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler. (Ministério da Educação, 1997:70)

Desde o início da nossa prática, que nos deparámos com um grupo bastante estimulado em relação à linguagem oral e escrita, sendo uma área bastante valorizada pela educadora. Além disso, esta desenvolvia com as crianças dois Projetos (Projeto das Histórias e Projeto das Pesquisas) que tinham como principal objetivo desenvolver a linguagem oral bem como a capacidade de as crianças exporem as suas ideias ao grupo. No Projeto das Histórias, a educadora escolhia uma história, poesia ou lengalenga,

enviava, na sexta-feira, para casa, os pais trabalhavam-na com os seus filhos e, na semana seguinte, a criança era responsável por contá-la ao grupo. No Projeto das Pesquisas, as crianças pesquisavam em casa com os pais um determinado assunto que, posteriormente, iriam apresentar ao restante grupo, através de um suporte de sua preferência.

Com a construção do livro, tínhamos como objetivos promover o contacto e envolvimento das crianças com a linguagem escrita e com a leitura; suscitar o interesse das crianças pela escrita; fomentar o diálogo, proporcionando momentos de comunicação, partilha e reflexão; estimular, nas crianças, a capacidade de expressar oralmente as suas ideias e opiniões; desenvolver a expressão plástica; estimular a criatividade.

Ao começar as atividades, sobretudo a atividade da construção da história, as crianças surpreenderam bastante pela positiva, posto que a sua capacidade de comunicação foi notória.

Para a realização desta atividade, organizámos as crianças em cinco grupos de cinco elementos. Numa fase inicial, explorámos mais uma vez o livro, tendo-nos apercebido de que a grande maioria das crianças se lembrava das personagens da história e muitas mostraram interesse em contá-la. Depois de explorarmos todos os animais e a suas cores, procedemos à construção da história.

Numa fase inicial, expliquei-lhes que iríamos construir uma história com os animais, como combinado no dia anterior. Contudo, as crianças deste grupo não perceberam muito bem o que se pretendia. Abri o livro, li-o novamente, e alterei o meu discurso; em vez de dizer que teríamos de construir uma história, perguntei-lhes se queriam dizer algo sobre as personagens da história, e percebi que, a partir daqui, surgiram várias ideias sobre os animais. (14 de abril, 9:00, Apêndice VI)

Esta foi uma dificuldade sentida ao introduzir a atividade; as crianças não percebiam o que se pretendia com “construir uma história”; por isso, tivemos de adaptar o discurso.

Durante a atividade, procedi à gravação de vídeo e ao registo de notas de campo, o que constituiu uma mais-valia para a análise e interpretação dos dados recolhidos.

Ao analisarmos os contributos das crianças para a construção da história (Gráfico 1) percebemos que a maioria das crianças foi meramente descritiva nos seus discursos, limitando-se a descrever aspetos físicos observados nas ilustrações do livro.

*“O burro tem cores e tem as patas dentro da lama. Tem orelhas, tem pelo, tem olhos, nariz, boca, tem patas e tem rabo”*; *“A vaca é amarela e tem cornos, tem orelhas, tem rabo, tem patas, e tem boca”*; *“O coelho está a saltar na relva e é cor-de-rosa. Tem cauda, tem orelhas grandes, patas, tem boca, nariz e olhos”* (Criança B, 14 de Abril, 9:30, Apêndice VI)

Contudo, algumas crianças demonstraram uma maior capacidade de gestão das ideias a exporem ao grupo, apresentando dados novos ou conhecimentos anteriormente adquiridos sobre os animais presentes nas ilustrações.

*“A vaca tem leitinho. A vaca faz muhuh. É gorda, grande e abana o rabo.”* As ideias expressas nesta frase dita pela E, estão relacionadas com características da vaca que, na maioria, não são visíveis através da ilustração. (Criança E, 14 de abril, 9:30, Apêndice VI)

*“W: O coelho salta e come cenourinhas da horta.*

*T: Os coelhos estão todos numa casota, o senhor dos coelhos abre a porta e depois vêm cá para fora para o campo”* (Crianças W e T, 14 de abril, 9:00, Apêndice VI)

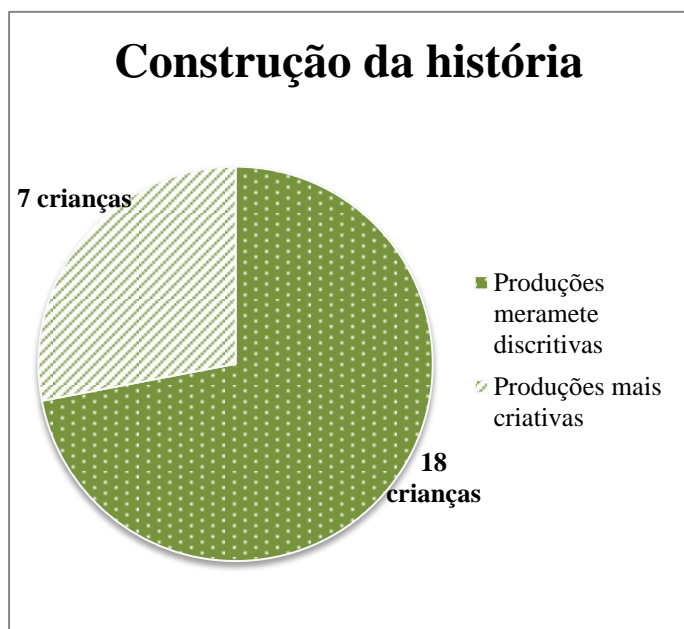


Gráfico 1 - Construção da história

Apesar de os discursos serem essencialmente descritivos, percebemos que, na sua maioria, as crianças:

[...] conseguem articular bem o seu discurso, foram capazes de construir frases coerentes, com sentido, pertinentes e significativas para a história; conseguiram expressar-se de forma autónoma e perceptível, expondo ao restante grupo as suas ideias e partes da história. (14 e 15 de Abril, Apêndice VI)

Além disso, houve bastante interação entre os vários elementos dos grupos; as crianças revelaram-se muito participativas quer ao partilhar as suas ideias ao grupo quer ao completar as ideias expostas por outros elementos.

*“O coelho é muito fofinho (J) e é bom (F).  
O leão tem unhas grandes (A) e arranha (F)  
O leão tem bigodes, tem uma cauda, tem uns olhos, tem o corpo e patas gigantes  
(L) gigantescas (U)” (Apêndice XIV)*

Apenas cinco crianças revelaram alguma dificuldade em articular o seu discurso, que não foi, por vezes, perceptível.

Outro aspeto importante a considerar nas ideias formuladas pelas crianças, ou seja, nas frases por si construídas, é a estrutura semelhante ou até mesmo igual que as frases apresentam, ao nível do que Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) denominam de Padrão Básico Oracional (SVO).

A língua portuguesa é uma língua em que nas frases declarativas simples (monoracionais) a ordem básica das palavras é tipicamente SVO, isto é, Sujeito Verbo Objecto [...] O padrão básico oracional (SVO) está embrionariamente presente nas primeiras construções frásicas das crianças [...] (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:29)

Desta forma, e ao atentarmos nas produções das crianças, percebemos que a grande maioria segue este padrão:

*“[...]O cavalo tem pernas para andar, correr e saltar. (X) O cavalo corre muito. Ele está a correr, está na posição de correr. (Z) O cavalo tem cabelo, tem quatro patas, tem barriga (N) tem boca, rabo, tem orelhas pequenas, tem pescoço e tem uma cauda muito grande. [...]” (Apêndice XIV)*

Depois de construída a história e devidamente organizada, procedemos à construção física do livro (elaboração dos animais com guaches e pintura dos cartões para a capa, contracapa e páginas do livro). Esta parte foi extremamente interessante pois a maior parte das crianças (18 crianças) desenhou o animal de que falara na construção da história, o que, na nossa perspetiva, demonstrou o seu envolvimento na atividade.

## **2. Conjunto de *Puzzles* A (avaliação diagnóstica)**

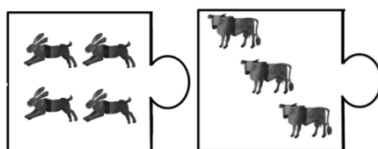
A realização do conjunto de *puzzles* A foi bastante importante para percebermos os conhecimentos que as crianças possuíam em relação ao sentido de número. Durante a realização da atividade, procedemos à gravação de vídeo, ao preenchimento de uma grelha de avaliação diagnóstica (Apêndice VII) e ao registo de notas de campo que foram uma mais-valia para a análise e interpretação dos dados recolhidos (Apêndice VIII). Desta forma, e depois de cruzar todos os dados, percebemos que a grande maioria das crianças sabe contar até nove estabelecendo a correspondência termo a termo, ou seja, faz corresponder a palavra número (termo) ao respetivo animal.

Como vimos anteriormente, Castro e Rodrigues (2008) afirmam que a contagem de objetos, neste caso, animais, implica o domínio de várias capacidades. Assim, tendo por base essa informação, apenas oitos das vinte e cinco crianças revela ter adquirido a capacidade de contar objetos, pois:

Soube contar até 9 com facilidade. Conseguiu estabelecer, corretamente, a correspondência termo a termo, não se perdeu nem repetiu nenhum animal durante a contagem, demonstrou ter o conceito da cardinalidade definido (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso de animais) (14 de abril, Apêndice VIII)

Verificámos, também, que algumas crianças se perdiam na contagem dos animais e uma das causas estava relacionada com a organização dos animais nas peças:

[...]a J apresentou dificuldade na contagem dos animais que não estavam em fila. Por exemplo, no cartão com os quatro coelhos, a J contava “1,2”, os coelhos que estão em cima e voltava a contar “1,2”, os coelhos que estão em baixo. O mesmo não aconteceu na peça que continha as três vacas, visto estarem em fila. (Criança J, 14 de abril, Apêndice VIII)



Esta situação foi detetada à medida que as crianças realizavam o jogo; para elas, é mais fácil contarem os objetos, neste caso, animais, se estiverem organizados por fila, tal como refere Castro e Rodrigues (2008).

Outras das dificuldades sentidas nesta fase diagnóstica foi a identificação e reconhecimento dos algarismos, o que para muitas crianças dificultou a concretização dos *puzzles*. Contudo, e tal como refere Baroody (2002), a identificação de algarismos requer por parte da criança a construção de uma imagem mental para cada algarismo, uma capacidade que muitas crianças desta faixa etária ainda não possuem.

Ainda em relação aos algarismos, ao longo da realização do conjunto de *puzzles* A percebemos que muitas crianças confundiram o algarismo 6 com o 9 “[...]durante a realização do *puzzle*, a K identificou e reconheceu todos os algarismos, exceto o 6, que confundiu com o 9.” (Crianças K, 15 de Abril, Apêndice VIII); por isso, pensámos numa solução: desenhámos uma linha na parte inferior de cada algarismo, de forma a facilitar a distinção por parte das crianças. Apesar de algumas crianças questionarem a razão pela qual os algarismos tinham aquele traço, para outras a sua presença foi completamente indiferente. Segundo Baroody (2002), os algarismos 6 e 9 são bastante difíceis de distinguir para as crianças visto as suas características serem tão semelhantes.

Como podemos verificar no gráfico 2, apenas sete crianças completaram os *puzzles* de forma autónoma e sem qualquer ajuda. As restantes crianças apresentaram, sobretudo, dificuldades ao nível da identificação e do reconhecimento dos algarismos, o que condicionou a realização da atividade. Porém, mesmo aquelas que não o conseguiram completar, perceberam a lógica do jogo (associação de quantidades ao respetivo algarismo).

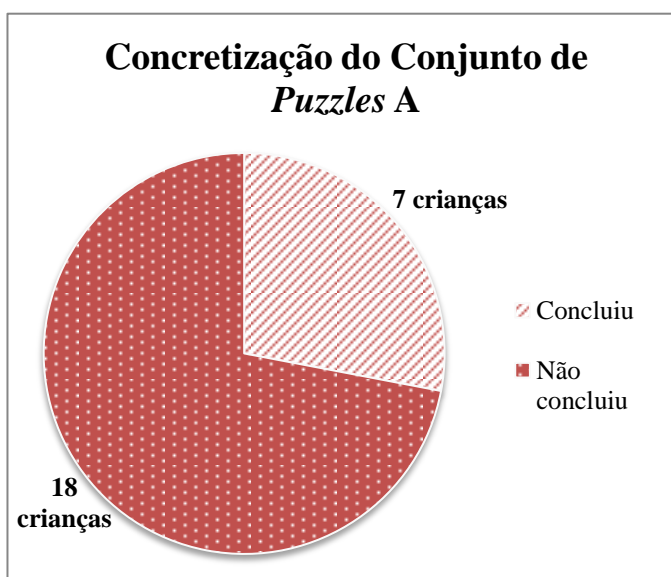


Gráfico 2 – Concretização do Conjunto de *Puzzles* A

### **3. Conjunto de *Puzzles* B**

Na realização do conjunto de *puzzles* B, percebemos que as crianças que não conseguiram completar o conjunto de *puzzles* A, por não conseguirem identificar os algarismos, completaram estes pela associação de cores:

“Estas são as vacas amarelas. 1, 2, 3. E depois esta também é amarela por isso vou montar aqui” (pegando na peça com o algarismo 3 amarelo).  
Agora é o roxo (pegando na peça com o algarismo 7 roxo) é com a raposa, mas primeiro tenho de contar (contando as raposas da peça). 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, então este vai para o número sete” (Criança G, 21 de Abril, Apêndice IX)

Aquelas crianças que souberam completar o conjunto de *puzzles* A associando as quantidades aos respetivos algarismos sem qualquer dificuldade também o fizeram nestes *puzzles*.

O V assim que entrou na sala disse: “Mudaste as cores” (referindo-se às peças dos *puzzles*). Apesar de o V perceber de imediato a diferença entre estes *puzzles* e os anteriores, começou a montá-los da mesma forma que montou os anteriores, ou seja, retirava uma peça com animais, contava-os e depois procurava o respetivo algarismo. Só depois é que percebeu que também podia fazer a associação das peças através da cor, apesar de não realizar os *puzzles* com base nessa opção. (Crianças V, 21 de Abril, Apêndice IX)

Como podemos verificar no gráfico 3, das 12 crianças que realizaram o conjunto de *puzzles* B, 8 completaram os *puzzles* procedendo à montagem das peças, segundo a associação da cor. Contudo, verificámos que, mesmo associando pela cor, tinham a necessidade de contar os animais e só depois procuravam o algarismo com a cor correspondente, o que revelou a sua motivação para a contagem.

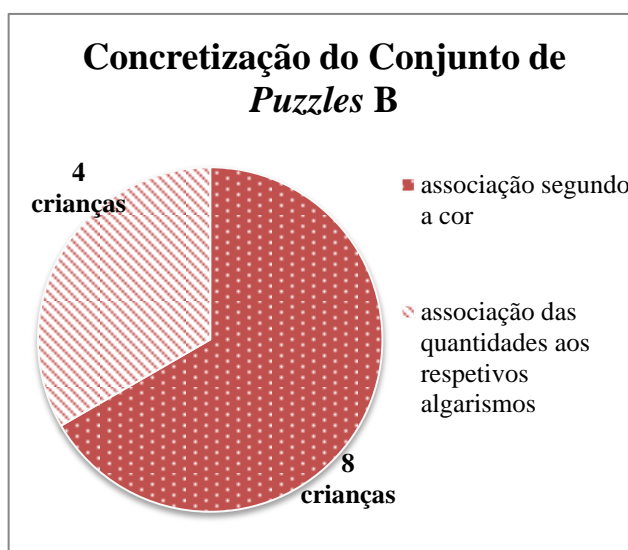


Gráfico 3 - Concretização do Conjunto de *Puzzles* B

#### 4. Conjunto de *Puzzles* C

À semelhança dos *puzzles* anteriores, as crianças que tiveram dificuldade na concretização do conjunto de *puzzles* A completaram estes através da associação de cores.

Apesar das dificuldades sentidas na contagem, identificação e reconhecimento dos algarismos, o A conseguiu montar todas as peças dos *puzzles* através da associação de cores. (Crianças A, 22 de Abril, Apêndice X)

Assim, como podemos verificar no Gráfico 4, das 13 crianças que realizaram esta atividade, 9 fizeram-no pela associação da cor. Contudo, algo curioso aconteceu durante a sua realização, pois 5 crianças que realizaram este conjunto de *puzzles* associaram a cor das peças aos animais da história, mesmo estes não estando presentes.

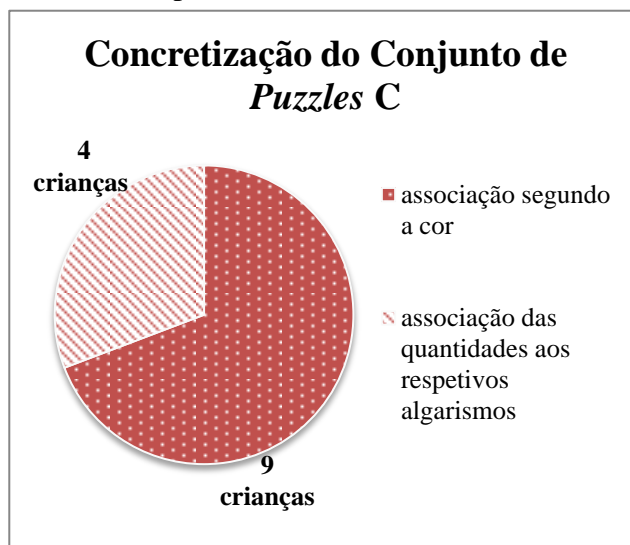


Gráfico 4 - Concretização do Conjunto de *Puzzles C*

«(...) associou a cor ao respetivo animal da história:

**X:** “*Este é do cavalinho*” (disse ao pegar na peça com uma bola azul)

“*Este é do urso*” (ao pegar na peça com 8 bolas pretas)

“*Este é das vacas*” (ao pegar na peça com 3 bolas amarelas)

“*Este é do crocodilo*” (ao pegar na peça com 2 bolas vermelhas)

“*Este é dos coelhos*” (ao pegar na peça com 4 bolas cor de rosas)

“*Agora este é dos elefantes*” (ao pegar na peça com 6 bolas cor de laranjas)»  
(Criança X, 22 de abril, Apêndice X)

Com a realização dos conjuntos de *puzzles B* e *C* percebemos que, apesar da associação da cor não corresponder aos objetivos pretendidos (associação de quantidade ao respetivo algarismo), estes *puzzles* são bons instrumentos para a criança desenvolver a capacidade de contar objetos, contactar e ir interiorizando os vários símbolos que correspondem a cada algarismo, pois, tal como refere Baroody (2002), a identificação e reconhecimento dos algarismos implica a construção de uma imagem mental para cada algarismo. Além disso, e tal como defendem os investigadores Bruner, Dienes e Reys (1960, 1970, 1974 *apud* Matos e Sarrazina, 1996) os materiais manipuláveis favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Assim, a construção destes *puzzles* permitem à criança manipular e contactar com os vários algarismos e as respetivas quantidades, sendo uma mais-valia para a aprendizagem da matemática, nomeadamente para o desenvolvimento do sentido de número.

## 5. Conjunto de Puzzles A (avaliação final)

Numa fase final, realizou-se novamente o conjunto de *puzzles A*, individualmente, com cada criança, de forma a percebermos se houve alguma evolução entre as crianças e, sobretudo, se essa evolução diferiu entre as crianças que realizaram o conjunto de *puzzles B* e as crianças que realizaram o conjunto de *puzzles C*. Para isso, foi aplicada uma grelha de avaliação semelhante à anterior (Apêndice XI).

Ao cruzarmos os dados da primeira grelha aplicada (Apêndice VII), com os desta (Apêndice XI), verificámos uma grande evolução ao nível da contagem; enquanto na realização do primeiro conjunto de *puzzles* apenas 8 crianças conseguiram contar corretamente, neste último, 19 conseguiram-no fazer, correspondendo a todos os domínios implicados na contagem. Em relação à identificação e reconhecimento dos algarismos, esta continua a ser a grande dificuldade do grupo. Contudo, houve uma evolução significativa; enquanto no primeiro conjunto de *puzzles* apenas 7 crianças conseguiram identificar e reconhecer os algarismos, nesta fase, 12 crianças conseguiram-no fazer, o que permitiu que maior número de crianças concluisse os *puzzles*.

Como podemos verificar no Gráfico 5, 11 crianças completaram os *puzzles* de forma autónoma e sem qualquer ajuda. Ao compararmos o Gráfico 5 com o Gráfico 2, verificamos uma pequena evolução em 4 crianças, pois estas quatro não tinham conseguido terminar o conjunto de *puzzles A* na fase inicial e conseguiram-no terminar nesta fase.

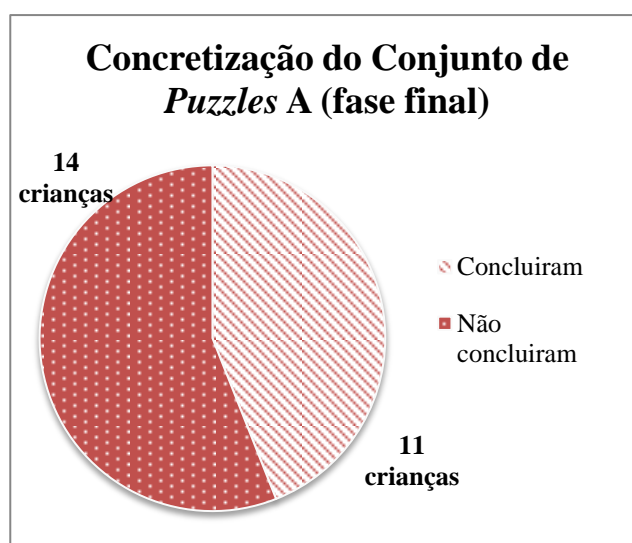


Gráfico 5 - Concretização do Conjunto de *Puzzle A* (fase final)

Com base nos dados recolhidos ao longo da realização dos diferentes conjuntos de *puzzles*, construímos as seguintes tabelas (1 e 2) de forma a sintetizar os resultados das crianças.

<b>Crianças</b>	<b>Conjunto de Puzzles A</b>	<b>Conjunto de Puzzles B</b>	<b>Conjunto de Puzzles A2</b>
V			
Z			
E			
U			
C			
M			
G			
F			
N			
T			
Y			
R			



<b>Legenda:</b>	
	Completo os <i>puzzles</i> associando as quantidades aos respetivos algarismos
	Não completou os <i>puzzles</i>

Tabela 1 - Resultados da realização dos Conjuntos de *Puzzles* A, B e A2

<b>Crianças</b>	<b>Conjunto de Puzzles A</b>	<b>Conjunto de Puzzles B</b>	<b>Conjunto de Puzzles A2</b>
H			
L			
B			
D			
K			
A			
Q			
X			
J			
P			
O			
I			
W			



<b>Legenda:</b>	
	Completo o <i>puzzle</i> associando as quantidades aos respetivos algarismos
	Não completou o <i>puzzle</i>

Tabela 2 - Resultados da realização dos Conjuntos de *Puzzles* A, C e A2

Ao compararmos a Tabela 1 com a Tabela 2, verificamos que houve uma maior evolução das crianças da Tabela 1, ou seja, das crianças que realizaram o conjunto de *puzzles* B. Podemos, assim, concluir que houve uma diferença entre as crianças que realizaram o conjunto de *puzzles* B (com animais) e as que realizaram o conjunto de *puzzles* C (com bolas), pois das quatro crianças que evoluíram, 3 realizaram o conjunto de *puzzles* B e apenas 1 realizou o conjunto de *puzzles* C.

Este aspeto é bastante interessante para a investigação em curso, pois confirma a importância do livro de literatura para crianças como recurso pedagógico. Em primeiro lugar, foi importante as crianças demonstrarem interesse pelo livro desde o início; só assim, motivadas e interessadas, é que as aprendizagens são significativas para si. Depois, o facto de termos desenvolvido e realizado várias atividades a partir do livro fez com que as crianças estivessem completamente envolvidas e familiarizadas com o mesmo. Assim, no momento em que foram apresentados os vários conjuntos de *puzzles* às crianças, estas associaram de imediato os animais às ilustrações do livro, e até mesmo no conjunto de *puzzles* sem os animais, as crianças associaram as cores das bolas às cores dos animais da história.

Apesar da evolução se verificar apenas em quatro crianças, isso deve-se sobretudo ao pouco tempo que tivemos para explorar os *puzzles*; contudo, arrisco a afirmar que, se obtivemos resultados em tão pouco tempo, a longo prazo os resultados seriam ainda melhores.

## 6. Identificação do animal real

À semelhança das atividades anteriores, procedemos à gravação de vídeo bem como ao registo de notas de campo, para uma melhor perceção e interpretação dos dados recolhidos. Percebemos que, apesar de muitas crianças saberem identificar o animal real, algumas não se conseguiam distanciar do animal da história e, ao serem questionadas sobre o animal real ou o animal verdadeiro, identificavam em primeiro lugar o animal da história. Percebemos que isso não se devia ao facto de as crianças não saberem identificar o animal real mas sim ao facto de não perceberem o conceito de “animal verdadeiro” e “animal real” o que levou à reformulação do discurso para: “Qual a cor do animal que existe na natureza?”.

Percebemos que muitas crianças identificavam os animais não por ser o animal real mas por ser aquele de que mais gostavam dizendo: “Eu gosto mais do...”; “Eu quero o...”; “Eu sou o...”. Desta forma, ao colocar a questão pela primeira vez, as crianças respondiam segundo as suas preferências ou segundo os animais da história; só depois de reformular a pergunta é que as crianças passaram a responder segundo o seu conhecimento.

Portanto, como verificamos no Gráfico 6, das vinte cinco crianças, dezasseis souberam identificar a cor dos animais reais e nove não souberam ou tiveram dificuldade em identificar.

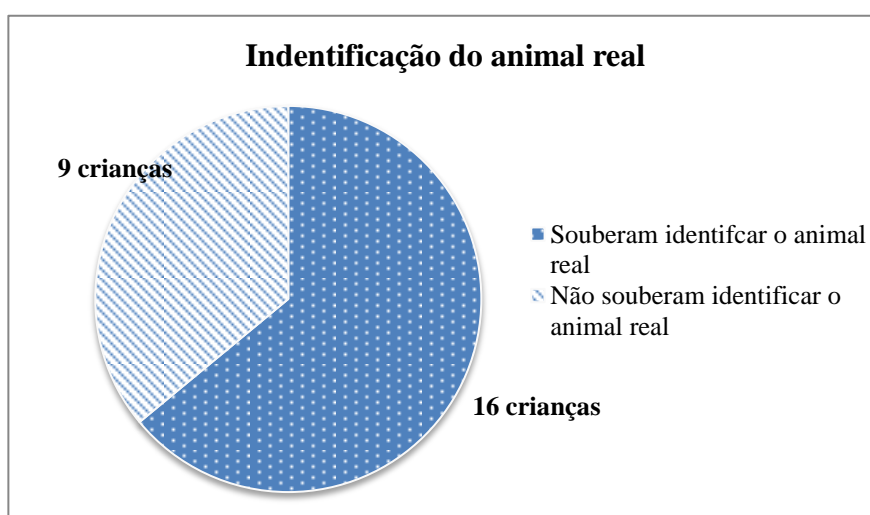


Gráfico 6 - Identificação do animal real

## Conclusões

Acabado o percurso do enquadramento teórico da nossa investigação, da definição das opções metodológicas, das atividades desenvolvidas e da sua análise, chegámos à fase em que apresentaremos as conclusões do trabalho realizado.

Desta forma, recordando-nos das nossas questões de investigação, “Poderá o livro de literatura para crianças ser utilizado como um recurso educativo noutras áreas de conteúdo?” e “Poder-se-á trabalhar o domínio da matemática a partir do livro de literatura para crianças?”, a resposta é “sim, é possível”. Através do livro, desenvolvemos atividades que abrangeram várias áreas de conteúdo e alguns dos seus domínios. Em relação ao domínio da matemática, também foi possível, através dos *puzzles* criados com as ilustrações do livro. É importante sublinhar que não é só o domínio da matemática que pode ser trabalhado a partir do livro, todos podem; contudo, foi este o domínio que mais se destacou pela complexidade das atividades desenvolvidas.

Portanto, houve todo um envolvimento entre as diferentes áreas, o qual posso designar, agora, como multidisciplinar. Apesar de, no enquadramento teórico, abordar a interdisciplinaridade e a multidisciplinariedade, agora, chegando ao final e analisando tudo o que foi realizado, percebo que as atividades desenvolvidas a partir do livro se caracterizam como multidisciplinares. O processo coincidiu com a caracterização que Dellatre faz de multidisciplinariedade: “simples associação de disciplinas que concorrem para uma realização comum mas sem que cada disciplina tenha que modificar sensivelmente a sua própria visão de coisas e os seus métodos próprios. (Dellatre, 1973, *apud* Pombo, 2004:37), tendo o livro servido de fio condutor para a associação entre as várias áreas de conteúdo.

No que diz respeito à atividade da construção do livro, esta permitiu-nos não só perceber que o livro é um excelente recurso para desenvolver atividades, como também percebemos que foi uma atividade excelente para estimular a expressão oral das crianças, proporcionar o contacto com a linguagem escrita e com a leitura, estimular a criatividade e proporcionar momentos de cooperação e ajuda entre as crianças.

A construção dos *puzzles* surgiu durante o planeamento das atividades; decidimos criá-los de forma a integrar o domínio da matemática, articulando a matemática com a literatura.

Um fator importante durante todas as atividades desenvolvidas foi o facto de as crianças terem ficado fascinadas com a história, sobretudo com as suas ilustrações e as suas cores atrativas. Foi uma mais-valia para a investigação as crianças terem aderido desde o início, mostrando-se sempre envolvidas nas várias atividades propostas. E isso refletiu-se nos resultados da realização dos diferentes conjuntos de *puzzles*, pois o envolvimento das crianças e o seu entusiasmo com os *puzzles* foi notório, o que tornou o estudo mais fácil de concretizar.

Com a realização do conjunto de *puzzles* A, percebermos os conhecimentos que as crianças possuíam em relação ao sentido de número, bem como as suas principais dificuldades. Percebemos que a grande maioria das crianças sabe contar, embora umas com mais autonomia do que outras, pois algumas crianças ainda não estabeleciam corretamente a correspondência termo a termo e perdiam-se na contagem. Como referi na análise das atividades, algumas crianças apresentaram dificuldade na contagem visto a organização dos animais não ser a mais correta. Contudo, a principal dificuldade sentida, nesta fase, foi a identificação e o reconhecimento dos algarismos; poucas o conseguiram fazer.

É certo que as crianças do grupo têm apenas 3 e 4 anos. Contudo, o que pude observar durante o meu período de PES foi que não havia na sala grande envolvimento das crianças com a matemática nem as rotinas diárias que proporcionam esses momentos (quadro do tempo, quadro das presenças) eram preenchidas de forma correta. Não existiam jogos matemáticos na área dos jogos; portanto, não havia grande envolvimento com a matemática. Como refere Baroody, as crianças precisam de contatar com os algarismos para criarem imagens mentais dos mesmos e, se esse envolvimento não existir, isso nunca será possível.

A realização dos conjuntos de *puzzles*, sobretudo do B e C, permitiu também responder à primeira questão de investigação. Como já foi referido, o conjunto de *puzzles* B continha as ilustrações do livro e o conjunto de *puzzles* C continha bolas em vez das ilustrações; o que pudemos verificar foi que muitas crianças associavam as cores das bolas à cor dos animais da história, o que demonstrou o seu envolvimento nas atividades anteriormente realizadas e com o livro. Além disso, verificou-se uma maior evolução das crianças que realizaram o conjunto de *puzzles* B, ou seja, os *puzzles* com as ilustrações, o que significa que estas tiveram impacto nas crianças. Durante a realização dos conjuntos de *puzzles* B e C, percebemos que estes são ótimos instrumentos para ajudarem as crianças a contar, a associarem as quantidades aos

respetivos Algarismos, bem como a criarem a imagem mental dos Algarismos que os permite reconhecer. Desta forma, instrumentos como estes devem estar presentes numa sala de Educação Pré-Escolar, para que as crianças possam manipulá-los sempre que desejarem.

No momento em que se realizou novamente o conjunto de *puzzles* A, pudemos verificar uma evolução em 4 crianças, o que é ótimo. Mais uma vez, destacamos a importância do livro, pois 3 dessas crianças realizaram o conjunto de *puzzles* B, o que faz supor que as ilustrações tiveram influência. Este aspeto é pertinente, levando-nos a questionar se o facto de as crianças que realizaram o conjunto de *puzzles* B obterem melhores resultados do que as que realizaram o conjunto de *puzzles* C, poderá estar relacionado com a sua memória visual. As crianças que realizaram o conjunto de *puzzles* B realizaram 3 vezes os *puzzles* com as ilustrações, duas vezes a preto e uma a cores, e o facto de nesse conjunto a quantidade de animais e os Algarismos correspondentes terem a mesma cor ajudou as crianças não só a fazerem uma associação como também a memorizarem essas mesmas associações. Desta forma, deixo em aberto esta questão, como ponto de partida para uma futura investigação: “Será que essas crianças desenvolveram competências em relação ao sentido de número ou apenas memorizaram visualmente as associações?”

Voltando novamente às nossas questões de investigação, ambas tiveram uma resposta positiva. As atividades a partir do livro permitem criar um fio condutor entre todas as atividades; contudo, é importante ter em conta a escolha do livro, a sua qualidade estético-literário, bem como se corresponde aos interesses das crianças.

## **Reflexão Final**

Ao terminar a realização deste trabalho, sentimos que muitas das dificuldades e medos foram ultrapassados.

Foi um percurso extremamente cansativo com todo o trabalho que nos foi proposto ao longo do ano letivo, com as unidades curriculares, com a PES e com a realização deste relatório; foi um acumular de situações que nos levaram a perguntar se seríamos capazes de concretizar tudo. Contudo, e agora olhando para trás e para tudo o que alcançámos, podemos dizer que foi um percurso realmente exigente, mas que, com o esforço e dedicação, tudo se conseguiu realizar.

Ao terminar toda esta etapa, sinto uma enorme satisfação, não só por chegar ao final mas também por todas as aprendizagens que adquiri e pelo meu crescimento, quer ao nível profissional, quer ao nível pessoal. Ao nível profissional, aprendi muito; aprendi a organizar todo o ambiente educativo, o que inicialmente nem sempre era fácil, mas, sobretudo, aprendi a ouvir as crianças, a perceber os seus gostos, interesses e principais dificuldades, o que para mim foi o mais importante. Ao nível pessoal, tornei-me numa pessoa mais confiante, segura, autónoma e persistente, o que permitiu mudar a minha postura dentro da sala.

Uma das grandes condicionantes deste estudo foi a falta de tempo e de liberdade para planificar as atividades na instituição onde decorreu a minha PES. Esta instituição tem um método de trabalho muito próprio, as educadoras planificam semanalmente as atividades para todas as salas, sendo as principais áreas de conteúdo os domínios das expressões (motora, musical, plástica e dramática), ou seja, são estas áreas a que a instituição dá mais importância, de tal forma que têm dias e horas específicas para serem desenvolvidas. Além disso, ainda existiam os projetos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, Projeto Ambiental e Projeto dos Artistas, daí a escolha do livro *Um artista que pintou um cavalo azul*. Estes foram os meus grandes obstáculos; apesar de ter as atividades planificadas deste Janeiro, apenas as comecei a implementar em Abril, ajustando-as ao máximo ao trabalho realizado na instituição.

Desta forma, pensamos que poderíamos ter dedicado mais tempo a cada uma das atividades desenvolvidas e poderiam ter sido realizadas mais, pois as crianças ficaram bastante fascinadas pelo livro e pelos seus animais e poderíamos ter explorado cada animal e desenvolver atividades em torno disso; infelizmente, não foi possível.

No que diz respeito ao estudo realizado, aconselhamos plenamente aos Educadores de Infância o desenvolvimento de atividades a partir do livro de literatura para crianças, pois este, para além de funcionar como um fio condutor entre as atividades, cativa as crianças para as mesmas, sobretudo, se for um livro do seu interesse. Em relação aos *puzzles*, consideramos fundamental a construção deste tipo de materiais por parte dos Educadores pois, mais que ninguém, estes conhecem as principais características e dificuldades das suas crianças; portanto, têm a capacidade de criar materiais adequados a estas. Nesta linha, reforço a importância da observação do grupo, dos registos efetuados e dos instrumentos de observação aplicados. Foi esta a forma que nos permitiu conhecer as crianças, conhecer os seus gostos, interesses, dificuldades e evoluções; só assim conseguimos adequar a nossa prática educativa ao grupo.

Ao finalizar este relatório e analisando todo o seu percurso, percebi que talvez tenha sido demasiado ambiciosa. Foi com bastante satisfação que realizei esta investigação e todas as pesquisas para a sua concretização, embora me pudesse ter focado apenas numa questão de investigação: “Poder-se-á trabalhar o domínio da matemática a partir do livro de literatura para crianças?” e a partir daqui aprofundar a relação entre a matemática e a literatura para crianças, visto serem áreas, do ponto de vista académico, tão distintas.

## **Referências bibliográficas**

- Aguiar & Silva, V. M. (1981). “Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil.” In Sá, D. G. *A Literatura Infantil em Portugal. Achegas Para a Sua História*. Braga: Editorial Franciscana, pp. 11-15.
- Baroody, A. J. (2002). “Incentivar a aprendizagem matemática das crianças.” In Spodek, B. (org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bastos, G. (1999) *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em investigação*. Porto: Porto Editora.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008) *Sentido de Número e Organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Fonseca, O. (2010) *O conto maravilhoso e o desenvolvimento de um raciocínio ético*. Tese de Doutoramento, Faculdade de ciências humanas e sociais-Universidade do Algarve, Portugal
- Fontes, V., Botelho, M., Sacramento, M. (s/d) *A criança e o livro – aspetos psicológicos, pedagógicos e literário*. Lisboa: Livros Horizonte
- Góes, L. P. (1984) *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo (Brasil): Pioneira
- Loureiro, C. (2006). Os livros de Histórias e a Matemática, Actas Profmat, Associação de Professores de Matemática – Lisboa: APM
- Mata, L. (2008) *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996) *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta
- Menezes, L. (2011). *Matemática, literatura & aulas*. Educação e Matemática, 115, 67-71
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997) *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Morais, A.S., et al. (2002) *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições ASA
- Nicolescu, B. (1999). *Um novo tipo de conhecimento – Transdisciplinaridade*. In 1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP. Itatiba, São Paulo – Brasil
- Sim-Sim, I. & Silva, A. & Nunes, C. (2008) *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação

- Sousa, M. J. & Batista, C. S. (2011) *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatório – Segundo Bolonha*. Lisboa: Pastor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação
- Sprinthall, A. & Sprinthall, C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Torres, M. (2002) “A relação texto/imagem na literatura para crianças: Confluências e disjunções” in Morais, A.S., et al. (2002) *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições ASA, p 263-276
- Pombo, O. (2004) *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Viseu: Relógio D’Água
- Vale, I. (2004). *Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática, O Estudo de Caso*. Revista da Escola Superior de Educação, vol.5. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, 171-202.

### **Livros para crianças referidos:**

- Carle, E. (2010) *Sonhos de Neve*. Matosinhos: Editora Kalandraka
- Carle, E. (2011) *Um artista que pintou um cavalo azul*. Matosinhos: Editora Kalandraka
- González, X. (2003) *As onze damas atrevidas*. Braga: Editora Kalandraka
- Mari, I. (2009) *as estações*. Matosinhos: Editora Kalandraka
- Mejuto, E. (2010) *A casa da mosca fosca*. Matosinhos: Editora Kalandraka
- Saldanha, A. (2011). *Eu só só eu*. Alfragide: Editorial Caminho
- Waechter, P. (s/d) *Eu*. Lisboa: Editora Gatafunho

### **Webgrafia**

- Silva, S. R. (2006) “Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância”. In site da Casa da Leitura. Acedido a 31 de março de 2015
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011) – Qualitative Research Methods. [Métodos de pesquisa Qualitativa]. Disponível em: <http://books.google.pt/books?id=rmJdyLc8YW4C&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>>. Acedido a 15 de abril
- <http://www.eric-carle.com/bio.html>. Acedido a 25 de junho de 2015
- <http://www.kalandraka.com/pt/autores/detalle/ficha/carle/>. Acedido a 24 de junho de 2015

# Apêndices

**Apêndice I – Autorização requerida aos Encarregados de Educação**

## CONSENTIMENTO INFORMADO

Ex. Encarregados de Educação

Catarina Rodrigues, aluna da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, vem, por este meio, solicitar a V/ autorização para a realização de registos fotográficos e vídeo dos vossos educandos no decorrer das atividades desenvolvidas, no âmbito da realização do seu Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (estágio).

O referido Relatório será um pequeno trabalho de investigação que incidirá no estudo do potencial da literatura para crianças. Com a sua realização, pretendo analisar as aprendizagens que poderão ser proporcionadas às crianças, tendo como ponto de partida um livro para a infância. Desta forma, irei desenvolver, junto dos vossos educandos, um conjunto de atividades para poder fundamentar aquelas que são as minhas questões de investigação.

Todas as informações obtidas serão tratadas de forma anónima, de modo a garantir a confidencialidade dos dados.

Com os meus cumprimentos.

Faro, 17 de Março de 2014

---

Catarina Rodrigues



**Apêndice II – Planificação Semanal de 13 a 17 de abril**

# PLANO DE ATIVIDADES DE SALA

**Semana de 13 a 17 de abril de 2015**

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Competências	Atividade	Gestão do Ambiente Educativo		Avaliação	
				Tempo/Espaço/Grupo	Recursos	Indicadores	Instrumentos
<p><b>Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Expressão e Comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio da Expressão Plástica;</li> <li>• Domínio da Expressão Motora</li> <li>• Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</li> <li>• Domínio da matemática</li> </ul> <p><b>Conhecimento do Mundo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar a cooperação e trabalho de equipa entre as crianças;</li> <li>• Promover o contato e envolvimento com a escrita e leitura;</li> <li>• Fomentar o diálogo;</li> <li>• Suscitar o interesse das crianças pela escrita;</li> <li>• Proporcionar momentos de comunicação, partilha e reflexão;</li> <li>• Promover a expressão através da expressão plástica;</li> <li>• Estimular a criatividade;</li> <li>• Promover o desenvolvimento do sentido do número.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver e aperfeiçoar a linguagem e expressão oral;</li> <li>• Desenvolver o desejo de comunicar;</li> <li>• Alargar o vocabulário;</li> <li>• Desenvolver a perceção das diferentes funções da escrita;</li> <li>• Desenvolver a criatividade;</li> <li>• Desenvolver o sentido estético.</li> <li>• Desenvolver o sentido de número.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do livro: “<i>O artista que pintou um cavalo azul</i>” de Eric Carl;</li> <li>• Construção de uma história a partir das personagens do livro;</li> <li>• Construção de um livro;</li> <li>• Construção do Conjunto de <i>Puzzles A</i>.</li> </ul>	<p><b>Tempo:</b> Período da manhã 8:30 às 10:30 e Período da tarde das 15:30 às 17:00</p> <p><b>Espaço:</b> Sala de Atividades</p> <p><b>Grupo:</b> grande grupo, pequeno grupo e individualmente</p>	<p><b>Recursos Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças 3/4anos</li> <li>- Estagiária</li> </ul> <p><b>Recursos Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro;</li> <li>- Material de desgaste;</li> <li>- Conjunto de <i>Puzzles (A)</i></li> </ul>	<p>-Empenhamento das crianças;</p> <p>-Aquisição de conhecimentos</p>	<p>-Observação direta;</p> <p>-Grelha de avaliação diagnóstico;</p> <p>-Registos por vídeo e notas de campo.</p>

**Apêndice III – Planificação Semanal de 21 a 24 de abril**

# PLANO DE ATIVIDADES DE SALA

**Semana de 21 a 24 de abril de 2015**

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Competências	Atividade	Gestão do Ambiente Educativo		Avaliação	
				Tempo/Espaço/Grupo	Recursos	Indicadores	Instrumentos
<b>Formação Pessoal e Social</b>  <b>Expressão e Comunicação</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio da matemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o desenvolvimento do sentido do número.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o sentido de número;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de contagem;</li> <li>• Identificar e reconhecer os algarismos de 1 a 9;</li> <li>• Ser capaz de corresponder quantidades aos respetivos algarismos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção dos Conjuntos de <i>puzzles</i> B e C</li> </ul>	<p><b>Tempo:</b> Período da tarde das 15:30 às 17:00</p> <p><b>Espaço:</b> Sala de Atividades</p> <p><b>Grupo:</b> individualmente</p>	<p><b>Recursos Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças 3/4anos</li> <li>- Estagiária</li> </ul> <p><b>Recursos Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjuntos de <i>Puzzles</i> (B e C)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Empenhamento das crianças;</li> <li>-Aquisição de conhecimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observação direta;</li> <li>- Registos por vídeo e notas de campo.</li> </ul>

**Apêndice IV – Planificação Semanal de 5 a 8 de maio**

# PLANO DE ATIVIDADES DE SALA

**Semana de 5 a 8 de maio de 2015**

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Competências	Atividade	Gestão do Ambiente Educativo		Avaliação	
				Tempo/Espaço/Grupo	Recursos	Indicadores	Instrumentos
<b>Formação Pessoal e Social</b>  <b>Expressão e Comunicação</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio da matemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o desenvolvimento do sentido do número.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o sentido de número;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de contagem;</li> <li>• Identificar e reconhecer os algarismos de 1 a 9;</li> <li>• Ser capaz de corresponder quantidades aos respectivos algarismos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção do Conjunto de <i>puzzle A</i></li> </ul>	<p><b>Tempo:</b> Período da tarde das 15:30 às 17:00</p>  <p><b>Espaço:</b> Sala de Atividades</p>  <p><b>Grupo:</b> individualmente</p>	<p><b>Recursos Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças 3/4anos</li> <li>- Estagiária</li> </ul> <p><b>Recursos Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjunto de <i>Puzzles (A)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Empenhamento das crianças;</li> <li>-Aquisição de conhecimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observação direta;</li> <li>- Grelha de avaliação;</li> <li>- Registos por vídeo e notas de campo.</li> </ul>

**Apêndice V – Planificação Semanal de 19 a 22 de maio**

# PLANO DE ATIVIDADES DE SALA

**Semana de 19 a 22 de Maio de 2015**

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Competências	Atividade	Gestão do Ambiente Educativo		Avaliação	
				Tempo/Espaço/Grupo	Recursos	Indicadores	Instrumentos
<p><b>Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Expressão e Comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio da matemática</li> </ul> <p><b>Conhecimento do Mundo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o contacto com animais reais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber identificar a cor dos animais reais;</li> <li>• Distinguir a cor dos animais da história da cor dos animais reais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação do animal real</li> </ul>	<p><b>Tempo:</b> Período da tarde das 15:30 às 17:00</p> <p><b>Espaço:</b> Sala de Atividades</p> <p><b>Grupo:</b> pequeno grupo</p>	<p><b>Recursos Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças 3/4anos</li> <li>- Estagiária</li> </ul> <p><b>Recursos Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador;</li> <li>- Diapositivos com várias imagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Empenhamento das crianças;</li> <li>-Aquisição de conhecimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observação direta;</li> <li>- Registos por vídeo e notas de campo.</li> </ul>

**Apêndice VI – Grelha de observação: Construção de uma história a partir das personagens do livro *Um artista que pintou um cavalo azul*, de Eric Carle**

<b>Data: 14 de abril</b> <b>Nome: Grupo 1</b> <b>Hora: 9:00</b>	
<b>Frases ditas pelas crianças</b>	<b>Interpretação Pessoal</b>
<p>“O pintor estava a pintar com o pincel. E depois pintou o cavalo (C).”</p> <p>“O cavalo é bom e quer o Natal e quer as prendas (P).”</p> <p>“O coelho salta e come cenourinhas da horta (W). Os coelhos estão todos numa «coisa», o senhor dos coelhos abre a porta e depois vêm cá para fora para o campo (T).”</p> <p>“O crocodilo tem dentes afiados e boca grande. E mora no rio (R).”</p> <p>“O cavalo também gosta de comer cenouras (R).”</p> <p>“O urso tem dentes afiados, é parecido com um dinossauro, gigante que tem dentes afiados (R).”</p>	<p>Antes de darmos início à atividade mostrei o livro de modo a perceber se as crianças ainda se recordavam da história e se seriam capazes de a recontar, o que todas conseguiram fazer.</p> <p>Numa fase inicial, expliquei-lhes que iríamos construir uma história com os animais, como combinando no dia anterior. Contudo, as crianças deste grupo não perceberam muito bem o que se pretendia. Abri o livro, li-o novamente, e alterei o meu discurso; em vez de dizer que teríamos de construir uma história perguntei-lhes se queriam dizer algo sobre as personagens da história, e percebi que, a partir daqui surgiram várias ideias sobre os animais.</p> <p>Além disso, percebi que os elementos do grupo tinham características bastante diferentes e isso projetou-se na sua capacidade de refletir e expor as suas ideias para a construção da história.</p> <p>O T articulou bem o seu discurso, construindo frases coerentes, com sentido, pertinentes e significativas para a história. Conseguiu expressar-se de forma autónoma e perceptível, expondo ao restante grupo a sua ideia e parte da história. Além disso, acrescentava sempre elementos ao discurso dos amigos. É uma criança bastante participativa, que demonstra interesse nas atividades que realiza e isso refletiu-se na sua participação na construção da história.</p> <p>O R, também, articulou bem o seu discurso construindo frases coerentes, com sentido, pertinentes e significativas para a história. Conseguiu expressar-se de forma autónoma e perceptível, expondo ao restante grupo a sua ideia e parte da história. À semelhança do T, demonstrou interesse perante a atividade.</p> <p>A W é uma criança bastante tímida e introvertida, e isso refletiu-se na sua participação na atividade. É uma criança que articula bem o discurso e é capaz de construir frases coerentes e com sentido. Contudo, a sua timidez acabou por condicionar a sua capacidade de expor as suas ideias ao restante grupo, não tendo um papel tão ativo na atividade como o T e a R. Apesar disso, conseguiu construir uma frase interessante e significativa para a história.</p> <p>À semelhança da W, a P também é uma criança bastante tímida e introvertida. É uma criança que articula bem o discurso e é capaz de construir frases coerentes e com sentido. Contudo, não conseguiu construir nenhuma frase nem ideia coerente para a construção da história (“O cavalo é bom e quer o</p>

	<p><i>Natal e quer as prendas.”), penso que isso se deve ao fato de ser extremamente tímida e não conseguir expor as suas ideias.</i></p> <p>A C não é uma criança tímida; contudo, durante esta atividade, demonstrou alguma timidez, tendo receio de expor as suas ideias ao grupo. Porém, foi a C que contribuiu com a primeira ideia (frase) para a história e, a partir desta, surgiram todas as outras. É uma criança que articula bem o discurso e é capaz de construir frases coerentes e com sentido. Conseguiu expressar-se de forma autónoma e perceptível.</p> <p>Ao contrário dos elementos do grupo 2. Os elementos deste grupo demonstraram ser pouco descritivos o que revelaram, sobretudo o T, o R e a W, terem uma maior capacidade de reflexão acerca das ideias a expor ao grupo. Além disso, conseguiram articular os conhecimentos que já possuíam com os animais da história.</p> <p><b>W:</b> <i>“O coelho salta e come cenourinhas da horta.”</i></p> <p><b>T:</b> <i>“ Os coelhos estão todos numa casota, o senhor dos coelhos abre a porta e depois vêm cá para fora para o campo ”</i></p> <p><b>R:</b> <i>“O crocodilo tem dentes afiados e boca grande. E mora no rio. O cavalo também gosta de comer cenouras. O urso tem dentes afiados, é parecido com um dinossauro, gigante que tem dentes afiados.”</i></p> <p>De uma forma geral, todas as crianças demonstraram interesse perante a atividade e contribuíram com ideias para a construção da história.</p>
<p><b>Data: 14 de abril</b>  <b>Nome: Grupo 2</b>  <b>Hora: 9:30</b></p>	
Frases ditas pelas crianças	Interpretação Pessoal
<p>“A vaca tem leitinho. A vaca faz muhhh. É gorda, grande e abana o rabo (E).”</p> <p>“A raposa viu um buraco e tem as patas no buraco (O).”</p> <p>“O leão tem unhas grandes, é grande e grandalhão (O).”</p> <p>“O burro tem cores e tem as patas dentro</p>	<p>Antes de darmos início à atividade mostrei o livro de modo a perceber se as crianças ainda se recordavam da história e se seriam capazes de a recontar, o que todas conseguiram fazer.</p> <p>Numa fase inicial, expliquei-lhes que iríamos construir uma história com os animais, como combinando no dia anterior, e questionei-os sobre o que queriam dizer sobre cada animal. Ao contrário dos elementos do grupo anterior, estes perceberam de imediato o que se pretendia e começaram a falar sobre os animais querendo expor as suas ideias.</p> <p>Os elementos deste grupo têm características bastante semelhantes: são crianças que conseguem</p>

<p>da lama. Tem orelhas, tem pelo, tem olhos, nariz, boca, tem patas e tem rabo (B).”</p> <p>“A vaca é amarela e tem cornos, tem orelhas, tem rabo, tem patas, e tem boca (B).”</p> <p>“O coelho está a saltar na relva e é cor-de-rosa. Tem cauda, tem orelhas grandes, patas, tem boca, nariz e olhos (B).”</p> <p>“A raposa tem um rabo grande e come pintainhos (B).” “Tem patas grandes e tem a pata num buraco. Ela tem orelhas (E).”</p> <p>“O cavalo tem boca e também pernas para andar, correr e saltar. E também tem rabo, cabeça, olhos e boca (X).”</p> <p>“O urso tem orelhas, tem unhas e olhos redondos. E também tem uma barriga grande (X).”</p> <p>“O elefante tem orelhas grandes. Também tem rabo e pernas grandes. Ele é tão grande como uma girafa mas a girafa é mais alta (X).”</p>	<p>articular bem o seu discurso, foram capazes de construir frases coerentes, com sentido, pertinentes e significativas para a história; conseguiram expressar-se de forma autónoma e perceptível, expondo ao restante grupo as suas ideias e partes da história; mostraram interesse em participar na atividade.</p> <p>Exceto o O, este é uma criança que tem dificuldade em concentrar-se numa atividade e levá-la até ao fim, abandonando o grupo a meio da atividade para ir brincar. Ao ser questionado, afirmou que não queria fazer mais. Além disso, tem alguma dificuldade em articular o discurso não sendo por vezes perceptível. Porém, conseguiu construir duas frases interessantes para a história (<i>“A raposa viu um buraco e tem as patas no buraco”</i>; <i>“O leão tem unhas grandes, é grande e grandalhão”</i>).</p> <p>Todos os elementos deste grupo quiseram dar mais que um contributo para a história, sendo que, este contributo era essencialmente descritivo, ou seja, descreviam as características físicas dos animais.</p> <p>Os vários contributos da B foram essencialmente descritivos:</p> <p><i>“O burro tem cores e tem as patas dentro da lama. Tem orelhas, tem pelo, tem olhos, nariz, boca, tem patas e tem rabo”</i>; <i>“A vaca é amarela e tem cornos, tem orelhas, tem rabo, tem patas, e tem boca”</i>; <i>“O coelho está a saltar na relva e é cor-de-rosa. Tem cauda, tem orelhas grandes, patas, tem boca, nariz e olhos”</i>; <i>“A raposa tem um rabo grande e come pintainhos”</i>. A Mafalda A. mostrou ser bastante descritiva no seu discurso, contudo articulou conhecimentos que já possuía com os animais da história, pois afirmou ter visto na televisão que as raposas comiam pintainhos.</p> <p>À semelhança da B, a X também revelou ser bastante descritiva no seu discurso, conseguindo também articular os conhecimentos que já possuía com os animais da história:</p> <p><i>“O cavalo tem boca e também pernas para andar, correr e saltar. E também tem rabo, cabeça, olhos e boca.”</i>; <i>“O urso tem orelhas, tem unhas e olhos redondos. E também tem uma barriga grande”</i>; <i>“O elefante tem orelhas grandes, também tem rabo e pernas grandes. Ele é tão grande como uma girafa mas a girafa é mais alta.”</i> (Nesta ideia fez uma comparação bastante pertinente pois comparou um animal da história, o elefante, com um animal que não está presente na história, a girafa. Revelou compreender conceitos como grande/pequeno, conseguindo comparar os dois animais tendo em conta a sua altura). Em relação à E, os seus contributos para a história foram menos descritivos, o que demonstrou maior reflexão acerca das ideias a expor ao grupo. <i>“A vaca tem leitinho. A vaca faz muhuh. É gorda, grande e abana o rabo.”</i> As ideias expressas nesta frase, dita pela E, estão relacionadas com características da vaca que, na maioria, não são visíveis através da ilustração. Desta forma, em semelhança à B e à X, a E também conseguiu articular os conhecimentos que já possuía com os animais da história.</p>
--	--

**Data: 15 de abril**

**Nome: Grupo 3**

**Hora: 9:30**

Frases ditas pelas crianças	Interpretação Pessoal
<p>“O leão é mau, porque é muito grande, tem unhas grandes e cabelo, a juba (F).”</p> <p>“O cavalo é bom, tem cabelo, tem patas, tem boca, rabo e tem orelhas pequenas e tem pescoço. E tem uma cauda muito grande (G).”</p> <p>“O coelho é muito fofinho (J) e é bom (F). Tem dentes, focinho, olhos cor-de-laranja, tem anca e uma cauda pequenina (J).”</p> <p>“O leão tem unhas grandes (A) e arranha (F) e tem uma cauda grande com uma parte redonda em cima (A e F).”</p> <p>“O crocodilo tem dentes e uma cauda grande (Q).” “Tem riscas em cima que são as escamas (F).”</p>	<p>Antes de darmos início à atividade mostrei o livro de modo a perceber se as crianças ainda se recordavam da história e se seriam capazes de a recontar, o que todas conseguiram fazer.</p> <p>Numa fase inicial expliquei-lhes que iríamos construir uma história com os animais, na segunda-feira, e questionei-os sobre o que queriam dizer sobre cada animal. Ao contrário dos elementos do grupo 1, estes perceberam de imediato o que se pretendia e começaram a falar sobre os animais querendo expor as suas ideias. Inclusive, o F mostrou-se bastante entusiasmado perante a atividade querendo falar sobre todos os animais.</p> <p>O F é uma criança que por vezes se destaca pelo seu comportamento não ser o mais correto; além disso, é uma criança cuja atenção é difícil de captar, sendo difícil planificar ou preparar atividades que lhe interessem ou despertem a sua curiosidade. Contudo, fiquei bastante admirada com a sua reação perante esta atividade, demonstrando desde início (leitura do livro) o seu contentamento perante o livro e os animais da história. Em relação aos seus contributos para a história, apesar de ser um pouco descritivo no seu discurso, o F descreveu algumas características dos animais que não estavam presentes nas ilustrações (características comportamentais):</p> <p><b>F:</b> “<i>O leão é mau, porque é muito grande, tem unhas grandes e cabelo, a juba.</i>”</p> <p><b>A:</b> “<i>O leão tem unhas grandes.</i>”</p> <p><b>F:</b> “<i>E arranha</i>”</p> <p><b>Q:</b> “<i>O crocodilo tem dentes e uma cauda grande.</i>”</p> <p><b>F:</b> “<i>Tem riscas em cima que são as escamas (referindo-se ao crocodilo)</i>”</p> <p>O F teve uma participação bastante ativa na atividade, querendo sempre partilhar com o restante grupo mais ideias e, também, acrescentar ideias ao discurso dos outros elementos. Articulou bem o seu discurso, construindo frases coerentes, com sentido, pertinentes e significativas para a história. Conseguiu expressar-se de forma autónoma e perceptível, expondo ao restante grupo as suas ideias e partes da história. Porém, apresentou alguma dificuldade em esperar pela sua vez para falar, tendo também dificuldade em ouvir os restantes elementos do grupo.</p>

	<p>O A e a Q apresentaram características semelhantes: ambos tiveram dificuldade em formular uma ideia para expor ao grupo e apresentaram alguma dificuldade em articular o seu discurso.</p> <p><b>A:</b> “<i>O leão tem unhas grandes</i>” (Frase curta com apenas uma característica)</p> <p><b>Q:</b> “<i>O crocodilo tem dentes e uma cauda grande.</i>” (Frase curta com duas características)</p> <p>A G, à semelhança do F, também demonstrou bastante interesse pela atividade. Porém, o seu contributo para a história foi meramente descritivo: “<i>O cavalo é bom, tem cabelo, tem patas, tem boca, rabo e tem orelhas pequenas e tem pescoço. E tem uma cauda muito grande.</i>”</p> <p>Por sua vez a J, apesar de ser uma criança bastante participativa e interessada nas atividades e tarefas propostas, não se mostrou muito participativa nesta atividade. Em relação aos seus contributos para a história, apesar de ser um pouco descritiva no seu discurso, descreveu uma característica do coelho que não estava presente na ilustração e atentou em pormenores que muitas das crianças não identificam, como a cor dos olhos e a anca do coelho.</p> <p><b>J:</b> “<i>O coelho é muito fofinho. Tem dentes, focinho, olhos cor-de-laranja, tem anca e uma cauda pequenina.</i>”</p> <p>Os elementos deste grupo têm características bastante semelhantes: são crianças que conseguem articular bem o seu discurso, foram capazes de construir frases coerentes, com sentido, pertinentes e significativas para a história; conseguiram expressar-se de forma autónoma e perceptível, expondo ao restante grupo as suas ideias e partes da história; mostraram interesse em participar na atividade.</p>
<p><b>Data: 15 de abril</b>  <b>Nome: Grupo 4</b>  <b>Hora: 10:00</b></p>	
Frases ditas pelas crianças	Interpretação Pessoal
<p>“O cavalo come ervas e também sementes (V).”</p> <p>“Foi o pintor que pintou o cavalo. Ele tem patas, pelo, cabelo, franja, boca, nariz, pescoço, orelhas, pernas, cauda, barriga, pés (U).”</p> <p>“O crocodilo tem dentes enormes, unhas</p>	<p>Antes de darmos início à atividade, mostrei o livro de modo a perceber se as crianças ainda se recordavam da história e se seriam capazes de a recontar, o que todas conseguiram fazer.</p> <p>Numa fase inicial, expliquei-lhes que iríamos construir uma história com os animais, como combinado na segunda-feira, e questionei-os sobre o que queriam dizer sobre cada animal. Ao contrário dos elementos do grupo 1, estes perceberam de imediato o que se pretendia e começaram a falar sobre os animais querendo expor as suas ideias. Inclusive, mostraram-se todos bastante entusiasmados perante a atividade querendo falar sobre todos os animais.</p>

enormes, uma boca muito grande e olhos pequeninos. Tem unhas atrás também enormes. Tem um rabo enorme, uma barriga enorme. O corpo é grande. (V) O crocodilo mora no rio Nilo, (K) mas também vivem na terra e rastejam na terra (V).”

“O leão tem bigodes, tem uma cauda, tem uns olhos, tem o corpo e patas gigantes (L) gigantescas (U).”

“O coelho é rosa, está na relva e tem patinhas pequenas, unhas pequenas e uma cauda pequena. E tem orelhas grandes, gigantes (L) Tem uns olhos, tem uma boquinha para comer a relva (K).”

“As vacas também comem relva (U).”

“O urso tem a cabeça, olhos, boca, orelhas, o urso tem patas, tem pescoço, tem barriga, o urso tem quatro patas. O urso tem pelo, tem muito pelo, tem a língua pequenina e a boca pequenina (M).”

Os elementos deste grupo apresentaram características bastante semelhantes: são crianças que conseguem articular bem o seu discurso, foram capazes de construir frases coerentes, com sentido, pertinentes e significativas para a história; conseguiram expressar-se de forma autónoma e perceptível, expondo ao restante grupo as suas ideias e partes da história.

O V articulou bem o seu discurso, construindo frases coerentes, com sentido, pertinentes e significativas para a história. Além disso, utilizou um tipo de vocabulário, que, por norma, as crianças da sua idade não usam, utilizando expressões como “enorme”:

**V:** “*O crocodilo tem dentes enormes, unhas enormes, uma boca muito grande e olhos pequeninos. Tem unhas atrás também enormes. Tem um rabo enorme, uma barriga enorme. O corpo é grande.*”

Os seus contributos foram essencialmente descritos, descrevendo características dos animais algumas presentes na ilustração, outras não. Além disso, apresentou alguma capacidade de reflexão, digo isto pois se atentarmos nas suas frases acerca do crocodilo, ele descreve as suas partes do corpo como sendo enormes e grandes, e no final concluiu que todo o corpo é grande. Conseguiu, também, articular conhecimentos que já possuía com os animais da história:

**V:** “*O cavalo come ervas e também sementes. (...) mas também vivem na terra e rastejam na terra.*” (referindo-se ao crocodilo).

O V teve uma participação bastante ativa, querendo sempre partilhar com o restante grupo mais ideias e, também, acrescentar ideias ao discurso dos outros elementos.

O L e a M, também, demonstraram interesse pela atividade. Contudo, os seus contributos para a história foram meramente descritivos. Descreveram, essencialmente, as características que observavam nas ilustrações.

**L:** “*O leão tem bigodes, tem uma cauda, tem uns olhos, tem o corpo e patas gigantes*”

**M:** “*O urso tem a cabeça, olhos, boca, orelhas, o urso tem patas, tem pescoço, tem barriga, o urso tem quatro patas. O urso tem pelo, tem muito pelo, tem a língua pequenina e a boca pequenina.*”

A U apesar de também ser bastante descritiva no seu discurso, mostrou maior interesse em participar querendo complementar o discurso dos outros elementos do grupo.

**U:** “*Foi o pintor que pintou o cavalo. Ele tem patas, pelo, cabelo, franja, boca, nariz, pescoço, orelhas, pernas, cauda, barriga, pés.*”

**U:** “*Gigantescas*” (Completando o discurso do L)

**U:** “*As vacas também comem relva*”. (Completando o discurso da K)

	<p>Por sua vez a K, foi pouco descritiva no seu discurso. Contudo, demonstrou estar bastante atenta ao discurso dos restantes elementos do grupo, pois os seus contributos completaram o discurso dos colegas.</p> <p><b>K:</b> <i>“O crocodilo mora no rio Nilo. Tem uns olhos, tem uma boquinha para comer a relva.”</i> (referindo-se ao coelho, de forma a completar a frase do seu irmão L)</p> <p>Portanto, este grupo foi o que mais correspondeu ao que era pretendido. Pretendia-se com esta atividade que as crianças, em pequenos grupos, construíssem juntas uma parte da história. Contudo, nem todas as crianças conseguiram articular o seu discurso a partir de outro, nem completar uma ideia já formada, mas a maior parte dos elementos deste grupo conseguiu.</p>
<p><b>Data: 15 de abril</b>  <b>Nome: Grupo 5</b>  <b>Hora: 10:30</b></p>	
Frases ditas pelas crianças	Interpretação Pessoal
<p>“O pintor está a pintar o cavalo (I).”  “A raposa tem quatro patas, tem cauda grande, tem olhos, tem boca e dentes (Y).”  “O leão tem uma cauda (I).”  “O cavalo tem quatro pernas, uma cauda, uma cabeça, uma boca, cabelo, uma barriga. O cavalo está a correr (N).”  “A raposa anda na lama e é roxa. Tem um rabo muito comprido (D).” Mas não é tao comprido como o da vaca (Z).”  “O coelho é bonito, lindo e fofo. É muito grande, tem orelhas muito grandes. Ele come cenouras e gosta de correr na relva, e também de comer couves (Z).”  “O cavalo corre muito. Ele aqui está a correr, está na posição de correr. Ele tem as pernas muito comprida, tem muitos</p>	<p>Antes de darmos início à atividade, mostrei o livro de modo a perceber se as crianças ainda se recordavam da história e se seriam capazes de a recontar, o que todas conseguiram fazer.</p> <p>Numa fase inicial, expliquei-lhes que iríamos construir uma história com os animais, como combinando na segunda-feira.</p> <p>No desenrolar da atividade percebi que os elementos do grupo tinham características bastante diferentes e isso projetou-se na sua capacidade de refletir e expor as suas ideias para a construção da história.</p> <p>O I e o Y demonstraram bastantes dificuldades em articular o discurso e em formular as ideias (frases) a expor aos restantes elementos do grupo. Contudo, ambos conseguiram construir uma frase. Apesar de, o I ter conseguido construir uma frase com mais de uma ideia e o Y não, aquele apresentou duas ideias soltas não tendo qualquer relação entre si.</p> <p><b>I:</b> <i>“O pintor está a pintar o cavalo. (...) O leão tem uma cauda.”</i>  <b>Y:</b> <i>“A raposa tem quatro patas, tem cauda grande, tem olhos, tem boca e dentes.”</i>  (Ambos os contributos foram meramente descritivos)</p> <p>A Z demonstrou uma grande capacidade em formular as suas ideias e capacidade em expô-las aos restantes elementos do grupo, apresentando uma participação bastante ativa na atividade. Articulou corretamente o seu discurso, construindo frases coerentes, com sentido, pertinentes e significativas para a</p>

<p>cascos e o tamanho do rabo é médio, não é tão grande como o da vaca nem tão pequeno como o do coelho (Z).”</p> <p>“O pintor está a pintar um quadro e pintou muitos, muitos animais (Z).”</p> <p>“O leão tem umas patas muito grandes. O leão tem o rabo maior do que a raposa e do que o cavalo e tem unhas muito grandes (D). Não são unhas são garras (Z).”</p>	<p>história. Conseguiu expressar-se de forma autónoma e perceptível, expondo ao restante grupo as suas ideias e partes da história. Além disso, acrescentava elementos ao discurso dos amigos. É uma criança bastante participativa, que demonstra interesse nas atividades que realiza e isso refletiu-se na sua participação na construção da história. Os seus contributos para a história foram bastante interessantes, pois não se limitou a descrever o que observara nas ilustrações, foi mais além, o que demonstrou ter sido capaz de refletir sobre o assunto. Apesar de ter descritos algumas características físicas visíveis nas ilustrações, descreveu comportamentos e gosto dos animais que já conhecera:</p> <p><i>“O coelho é bonito, lindo e fofo. É muito grande, tem orelhas muito grandes. Ele come cenouras e gosta de correr na relva, e também de comer couves. O cavalo corre muito. Ele aqui está a correr, está na posição de correr. Ele tem as pernas muito comprida, tem muitos cascos e o tamanho do rabo é médio, não é tão grande como o da vaca nem tão pequeno como o do coelho. O pintor está a pintar um quadro e pintou muitos, muitos animais.”</i></p> <p>A N e a D são duas crianças cuja concentração e atenção é bastante difícil de captar. São crianças que se distraem bastante, pois a meio da atividade começaram a falar sobre assuntos que nada tinham a ver com esta. Apesar disso, contribuíram com ideias para a história, sendo estas essencialmente descritivas:</p> <p><b>N:</b> <i>“O cavalo tem quatro pernas, uma cauda, uma cabeça, uma boca, cabelo, uma barriga. O cavalo está a correr.”</i></p> <p><b>D:</b> <i>“A raposa anda na lama e é roxa. Tem um rabo muito comprido.</i></p> <p><i>O leão tem umas patas muito grandes. O leão tem o rabo maior do que a raposa e do que o cavalo e tem unhas muito grandes.”</i></p>
---	--

**Apêndice VII – Grelha de avaliação diagnóstica: Conjunto de *Puzzles A***

Crianças	Competências				
	Sabe contar até 9			Identifica e reconhece algarismos até 9	Identifica algarismos até 9 e associa a respectiva quantidade
	Correspondência termo a termo	Conceito de cardinalidade	Não perde nem repete animais		
K	S	S	D	D	D
U	S	S	S	D	D
G	S	S	S	D	D
C	D	S	D	N	D
A	D	D	D	N	D
V	D	S	D	S	S
H	S	S	S	S	S
W	S	D	S	N	D
L	S	S	S	S	S
Q	N	N	N	N	N
F	D	D	D	D	D
B	S	S	S	S	S
N	N	N	N	N	N
M	S	S	S	N	D
X	D	D	D	N	D
D	D	S	D	S	S
Z	S	S	S	S	S
J	S	S	D	N	D
T	D	S	D	D	D
Y	D	D	D	N	D
E	S	S	S	S	S
P	S	D	S	D	D
O	D	D	D	N	N
R	S	N	S	N	D
I	D	D	D	N	D

**Legenda:**

S – Sim; N – Não; D – Com Dificuldade

**Apêndice VIII – Grelha de observação complementada pela análise de vídeo:  
Conjunto de *Puzzles A***

## Grelha de observação complementada pela análise de vídeo: Conjunto de Puzzles A

<b>Data: 13 de abril</b> <b>Local: Sala de Atividades</b> <b>Criança: G</b>
<p style="text-align: center;"><b>Interpretação Pessoal</b></p> <p>Depois de explicar em que consistia o jogo (associação de quantidade a algarismos) a G conseguiu fazê-lo com algumas dificuldades na identificação e reconhecimentos dos algarismos.</p> <p>Soube contar até 9 fazendo corretamente a correspondência termo a termo, não se perdeu nem repetiu nenhuma animal durante a contagem, demonstrou ter o conceito da cardinalidade definido (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos neste caso animais).</p> <p>Contudo, o facto de não identificar nem reconhecer os algarismos fez com que não conseguisse realizar os <i>puzzles</i> de forma autónoma.</p>
<b>Data: 13 de abril</b> <b>Local: Sala de Atividades</b> <b>Criança: C</b>
<p style="text-align: center;"><b>Interpretação Pessoal</b></p> <p>Antes da realização dos <i>puzzles</i> questionei a C sobre os vários algarismos presentes nas peças do mesmo, os quais ela não soube identificar.</p> <p>Depois de explicar em que consistia o jogo, (associação de quantidade a algarismos), a C conseguiu fazê-lo mas com alguma dificuldade na identificação e reconhecimento dos algarismos.</p> <p>Soube contar até 9 com ajuda, demonstrou alguma dificuldade em estabelecer a correspondência termo a termo, saltando ou repetindo, por vezes, animais. Porém, demonstrou ter o conceito da cardinalidade definido (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso, animais).</p> <p>Contudo, o facto de ter dificuldade em identificar e reconhecer os algarismos, condicionou um pouco a realização dos <i>puzzles</i>, pois teve dificuldade em associar a quantidade aos algarismos, visto não os reconhecer. Porém, soube explicar a razão de juntar determinadas peças.</p> <p><b>Catarina:</b> “<i>Esta peça é com esta porquê?</i>”</p> <p><b>C.:</b> “<i>Por causa que esta é o um (apontando para o algarismo 1 e depois para a peça com um cavalo)</i>”</p> <p>Apesar da sua grande dificuldade ter sido a identificação e reconhecimento dos algarismos, a C demonstrou ter percebido a lógica do jogo.</p>
<b>Data: 13 de abril</b> <b>Local: Sala de Atividades</b> <b>Criança: H</b>
<p style="text-align: center;"><b>Interpretação Pessoal</b></p> <p>Antes da realização dos <i>puzzles</i> questionei a H sobre os vários algarismos presentes nas peças do mesmo, tendo ela identificado todos os algarismos (do 1 ao 9). Além disso, esta referiu que sabia contar até 29 e fê-lo.</p> <p>Depois de explicar em que consistia o jogo, (associação de quantidade a algarismos), a H conseguiu fazê-lo sem qualquer dificuldade.</p>

Soube contar até 9, fazendo corretamente a correspondência termo a termo, não se perdeu nem repetiu nenhuma animal durante a contagem, demonstrou ter o conceito da cardinalidade definido (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos neste caso animais).

A H fez os *puzzles* com bastante facilidade, conseguiu associar o algarismo à respectiva quantidade sem qualquer ajuda ou orientação.

Numa primeira fase, colocou os algarismos pela sequência numérica (de 1 a 9) depois, começando pelo algarismo 1, foi retirando peça a peça associando a respectiva quantidade.

Além disso, até à peça 5 não necessitou de contar os animais para saber a quantidade presente em cada uma das peças. Demonstrou ser capaz de efetuar a contagem oral até ao número 5, o que muitas crianças da sua idade não conseguem fazer.

**Data: 13 de abril**

**Local: Sala de Atividades**

**Criança: F**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles*, questionei o F sobre os vários algarismos presentes nas peças do mesmo, os quais ele apenas soube identificar os algarismos 2,3,4.

Depois de explicar em que consistia o jogo, (associação de quantidade a algarismos), o F fê-lo mas com bastantes dificuldades, não conseguindo terminar os *puzzles* (fez a correspondência com ajuda até ao algarismo 6).

Soube contar até 9 com ajuda, demonstrou alguma dificuldade em estabelecer a correspondência termo a termo; saltando ou repetindo por vezes animais.

As principais dificuldades sentidas foram ao nível da identificação e reconhecimento dos algarismos e na respectiva associação das quantidades.

**Data: 13 de abril**

**Local: Sala de Atividades**

**Criança: B**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles*, questionei a B sobre os vários algarismos presentes nas peças do mesmo, tendo ela identificado todos os algarismos (do 1 ao 9)

Depois de explicar em que consistia o jogo, (associação de quantidade a algarismos), a B conseguiu fazê-lo sem grandes dificuldades; é certo que, para corresponder a quantidade ao algarismo, teve de contar os animais dos cartões, fazendo algumas tentativas.

Soube contar até 9, fazendo corretamente a correspondência termo a termo, não se perdeu nem repetiu nenhuma animal durante a contagem, demonstrou ter o conceito da cardinalidade definido (percebe que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso animais).

Além disso, a B identificou e reconheceu os algarismos até 9 (confundiu, apenas, o algarismo 5 com o 6); conseguiu fazer corresponder aos algarismos a respectiva quantidade.

A B fez os *puzzles* pela ordem numérica (1,2,3,4,5,6,7,8,9) e sempre que eu questionava “E a seguir?” fazia a contagem (pelos dedos) até ao número que se seguia.

**Data: 13 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: M**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles* questionei a M sobre os vários Algarismos presentes nas peças do mesmo, dos quais ela apenas identificou o 3, 4, 5.

Depois de explicar em que consistia o jogo, (associação de quantidade a Algarismos), a M conseguiu fazê-lo mas com alguma dificuldade na identificação e reconhecimento dos Algarismos.

A M soube contar até 9, fazendo corretamente a correspondência termo a termo, não se perdeu nem repetiu nenhuma animal durante a contagem, demonstrou ter o conceito da cardinalidade definido (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso animais).

Contudo, o fato de ter dificuldade em identificar e reconhecer os Algarismos, condicionou um pouco a realização dos *puzzles*, pois teve dificuldade em associar a quantidade aos Algarismos, visto não os reconhecer. Porém, sabia que a peça que continha dois animais iria corresponder ao cartão que continha o Algarismo dois, apesar de não o conseguir identificar.

Apesar da sua grande dificuldade ter sido a identificação e reconhecimento dos Algarismos, a M demonstrou ter percebido a lógica do jogo.

**Data: 13 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: D**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles* questionei a D sobre os vários Algarismos presentes nas peças do mesmo, tendo ela identificado todos os Algarismos (do 1 ao 9).

Depois de explicar em que consistia o jogo, (associação de quantidade a Algarismos), a D conseguiu fazê-lo. Contudo, numa fase inicial não estava a perceber a dinâmica do jogo, nem o que teria de fazer.

Soube contar até 9; porém demonstrou alguma dificuldade em estabelecer a correspondência termo a termo, saltando ou repetindo por vezes animais. Contudo, demonstrou ter o conceito da cardinalidade definido (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos neste caso animais).

Verifiquei que a D, a partir do Algarismo 3, teve alguma dificuldade em fazer corresponder as peças; identificava o Algarismo mas depois demorava algum tempo a encontrar a peça com a quantidade correspondente.

Apesar das dificuldades sentidas, a D conseguiu completar os *puzzles*, fazendo-o pela ordem numérica (1,2,3,4,5,6,7,8,9).

**Data: 13 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: E**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles* questionei a E sobre os vários Algarismos presentes nas peças do mesmo, tendo ela identificado todos os Algarismos (do 1 ao 9).

Mesmo antes de explicar em que consistia o jogo, a E perguntou: “É para

montar?”.

A E conseguiu fazer os *puzzles* sem qualquer dificuldade, fazendo corresponder a quantidade ao respectivo algarismos.

Soube contar até 9, fazendo corretamente a correspondência termo a termo, não se perdeu nem repetiu nenhuma animal durante a contagem, demonstrou ter o conceito da cardinalidade definido (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso animais).

Não fez os *puzzles* pela sequência numérica; contudo, no final, ordenou-o segundo a mesma (1,2,3,4,5,6,7,8,9).

A E não mostrou dificuldades na realização dos *puzzles*.

**Data: 13 de abril**

**Local: Sala de Atividades**

**Criança: O**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles* questionei o O sobre os vários algarismos presentes nas peças do mesmo, não tendo ele identificado nem reconhecido nenhum algarismo.

Numa primeira fase, expliquei em que consistia o jogo, (associação de quantidades a algarismos). Contudo, o O não conseguiu fazê-lo, não percebeu a dinâmica do jogo, nem percebeu o que era suposto fazer.

O O demonstrou bastantes dificuldades na contagem, no reconhecimento e identificação dos algarismos, o que dificultou a realização dos *puzzles*.

Desta forma, não conseguiu completar os *puzzles*.

**Data: 14 de abril**

**Local: Sala de Atividades**

**Criança: U**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles* questionei a U sobre os vários algarismos presentes nas peças do mesmo, dos quais ela identificou todos, confundindo apenas o 7 com o 1. Porém, durante a realização do jogo, confundiu o 5 com o 6.

Numa primeira fase, expliquei em que consistia o jogo (associação de quantidades aos respectivos algarismos) e a U percebeu de imediato a dinâmica do jogo.

Soube contar até 9 com facilidade. Conseguiu estabelecer, corretamente, a correspondência termo a termo, não se perdeu nem repetiu nenhuma animal durante a contagem, demonstrou ter o conceito da cardinalidade definido (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso de animais).

Durante a realização dos *puzzles*, as crianças, por norma, retiravam primeiro uma peça com animais, contavam os animais e associavam o algarismo. A U, por vezes, fazia ao contrário: retirava a peça com o algarismo e procurava a peça correspondente.

A U mostrou facilidade na contagem e na construção dos *puzzles*, precisou de ajuda apenas para identificar os algarismos 5 e 9.

**Data: 14 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: L**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles* questionei o L sobre os vários Algarismos presentes nas peças do mesmo, tendo ele identificado todos os Algarismos (do 1 ao 9).

O L conseguiu fazer os *puzzles* sem qualquer dificuldade, fazendo corresponder a quantidade dos animais aos respectivos Algarismos.

Soube contar até 9, estabelecendo, corretamente, a correspondência entre o animal e a palavra número (termo); não se perdeu nem repetiu nenhuma animal durante a contagem; demonstrou ter o conceito da cardinalidade definido (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso animais).

Não fez os *puzzles* pela sequência numérica; contudo, no final ordenou-o segundo a mesma (1,2,3,4,5,6,7,8,9).

O L não demonstrou qualquer dificuldade na realização dos *puzzles*.

**Data: 14 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: Q**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles* questionei a Q sobre os vários Algarismos presentes nas peças do mesmo, não tendo ela identificado nem reconhecido nenhum Algarismo.

Numa primeira fase, expliquei em que consistia o jogo (associação de quantidades a Algarismos). Contudo, a Q não conseguiu fazê-lo, não percebeu a dinâmica do jogo, nem percebeu o que era suposto fazer.

A Q demonstrou bastantes dificuldades na contagem:

**Catarina:** “*Vamos contar quantos leões estão aqui?*”

**Q.:** “3, 4, 5, 9, 3” (Apenas conseguiu contar uma vez, até 5, com ajuda).

Tanto a dificuldade na contagem como a dificuldade no reconhecimento e identificação dos Algarismos, dificultaram a realização dos *puzzles*.

Desta forma, a Q não conseguiu completar os *puzzles*.

**Data: 14 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: N**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles* questionei a N sobre os vários Algarismos presentes nas peças do mesmo, não tendo ela identificado nem reconhecido nenhum Algarismo.

Numa primeira fase, expliquei em que consistia o jogo (associação de quantidades a Algarismos). Contudo, a N. não conseguiu fazê-lo, não percebeu a dinâmica do jogo, nem percebeu o que era suposto fazer.

A N demonstrou bastantes dificuldades na contagem, no reconhecimento e na identificação dos Algarismos, o que dificultou a realização dos *puzzles*.

Desta forma, não conseguiu completar os *puzzles*.

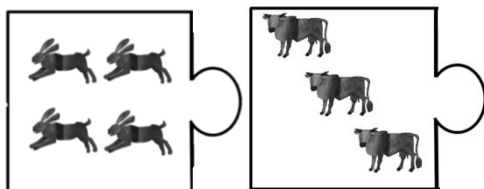
**Data: 14 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: J**

### Interpretação Pessoal

Antes da realização dos *puzzles* questionei a J sobre os vários Algarismos presentes nas peças do mesmo, dos quais apenas reconheceu os Algarismos 4 e 8.

Depois de explicar em que consistia o jogo (associação de quantidade a Algarismos), a J conseguiu fazê-lo. Contudo, numa fase inicial não estava a perceber a sua dinâmica.

Soube contar até ao 9 com alguma dificuldade, sobretudo na transição do 5 para o 6. Além disso, a J apresentou dificuldade na contagem dos animais que não estavam em fila. Por exemplo, no cartão com os quatro coelhos, a J contava “1,2”, os coelhos que estão em cima e voltava a contar “1,2”, os coelhos que estão em baixo. O mesmo não aconteceu na peça que continha as três vacas, visto estarem em fila.



Porém, consegue estabelecer a correspondência termo a termo; e demonstrou ter o conceito da cardinalidade definido (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos neste caso animais).

A J, para além de apresentar alguma dificuldade em contar e reconhecer e identificar os Algarismos, teve, inicialmente, dificuldade em encaixar as peças dos *puzzles*.

**Data: 14 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: P**

### Interpretação Pessoal

Antes da realização dos *puzzles* questionei a P sobre os vários Algarismos presentes nas peças do mesmo, dos quais ela não identificou nenhum. Contudo, durante a realização dos *puzzles*, a P. identificou e reconheceu os Algarismos 4, 5, 6 e 7.

Depois de explicar em que consistia o jogo (associação de quantidade a Algarismos), a P conseguiu fazê-lo, apesar de não perceber de imediato a dinâmica do jogo.

Soube contar até 9, estabelecendo, corretamente, a correspondência entre o animal e a palavra número (termo); e não se perdeu nem repetiu nenhuma animal durante a contagem. Contudo, demonstrou não ter o conceito da cardinalidade definido, ou seja, não percebe que o último termo dito corresponde ao total de objetos, neste caso ao total de animais.

**Catarina:** “Conta os animais desta peça”

**P:** “1, 2, 3, 4, 5”

**Catarina:** “Então, quantos animais estão nesta peça?”

**P:** “1, 2, 3, 4, 5” (não consegue perceber que têm 5 animais; isto aconteceu na contagem dos animais de todas as peças).

Além disso, a P é uma criança bastante tímida e isso dificultou um pouco a nossa comunicação, pois esta não respondia a muitas das minhas questões. Tornou-se um pouco complicado perceber algumas das suas atitudes e reações.

**Data: 14 de abril**

**Local: Sala de Atividades**

**Criança: R**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles* questionei o R sobre os vários Algarismos presentes nas peças do mesmo, os quais apenas identificou o 2 e o 3. Demonstrou alguma dificuldade na identificação e reconhecimento dos Algarismos.

Numa primeira fase, expliquei em que consistia o jogo (associação de quantidades a Algarismos). Contudo, o R não percebeu, de imediato, a dinâmica do jogo.

Conseguiu contar apenas até 5, estabelecendo a correspondência entre o animal e a palavra número (termo); não se perdeu nem repetiu nenhuma animal durante a contagem. Contudo, demonstrou não ter o conceito da cardinalidade definido, ou seja, não percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso ao total de animais.

Desta forma, o facto de não conseguir contar até 9 e não reconhecer os Algarismos condicionou a realização dos *puzzles*.

Porém, conseguiu fazer com mais facilidade até ao 5; daí para a frente, fê-lo com a minha ajuda.

**Data: 15 de abril**

**Local: Sala de Atividades**

**Criança: K**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles* questionei a K sobre os vários Algarismos presentes nas peças do mesmo, tendo ela identificado os Algarismos do 1 ao 5. Contudo, durante a realização dos *puzzles*, a K identificou e reconheceu todos os Algarismos, exceto o 6, que confundiu com o 9.

Depois de explicar em que consistia o jogo (associação de quantidade a Algarismos), a K conseguiu fazê-lo e percebeu a sua dinâmica.

Soube contar até 9 com ajuda, pois durante a contagem dos animais a K perdia-se, contando mais de uma vez o mesmo animal. Além disso, estabeleceu a correspondência entre o animal e a palavra número (termo); demonstrou ter o conceito da cardinalidade definido (percebe que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso animais).

Porém, durante a construção dos *puzzles*, fui dando algumas indicações sobre a contagem, indicando o animal por onde deveria começar a contagem (esquerda para a direita) e a K foi melhorando a contagem perguntando muitas vezes: “Começo por aqui?” (indicava com o dedo)

Desta forma, a K conseguiu concluir os *puzzles* percebendo que teria de associar a quantidade dos animais aos Algarismos; mostrou apenas dificuldade, como referi, na contagem e em identificar alguns Algarismos.

**Data: 15 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: V**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles* questionei o V sobre os vários Algarismos presentes nas peças do mesmo, tendo ela identificado todos os Algarismos (do 1 ao 9).

Numa primeira fase, expliquei em que consistia o jogo (associação de quantidades ao respetivo Algarismos) tendo o V percebido a dinâmica. Durante a realização dos *puzzles*, o V contava bem os animais e sabia identificar o total de animais contados, mas, por vezes quando eu perguntava que Algarismo teria de ir buscar, não associava o Algarismo correto, tendo eu de repetir a questão.

Soube contar até 9. Contudo, apresentou alguma dificuldade na correspondência termo a termo, não atribuindo um número (termo) a cada animal, perdia-se e repetia animais durante a contagem. Demonstrou ter o conceito da cardinalidade definido (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso, de animais).

O V conseguiu terminar os *puzzles* com ajuda.

**Data: 15 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: Y**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles*, questionei o Y sobre os vários Algarismos presentes nas peças do mesmo, dos quais soube apenas identificar o Algarismo 8.

Depois de explicar em que consistia o jogo (associação de quantidade a Algarismos), o Y fez-lo mas com bastantes dificuldades.

Soube contar até 9, com ajuda, demonstrou alguma dificuldade em estabelecer a correspondência termo a termo; saltando ou repetindo por vezes animais.

As principais dificuldades sentidas manifestaram-se ao nível da identificação e do reconhecimento dos Algarismos e na respetiva associação das quantidades.

O Y terminou os *puzzles*; contudo, o facto de não reconhecer nem identificar os Algarismos condicionou um pouco a concretização do jogo.

**Data: 15 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: T**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles*, questionei o T sobre os vários Algarismos presentes nas peças dos *puzzles*, dos quais apenas reconheceu os Algarismos 2,3,4,8.

Numa fase inicial, expliquei em que consistia o jogo (associação de quantidades aos respetivos Algarismos) e o T percebeu a sua dinâmica, conseguindo realizá-lo. Contudo, necessitou de ajuda para a identificação de alguns Algarismos.

Soube contar até 6, com facilidade, e contou até 3 sem precisar de corresponder o dedo a cada animal. Contudo, tentava fazer o mesmo com as peças que continham mais animais e não conseguia; ou seja, o T tentava proceder à contagem oral.

Porém, apresentou alguma dificuldade na correspondência termo a termo, saltando ou repetindo, por vezes, animais. Contudo, demonstrou ter o conceito da cardinalidade definido (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de

objetos, neste caso de animais).

O T conseguiu realizar os *puzzles*; contudo, necessitou de ajuda para a contagem de peças que continham mais animais, sobretudo 7, 8 e 9. Além disso, necessitou de ajuda para a identificação de alguns algarismos, nomeadamente o 5,6,7,9.

**Data: 15 de abril**

**Local: Sala de Atividades**

**Criança: I**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles*, questionei o I sobre os vários algarismos presentes nas peças do mesmo, não tendo ele reconhecido nem identificado nenhum.

Depois de explicar em que consistia o jogo (associação de quantidade a algarismos), o I fê-lo mas com bastantes dificuldades.

Soube contar até 9, com ajuda, demonstrou alguma dificuldade em estabelecer a correspondência termo a termo; saltando ou repetindo, por vezes animais. Demonstrou não ter o conceito da cardinalidade definido, ou seja, não percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso ao total de animais.

O I terminou os *puzzles*; contudo, o facto de não reconhecer nem identificar os algarismos e ter alguma dificuldade na contagem condicionou um pouco a concretização do jogo.

**Data: 16 de abril**

**Local: Sala de Atividades**

**Criança: A**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles* questionei o A sobre os vários algarismos presentes nas peças do mesmo, dos quais ele não identificou nenhum.

Numa primeira fase, expliquei em que consistia o jogo (associação de quantidades aos respetivos algarismos). Contudo, o A não percebeu a lógica do jogo, apresentando bastantes dificuldades.

Soube contar até 9. Contudo, demonstrou dificuldade na correspondência entre o animal e a palavra número (termo), perdendo-se e repetindo animais durante a contagem. Além disso, demonstrou não ter o conceito da cardinalidade definido, ou seja, não percebeu que o último termo dito corresponde ao total de objetos, neste caso ao total de animais.

O A conseguiu concluir o jogo; contudo apresentou bastantes dificuldades na identificação e reconhecimento dos algarismos, o que condicionou a concretização dos *puzzles*.

**Data: 16 de abril**

**Local: Sala de Atividades**

**Criança: W**

### **Interpretação Pessoal**

Antes da realização dos *puzzles*, questionei a W sobre os vários algarismos presentes nas peças do mesmo, dos quais apenas reconheceu os algarismos 1,2 e 6.

Depois de eu lhe explicar em que consistia o jogo (associação de quantidades aos respetivos algarismos) a W conseguiu fazê-lo, apesar de não perceber de imediato a sua dinâmica.

Soube contar até 9 estabelecendo, corretamente, a correspondência entre o animal e a palavra número (termo); e não se perdeu nem repetiu nenhuma animal durante a contagem. Contudo, demonstrou não ter o conceito da cardinalidade definido, ou seja, não percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso ao total de animais.

**Catarina:** “*Quantos coelhos estão aqui?*”

**W:** “1, 2, 3, 4”

**Catarina:** “*Então, quantos coelhos são?*”

**W:** “1, 2, 3, 4”

A W, inicialmente, não estava a perceber que o último termo (número) correspondia ao total de animais. Contudo, a partir da peça com 5 animais, conseguiu fazer corretamente.

**Catarina:** “*Quantos leões estão aqui?*”

**W:** “1, 2, 3, 4, 5”

**Catarina:** “*Então, quantos leões são?*”

**W:** “5”

Desta forma, deduzo que a W. interiorizou o conceito.

**Data:** 16 de abril

**Local:** Sala de Atividades

**Criança:** X

#### Interpretação Pessoal

Antes da realização dos *puzzles* questionei a X sobre os vários Algarismos presentes nas peças do mesmo, dos quais não identificou nem reconheceu nenhum.

Numa primeira fase, expliquei em que consistia o jogo (associação de quantidades aos respetivos Algarismos). Contudo, a X teve bastante dificuldade em perceber:

**Catarina:** “*Quantos animais estão neste cartão?*”

**X:** “4”

**Catarina:** “*Então que número tens de ir buscar?*”

**X:** “0 6”

Deu sempre esta resposta, independentemente da quantidade de animais, afirmava que tinha de ir buscar o Algarismo 6. Deduzi, portanto, que não percebeu a lógica do jogo.

Soube contar até 9. Contudo, apresentou alguma dificuldade na correspondência entre o animal e a palavra número (termo), tendo a tendência para contar rapidamente, acabando por perder-se na contagem. Além disso, demonstrou dificuldade na contagem de quantidades superiores a 5.

Demonstrou não ter o conceito da cardinalidade definido, ou seja, não percebeu que o último termo dito corresponda ao total de objetos, neste caso ao total de animais.

Percebi também que, para a X, a disposição dos animais na peça influenciou bastante a capacidade de esta os contar.

A X concluiu os *puzzles*, mas com bastante dificuldade.

**Data:** 16 de abril

**Local:** Sala de Atividades

**Criança:** Z

#### Interpretação Pessoal

Antes da realização dos *puzzles* questionei a Z sobre os vários Algarismos presentes nas peças do mesmo, tendo ela identificado todos os Algarismos (do 1 ao 9).

Numa primeira fase, expliquei em que consistia o jogo (associação de quantidades ao respetivo algarismo), tendo a Z percebido de imediato a sua dinâmica, conseguindo até explicar.

A Z conseguiu fazer os *puzzles* sem qualquer dificuldade correspondendo as quantidades aos respetivos algarismos.

Soube contar até 9, fazendo corretamente a correspondência termo a termo, não se perdeu nem repetiu nenhuma animal durante a contagem, demonstrou ter o conceito da cardinalidade definido (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso de animais).

Durante a contagem, percebi que a Z não necessitou de fazer correspondência termo a termo para contar quantidades inferiores a 6. Além disso, percebi que contava da esquerda para a direita mesmo nas peças em que os animais estavam dispostos por filas.

A E não mostrou dificuldades na realização dos *puzzles*.

**Apêndice IX – Grelha de observação complementada pela análise de vídeo:  
Conjunto de *Puzzles B***

## Grelha de observação complementada análise do vídeo: Conjunto de *Puzzles B*

**Data:** 21 de abril

**Local:** Sala de Atividades

**Criança:** G

### Interpretação Pessoal

Ao ser questionada, a G não conseguiu identificar nem perceber a diferença entre estes *puzzles* e os realizados anteriormente.

Ao começar a construir os *puzzles*, percebeu que poderia associar as peças segundo a cor e fê-lo dessa forma:

**G:** “*Estas são as vacas amarelas. 1, 2, 3. E depois esta também é amarela por isso vou montar aqui*” (pegando na peça com o algarismo 3 amarelo).

“*Agora é o roxo (pegando na peça com o algarismo 7 roxo) é com a raposa, mas primeiro tenho de contar (contando as raposas da peça). 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, então este vai para o número sete*”

A G demonstrou ter percebido a lógica de ambos os conjuntos de *puzzles* (associação de quantidades ao respetivos algarismos); além disso, percebeu que neste conjunto podia também associar as peças segundo a cor, não se esquecendo da forma como construiu o conjunto de *puzzles A* (onde precisou de efetuar primeiro a contagem dos animais nas peças).

Desta forma a G, percebeu a lógica dos jogos; porém não conseguiu explicar o procedimento dos mesmos.

**Data:** 21 de abril

**Local:** Sala de Atividades

**Criança:** C

### Interpretação Pessoal

A C conseguiu realizar o jogo através de associação de cores. Contudo, reconheceu os algarismos 1 e 2, o que a levou a retirar primeiro os algarismos (1 e 2) e só depois retirou as respetivas quantidades.

**C:** “*1,2,3,4,5*”

**Catarina:** “*Qual é a peça que tem o 5?*”

**C:** “*Deve ser esta*”

**Catarina:** “*Porquê?*”

**C:** “*Porque é igual, é verde.*”

**Data:** 21 de abril

**Local:** Sala de Atividades

**Criança:** V

### Interpretação Pessoal

O V, assim que entrou na sala disse: “*Mudaste as cores*” (referindo-se às peças dos *puzzles*). Apesar de o V perceber de imediato a diferença entre estes *puzzles* e os anteriores, começou a montá-lo da mesma forma que montou o anterior, ou seja, retirava uma peça com animais, contava-os e depois procurava o respetivo algarismo. Só depois é que percebeu que também podia fazer a associação das peças através da cor, apesar de não realizar os *puzzles* com base nessa opção.

**Data: 21 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: F**

### Interpretação Pessoal

**F:** *“Esta não é nova”*

**Catarina:** *“Porque dizes isso?”*

**F:** *“Porque as novas têm cores e esta é preta ”*

Mesmo antes de iniciar qualquer tipo de explicação, o F, ao entrar na sala, reparou de imediato que tínhamos *puzzles* “novos” com animais coloridos, com as respetivas cores das ilustrações do livro. Contudo, como o urso é preto, a peça com os ursos e a peça com o respetivo algarismo (8) são pretas, logo associou aos *puzzles* anteriores.

O F realizou os *puzzles* sem dificuldades, mas fazendo associação de cores e não de quantidades ao respetivo algarismo.

**Data: 21 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: M**

### Interpretação Pessoal

Numa fase inicial, questionei a M:

**Catarina:** *“Lembras-te dos puzzles que fizemos no outro dia?”*

**M:** *“Sim”*

**Catarina:** *“O que tínhamos de fazer?”*

**M:** *“Tínhamos de procurar os números e os animais”*

**Catarina:** *Qual é a diferença entre estes puzzles e os outros?*

**M:** *“Não são igual”*

**Catarina:** *Porquê?*

**M:** *“Tem outras cores”*

Antes de começar a realização dos *puzzles*, lembrei, à M, como fizera os outros *puzzles* e questionei-a se sabia fazer estes, ao que ela me respondeu que tinha de fazer da mesma forma.

À semelhança da realização do conjunto de *puzzles* A, a M percebeu a lógica do jogo e começou de imediato a fazê-lo. Contudo, a realização deste foi bem mais simples para si, pois a M fez os *puzzles* associando as cores e não o algarismo à respetiva quantidade.

**Data: 21 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: Z**

### Interpretação Pessoal

Numa fase inicial, questionei a Z:

**Catarina:** *“Lembras-te de como fizeste os outros puzzles?”*

**Z:** *“Sim, fiz com números e animais”*

**Catarina:** *“E qual é a diferença entre estes puzzles e os outros?”*

**Z:** *“A diferença é que os números não são iguais aos outros números”*

**Catarina:** *“Porquê?”*

**Z:** *“Porque aqui os animais são iguais aos números” (juntando duas peças da mesma cor)*

**Catarina:** “Porquê?”

**Z:** “Porque tem as mesmas cores.”

A Z fez os *puzzles* rapidamente e sem qualquer dificuldade.

**Catarina:** “No outro jogo, para juntares as peças, tiveste que contar os animais”

**Z:** “Sim, mas agora não é preciso”

**Catarina:** “Porquê?”

**Z:** “Por causa da cor”

Além de ter concretizado os *puzzles*, sem qualquer dificuldade, soube explicar o que fizera.

**Data:** 21 de abril

**Local:** Sala de Atividades

**Criança:** T

### Interpretação Pessoal

**Catarina:** *Qual é a diferença entre estes puzzles e os outros?*

**T:** “Os outros eram pretos e estes são às cores”

O T percebeu de imediato a diferença entre ambos os conjuntos de *puzzles*, procedendo à construção deste:

**T:** “Primeiro é o 1 (retirou a peça com o cavalo e o respetivo algarismo)”

“Agora é o 2 (retirou a peça com os dois crocodilos e o respetivo algarismo)”

O T procedeu da mesma maneira até ao algarismo 3, daí para a frente, necessitou de recorrer à associação segundo a cor. Contudo, começava sempre por retirar a peça com o animal, contava-os e só depois procurava o algarismo correspondente (tal como fizera nos *puzzles* anteriores).

**Data:** 21 de abril

**Local:** Sala de Atividades

**Criança:** Y

### Interpretação Pessoal

O Y, assim que entrou na sala, disse: “*Olha, tem todas as cores!*” (referindo-se às peças dos *puzzles*)

O Y construiu os *puzzles* através da associação de cores.

**Data:** 21 de abril

**Local:** Sala de Atividades

**Criança:** E

### Interpretação Pessoal

**E:** “Primeiro é um 1.” (Retirando a peça com o cavalo e o respetivo algarismo)

A E não apresentou qualquer dificuldade na realização dos *puzzles*. Fê-lo pela sequência numérica (1,2,3,4,5,6,7,8,9); contudo, fez a associação das peças segundo a cor. Mas, ao ser questionada, soube explicar que também juntava as peças porque tinham o mesmo número, ou seja, sabe corresponder a quantidade dos animais aos respetivos algarismos.

**Catarina:** “Tu, no outro jogo, precisaste de contar e neste não precisas de contar?”

**E:** “Não, porque este é outro diferente.”

**Catarina:** “E fazes como, este jogo?”

**E:** “É só montar, porque este é igual a este” (apontando para a peça com o número 5 e a peça com os 5 leões)

**Catarina:** “Mas há outra razão não é, quantos leões estão aqui?”

**E:** “1, 2, 3, 4, 5. Estão 5”

**Catarina:** Então juntamos estas peças porque são verdes e porquê?

**E:** “São 5”

**Data:** 22 de abril

**Local:** Sala de Atividades

**Criança:** N

### Interpretação Pessoal

A N, inicialmente, não soube identificar a diferença entre estes *puzzles* e os realizados anteriormente. Além disso, teve alguma dificuldade em identificar a cor azul, verde e vermelha.

Demonstrou bastantes dificuldades na realização do jogo, sobretudo na contagem, reconhecimento e identificação de algarismos. Além disso, inicialmente, também não percebeu que podia montar as peças através da associação de cores. Contudo, depois de explicar-lhe montou todos os *puzzles* sem dificuldades, associando as cores.

**Data:** 22 de abril

**Local:** Sala de Atividades

**Criança:** R

### Interpretação Pessoal

O R, inicialmente, não soube identificar nem perceber a diferença entre estes *puzzles* e os realizados anteriormente, afirmando que a diferença era as raposas, os leões, os coelhos... Deduzi que este percebera a diferença embora não soubesse explicar.

O R revelou bastantes dificuldades na realização dos *puzzles*, tal como nos *puzzles* anteriores, sendo que as suas dificuldades são essencialmente ao nível da contagem, no reconhecimento e identificação dos algarismos.

Começou por retirar as peças com os animais, contando-os; contudo, apontava com o dedo o animal e olhava para mim para que o ajudasse a contar, fazendo o mesmo para associar o algarismo à quantidade.

Ao perceber a sua dificuldade, expliquei-lhe que poderia fazer os *puzzles* associando as cores, o que foi bem mais fácil para este. Porém, ao contrário de outras crianças, não percebeu isso de imediato. Além disso, mesmo começando a montar os *puzzles* através da associação de cores, teve a necessidade contar sempre os animais das peças.

**Data:** 5 de maio

**Local:** Sala de Atividades

**Criança:** U

### Interpretação Pessoal

A U não apresentou qualquer dificuldade na realização dos *puzzles*. Completou os *puzzles* pela associação das quantidades aos respetivos algarismos, pois só percebeu que poderia juntar as peças, também pela associação de cores, mais tarde.

**Catarina:** “Porque juntaste essas peças?”

**U:** “Porque este tem forma de três.” (juntando as três vacas ao algarismo 3)

**Apêndice X – Grelha de observação complementada pela análise de vídeo:  
Conjunto de *Puzzles C***

## Grelha de observação complementada pela análise de vídeo: Conjunto de *Puzzles C*

<b>Data: 22 de abril</b> <b>Local: Sala de Atividades</b> <b>Criança: A</b>
<p style="text-align: center;"><b>Interpretação Pessoal</b></p> <p>O A, assim que entrou na sala e viu os <i>puzzles</i>, começou de imediato a encaixar as peças através da associação das cores; além disso, associou as cores das peças às dos animais da história:</p> <p>A: “<i>Este é o do leão</i>” (disse ao pegar na peça com 5 bola verdes) “<i>Este é do cavalo</i>” (disse ao pegar na peça com 1 bola azul) “<i>Este é do coelho</i>” (disse ao pegar na peça com 4 bolas cor de rosa)</p> <p>Apesar das dificuldades sentidas na contagem, identificação e reconhecimento dos Algarismos, o A conseguiu montar todas as peças dos <i>puzzles</i> através da associação de cores. Contudo, teve alguma dificuldade em explicar o seu raciocínio.</p>
<b>Data: 22 de abril</b> <b>Local: Sala de Atividades</b> <b>Criança: H</b>
<p style="text-align: center;"><b>Interpretação Pessoal</b></p> <p>Numa fase inicial, questionei a H:</p> <p><b>Catarina:</b> “<i>Lembras-te dos puzzles que fizemos no outro dia?</i>” <b>H:</b> “<i>Sim</i>” <b>Catarina:</b> “<i>O que tínhamos de fazer?</i>” <b>H:</b> “<i>Era para pôr os números com os animais dos números</i>” <b>Catarina:</b> “<i>Qual é a diferença entre estes puzzles e os outros?</i>” <b>H:</b> “<i>Estes têm bolinhas e é mais colorido que o outro</i>”</p> <p>Neste diálogo, a H não só demonstrou ter percebido a diferença entre ambos os conjuntos de <i>puzzles</i> como demonstrou ter percebido a lógica do jogo (associação de quantidades aos respetivos Algarismos). A H montou os <i>puzzles</i> sem qualquer dificuldade, fazendo-o pela associação das quantidades aos Algarismos e não pela associação de cores. Percebi isso, pois, à semelhança dos <i>puzzles</i> anteriores, a H, a partir de quantidades superiores a 6, teve necessidade de contar fazendo a correspondência termo a termo, até ai apenas olhou para as peças.</p> <p>Além disso, realizou os <i>puzzles</i> pela sequência numérica (1,2,3,4,5,6,7,8,9).</p>
<b>Data: 22 de abril</b> <b>Local: Sala de Atividades</b> <b>Criança: Q</b>
<p style="text-align: center;"><b>Interpretação Pessoal</b></p> <p>Inicialmente, questionei-a se se lembrava dos <i>puzzles</i> que realizáramos na semana anterior, ao que esta respondeu que sim, mas não soube explicar como procedeu para a sua realização.</p> <p>A Q conseguiu terminar os <i>puzzles</i> através da associação de cores.</p>

**Data: 22 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: X**

### Interpretação Pessoal

A X, assim que chegou à sala e viu o jogo, começou de imediato a juntar as peças, associando a cor. Além de associar a quantidade de bolas ao respectivo algarismo, associou a cor ao respectivo animal da história:

**X:** “*Este é do cavaleiro*” (disse ao pegar na peça com uma bola azul)

“*Este é do urso*” (ao pegar na peça com 8 bolas pretas)

“*Este é das vacas*” (ao pegar na peça com 3 bolas amarelas)

“*Este é do crocodilo*” (ao pegar na peça com 2 bolas vermelhas)

“*Este é dos coelhos*” (ao pegar na peça com 4 bolas cor-de-rosa)

“*Agora este é dos elefantes*” (ao pegar na peça com 6 bolas cor de laranjas)

A X, sem eu colocar qualquer tipo de questão, associou as cores destes *puzzles* com as cores dos animais da história. Além disso, a presença das cores ajudou-a na concretização dos *puzzles*, pois montou as peças associando as cores e não as quantidades aos respectivos algarismos.

Porém, apresentou as mesmas dificuldades que no primeiro conjunto de *puzzles*. Dificuldades ao nível da identificação e reconhecimento dos algarismos.

**Data: 22 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: D**

### Interpretação Pessoal

Inicialmente, questionei-a se se lembrava dos *puzzles* que realizáramos na semana anterior, ao que respondeu que sim, mas não soube explicar como procedeu para a sua realização.

A D conseguiu realizar o jogo, procedendo da mesma forma que com o conjunto de *puzzles* A; primeiro retirava uma peça com as quantidades (neste caso, bolas) depois contava-as e só depois procurava o algarismo para encaixar.

Além disso, a D associou as cores das peças com as cores dos animais:

**D:** “*Este é do cavalo*” (apontando para a peça com uma bola azul)

**Data: 24 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: L**

### Interpretação Pessoal

O L, ao ser questionado, não soube identificar a diferença entre estes *puzzles* e o conjunto de *puzzles* A, nem soube explicar como fizera os outros *puzzles*.

Contudo, completou os *puzzles* sem qualquer dificuldade, associando as cores das peças aos animais da história:

**L:** “*Este é da raposa*” (ao pegar na peça com 7 bolas roxas)

**Catarina:** “*Porquê?*”

**L:** “*Porque é roxo*”

“*Este é do urso*” (ao pegar na peça com 8 bolas pretas)

“*Este é do burro*” (ao pegar na peça com 9 bolas às pintas)

O L completou estes *puzzles* da mesma forma que o anterior; retirava as peças com as quantidades, contava e só depois procurava o algarismo correspondente. Tal

como no anterior, montou o puzzle pela sequência numérica (1,2,3,4,5,6,7,8,9). Apesar de ter percebido que também poderia montar as peças associando a sua cor não, o fez.

**Data:** 24 de abril

**Local:** Sala de Atividades

**Criança:** J

### Interpretação Pessoal

Numa fase inicial, questionei a J:

**Catarina:** “Lembras-te dos puzzles que fizemos no outro dia?”

**J:** “Sim, era com os animais”

**Catarina:** “O que tínhamos de fazer?”

**J:** “Contar os números”

O J completou estes *puzzles* da mesma forma que completou o conjunto de *puzzles* A; retirava as peças com as quantidades, contava e, só depois, procurava o algarismo correspondente. Verifiquei que a J melhorou a sua contagem, conseguindo fazer corresponder corretamente o termo (número) ao objeto, neste caso bola. Verifiquei também que, ao contrário do que aconteceu com os *puzzles* anteriores, a J percebeu a dinâmica dos *puzzles* logo desde o início: “1,2,3,4. 4 agora tenho de procurar o 4”; dizendo isto para todas as peças, o que me levou a deduzir que percebeu a lógica do jogo. Contudo, demonstrou ainda alguma dificuldade na identificação e reconhecimento dos algarismos.

A J começou por montar os *puzzles*, associando a quantidade ao respetivo algarismo; contudo, com aqueles algarismos que não conseguiu identificar, montava as peças segundo a cor.

Além disso, a J associou as cores das peças às cores dos animais da história:

“Este são os crocodilos” (ao pegar na peça com 2 bolas vermelhas)

“Este são os coelhos” (ao pegar na peça com 4 bolas cor de rosas)

“Depois é o cavalo” (ao pegar na peça com 1 bola azul)

**Data:** 24 de abril

**Local:** Sala de Atividades

**Criança:** P

### Interpretação Pessoal

A P, apesar de se lembrar do jogo que fizéramos na semana anterior, não soube identificar a diferença entre estes *puzzles* e o conjunto de *puzzles* A, nem soube explicar como fizera os outros *puzzles*.

À semelhança da realização dos outros *puzzles*, a P demonstrou bastantes dificuldades no reconhecimento dos algarismos, apesar de ter melhorado a contagem. Desta forma, e assim que percebeu que poderia montar os *puzzles* através da associação de cores, não hesitou e completou-o dessa forma.

Mais uma vez, a sua timidez dificultou bastante a nossa comunicação, pois ao tentar perceber determinados aspetos questionava-a e ela não respondia.

**Data:** 24 de abril

**Local:** Sala de Atividades

**Criança:** K

### Interpretação Pessoal

Numa fase inicial, questionei a K:

**Catarina:** “Lembras-te dos puzzles que fizemos no outro dia?”

**K:** “Sim”

**Catarina:** “O que tínhamos de fazer?”

**K:** “Tinha de contar”

**Catarina:** “O quê?”

**K:** “Os animais”

**Catarina:** “Qual é a diferença entre estes puzzles e os outros?”

**K:** “Este tem bolas”

**Catarina:** “E há mais uma diferença. Qual é?”

**K:** “Aqueles têm animais e estes têm bolas”

**Catarina:** “E a cor é igual?”

**K:** “Não este é de cores...”

A K lembrava-se dos *puzzles* que fizéramos anteriormente e soube identificar algumas das suas diferenças, apesar de não identificar de imediato que estes *puzzles* era colorido e o anterior preto.

A K completou estes *puzzles* da mesma forma que o anterior, retirava as peças com as quantidades, contava e só depois procurava o algarismo correspondente. Verifiquei que a K melhorou bastante a sua contagem, lembrando-se de como lhe dissera para contar (da esquerda para a direita). Contudo, demonstrou ainda alguma dificuldade no reconhecimento e identificação de alguns algarismos, como o 7,8,9.

A K começou por montar os *puzzles*, associando a quantidade ao respetivo algarismo; contudo, com aqueles algarismos que não conseguiu identificar, montava as peças segundo a cor.

**Data:** 24 de abril

**Local:** Sala de Atividades

**Criança:** O

#### Interpretação Pessoal

O O, apesar de se lembrar do jogo que fizéramos na semana anterior, não soube identificar a diferença entre estes *puzzles* e os outros, nem soube explicar como fizera os outros *puzzles*.

À semelhança da realização do outro *puzzle*, o O demonstrou bastantes dificuldades na contagem, na identificação e reconhecimento dos algarismos. Desta forma, e assim que percebeu que poderia montar os *puzzles* através da associação de cores, não hesitou e completou-o assim. Contudo, sentiu sempre a necessidade de contar as quantidades antes de montar as peças, o que revela ter percebido a lógica do jogo (associação de quantidades ao respetivo algarismo).

**Data:** 24 de abril

**Local:** Sala de Atividades

**Criança:** I

#### Interpretação Pessoal

O I começou a montar os *puzzles* assim que entrou na sala, percebendo que podia montar as peças segundo a associação de cores. Além disso, associou as cores das peças aos animais da história:

**I:** “Este é o urso” (ao pegar na peça com 8 bolas pretas)

No final de ter montado todas as peças, pedi-lhe para explicar como concluiu os *puzzles*, o que não conseguiu fazer. Contudo, verifiquei que melhorou a contagem, o reconhecimento e identificação de alguns algarismos.

**Data: 28 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: W**

### Interpretação Pessoal

Numa fase inicial, questionei a W:

**Catarina:** “Lembras-te dos puzzles que fizemos no outro dia?”

**W:** “Sim, eram dos animais”

**Catarina:** Qual é a diferença entre estes puzzles e os outros?

**W:** “Este tem cores iguais”

A W lembrou-se do *puzzle* A e soube explicar a diferença entre ambos. Ao olhar para os *puzzles*, percebeu de imediato que poderia juntar as peças segundo a associação de cores e foi dessa forma que completou os *puzzles*. Contudo, não soube explicar por que razão juntara as peças daquela forma.

Mais uma vez, a sua timidez dificultou bastante a nossa comunicação, pois ao tentar perceber determinados aspetos questionava-a e ela não respondia.

**Data: 28 de abril**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: B**

### Interpretação Pessoal

Numa fase inicial, questionei a B:

**Catarina:** “Lembras-te dos puzzles que fizemos no outro dia?”

**B:** “Sim, eram com animais”

**Catarina:** Qual é a diferença entre estes puzzles e os outros?

**B:** “Aquele que nós fizemos não tinha bolinhas”

A B lembrou-se do conjunto de *puzzles* A e soube explicar a diferença entre ambos. Completou os *puzzles* sem qualquer dificuldade, percebendo que poderia juntar as peças através da associação das quantidades aos respetivos algarismos ou através da associação de cores:

**B:** “O dois é com este” (retirando a peça com duas bolas) *Porque está aqui duas bolas vermelhas e tem a cor da bolinha (apontando para o algarismo 2) e é o dois*”

Além de completar os *puzzles* pela sequência numérica (1,2,3,4,5,6,7,8,9), retirava primeiro as peças com os algarismos e só depois procurava as peças com as respetivas quantidades.

Apesar de não apresentar dificuldade na contagem nem no reconhecimento e identificação dos algarismos, as cores foram uma ajuda para si, conseguindo completar os *puzzles* com mais rapidez.

No final, ao ser questionada, disse que estes *puzzles* foram mais fáceis que os anteriores devido às cores.

**Apêndice XI – Grelha de avaliação final: Conjunto de *Puzzles* A (fase final)**

Crianças	Competências				
	Sabe contar até 9			Identifica e reconhece algarismos até 9	Identifica algarismos até 9 e associa a respectiva quantidade
	Correspondência a termo a termo	Conceito de cardinalidade	Não perde nem repete animais		
K	S	S	S	S	S
U	S	S	S	S	S
G	S	S	S	D	D
C	S	S	S	S	S
A	S	S	S	D	D
V	S	S	S	S	S
H	S	S	S	S	S
W	S	S	S	D	D
L	S	S	S	S	S
Q	N	N	N	N	N
F	D	D	D	D	D
B	S	S	S	S	S
N	N	N	N	N	N
M	S	S	S	S	S
X	S	S	S	D	D
D	S	S	S	S	S
Z	S	S	S	S	S
J	S	S	S	D	D
T	S	S	S	D	D
Y	S	S	S	D	D
E	S	S	S	S	S
P	D	S	D	S	D
O	S	S	S	D	D
R	S	N	S	D	D
I	D	D	D	D	D

**Legenda:**

S – Sim; N – Não; D – Com Dificuldade

**Apêndice XII – Grelha de observação complementada pela análise de vídeo:  
Conjunto de *Puzzles* A (fase final)**

## Grelha de observação complementada pela análise de vídeo: *Puzzle A* (fase final)

**Data: 5 de maio**

**Local: Sala de Atividades**

**Criança: K**

### Interpretação Pessoal

A K lembrara-se de todos os *puzzles* anteriormente realizados, e soube explicar o procedimento para a concretização dos mesmos:

**Catarina:** “Lembras-te como fizeste os outros *puzzles*?”

**K:** “Tinha de juntar os números aos animais”

**Catarina:** “Tinhas de fazer o quê, primeiro?”

**K:** “Contar”

**Catarina:** “E depois?”

**K:** “E depois procurava os números”

Contudo, inicialmente, ficou um pouco confusa e necessitou que lhe explicasse em que consistia o jogo (associação dos algarismos às respetivas quantidades).

A evolução da K foi notória, sobretudo na contagem: estabeleceu corretamente a correspondência entre o animal e a palavra número (termo); não se perdeu nem repetiu nenhum animal na contagem; demonstrou ter o conceito de cardinalidade definido (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso de animais).

Nestes *puzzles*, também foi capaz de identificar e reconhecer todos os algarismos, o que não aconteceu na realização do primeiro conjunto de *puzzlea*.

A K concluiu os *puzzles* sem dificuldades; além disso, montou-o pela sequência numérica (1,2,3,4,5,6,7,8,9).

**Data: 5 de maio**

**Local: Sala de Atividades**

**Criança: G**

### Interpretação Pessoal

A G lembrara-se de todos os *puzzles* anteriormente realizados, embora não soubesse explicar como os fizera.

Ao ser questionada, a G não identificou nenhum algarismo, apenas disse: “Este é do cavalo”, referindo-se ao algarismo 1, o que me leva a deduzir que decorou essa associação.

À semelhança da realização dos *puzzles* anteriores, a G apresentou bastantes dificuldades na identificação e reconhecimento dos algarismos, embora tenha conseguido associar, de forma autónoma, os algarismos 1, 2, 4, 6, 8, às respetivas quantidades.

Conseguiu completar os *puzzles* com menos dificuldades do que o primeiro.

**Data: 5 de maio**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: C**

### **Interpretação Pessoal**

A C lembrara-se dos *puzzles* anteriormente realizados e soube explicar o procedimento para a concretização dos mesmos:

**Catarina:** “*Lembras-te do que tinhas de fazer nestes puzzles?*”

**C:** “*Juntar as peças, o 1 e o um (apontando para o algarismo 1 e para a peça com um cavalo)*”

Além de conseguir explicar o procedimento para a montagem dos *puzzles* demonstrou ter percebido a lógica do jogo.

Questionada sobre os vários algarismos, não reconheceu nenhum. Contudo, durante a montagem dos *puzzles*, associou todos os algarismos às respetivas quantidades, mostrando um pouco de insegurança na escolha dos algarismos para associar.

A C apresentou uma grande evolução na contagem, pois conseguiu estabelecer corretamente a correspondência entre o animal e a palavra número (termo) sem perder ou repetir animais.

Contudo, completou os *puzzles* com mais facilidade do que o anterior.

**Data: 5 de maio**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: V**

### **Interpretação Pessoal**

O V lembrara-se de todos os *puzzles* anteriormente realizados, embora não soubesse explicar como os fizera.

Ao questionar o V sobre os algarismos, reconheceu todos aleatoriamente.

Logo no início, questionou-me sobre os outros *puzzles* das cores.

O V conseguiu concluir os *puzzles* sem qualquer dificuldade. Além disso, a sua evolução na contagem foi notória: estabeleceu corretamente a correspondência entre o animal e a palavra número (termo); não se perdeu nem repetiu nenhum animal na contagem; demonstrou ter o conceito de cardinalidade definido (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso de animais).

**Data: 5 de maio**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: W**

### **Interpretação Pessoal**

A W lembrara-se dos *puzzles* anteriormente realizados e soube explicar o procedimento para a concretização dos mesmos:

**Catarina:** “*Lembras-te do que tinhas de fazer nestes puzzles?*”

**W:** “*Juntar as peças iguais*”

Ao ser questionada sobre os vários algarismos, reconheceu todos, exceto os algarismos 3,7,8,9. O que demonstrou alguma evolução desde a realização do primeiro conjunto de *puzzles*.

Além disso, demonstrou ter o conceito de cardinalidade definido o que no

primeiro *puzzle* não aconteceu:  
**W:** “1,2,3,4. São 4.”  
**Catarina:** “Então que número tens de pôr aqui?”  
**W:** “O 4”  
Apesar de ainda ter alguma dificuldade na identificação e reconhecimentos dos algarismos, conseguiu realizar estes *puzzles* com mais facilidade do que o primeiro.

**Data: 5 de maio**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: B**

### Interpretação Pessoal

Ao ser questionada, soube identificar todos os algarismos de forma aleatória.  
A B lembrara-se de todos os *puzzles* anteriormente realizados, e soube explicar o procedimento para a concretização dos mesmos:  
**Catarina:** “Lembras-te do que tinhas de fazer nos *puzzles*?”  
**B:** “Sim, primeiro tinha de pôr a peça no um”  
**Catarina:** “Todas no um?”  
**B:** “Não, uma no 1, outra no 2, outra no 3...”  
Montou os *puzzles* como os anteriores, retirando primeiro as peças com os algarismos e só depois procurava as respetivas quantidades.  
À semelhança dos anteriores, a B concluiu os *puzzles* sem qualquer dificuldade.

**Data: 5 de maio**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: Q**

### Interpretação Pessoal

A Q lembrara-se de todos os *puzzles* anteriormente realizados, embora não soubesse explicar como os fizera.  
A Q não apresentou qualquer evolução da realização do primeiro conjunto de *puzzles* para estes, não conseguindo, mais uma vez, concluir os *puzzles*.

**Data: 5 de maio**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: N**

### Interpretação Pessoal

A N lembrara-se de todos os *puzzles* anteriormente realizados, embora não soubesse explicar como os fizera.  
A N não apresentou qualquer evolução da realização do primeiro conjunto de *puzzles* para estes, não conseguindo, mais uma vez, concluir os *puzzles*.

<p><b>Data: 5 de maio</b>  <b>Local: Sala de Atividades</b>  <b>Criança: M</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Interpretação Pessoal</b></p> <p>A M lembrara-se de todos os <i>puzzles</i> anteriormente realizados, embora não soubesse explicar como os fizera.</p> <p>Questionada sobre os vários Algarismos, apenas reconheceu os Algarismos 3,4, 5 tal como no primeiro conjunto de <i>puzzles</i>.</p> <p>Logo no início, questionou-me sobre os outros <i>puzzles</i> das cores pois, para si, fora mais fácil de concretizar.</p> <p>A M conseguiu completar os <i>puzzles</i> com mais facilidade do que o primeiro.</p> <p>Apesar de não reconhecer os Algarismos, conseguiu fazer a respetiva associação às quantidades. Deduzo que a M ou estava pouco concentrada no início da atividade ou decorou a associação das peças.</p> <p>Em relação à contagem, a M apresentou a mesma facilidade que no primeiro conjunto de <i>puzzles</i>.</p>
<p><b>Data: 5 de maio</b>  <b>Local: Sala de Atividades</b>  <b>Criança: Z</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Interpretação Pessoal</b></p> <p>A Z lembrara-se de todos os <i>puzzles</i> anteriormente realizados, e soube explicar o procedimento para a concretização dos mesmos:</p> <p><b>Catarina:</b> “Lembras-te dos <i>puzzles</i>?”</p> <p><b>Z:</b> “Sim”</p> <p><b>Catarina:</b> “O que tinhas de fazer?”</p> <p><b>Z:</b> “Tinha de juntar os números aos animais que estão aqui (apontando para uma peça com animais), os números certos”</p> <p><b>Catarina:</b> “E lembras-te do último jogo que fizeste?”</p> <p><b>Z:</b> “Sim, é igual, mas só que tem cores”</p> <p>À semelhança da realização dos <i>puzzles</i> anteriores, a Z concluiu os <i>puzzles</i> sem qualquer dificuldade.</p>
<p><b>Data: 5 de maio</b>  <b>Local: Sala de Atividades</b>  <b>Criança: J</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Interpretação Pessoal</b></p> <p>A J lembrara-se de todos os <i>puzzles</i> anteriormente realizados, embora não soubesse explicar como os fizera.</p> <p>Ao questioná-la sobre os vários Algarismos, apenas reconheceu os Algarismos 1,3,8,9, o que, todavia, demonstrou alguma evolução desde a realização do primeiro conjunto de <i>puzzles</i>.</p> <p>À semelhança do primeiro conjunto de <i>puzzles</i>, a J teve dificuldade na identificação e reconhecimento dos Algarismos, o que dificultou a concretização dos <i>puzzles</i>.</p> <p>Contudo, a sua evolução na contagem foi notória: não apresentou qualquer dificuldade na contagem dos animais, mesmo não estando por fila; conseguiu</p>

contá-los sem repetir ou perder animais.  
Apesar das dificuldades ainda apresentadas, conseguiu concluir os *puzzles*, associando os algarismos 1,2,3,5,9 às respectivas quantidades de forma autónoma.

**Data: 5 de maio**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: Y**

### Interpretação Pessoal

Assim que entrou na sala e viu os *puzzles* disse: “*Estes não são das cores*”  
O Y lembrara-se de todos os *puzzles* anteriormente realizados, embora não soubesse explicar como os fizera.

Ao questionar sobre os vários algarismos, reconheceu apenas os algarismos 1,5,8,9. Contudo, durante a concretização dos *puzzles*, conseguiu associar os algarismos 1,2,3,4,5,8 às respectivas quantidades de forma autónoma. Deduzo que o Y tenha decorado a associação das peças.

Contudo, a sua evolução na contagem foi notória: estabeleceu corretamente a correspondência entre o animal e a palavra número (termo); não se perdeu nem repetiu nenhum animal na contagem; demonstrou ter o conceito de cardinalidade definido (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso de animais).

O Y concluiu os *puzzles* com mais facilidade do que o anterior.

**Data: 5 de maio**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: E**

### Interpretação Pessoal

Ao ser questionada, soube identificar todos os algarismos de forma aleatória.

A E lembrara-se de todos os *puzzles* anteriormente realizados, e soube explicar o procedimento para a concretização dos mesmos:

**Catarina:** “*Lembras-te do que tinhas de fazer nos puzzles?*”

**E:** “*Sim, é só juntar os pares*”

**Catarina:** “*Quais pares?*”

**E:** “*Os pares dos números*”

À semelhança da realização dos *puzzles* anteriores, a E concluiu os *puzzles* sem qualquer dificuldade, montando-o pela sequência numérica (1,2,3,4,5,6,7,8,9).

**Data: 5 de maio**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: P**

### Interpretação Pessoal

A P lembrara-se de todos os *puzzles* anteriormente realizados, embora não soubesse explicar como os fizera.

Questionada sobre os vários algarismos, reconheceu apenas o 1 e o 2. Contudo, durante a concretização dos *puzzles*, conseguiu associar os algarismos 1,2,3,4,5 às respectivas quantidades, de forma autónoma.

Além disso, demonstrou ter interiorizado o conceito de cardinalidade:

**P:** “1,2,3,4”

**Catarina:** “Quantos coelhos estão aí?”

**P:** “4”

Contudo, deparei-me com algo estranho. Na realização do primeiro conjunto de *puzzles*, a P não apresentou qualquer dificuldade na contagem; porém, na realização destes *puzzles*, a P apresentou dificuldades na contagem, sobretudo na transição do 4 para o 5, saltando do 4 para o 7. Desta forma, não conseguiu contar corretamente até 9, apresentou alguma dificuldade na correspondência do animal à palavra número (termo), o que não aconteceu na realização do primeiro conjunto de *puzzles*.

Embora esta situação tenha acontecido, a P conclui estes *puzzles* com mais facilidade que o primeiro, percebendo a sua lógica.

**Data: 5 de maio**

**Local: Sala de Atividades**

**Criança: I**

### **Interpretação Pessoal**

O I lembrara-se de todos os *puzzles* anteriormente realizados, embora não soubesse explicar como os fizera.

Questionada sobre os vários Algarismos, não soube identificar nenhum, tal como no primeiro conjunto de *puzzles*. Contudo, quando lhe mostrara a peça com o Algarismo 1 disse-me que era do cavalo, ou seja, sabia que tinha de associar aquelas peças, embora desconhecendo a razão. Deduzo que o I tenha decorado a associação das peças, tal como outras crianças.

À semelhança do primeiro conjunto de *puzzles* o I, apresentou bastantes dificuldades ao nível da contagem, sobretudo na sequência numérica: “1,2,13,14,15”

Contudo, demonstrou ter interiorizado o conceito de cardinalidade.

Com todas estas dificuldades, ainda apresentadas, o I teve bastantes dificuldades em concluir os *puzzles*.

**Data: 6 de maio**

**Local: Sala de Atividades**

**Criança: U**

### **Interpretação Pessoal**

A U lembrara-se de todos os *puzzles* anteriormente realizados, contudo não soube explicar o procedimento para a sua concretização.

Ao ser questionada, a U reconheceu todos os Algarismos, confundindo apenas o 6 e o 9, o mesmo aconteceu na montagem dos *puzzles*.

Demonstrou alguma evolução, pois, na realização do primeiro conjunto de *puzzles* tivera bastantes dificuldades na identificação e reconhecimentos dos Algarismos.

A U concluiu os *puzzles* sem grandes dificuldades.

<p><b>Data: 6 de maio</b>  <b>Local: Sala de Atividades</b>  <b>Criança: A</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Interpretação Pessoal</b></p> <p>O A lembrara-se dos <i>puzzles</i> anteriormente realizados; contudo, apesar de não saber explicar como fizera o <i>puzzle</i>, soube demonstrar o seu raciocínio, o que me levou a deduzir que percebera a lógica do jogo.</p> <p><b>Catarina:</b> “<i>Como se joga?</i>”</p> <p><b>A:</b> “<i>É assim (juntando a peça do algarismos 5 aos 5 leões) ”</i>  “<i>Este é do cavalo (pegando na peça do cavalo e juntando ao algarismo 1)</i>”</p> <p>Questionada sobre os vários algarismos reconheceu apenas o 3 e o 8.</p> <p>A evolução do A foi notória em vários níveis: na percepção da montagem dos <i>puzzles</i>, ao nível da contagem, e na identificação e reconhecimento de alguns algarismos.</p> <p>Na contagem, soube contar até 9, estabelecendo, corretamente, a correspondência entre o animal e a palavra número (termo); não se perdeu nem repetiu nenhum animal na contagem; demonstrou ter interiorizado o conceito de cardinalidade (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso de animais).</p> <p>Apesar de apresentar ainda bastantes dificuldades na identificação e reconhecimento dos algarismos, o A teve mais facilidade em concluir estes <i>puzzles</i> do que o primeiro.</p>
<p><b>Data: 6 de maio</b>  <b>Local: Sala de Atividades</b>  <b>Criança: L</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Interpretação Pessoal</b></p> <p>Ao ser questionado, soube identificar todos os algarismos de forma aleatória.</p> <p>O L lembrara-se de todos os <i>puzzles</i> anteriormente realizados, e soube explicar o procedimento para a concretização dos mesmos:</p> <p><b>Catarina:</b> “<i>Lembras-te do que tinhas de fazer nos puzzles?</i>”</p> <p><b>L:</b> “<i>Sim, temos de contar</i>”</p> <p><b>Catarina:</b> “<i>O quê?</i>”</p> <p><b>L:</b> “<i>Os números</i>”</p> <p><b>Catarina:</b> “<i>E depois?</i>”</p> <p><b>L:</b> “<i>Depois pusemos aqui (fazendo a associação da quantidade ao respetivo algarismo) ”</i></p> <p>À semelhança da realização dos <i>puzzles</i> anteriores, o L concluiu os <i>puzzles</i> sem qualquer dificuldade, montando-o pela sequência numérica (1,2,3,4,5,6,7,8,9).</p>
<p><b>Data: 6 de maio</b>  <b>Local: Sala de Atividades</b>  <b>Criança: F</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Interpretação Pessoal</b></p> <p>O F lembrara-se de todos os <i>puzzles</i> anteriormente realizados, embora não soubesse explicar como os fizera.</p>

Ao ser questionado o F identificou os algarismos 2,4,8.  
Apresentou alguma evolução ao nível da percepção do *puzzle*:  
**Catarina:** “*Quantos crocodilos estão aqui?*”  
**F:** “2”  
**Catarina:** “*Então que número tens de procurar?*”  
**F:** “*É o 2*”  
O F não apresentou grande evolução desde a realização do primeiro *puzzle*.

**Data: 6 de maio**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: X**

### Interpretação Pessoal

A X lembrara-se dos *puzzles* anteriormente realizados; contudo não soube explicar o procedimento para a sua concretização.

Questionada sobre os vários algarismos, reconheceu apenas o 1 e o 3. E associou de forma autónoma os algarismos 1 e 2.

Apresentou alguma evolução ao nível da percepção dos *puzzles*, pois no primeiro conjunto de *puzzles*, ao ser questionada sobre que algarismo associar às várias quantidades, dizia sempre que era o 6, o que não aconteceu na realização deste. Apesar de ter bastantes dificuldades na identificação e reconhecimento dos algarismos, a X conseguiu identificar que algarismo teria de procurar para corresponder a determinada quantidade.

Além disso, verificou-se alguma evolução ao nível da contagem: soube contar até 9, estabelecendo, corretamente, a correspondência entre o animal e a palavra número (termo); não se perdeu nem repetiu nenhum animal na contagem; demonstrou ter interiorizado o conceito de cardinalidade (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso de animais).

Apesar de apresentar ainda bastantes dificuldades na identificação e reconhecimento dos algarismos, a X teve mais facilidade em concluir este *puzzle* do que o primeiro.

**Data: 6 de maio**  
**Local: Sala de Atividades**  
**Criança: T**

### Interpretação Pessoal

O T lembrara-se de todos os *puzzles* anteriormente realizados, e soube explicar o procedimento para a concretização dos mesmos:

**Catarina:** “*Lembras-te de como fizeste os outros puzzles?*”

**T:** “*Sim, contava os números dos animais*”

**Catarina:** “*E depois, o que tinha de fazer?*”

**T:** “*Encaixar*”

**Catarina:** “*O quê?*”

**T:** “*Os números*”

Ao ser questionado, o T identificou todos os algarismos, confundido apenas o 6 e o 9. Contudo, durante a montagem dos *puzzles*, o T confundiu-se um pouco no reconhecimento dos algarismos a partir do 5. Desta forma, completou os *puzzles* de forma autónoma até ao algarismo 5 e, a partir desse, necessitou de

ajuda.

A evolução do T foi notória sobretudo na contagem: estabeleceu corretamente a correspondência entre o animal e a palavra número (termo); não se perdeu nem repetiu nenhum animal na contagem; demonstrou ter o conceito de cardinalidade definido (percebe que o último termo dito corresponde ao total de objetos, neste caso de animais).

O T concluiu os *puzzles* com mais facilidade que o anterior; além disso, montou-o pela sequência numérica (1,2,3,4,5,6,7,8,9).

**Data: 6 de maio**

**Local: Sala de Atividades**

**Criança: O**

### Interpretação Pessoal

O O lembrara-se dos *puzzles* anteriormente realizados; contudo, não soube explicar o procedimento para a sua concretização.

Questionar sobre os vários algarismos, não reconheceu nenhum. Contudo, associou de forma autônoma os algarismos 1,2,5,6 às respectivas quantidades, o que me leva a deduzir que o O decorou os algarismos.

O O demonstrou maior interesse na realização destes *puzzles*:

**O:** “1,2,3,5”

**Catarina:** “Não é assim”

**O:** “Vou contar outra vez. 1,2,3,4”

O que fez com que estivesse mais concentrado, permitindo-lhe terminar a montagem do *puzzle*, o que não acontecera na realização do primeiro conjunto de *puzzles*.

A sua evolução foi notória, sobretudo ao nível da contagem: soube contar até 9, estabelecendo, corretamente, a correspondência entre o animal e a palavra número (termo); não se perdeu nem repetiu nenhum animal na contagem; demonstrou ter interiorizado o conceito de cardinalidade (percebeu que o último termo dito correspondia ao total de objetos, neste caso de animais).

Apesar de apresentar ainda bastantes dificuldades na identificação e reconhecimento dos algarismos, o O teve mais facilidade em concluir estes *puzzles* do que o primeiro conjunto.

**Data: 6 de maio**

**Local: Sala de Atividades**

**Criança: R**

### Interpretação Pessoal

O R lembrara-se de todos os *puzzles* anteriormente realizados e soube explicar o procedimento para a sua concretização:

**Catarina:** “Lembras-te de como fizeste os outros *puzzles*?”

**R:** “Sim, tinha de contar e depois por o número.”

Questionado sobre os vários algarismos, apenas soube identificar os algarismos 3, 4 e o 8. Contudo, durante a montagem dos *puzzles*, associou, de forma autônoma, os algarismos 1,2,4,9 às respectivas quantidades.

Em relação à contagem, não se verificou qualquer evolução, continua apenas a conseguir contar corretamente até 5. Apresentou ainda alguma

dificuldade em estabelecer a correspondência entre o animal e a palavra número (termos), perdendo-se e repetindo animais. E demonstrou não ter o conceito de cardinalidade definido.

**Data: 11 de maio**

**Local: Sala de Atividades**

**Criança: H**

#### **Interpretação Pessoal**

Ao ser questionada, soube identificar todos os Algarismos de forma aleatória.

A H lembrou-se de todos os *puzzles* anteriormente realizados.

**Catarina:** “*Lembras-te dos puzzles que fizeste no outro dia comigo?*”

**H:** “*Lembro-me de dois aquele colorido e aquele preto.*”

À semelhança da realização dos *puzzles* anteriores, a H concluiu os *puzzles* sem qualquer dificuldade.

**Data: 11 de maio**

**Local: Sala de Atividades**

**Criança: D**

#### **Interpretação Pessoal**

Ao ser questionada soube identificar todos os Algarismos de forma aleatória.

A D lembrou-se de todos os *puzzles* anteriormente realizados; contudo, não soube explicar o procedimento para a concretização dos mesmos.

À semelhança da realização dos *puzzles* anteriores, a D concluiu os *puzzles* sem qualquer dificuldade, montando-o pela sequência numérica (1,2,3,4,5,6,7,8,9).

**Apêndice XIII – Grelha de observação complementada pela análise de vídeo:  
Identificação do animal real**

Data: 20 e 21 de maio	
Local: Sala de atividades	
Observação/Situação	Interpretação Pessoal
<b>Identificação do animal real</b>	<p><b><u>Grupo 1</u></b></p> <p>O T e o R souberam identificar a maior parte dos animais reais. Contudo, a C, a P e a W tiveram alguma dificuldade em se distanciarem da cor dos animais da história, pois, ao serem questionadas, tinham a tendência para identificar, em primeiro lugar, o animal da história.</p> <p>Em relação ao crocodilo e à vaca, apenas o T conseguiu identificar as cores corretas pois as outras crianças identificaram apenas a cor do animal da história.</p> <p>No caso da C esta, por vezes, dizia: “<i>Eu gosto mais do...</i>” ou seja, às vezes nem identificava a cor do animal da história nem a cor do animal real, identificava segundo a sua preferência de cor.</p>
	<p><b><u>Grupo 2</u></b></p> <p>O O, inicialmente, não estava a perceber em que consistia a atividade, tendo dificuldade em se distanciar da cor dos animais da história. Além disso, por vezes, indicava um animal segundo as suas preferências de cor “<i>Eu gosto mais...</i>”.</p> <p>A E, a H, a X e a B souberam identificar a maior parte dos animais reais.</p>
	<p><b><u>Grupo 3</u></b></p> <p>À semelhança de outras crianças, ao serem questionados sobre qual o animal real, as crianças tiveram a tendência para identificar em primeiro lugar o animal da história. Contudo, depois de reformular o meu discurso e explicar o que tinham de identificar, perceberam.</p> <p>O F, a Q e a J souberam identificar a maior parte dos animais reais. Porém, o A e a G tiveram bastantes dificuldades em identificar a cor do animal real. O A teve dificuldade em se distanciar dos animais da história e a G identificava os animais segundo a sua preferência de cor.</p>
	<p><b><u>Grupo 4</u></b></p> <p>Ao serem questionados sobre qual o animal real, as crianças tiveram a tendência para identificarem em primeiro lugar o animal da história. Deduzi que não perceberam a questão e que não percebiam o significado das expressões “animal real” e “animal verdadeiro”. Desta forma, tive de reformular o meu discurso: “<i>Não é o animal da história, é o animal que existe na natureza, o verdadeiro</i>” E assim chegavam lá.</p> <p>Contudo, relativamente à cor do crocodilo apenas duas crianças (K e M) conseguiram</p>

		<p>identificar a real. Em relação às vacas, não souberam identificar a cor real, pois afirmaram que nunca tinham visto nenhuma. Os restantes animais identificaram todos.</p> <p>De uma forma geral, todas as crianças deste grupo souberam identificar os animais reais, apesar de o V ter alguma dificuldade em se distanciar dos animais da história.</p>
	<p><b><u>Grupo 5</u></b></p>	<p>A Z e a D conseguiram identificar a maior parte dos animais reais, tiveram apenas dificuldade em identificar a cor real da vaca e apenas a D conseguiu identificar a cor real do crocodilo. A N conseguiu identificar alguns animais; contudo, apresentou algumas dificuldades no reconhecimento das cores, o que dificultou a concretização da atividade.</p> <p>Em relação ao Y e ao I, tiveram alguma dificuldade em se distanciar da cor dos animais da história, pois, ao serem questionados, tinham a tendência para identificar, em primeiro lugar, o animal da história. Contudo, para o fim, o Y dizia: “<i>Este é o da história, é este</i>” desta forma deduzi que este não percebera a questão inicial, pois conseguiu para o fim identificar os animais reais.</p>

## **Apêndice XIV – história construída**

“O **pintor** estava a pintar com o pincel. E depois pintou o cavalo (C). Pintou um quadro com um cavalo e pintou muitos, muitos animais (Z).

O **cavalo** é bom (P). Gosta de comer cenouras, como o coelho (R). Come ervas e também sementes (V). O cavalo tem pernas para andar, correr e saltar (X). O cavalo corre muito. Ele está a correr, está na posição de correr (Z). O cavalo tem cabelo, tem quatro patas, tem barriga (N) tem boca, rabo, tem orelhas pequenas, tem pescoço e tem uma cauda muito grande (G). O cavalinho está a correr e a saltar e não consegue parar. Ele corre muito, é muito grande e é azul (H). Ele tem as pernas muito compridas, tem muitos cascos e o tamanho do rabo é médio, porque não é tão grande como o da vaca nem tão pequeno como o do coelho (Z).

O **coelho** é bonito, lindo, (Z) é muito fofinho (J) e é bom (F). Ele gosta de saltar na relva, comer cenourinhas da horta (W), e também gosta de comer couves (Z). Os coelhos vivem todos numa casota, mas quando o senhor dos coelhos abre a porta, eles vão para o campo correr (T). O coelho é cor-de-rosa. Tem orelhas grandes, patinhas pequeninas, tem boca e nariz (B e K). Tem dentes, focinho, olhos cor-de-laranja, tem anca, uma cauda pequenina (J) e unhas pequenas (L).

O **crocodilo** tem dentes afiados, uma boca grande (R) e uma cauda grande (Q). Tem riscas em cima que são as escamas (F) O crocodilo tem dentes enormes, unhas enormes, uma boca muito grande e olhos pequeninos. Tem unhas atrás também enormes. Tem um rabo enorme, uma barriga enorme. O corpo é muito grande (V). O crocodilo mora no rio Nilo, (K) mas também vive na terra e rasteja na terra (V).

O **leão** é grande e grandalhão (O). O leão é mau, porque é muito grande. Tem unhas grandes (A) que se chamam garras e arranham (F), tem uma cauda grande com uma parte redonda em cima (A e F), tem o rabo maior do que a raposa e do que o cavalo. O leão tem muito cabelo, a juba (F), tem bigodes, tem olhos, tem o corpo e patas gigantes (L e I), gigantescas (U).

A **vaca** tem leitinho. A vaca faz muh! É gorda, grande e abana o rabo (E). A vaca é amarela e tem cornos, tem orelhas, tem rabo, tem patas, e tem boca (B). As vacas comem relva como o coelho (U).

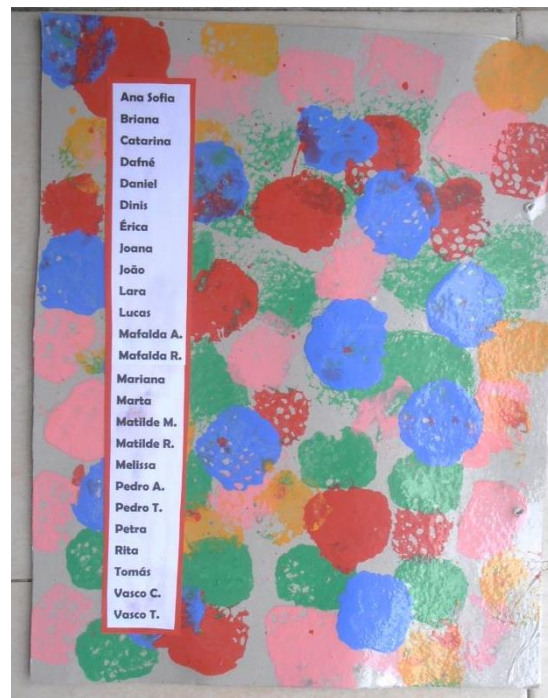
O **urso** tem dentes afiados, é parecido com um dinossauro, gigante que tem dentes afiados (R). O urso tem orelhas, tem unhas, olhos redondos, uma barriga grande (X), tem cabeça, boca, tem pescoço, tem quatro patas, tem pelo, tem muito pelo, tem a língua pequenina e a boca pequenina (M).

A **raposa** tem um rabo grande (B) é muito comprido (D) mas não é tao comprido como o da vaca (Z). A raposa tem quatro patas, tem cauda grande, tem olhos, tem boca e dentes (Y). A raposa come pintainhos (B).

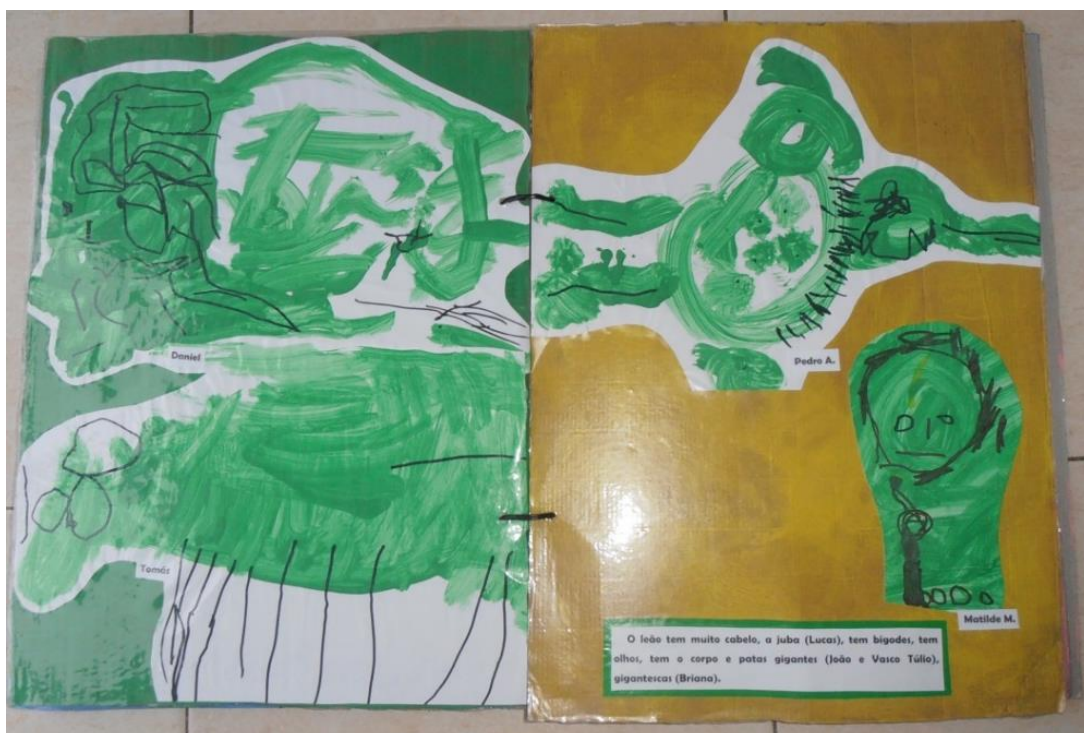
O **burro** tem cores e tem as patas dentro da lama. Tem orelhas, tem pelo, tem olhos, nariz, boca, tem patas e tem rabo (B).

O **elefante** tem orelhas grandes (X) e uma tromba gigante (F). Também tem rabo e pernas grandes. Ele é tão grande como uma girafa mas a girafa é mais alta (X).”

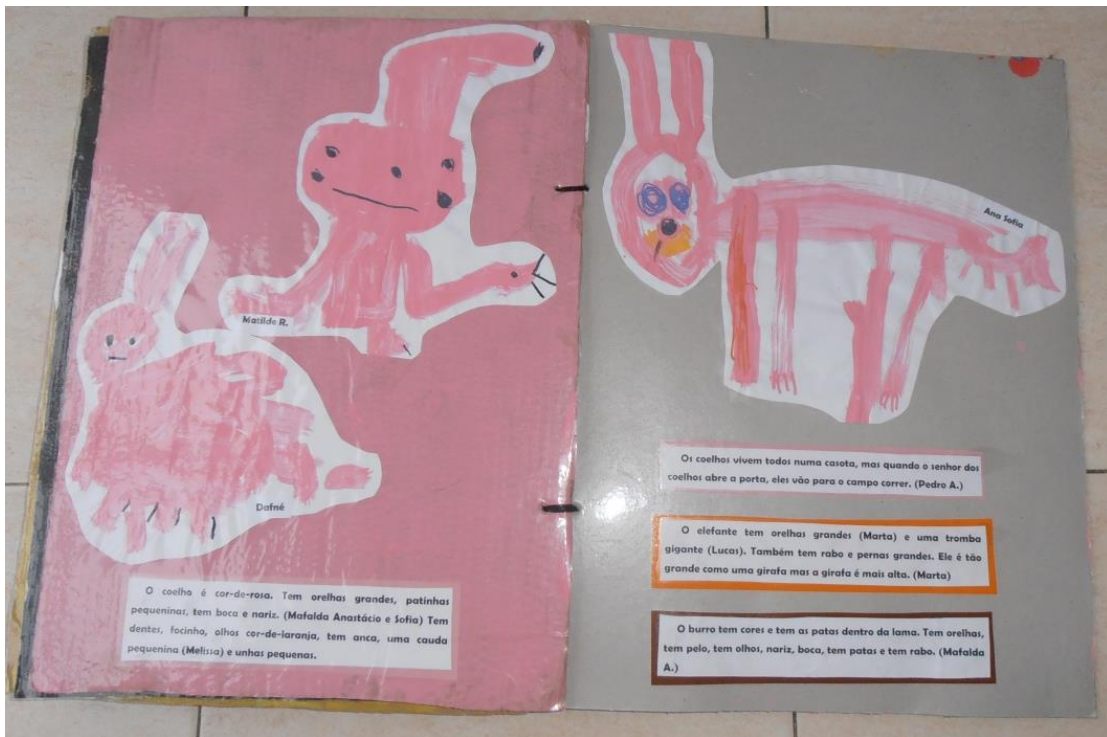
## **Apêndice XV – Livro construído**











O coelho é cor-de-rosa. Tem orelhas grandes, patinhas pequeninas, tem boca e nariz. (Mafalda Anatócio e Sofia) Tem dentes, focinho, orelhas cor-de-laranja, tem anca, uma cauda pequenina (Melissa) e unhas pequeninas.

Os coelhos vivem todos numa casota, mas quando o senhor dos coelhos abre a porta, eles vão para o campo correr. (Pedro A.)

O elefante tem orelhas grandes (Marta) e uma tromba gigante (Lucas). Também tem rabo e pernas grandes. Ele é tão grande como uma girafa mas a girafa é mais alta. (Marta)

O burro tem cores e tem as patas dentro da lama. Tem orelhas, tem pelo, tem olhos, nariz, boca, tem patas e tem rabo. (Mafalda A.)