

Refletindo sobre as interações entre pares nos momentos de brincadeira livre em contexto Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Micaela Filipa da Silva Nunes

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Clarinda Barata

Professora Doutora Rita Leal

Leiria, setembro de 2017

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Politécnico de Leiria, mais precisamente, à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, pela oportunidade de me formar enquanto pessoa e enquanto profissional na área da Educação.

A todas as instituições que me receberam e onde tive a oportunidade de realizar as diversas unidades curriculares de Prática Pedagógica que sempre se demonstraram cooperantes na minha formação.

À professora Clarinda Barata e à professora Rita Leal por me acompanharem neste percurso. Por todos os momentos em que me apoiaram, incentivaram e ensinaram.

A todos os educadores/professores cooperantes que me acolheram nas suas salas e me transmitiram conhecimentos que levo para a minha vida. Às crianças com quem tive a oportunidade de contactar no decorrer deste período e que tanto me ensinaram.

Aos meus pais, Ana Silva e João Fino, e à minha irmã, Soraia Nunes, por todos os conselhos, apoio e incentivo. Por acreditarem em mim e tornarem este sonho possível. Por serem o meu porto seguro.

Ao meu namorado, Nuno Rodrigues, por me compreender e apoiar nos momentos mais felizes como nos momentos mais difíceis. Por ser a pessoa que me ouve e aconselha todos os dias.

A todos os familiares e amigos que sempre se preocuparam comigo. Por estarem presentes na minha vida e me apoiarem quando mais preciso.

À minha amiga e colega de prática pedagógica, Helena Magalhães, por fazer com que todos os momentos mais difíceis se tornassem um pouco mais fáceis.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este está organizado em duas dimensões, sendo estas a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

A primeira parte, a dimensão reflexiva, contempla a apresentação do meu percurso ao longo das unidades curriculares de prática pedagógica nos diversos contextos, sendo mencionadas as aprendizagens realizadas, as principais dificuldades, as estratégias adotadas e algumas das propostas educativas implementadas.

A segunda parte, a dimensão reflexiva, aborda o estudo realizado, de carácter qualitativo sob a forma de estudo de caso, desenvolvido em contexto de Jardim de Infância. A investigação procurou compreender quais os tipos de interações entre uma criança na faixa etária dos 5 anos, denominada por criança A, e as crianças de 3, 4, 5 e 6 anos da sua sala de atividades, nos momentos de brincadeira livre, no espaço exterior. Com o estudo levado a cabo, conseguimos identificar as principais interações da criança A, com as crianças da sua sala de atividades, de diferentes idades, nos momentos de brincadeira livre; compreender a importância das brincadeiras livres, no espaço exterior, nas interações da criança A com as outras crianças da sua sala de atividades; refletir sobre a importância das brincadeiras livres nas interações entre a criança A com as crianças de outras idades.

De acordo com os dados recolhidos e analisados, constatamos que a criança A utilizou, maioritariamente, as interações não verbais para interagir com as crianças das diferentes faixas etárias, mais precisamente, a interação através do olhar e a interação através do toque. No entanto, verificou-se que a interação verbal também esteve entre os três tipos de interações mais utilizados para a criança A comunicar com os seus pares.

Palavras Chave: Brincadeiras livres, Espaço exterior, Interações entre pares, Jardim de Infância

ABSTRACT

The present report was prepared within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. It's organized in two dimensions, these being the reflective dimension and the investigative dimension.

The first part, the reflective dimension, contemplates the presentation of my course along the curricular units of pedagogical practice in the various contexts, mentioning the lessons learned, the main difficulties, the strategies adopted and some of the educational proposals implemented.

The second part, the reflective dimension, addresses the qualitative study in the form of a case study, developed in the context of kindergarten. The research sought to understand the types of interactions between a child in the age group of 5 years, denominated by child A, and the children of 3, 4, 5 and 6 years of their activity room, in moments of free play, in space outside. With the study carried out, we were able to identify the main interactions of child A, with the children in their activity room, of different ages, in moments of free play; understand the importance of free play in outer space in the interactions of child A with the other children in their activity room; to reflect on the importance of free play in the interactions between child A and children of other ages.

According to the data collected and analyzed, we found that child A mostly used nonverbal interactions to interact with children of different age groups, more precisely, interaction through gaze and interaction through touch. However, it was found that verbal interaction was also among the three types of interactions most commonly used for the child to communicate with their peers.

Keywords: Free Play, Peer Interactions, Outdoor Space, Kindergarten.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	vii
Introdução.....	1
Dimensão reflexiva.....	2
Creche e Jardim de Infância	2
1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º Ano e 3.º Ano).....	24
Dimensão investigativa	39
Capítulo I – Revisão da Literatura.....	39
1.1. Interações entre pares.....	39
1.2. Tipos de interações	42
1.2.1. Interações verbais e interações não verbais.....	43
1.3. A importância dos momentos de brincadeira livre	45
1.3.1. Momentos de brincadeira livre no espaço exterior	51
Capítulo II - Metodologia	53
2.1. Contextualização do estudo	53
2.2. Questão e objetivos.....	53
2.3. Intervenientes do estudo	54
2.4. Opções metodológicas	54
2.5. Procedimentos	57
Capítulo III – Apresentação e discussão de resultados.....	59
Conclusões.....	74
Referências Bibliográficas	77
Apêndices	84

Apêndice I – Transcrição 1 - 27 de abril de 2016	1
Apêndice II – Tabela 1 - Organização de dados – 27 de abril de 2016.....	14
Apêndice III – Tabela 2 - Apresentação de dados – 27 de abril de 2016.....	22
Apêndice IV – Transcrição 2 - 4 de maio de 2016.....	23
Apêndice V – Tabela 3 - Organização de dados – 4 de maio de 2016.....	33
Apêndice VI – Tabela 4 - Apresentação de dados – 4 de maio de 2016.....	40
Apêndice VII – Transcrição 3 - 18 de maio de 2016.....	41
Apêndice VIII – Tabela 5 - Organização de dados – 18 de maio de 2016.....	50
Apêndice IX – Tabela 6 - Apresentação de dados – 18 de maio de 2016.....	56
Apêndice X – Transcrição 4 - 24 de maio de 2016	57
Apêndice XI – Tabela 7 - Organização de dados – 24 de maio de 2016.....	64
Apêndice XII – Tabela 8 - Apresentação de dados – 24 de maio de 2016.....	69
Apêndice XIII – Transcrição 5 - 6 de junho de 2016.....	70
Apêndice XIV – Tabela 9 - Organização de dados – 6 de junho de 2016.....	76
Apêndice XV – Tabela 10 - Apresentação de dados – 6 de junho de 2016	80
Apêndice XVI – Gráficos alusivos ao dia 1	81
Apêndice XVII – Gráficos alusivos ao dia 2.....	83
Apêndice XVIII – Gráficos alusivos ao dia 3.....	85
Apêndice XIX – Gráficos alusivos ao dia 4	87
Apêndice XX – Gráficos alusivos ao dia 5.....	89
Apêndice XXI – Pedido de autorização de captação de imagens e sons.....	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Elaboração do quadro.....	10
Figura 2 – Teia de ideias.....	10
Figura 3 – Pesquisa através do computador portátil com acesso à internet.....	11
Figura 4 – Livro cedido por um encarregado de educação.....	11
Figura 5 – Ilustração do jogo da macaca.....	12
Figura 6 – Jogo da macaca elaborado no espaço exterior.....	12
Figura 7 – Crianças a jogar ao jogo da macaca.....	13
Figura 8 – Decoração de espadas e de escudos no Castelo de Leiria.....	13
Figura 9 – Elaboração e decoração das espadas e dos escudos.....	14
Figura 10 – Dramatização da lenda da princesa Zara.....	14
Figura 11 – Boneca feita com carolos de milho.....	15
Figura 12 – Elaboração de maracas.....	16
Figura 13 – Realização de jogos com as bolas de meias.....	17
Figura 14 – Criança a mostrar o seu brinquedo ao grupo.....	18
Figura 15 – Elaboração do salame de chocolate.....	19
Figura 16 – Trabalho prático envolvendo materiais manipuláveis (geoplano).....	30
Figura 17 – Trabalho prático envolvendo materiais manipuláveis (georrefletor).....	30
Figura 18 – Interações entre a criança A e uma criança na faixa etária dos 3 anos.....	60
Figura 19 – Interações entre a criança A e uma criança na faixa etária dos 3 anos.....	60
Figura 20 – Interação através do toque entre a criança A e uma criança na faixa etária dos 4 anos.....	63
Figura 21 – Interação através do olhar entre a criança A e uma criança na faixa etária dos 5 anos.....	63
Figura 22 – Interações entre a criança A e uma criança na faixa etária dos 4 anos.....	65
Figura 23 – Interações entre a criança A e uma criança na faixa etária dos 5 anos.....	68
Figura 24 – Interações entre a criança A e uma criança na faixa etária dos 6 anos.....	70

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

O relatório apresenta-se dividido em duas dimensões, sendo a primeira dimensão, a dimensão reflexiva e a segunda dimensão, a dimensão investigativa. Dito isto, na dimensão reflexiva apresento as principais aprendizagens, as dificuldades e desafios que surgiram e algumas das propostas educativas implementadas, ao longo do meu percurso nas diversas unidades curriculares de prática pedagógica.

Relativamente à dimensão investigativa, apresento a investigação realizada em contexto de Jardim de Infância, onde procuro compreender os tipos de interação existentes entre uma criança na faixa etária dos 5 anos (criança A) e as crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 3, 4, 5 e 6 anos, nos momentos de brincadeira livre, no espaço exterior.

Esta dimensão encontra-se organizada em 3 capítulos, sendo que no primeiro capítulo encontra-se a revisão da literatura que fundamenta a investigação realizada. No segundo capítulo encontra-se a metodologia do estudo, que contempla, a contextualização do estudo, a questão e objetivos do estudo, os intervenientes do estudo, as opções metodológicas, os instrumentos de recolha e tratamento de dados e os procedimentos. Por fim, no terceiro capítulo, encontra-se a apresentação e discussão de resultados, onde procurámos refletir acerca da importância dos momentos de brincadeira livre nas interações que a criança A estabelecia com os seus pares e em que medida, esses momentos de brincadeira livre, no espaço exterior, condicionavam ou promoviam essas mesmas interações, procurando responder à questão de partida e aos objetivos adjacentes à mesma.

Por último, apresento a conclusão do relatório, na qual reflito acerca de toda a investigação desenvolvida e da sua pertinência, assim como, apresento as limitações do estudo. Abordo ainda, o contributo que este teve para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

DIMENSÃO REFLEXIVA

CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

No decorrer desta reflexão vou abordar as aprendizagens realizadas e as dificuldades sentidas ao longo destes dois semestres, onde desenvolvi a unidade curricular de prática pedagógica junto de um grupo de crianças em contexto de creche e, posteriormente, de um grupo de crianças em contexto de jardim de infância. Assim, vou abordar alguns aspetos que considerei importantes e que consistiram em aprendizagens muito significativas, pois contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Na primeira experiência que tive enquanto mestranda fiquei inserida numa creche situada na cidade de Leiria, com um grupo de crianças na faixa etária dos 2 anos, sendo este grupo constituído por 15 crianças. Na segunda experiência fiquei inserida num jardim de infância, situado nos arredores da cidade de Leiria, com um grupo de crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos, constituído por 24 elementos. Em ambos os contextos, estavam sempre presentes na sala de atividades a educadora e uma auxiliar de ação educativa.

No que concerne às minhas **expectativas**, estas eram bastante positivas pois iniciava-se mais uma etapa na minha formação e, sabia que das experiências que iria viver a partir do momento em que iniciasse a primeira unidade curricular de prática pedagógica, advinham diversas aprendizagens essenciais para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora. Assim, estava bastante ansiosa e curiosa por conhecer tudo o que envolvesse os contextos educativos em que tinha sido inserida, desde as salas de atividades, aos educadores cooperantes, mas principalmente, estava bastante ansiosa por conhecer os grupos de crianças.

Relativamente à fase de **observação**, considero que estes momentos de observação, onde tive a oportunidade de conhecer um pouco melhor todo o espaço envolvente, o espaço educativo e as crianças foram fundamentais para todo o trabalho que foi desenvolvido posteriormente. Dessa forma, considero fundamental que exista a planificação da observação para facilitar aquando da recolha de dados, sendo para isso, necessário responder a diversas questões orientadoras deste processo de observação.

Assim, foi essencial responder previamente às questões “Porquê?”, ou seja, qual a razão de existir aquela observação, “O quê e quem?” observar, “Quem observa?”, “Quando?”, “Como?” e “Onde?”. A resposta a estas questões ajudou-me a organizar o pensamento por forma a elaborar grelhas de recolha de dados adequadas a cada um dos contextos e que, posteriormente, me forneceram as informações que necessitava para proceder à caracterização dos contextos educativos.

Por forma a elaborar a caracterização de cada um dos contextos educativos, socorri-me não só das grelhas de recolha de dados elaboradas, como também de diários de bordo, de conversas informais com os educadores cooperantes, de todos os documentos facultados por estes relativamente à instituição e ao grupo de crianças e da observação direta realizada no decorrer destes dias. No decorrer da fase de observação pude recolher informações sobre o grupo de crianças, conhecendo os seus interesses, necessidades e as suas rotinas, facto que se revelou muito importante ao longo das minhas intervenções. Todas as informações recolhidas demonstraram-se fundamentais ao longo do tempo pois fiz uso delas para melhorar a minha prestação ao longo das planificações, intervenções, reflexões e avaliações. Ao longo deste período, em que desempenhei o papel de observadora, senti que as crianças criaram laços comigo e começaram, de uma forma mais gradual, a confiar-me a sua segurança. Nesses dias, as crianças interagiram comigo para começar a conhecer-me melhor e para que eu também as pudesse conhecer.

Relativamente à elaboração das **planificações** senti alguma dificuldade tanto num contexto como no outro. Considero que a maior dificuldade residiu no facto de não existir um documento orientador para creche como existia para o jardim de infância, sendo que, o que me auxiliou nesta etapa foram os documentos pedagógicos disponibilizados tanto pela diretora da instituição como pela educadora cooperante, que me forneceram informações importantes relativamente ao estabelecimento educativo e ao grupo de crianças com quem desempenhei a minha função enquanto estagiária.

Outra dificuldade que senti foi nas escolhas das propostas educativas, pois sabia que estas tinham de cumprir com as minhas intencionalidades educativas e ao mesmo tempo ir ao encontro dos interesses de todas as crianças, pois como refere Mauco (1975), se a criança demonstrar interesse pela proposta educativa é fácil de captar a sua atenção para a mesma caso contrário a criança não irá mobilizar nem a sua inteligência nem a sua

atenção para a mesma. Consoante a experiência que adquiria ao longo do tempo, consegui amenizar esta dificuldade mas também percebi que, por vezes, as propostas educativas desenvolvidas não foram as mais acertadas. No entanto, tentei refletir acerca das razões pelas quais as propostas educativas não se desenvolveram como eu tinha planeado, por forma a entender quais os erros cometidos, sendo que, só assim consegui não os voltar a cometer nas intervenções que se sucederam.

No entanto, uma dúvida que surgiu aquando da planificação das propostas consistiu na escolha dos materiais que iriam ser utilizados no decorrer das intervenções, sendo que esses influenciam também a motivação das crianças, relativamente ao que foi proposto. De acordo com Formosinho e Araújo (2015) é importante que os materiais pedagógicos transmitam informação à criança, que respondam às diferenças, às motivações, aos ritmos e às características do grupo de crianças. Tal como refere Wallon (1975) faz parte do papel do adulto suscitar o interesse das crianças através do estímulo da atenção. Assim, preocupei-me sempre em refletir sobre as potencialidades do material que iria apresentar ao grupo de crianças, por forma a conseguir orientar a exploração do mesmo, motivando as crianças para a atividade proposta.

No segundo contexto, nomeadamente, jardim de infância, a maior dificuldade consistiu no facto de passar a existir um documento orientador que, apesar de ter sido uma ferramenta crucial, alterou a forma como estava habituada a planificar no contexto anterior. Dessa forma, ter o apoio de um documento, nomeadamente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, foi bastante importante, pois auxiliou-me imenso a pensar em propostas educativas que desenvolvessem determinadas competências e capacidades consoante o nível de desenvolvimento de cada criança, os seus interesses e necessidades. O facto de existir crianças com uma diferença etária significativa na sala de atividades tornou-se num desafio constante, pois as propostas apresentadas tinham de ser flexíveis e de se adaptar às crianças das diferentes faixas etárias.

No entanto, como é natural, nem sempre todas as atividades planificadas foram executadas, sendo que o educador deve ter em consideração os interesses e necessidades das crianças. Assim, concordo com o Ministério da Educação (1997), que nos diz que a curiosidade da criança é a forma dela dar sentido ao mundo que a rodeia. Assim, o adulto tem que abrir mão de algumas propostas educativas que possa ter planificado

para dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, pois certamente serão construídos conhecimentos e realizadas aprendizagens de uma forma mais divertida e construtiva para as crianças, sendo esse o principal objetivo da educação pré-escolar.

Um fator que sempre tive em consideração aquando das planificações foram os momentos de brincadeira livre, pois estes momentos são cruciais para o desenvolvimento das crianças, sendo que, de acordo com o Ministério da Educação (1997), é essencial que sejam proporcionados momentos para que as crianças vivenciem as suas brincadeiras, isto em espaços fechados como em espaços abertos, pois estes momentos têm um papel importante no processo de aprendizagem das crianças. As crianças, através das suas brincadeiras, transpõem a realidade através da sua imaginação, sendo também possível que se apropriem da cultura do meio que as envolve adaptando-se mais facilmente ao mesmo. No decorrer destes momentos a criança aprende também a cooperar e interagir com os seus pares, pois tal como refere Kishimoto (2010, p.4) a brincadeira é “uma ferramenta essencial para a criança se expressar, aprender e desenvolver”, sendo que nestes momentos as crianças constroem as suas próprias regras, colocam os seus próprios limites perante o espaço e perante o outro e, assim, estão a construir as suas bases sociais de forma autónoma, pois enquanto interiorizam a informação, refletem e questionam os diferentes papéis sociais.

Tem de ser uma preocupação do educador, zelar pela segurança das crianças nos momentos de brincadeira livre, no entanto as crianças estão num local elaborado a pensar na segurança delas, ou seja, o espaço exterior é um local construído a pensar nas necessidades e nos interesses das crianças, logo, as brincadeiras que as crianças desenvolvem nestes locais são enriquecedoras, sendo este espaço, um contexto de aprendizagem ativa onde a criança é o agente principal da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento. Dessa forma, quando as crianças exploram o espaço exterior e desenvolvem as suas brincadeiras estão a vivenciar experiências fundamentais no seu processo de desenvolvimento a todos os níveis e trabalhando todas as áreas (formação pessoal e social, expressão e comunicação, conhecimento do mundo) e os seus diferentes domínios.

Segundo a autora Kishimoto (2010) os momentos de brincadeira livre são as atividades mais importantes para a criança pois proporcionam inúmeras aprendizagens, entre elas, aprender a tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer-se não só a si

própria como aos outros e ao mundo que a rodeia, explorar objetos, pessoas e a natureza, utilizar o corpo e aprender a comunicar de diversas formas. Assim, através das brincadeiras as crianças aprendem a expressar as suas opiniões e a resolver conflitos pois através destes momentos de interação com o outro, aprendem a encontrar estratégias para controlar os seus sentimentos perante as diversas situações.

Tendo em conta tudo o que anteriormente foi referido, é fundamental que o adulto entenda a importância destes momentos para as crianças, não só para a aquisição de conhecimentos, mas também para a sociabilização e construção da identidade destas. Nesse sentido, Kishimoto (2010, p.4) indica que, o adulto tem de observar as crianças no decorrer destes momentos, por forma a recolher informações a respeito destas. Para além disso, o educador é um “estímulo para a criatividade, possibilitando novas ideias, questionando as crianças de modo a que elas procurem soluções para os problemas”, devendo participar também ativamente nas brincadeiras, caso seja essa a vontade das crianças, pois caso contrário irá “invadir” o espaço das mesmas.

Relativamente às semanas de **intervenção**, perante o grupo de crianças em contexto de creche senti-me inicialmente um pouco perdida, pois estas não tinham a capacidade de me dar feedback através do discurso oral, por forma a orientar a atividade sendo que tinha de me orientar segundo as ações das crianças, isto é, se estas começassem a desviar a sua atenção para um objeto ou para outro indivíduo significava que tinha de adaptar a atividade e, caso necessário, interrompe-la, por forma a não exigir mais do que aquilo que as crianças me conseguiam dar naquele momento. Dessa forma, ao longo do tempo, fui conseguindo pensar em atividades que despertassem o interesse das crianças e as estimulasse através dos cinco sentidos.

Considero que o facto de desempenhar o papel de observadora participante e o papel de interveniente de uma forma alternada ajudou-me relativamente ao meu desempenho e evolução, pois quando assumimos um papel mais observador temos noção de alguns erros que cometemos enquanto intervenientes e de estratégias que poderíamos adotar se estivéssemos no papel de intervenientes. Esses factos constituíram aprendizagens que não eram possíveis se não desempenhássemos uma observação das experiências educativas planeadas, da escolha dos materiais e estratégias enquanto estão a ser postas em prática.

Já quando intervimos perante o grupo de crianças em contexto jardim de infância, consegui mais facilmente compreender se as crianças estavam a gostar da atividade proposta, pois todas as crianças conseguiam comunicar verbalmente dando, assim, *feedback* acerca das propostas apresentadas, dando sugestões e partilhando ideias acerca das mesmas. Com isto, tornou-se mais fácil a minha adaptação ao grupo o que me permitiu desafiar, cada vez mais, as competências e capacidades das crianças.

Nas duas experiências vivenciadas tive sempre a preocupação de tanto planificar momentos em grande grupo, através do conto de histórias, partilha de ideias, exercícios de relaxamento, entre outras atividades, mas também os momentos de atividades realizadas em pequenos grupos ou até mesmo individualmente. Assim, quando a atividade proposta exigia um apoio mais individualizado do adulto, tinha a preocupação de organizar tanto o grupo de crianças como o espaço para que pudesse prestar um apoio mais individualizado a um grupo de crianças, pois como refere Portugal (2012) o número de crianças por adulto deverá ser restrito para que o adulto possa dar um apoio maior a cada criança, criando intimidade com a mesma e promovendo também a comunicação entre crianças e entre as crianças e o adulto.

A comunicação da criança é fundamental tanto na sua relação com as outras crianças como na sua relação com os adultos que estão presentes no seu dia-a-dia. Dessa forma, tive sempre o cuidado de promover a comunicação das crianças nos diversos momentos e nas diversas atividades para que estas se conseguissem expressar tanto relativamente ao que estavam a realizar como aos sentimentos e/ou emoções que estavam a sentir, sendo que estas tanto utilizavam a linguagem verbal como a linguagem não verbal para o fazer, tendo o adulto de estar atento à criança para compreender o que lhe estava a ser comunicado.

Uma estratégia que adotei consistiu nos momentos de suspense aquando da apresentação dos materiais, criando assim um momento de curiosidade relativamente ao que estava para acontecer, pois de acordo com Bassan (1978, p.40), “(...) tudo aquilo que provoca a curiosidade pode assim ser considerado como suscitante do interesse, tudo aquilo porque nós temos interesse estimula a curiosidade”. Para além disso, aprendi que temos de ter sempre uma atividade de recurso pensada para o caso de acontecer alguma coisa inesperada ou até para trocar de atividade caso as crianças já não se interessem pela que está a decorrer.

Ao longo deste tempo aprendi que quando deixamos as crianças explorar livremente os materiais através dos cinco sentidos, estes momentos tornam-se ricos em aprendizagens, pois tal como referem os autores Post e Hohmann (2011, p.23), “as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos”, sendo que aquando de uma aprendizagem ativa os adultos devem respeitar e apoiar as iniciativas e desejos das crianças deixando-as explorar. Desta forma, tive o cuidado de elaborar experiências pedagógicas orientadas e experiências pedagógicas livres para que as crianças aprendessem de uma forma ativa e para proporcionar oportunidades de ocorrer um desenvolvimento integral das mesmas.

No entanto, sempre me preocupei em respeitar as rotinas das crianças, pois é fundamental que estas mantenham uma rotina constante ao longo do tempo para que consigam prever o que irá acontecer de seguida. Este facto da criança compreender a sua rotina e quais as etapas que a constituem é uma forma destas estarem seguras e compreenderem o que irá acontecer posteriormente. Assim, as planificações foram elaboradas tendo sempre em atenção estes momentos de rotina para que fossem respeitados e as crianças pudessem se manter confiantes e seguras ao longo do dia.

Uma aprendizagem que realizei e que coloquei em prática foi durante os momentos de transição tanto entre a sala de atividades e a casa de banho como entre a casa de banho e o refeitório, sendo que implementei algumas estratégias para que as crianças não ficassem demasiado agitadas durante estes momentos e não dispersassem das aprendizagens que aquele momento lhes poderia proporcionar.

Uma preocupação que sempre tive foi investigar quais seriam as principais aprendizagens e desenvolvimento das crianças na faixa etária das crianças daquela sala de atividades, pois só dessa forma, consegui realizar planificações e colocá-las em prática, de forma a promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento total daquelas crianças. Porém não é apenas pelas propostas educativas que as crianças se desenvolvem mas também pela forma como são abordadas pelo adulto, pois segundo Dias e Correia (2012, p.4) “Na primeira infância, o desenvolvimento/aprendizagem ocorre, fundamentalmente, através das interações com adultos significativos, da construção de laços de vinculação, de jogos sociais, das ações com objetos, da resolução de problemas diários, da exploração sensoriomotora do

espaço e de materiais, da repetição, do envolvimento da criança em contextos de aprendizagem significativos”.

No contexto de jardim de infância foi solicitado aos pares de prática pedagógica que desenvolvessem com as crianças um trabalho tendo por base a metodologia de trabalho por projeto. Tenho a admitir que isso me assustou um pouco, pois embora conhecesse teoricamente a metodologia e gostasse de a vir a aplicar na prática, não sabia bem como o havia de fazer. Dessa forma, foi necessário que houvesse um trabalho de pesquisa mais aprofundado para a conseguir colocar em prática e para que esse trabalho contribuísse significativamente para o desenvolvimento das capacidades e competências das crianças e para a construção do seu conhecimento.

Depois dessa pesquisa, e sendo o projeto que a educadora cooperante adotou para desenvolver com as crianças, “Leiria... reis, rainhas, conquistas e lendas”, eu e a minha colega, decidimos tentar compreender de que forma é que as crianças ainda tinham curiosidade acerca do mesmo e se poderíamos paralelamente a este desenvolver o nosso projeto.

Com isto, começamos por realizar entrevistas às crianças e posteriormente analisá-las para compreender qual era a temática que suscitava maior interesse nas mesmas. Depois de compreendermos que a temática que se destacou foi acerca dos brinquedos e brincadeiras dos reis e rainhas e dos avôs e avós propusemos ao grupo de crianças que a temática fosse “Brinquedos e brincadeiras ao longo do tempo” sendo que a resposta que obtivemos foi bastante positiva. Tal como referem Many e Guimarães (2006), quando se trabalha por metodologia de trabalho de projeto em sala de atividades, é essencial que o indutor e/ou a problemática surja do interesse das crianças. Por conseguinte, Oliveira-Formosinho (2008) refere que é importante que o educador perceba que a criança não é uma “tábua rasa”, pois esta é um ser ativo no seu processo de aprendizagem e competente para participar ativamente em projetos de investigação.



Figura 1 – Elaboração do quadro.

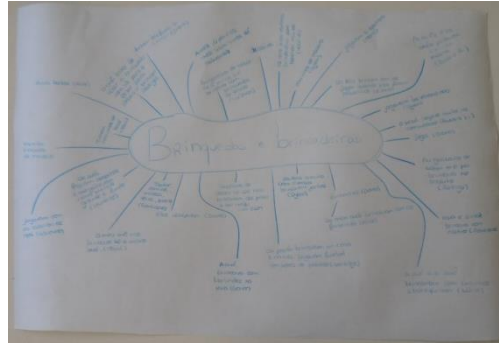


Figura 2 – Teia de ideias.

Na opinião de Many e Guimarães (2006), o projeto desenvolvido através da metodologia de trabalho por projeto requer a procura de informação através de diversos meios havendo o paralelismo entre a teoria e a prática tendo as crianças um papel ativo na procura e construção de saberes. Assim, em conjunto com as crianças, preenchemos um quadro onde nele constavam três colunas, nomeadamente, “O que já sabemos”, “O que queremos saber?” e “Como vamos descobrir”. De acordo com Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa e Alves (2012, p.14), na primeira fase de um projeto “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar (...) partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto”. Com isto, depois de definida a temática e de definidos os objetivos, realizou-se uma teia de ideias onde as crianças nomearam quais eram, na sua opinião, os brinquedos e brincadeiras do tempo dos reis e do tempo dos seus avós.

Para dar resposta às questões levantadas pelas crianças e segundo aquilo que estas mencionaram na coluna “Como vamos descobrir” iniciou-se a fase de pesquisa, a segunda fase da metodologia de trabalho por projeto. Assim, enviamos um pedido aos encarregados de educação onde explicávamos o teor do projeto a desenvolver e onde solicitávamos a ajuda deles para o mesmo, seja através do envio de livros relacionados com o tema, de vídeos, de revistas, entre outros, que estes considerassem importantes de serem explorados na sala de atividades.



Figura 3 – Pesquisa através do computador portátil com acesso à internet.

Enquanto isso, na sala de atividades, começamos por, em pequenos grupos, recorrer ao computador com acesso à internet para pesquisar informação acerca da temática do projeto. De acordo com Sousa (2003, p.224), “a formação de pequenos grupos, para que cada criança discuta e combine a forma de exploração de um dado tema ou jogo, é uma das formas mais de trabalho educativo que mais agrada à criança”. É de salientar que todas as crianças participaram nesta pesquisa e, no final de todos os grupos procederem à recolha de informações através deste meio, cada grupo apresentou as informações que encontraram e que se demonstraram úteis para o projeto.

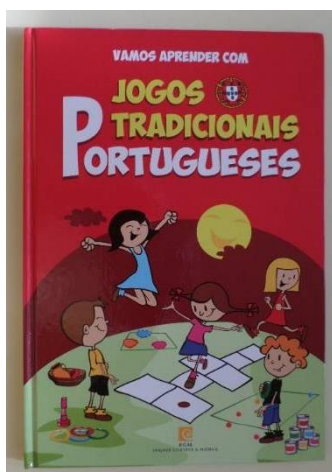


Figura 4 – Livro cedido por um encarregado de educação.

Relativamente à terceira fase do projeto, a fase de planificação e execução das propostas educativas, depois de conversarmos com o grupo de crianças, foi decidido que no decorrer da semana seria importante explorar uma brincadeira tradicional e, aproveitando o livro que uma criança trouxe de casa acerca das brincadeiras tradicionais portuguesas, começámos por desenvolver propostas educativas relacionadas com o

“Jogo da Macaca”, criando uma situação de interdisciplinaridade entre as várias áreas de conteúdo e os vários domínios de desenvolvimento, por forma a contribuir para o harmonioso e integral desenvolvimento e aprendizagem da criança (Hohmann & Weikart, 2011; Many & Guimarães, 2006; Ministério da Educação, 1997).



Figura 5 – Ilustração do jogo da macaca. Figura 6 – Jogo da macaca elaborado no espaço exterior.

Por conseguinte, as crianças começaram por ilustrar o jogo da macaca por forma a percebermos as suas conceções iniciais para que as pudéssemos desconstruir, caso necessário, no desenvolvimento da proposta seguinte, após cada criança terminar a sua ilustração foi realizada uma conversa informal com a mesma, por forma a perceber o que tinha desenhado, o que achava ser o jogo da macaca, entre outros. De seguida, as crianças deslocaram-se para o espaço exterior, designadamente, para a “zona do castelo” onde se sentaram, formando um semicírculo, sendo-lhes explicado que o jogo da macaca era constituído por quadrados, demonstrando-lhe como estavam predispostos e como se deveria jogar o mesmo. Aquando desta partilha de ideias, as crianças foram questionadas acerca de quantos lados deveria ter um quadrado, se estes era todos iguais ou não, tendo também surgido o termo “retângulo”, pelo que, as crianças afirmaram que apesar de este ter quatro lados como o quadrado dois eram maiores e dois eram mais pequenos, enquanto o quadrado tem os lados todos iguais. Posteriormente, questionei as crianças acerca de como iríamos medir o lado do quadro, sendo que as estas decidiram utilizar dois pés da criança mais alta como medida do lado do quadrado, “mas que para ficar certo tinha de ser marcado numa tábua de madeira”. Por fim, as crianças marcaram os quadrados no chão com o meu auxílio e perceberam que faltavam “bolinhas” que representavam o número e/ou posição de cada quadrado, pedindo-me para as marcar e auxiliando-me na contagem das mesmas à medida que as marcava no chão. Quando a tinta secou as crianças foram convidadas a brincar livremente ao jogo da macaca.



Figura 7 – Crianças a jogar ao jogo da macaca.

Depois disto, planeamos em conjunto com a educadora cooperante, uma visita pedagógica ao Castelo de Leiria, onde as crianças desenvolveram diversas atividades, entre as quais, a decoração de espadas e de escudos de cartão. Nesta visita, as crianças também tiveram contato com a “princesa Zara” que lhe contou a sua Lenda. Depois desta visita pedagógica, as crianças realizaram uma conversa em grande grupo acerca da visita, a elaboração de um registo da mesma e a tomada de decisão acerca de como seria divulgado esse registo, também por parte das crianças. As crianças decidiram elaborar um desenho acerca do que mais gostaram e enviá-lo para os pais via correio eletrónico. Após a conversa em grande grupo as crianças aceitaram as sugestões de propostas educativas a realizar nas semanas seguintes: a dramatização da lenda em questão utilizando a “zona do castelo” e elaboração de espadas e escudos de cartão para que cada uma das crianças pudesse utilizar estes acessórios no decorrer da dramatização proposta.



Figura 8 – Decoração de espadas e de escudos no Castelo de Leiria.

Nas semanas seguintes, procedeu-se à leitura, o reconto e dramatização da Lenda da princesa Zara. Com isto, foi realizada a exploração da lenda existindo no final um debate em grande grupo com o intuito de estimular a imaginação das crianças acerca do

que poderia ter acontecido com a princesa visto que a lenda termina com a incerteza do que terá acontecido com a princesa. Mais tarde, foi realizado o reconto da lenda pelas crianças através do qual estas tentaram relatar a sua interpretação da lenda em questão e os aspetos que consideraram mais importantes acerca da mesma. Seguidamente começou a introduzir-se a dramatização orientada da lenda, tendo em conta as opiniões das crianças relativamente à forma como deveria culminar a mesma e à divisão de papéis que foi realizada democraticamente.



Figura 9 – Elaboração e decoração das espadas e dos escudos.



Figura 10 – Dramatização da lenda da princesa Zara

Foi também escolhida pelo grupo de crianças a forma de divulgação e registo da dramatização da lenda, sendo que as crianças decidiram que gravar a mesma em formato de vídeo e enviar por e-mail aos familiares seria engraçado. As crianças procederam então à dramatização da lenda no espaço exterior, junto à “zona do castelo”, sempre que o estado de tempo meteorológico o permitia. Com isto, tencionou-se que as crianças utilizassem a sua capacidade de imaginação e criatividade, para além de proporcionar a partilha de opiniões, o desenvolvimento da comunicação oral, o alargamento do vocabulário, o contacto com diversas formas de expressão, o respeito pela vez de falar e pela opinião das outras crianças, entre outros.

Assim, as crianças iniciaram a elaboração das espadas e dos escudos de cartão que iriam utilizar aquando da dramatização da lenda. Para tal, numa primeira fase, recortaram pedaços de papel de lustro, utilizando a tesoura e, posteriormente, decoraram os dois objetos já referidos, elaborados previamente com cartão. Nesta segunda fase, as crianças utilizaram cola em bastão. A partir do desenvolvimento desta proposta educativa, pretendia-se dar resposta às manifestações das crianças acerca do que pretendiam

realizar relacionado com o projeto em questão, para além de ter como objetivos principais o desenvolvimento da motricidade global da criança, a estimulação da imaginação e da criatividade aquando da decoração das espadas e dos escudos e a promoção do contacto com diferentes técnicas de expressão plástica como é o caso do recorte e da colagem. Segundo o Ministério da Educação (1997, p. 61) “as crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica, mas há que ter em conta que, se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com uma grande experiência na sua utilização, outras não tiveram essa oportunidade. Todas terão de progredir a partir da situação em que se encontram”. Assim, cabe ao adulto perceber quais os interesses manifestados pelas crianças ao nível da expressão plástica e entender o seu nível de apropriação de técnicas para proporcionar atividades que contribuam para esse contacto e para essa exploração por parte de todas as crianças, adequando-as ao nível de desenvolvimento de cada uma delas.



Figura 11 – Boneca feita com carolos de milho.

Indo ao encontro do interesse demonstrado pelas crianças em convidar dois dos avós, não só aquando da elaboração do quadro intitulado “Como vamos descobrir?”, como também ao longo das semanas de prática pedagógica decorridas na instituição, foi planificada em conjunto com o grupo de crianças e a educadora cooperante uma proposta educativa com o intuito de convidar o avô de uma criança e a avó de outra criança para se deslocarem à instituição, por forma a partilhar com o grupo as suas brincadeiras de infância. Por conseguinte, foi elaborado e enviado um convite aos avós em questão, em conjunto com o grupo de crianças.

Este convite foi aceite de imediato pelos avós que se demonstraram bastante satisfeitos por poderem partilhar com as crianças um pouco daquilo que foi a sua infância. Com os momentos de conversa e de partilha pretendeu-se, não só o desenvolvimento de competências específicas (predispostas na planificação elaborada) por parte das crianças

e promover o desenvolvimento da relação jardim de infância-família, mas também fomentar a partilha de saberes e o convívio entre gerações. Por fim, tendo por base a conversa em grande grupo acima referida, foi realizada uma conversa com o grupo de crianças por forma a perceber quais os aspetos que foram mais importantes para este e que propostas educativas este gostaria de realizar no decorrer da semana em questão, tendo em conta a partilha efetuada em conjunto com a avó. Como tal, pretendeu-se englobar o grupo de crianças na planificação das propostas educativas diretamente relacionadas com este e com os seus interesses. Nos restantes dias foram realizadas as propostas educativas acordadas entre o grupo de crianças e os restantes intervenientes da sala de atividades, nomeadamente, brincadeiras livres com os materiais e brincadeiras disponibilizados pela avó.

No decorrer deste período as crianças tiveram oportunidade de conhecer um pouco da história de infância desta avó; perceber que como não existia muito dinheiro esta construía os seus brinquedos; construir uma boneca feita de carolos de milho em conjunto com a avó; brincar com bugalhos (como não existiam berlindes antigamente, estes eram substituídos por bugalhos), observar o seu interior, descobrir no seu interior ovos e larvas vivas; brincar com pedaços de telhas aos quais a avó chamava de “malha”; descobrir jogos novos e fáceis de realizar em casa com materiais do quotidiano como, por exemplo, o jogo “Rapa, Tira, Põe e Deixa” com recurso a um pião de madeira e botões (ambos oferecidos pela avó à sala de atividades); partilhar as suas vivências e compará-las com as vivências da avó; contactar com elementos da natureza e do seu quotidiano; saltar à corda; jogar ao pião; entre outros.



Figura 12 – Elaboração de maracas.

De seguida, as crianças tiveram a oportunidade de construir maracas utilizando, para essa finalidade, materiais recicláveis. Com isto, aproveitamos a dramatização da lenda e para que todas as crianças pudessem ter um papel ativo na sua realização foi negociado com o grupo de crianças a sua elaboração e utilização na realização da dramatização. Os materiais escolhidos para a sua elaboração foram materiais do quotidiano da criança: garrafas de água de plástico, arroz, grão de bico, milho e feijão, ficando a utilização destes materiais decidida pelo grupo de crianças. Também a escolha do instrumento musical a elaborar foi decidida democraticamente, em grande grupo, tendo sido decidido que seriam elaboradas maracas.

As crianças tiveram oportunidade de explorar livremente os vários elementos que iriam utilizar para elaborar os instrumentos musicais e, posteriormente à sua elaboração, tiveram oportunidade de explorar livremente os instrumentos musicais elaborados e dessa forma contactar com uma outra forma de expressão artística, nomeadamente, a Expressão Musical. De acordo com Ministério da Educação (1997), ao explorar diferentes objetos, a criança vai começando a contactar com o mundo que a rodeia, a interagir com este, a descobrir padrões, a alargar e desenvolver as suas conexões neurais e o seu raciocínio, entre outros sendo importante que os objetos reais estejam presentes e que se respeite o seu ritmo, tendo sido estes os aspetos que tentei valorizar e estimular.



Figura 13 – Realização de jogos com as bolas de meias.

Para além de tudo o que já foi mencionado, o grupo elaborou bolas de meias utilizando materiais recicláveis para a sua construção. Dessa forma, indo ao encontro dos interesses demonstrados pelas crianças no decorrer da primeira e segunda fase do projeto relativamente ao futebol e, após a conversa com a avó através da qual descobriram que no seu tempo, sobretudo os “meninos” jogavam à bola com uma bola

de meias e/ou trapos, foi decidido em conjunto com estas a realização de uma proposta educativa com o intuito de elaborar bolas de futebol com recurso a meias. Contudo, visto que a avó falou também em jogos de tiro ao alvo utilizando bolas de trapos e garrafas de plástico, decidiu-se que seriam elaborados dois tipos de bolas, um mais pesado e um mais leve por forma a conseguirmos praticar os dois jogos em questão. Por conseguinte, procurei orientar e auxiliar a criança neste processo, questionando-a acerca dos materiais que esta pensava serem necessários e porquê e acerca do processo de elaboração das mesmas, colocando problemas matemáticos adequados à faixa etária das crianças em questão, nomeadamente, quantas meias esta acharia serem necessárias, quantas meias utilizou no total para elaborar as bolas, quantas meias terão sobrado tendo em conta o número de meias inicial, entre outros.

Segundo o Ministério da Educação (1997, p.67), “não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que a criança “trás” de casa, sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns”. Assim, sugerimos às crianças a realização de uma proposta educativa que visou a partilha de brinquedos e brincadeiras entre elas e as crianças da outra sala de atividades, sendo que deveriam trazer de casa um dos seus brinquedos ou jogos preferidos para partilhar com as restantes crianças e brincar livremente com estes. Como tal, o grupo de crianças aceitou e sugeriu que se enviasse um pedido de participação para os pais para que estes “não se esquecessem mesmo de arrumar os brinquedos na mochila para os meninos trazerem”.



Figura 14 – Criança a mostrar o seu brinquedo ao grupo.

Deste modo, de forma orientada, as crianças começaram por partilhar, uma a uma, o seu brinquedo com os seus pares, exemplificando como brincavam com ele e pedindo-lhes que o manipulassem. Por fim, as crianças deslocaram-se para o espaço exterior por forma a realizarem um momento de brincadeira livre com os seus pares, utilizando livremente os seus brinquedos. No final deste momento as crianças demonstraram o seu agrado relativamente à oportunidade proporcionada de partilhar os seus brinquedos e pediram para os voltar a realizar a mesma proposta no dia seguinte. Como tal, foi acordado que, na semana seguinte, poderia ser realizado um lanche com os avós e as crianças poderiam partilhar os seus brinquedos com estes também. No decorrer da conversa surgiu a ideia de ser elaborado também um bolo, contudo uma das crianças sugeriu que fosse um salame de chocolate. A ideia dessa criança foi votada democraticamente, pelo que, todas as crianças concordaram. Assim, na semana seguinte as propostas educativas apresentadas no âmbito do projeto foram planificadas com o intuito de finalizar o mesmo. Assim, tal como foi acima referido, foram planificadas, em conjunto com as crianças, propostas educativas referentes à elaboração de salame de chocolate para as crianças partilharem com a família no decorrer de um lanche a realizar nessa semana; uma manhã com a família por forma a avaliar e divulgar o projeto, a criar momentos de partilha e convívio entre as crianças e a família, entre outros; uma conversa em grande grupo acerca dos vários momentos e vivências decorridas durante avaliação e divulgação do projeto.



Figura 15 – Elaboração do salame de chocolate.

No que concerne à fase final do projeto, isto é, a quarta fase que contempla a divulgação e avaliação do projeto, pretendeu-se estimular uma conversa em grande grupo, visando relembrar o que sabíamos inicialmente, o que queríamos saber e como pensávamos descobrir, o que fizemos no decorrer do projeto, o que se demonstrou estar correto e

incorreto, o que não fizemos, o que poderíamos alterar ou de que forma poderíamos dar continuidade ao mesmo, quais foram as aprendizagens realizadas, quais as dificuldades que encontramos e como as resolvemos, entre outros; elaborar um convite, em conjunto com o grupo de crianças, com o intuito de estimular a participação da família na avaliação e divulgação do projeto e no quotidiano das crianças no jardim de infância; elaborar um salame de chocolate para esse momento de partilha; e, por fim; uma conversa em grande grupo acerca dos vários momentos e vivências decorridas durante avaliação e divulgação do projeto. No decorrer do momento de lanche e partilha foram também realizadas conversas informais com alguns dos familiares por forma a obter a sua opinião relativamente ao projeto desenvolvido sendo estas bastante positivas e motivadoras.

Por fim, quanto à conversa realizada com a educadora cooperante, esta achou que as atividades desenvolvidas foram bastante interessantes para as crianças, que estas gostavam muito de nós e de realizar atividades connosco; gostou do facto de experimentarmos livremente e de termos em conta os interesses das crianças e a opinião destas e a sua; gostou do facto de termos inserido o projeto desenvolvido no projeto que tem vindo a desenvolver pois dessa forma as crianças conseguiram aprofundar as suas aprendizagens relativamente aos vários aspetos de cada um dos projetos, ao invés de terem realizado aprendizagens desconexas. Na sua opinião, foi também uma mais-valia que as propostas educativas tivessem sido maioritariamente planificadas em conjunto com as crianças e que tivessem uma ligação entre elas.

É importante referir que no decorrer do projeto foram divulgadas propostas educativas não só através da exposição de registos realizados pelas crianças no quadro de cortiça disponível no hall de entrada e no quadro de cortiça disponível na sala de atividades, como também através do envio de registos elaborados pelas crianças e outros materiais elaborados por estas por correio eletrónico e através do envio de dois *flyers*, nomeadamente, um *flyer* documentando a primeira e segunda fase do projeto e um *flyer* intitulado de “Jornal Mensal” documentando as propostas educativas realizadas no decorrer de cada mês.

Este projeto foi bastante interessante visto que pude compreender como se coloca em prática a metodologia de trabalho por projeto. As dúvidas que inicialmente surgiram foram-se dissipando ao longo do tempo visto que o projeto se desenvolveu de uma

forma muito natural. Considero que adquirir aprendizagens fundamentais enquanto mestranda que serão, certamente, muito úteis no futuro. Relativamente a esta metodologia, revelou-se mais interessante do que aquilo que eu esperava visto serem as crianças os agentes principais no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

No primeiro contexto não tive a oportunidade de contactar com as famílias devido às regras impostas pela instituição, porém no segundo contexto tive essa oportunidade que considero imprescindível. Considero fundamental a comunicação entre a creche e o jardim de infância e as famílias sendo que a criança adquire aprendizagens e desenvolve-se tanto em casa como na instituição. Dessa forma, deve haver um diálogo entre educadores e familiares de modo a que estes saibam quais as conquistas e dificuldades da criança, determinando estratégias em conjunto para que as dificuldades sejam superadas e para que a criança consiga atingir os objetivos estabelecidos para a sua faixa etária, havendo um trabalho conjunto entre a instituição e as famílias para o desenvolvimento equilibrado da criança. Dessa forma, no contexto de creche, considerei de extrema importância as conversas que a educadora cooperante manteve com os familiares das crianças ou aquando do acolhimento ou aquando da despedida, sendo que para além dessas conversas havia um caderno onde eram partilhadas informações importantes para que os familiares tivessem a noção do que aconteceu durante o dia e adaptar essas informações para quando as crianças estavam em casa.

Assim, é necessário e importante referir que o Ministério da Educação (1997, p.17) defende a participação, colaboração e cooperação das famílias nas escolas referindo que “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” devem ser objetivos do jardim de infância e do educador de infância. Assim, no decorrer do meu percurso em jardim de infância tentei sempre criar uma ponte entre aquilo que estava a ser realizado e as famílias por forma a estas se sentissem ouvidas e integradas na instituição. De acordo com Salvador (2013, p.13) “se a família da criança perceber que é escutada, que a sua presença é importante e a sua participação é fundamental, haverá uma entrega muito maior ao jardim de infância, com maior prazer e valorização, pois sente que a sua opinião conta e que participa realmente na concretização de algo e não são apenas meros espectadores”. Desta forma, considero que o nosso projeto para além de constituir uma fonte de aprendizagens tanto para as crianças como para mim permitiu o envolvimento das famílias. Esse envolvimento só foi possível segundo Salvador (2013) devido ao

respeito, comunicação e dedicação demonstrado por mim e pela colega de prática pedagógica que, certamente, cativou os avôs convidados a quererem participar e partilhar as suas vivências. De acordo com Abreu (2012, p.17) “poder-se-á afirmar que, a colaboração intrínseca é possível, se e só se, a escola abrir as suas portas à família e à comunidade, dando-lhes espaço e oportunidade, fazendo-os sentir elementos cooperantes e dignificadores dentro da mesma e que ao participarem/envolverem estarão a velar pelos seus interesses e dos seus filhos (e de alguma forma contribuir para uma melhor sociedade) ”.

Considero que esta experiência, que nunca tinha vivenciado anteriormente, ou seja, o contacto com as famílias desta forma tão ativa e participativa, trouxe-me muitas aprendizagens, tanto para mim como para o grupo de crianças em questão, pois por muita pesquisa que realizasse com as crianças não se compara a ter na nossa sala uma pessoa que manifesta vontade de partilhar connosco as suas vivências e experiências relacionadas com o tema do nosso projeto. Assim, como refere Salvador (2013), tanto os educadores, e neste caso as estagiárias, como as famílias devem trabalhar juntas e caminhar no mesmo sentido, sentido esse que tem como objetivo a educação das crianças. Tal como refere Abreu (2012) a escola e a família dependem uma da outra para que sejam construídas crianças que sejam cidadãos harmoniosos e equilibrados.

Considero que as **reflexões individuais** realizadas no final de cada semana foram fundamentais para o meu desenvolvimento pois consistiam em momentos de reflexão onde questionava as minhas escolhas e a forma como decorreu a aplicação das mesmas, sendo que foi nesses momentos que, muitas vezes, tive a noção dos meus erros e repensei como poderia ter feito de forma diferente, pois um bom educador deve questionar sempre a sua prática educativa pois só assim consegue evoluir enquanto profissional e enquanto pessoa.

Estes momentos de reflexão foram essenciais para o meu desenvolvimento, porém não foram momentos realizados apenas no final da ação educativa. É importante que existam momentos de reflexão antes, durante e depois da ação educativa visto que, dessa forma, o adulto consegue compreender o que será melhor para a criança, e caso necessário, abdicar de determinadas propostas educativas, em prol das necessidades e interesses demonstrados pelas crianças.

No entanto, o ponto em que tive mais dificuldades foi na **avaliação** das crianças sendo que considero um processo contínuo em que temos de ter uma base de comparação recolhendo dados ao longo do tempo e comparando-os também com os objetivos pressupostos para aquela faixa etária. Apesar de ser o aspeto em que tive mais dificuldades tenho a plena noção de que é fundamental para que o adulto compreenda a evolução da criança podendo, dessa forma, elaborar experiências educativas que correspondam às necessidades desta. De acordo com Machado (2014, p.54), “Ao avaliar, o educador está a reunir ferramentas para poder voltar a planificar mais adequadamente e melhorar a sua prática educativa, constituindo o ciclo planificar-desenvolver-avaliar um movimento crucial para o desenvolvimento da intencionalidade pedagógica”.

A avaliação é um processo reflexivo pelo qual os educadores conseguem compreender e adaptar a sua ação educativa sendo que, como refere Moreira (2009, p.37) “possibilita quer a tomada de decisões e aperfeiçoamento das práticas educativas, quer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança”. Em contexto pré-escolar, a avaliação assume um carácter formativo visto que se desenvolve ao longo do tempo e depende, essencialmente, da interpretação do adulto. Esta avaliação deve dar maior destaque aos processos do que ao resultado final visando dar a conhecer à criança onde residem as suas maiores dificuldades. Com isto, na minha opinião, a avaliação é um elemento que integra e regula a ação educativa que implica princípios e procedimentos adaptados a cada contexto e a cada faixa etária.

No meu ponto de vista, estas experiências trouxeram muitas aprendizagens que vão ser bastante úteis no meu futuro enquanto educadora, pois todas as aprendizagens realizadas tiveram por base uma investigação teórica e experiências práticas. Para mim, só as investigações teóricas não teriam sido suficientes para adquirir todas estas aprendizagens uma vez que só com a prática compreendi determinadas situações, experimentei diferentes estratégias e recebi críticas construtivas que me permitem melhorar e não voltar a cometer os mesmos erros. Dessa forma, só tenho a agradecer a quem me apoiou e a quem me criticou construtivamente, pois foi com base nessas críticas que dei sempre o meu melhor com o objetivo de proporcionar àquele grupo de crianças experiências educativas de onde pudessem retirar aprendizagens e que promovessem o seu desenvolvimento integral.

1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO (2.º ANO E 3.º ANO)

No decorrer desta reflexão vou abordar as dificuldades e aprendizagens que realizei ao longo destes dois semestres onde desenvolvi a unidade curricular de prática pedagógica junto de uma turma do 2.º ano do ensino básico e, posteriormente, de uma turma do 3.º ano do ensino básico. Assim sendo, vou abordar alguns aspetos que considere importantes e que consistiram em aprendizagens muito significativas, pois contribuíram para o meu desenvolvimento e crescimento profissional.

Na primeira experiência que tive enquanto mestranda em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico fui integrada numa turma com 26 alunos que frequentavam o 2.º ano de escolaridade. Desses 26 alunos existia uma aluna com PHDA (Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção) diagnosticado e uma aluna com suspeitas da mesma perturbação. Existia também uma aluna com muitas dificuldades que necessitava de um apoio mais individualizado, porque não tinha as bases necessárias para os conteúdos a abordar neste ano de escolaridade. Dessa forma, havia um professor de apoio que embora não estivesse sempre presente, dava um apoio maior aos alunos que necessitavam, em horas combinadas com o professor titular da turma. Os restantes alunos eram bastante participativos e gostavam de expor as suas ideias e de dar a sua opinião. Na segunda experiência fui integrada numa turma do 3.º ano de escolaridade constituída por 23 alunos sendo que um dos alunos da turma sofria de psicoses sendo medicado para esse efeito. A turma, no geral, era bastante participativa e curiosa. Os alunos eram muito empenhados e não existia uma grande discrepância de desenvolvimento entre os mesmos.

Relativamente às minhas **expectativas** tenho a admitir que estava bastante expectante antes de iniciar cada uma destas experiências, pois estava bastante ansiosa e curiosa por conhecer as instituições de ensino, os professores cooperantes, as salas e os alunos. Porém, estava também receosa relativamente à forma como os alunos me iriam receber e se enquanto mestranda iria conseguir obter o respeito dos mesmos. Um outro receio que tive, principalmente na primeira experiência, consistiu no facto de não estar segura relativamente aos meus conhecimentos pedagógicos relativamente à ação educativa em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, questionando-me muitas vezes acerca das minhas capacidades e competências de proporcionar aprendizagens significativas e

momentos desafiantes e estimuladores e se iria conseguir chegar a todos os alunos de uma forma eficaz. Por forma a diminuir este meu receio, decidi pesquisar mais sobre metodologias de ensino, estratégias e propostas educativas diversificadas, visto que, à medida que partilhava ideias com as minhas colegas, com os professores cooperantes e com a professora supervisora e à medida que o tempo ia passando esse receio foi diminuindo e comecei a sentir-me mais confiante em frente à turma.

No que concerne à fase da **observação**, considerei pertinente planificar a observação, isto é, responder às questões “Porquê?” que iria proceder à observação, “O quê e quem?” observar no decorrer deste período, “Quem observa?”, “Quando?”, “Como?” e “Onde?”. Considero que responder a estas questões antes de iniciar o período de observação auxiliou-me a organizar as ideias e a definir prioridades para posteriormente proceder à elaboração dos instrumentos de recolha de dados.

Nas duas oportunidades que tive de estar em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente ao período de observação, utilizei instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, grelhas de observação e diários de bordo assim como também foram recolhidas informações através de observação direta e de conversas informais com os orientadores cooperantes. Através destes instrumentos foi possível, de uma forma mais organizada, conhecer e recolher dados acerca do grupo de alunos, da organização da sala de aula e da instituição e também do meio envolvente sendo que estas informações recolhidas revelaram-se fundamentais para o meu desempenho aquando da elaboração das planificações, reflexões, avaliações e também das intervenções. Para aprofundar os meus conhecimentos acerca dos alunos elaborei inquéritos por questionário, os quais foram posteriormente analisados e retirados dados importantes para adequar a minha ação educativa segundo as necessidades, interesses e dificuldades da turma.

Considero que as semanas de observação foram essenciais para conseguir conhecer a turma, nomeadamente os seus interesses, curiosidades, necessidades, facilidades e também dificuldades, assim como para que a turma me pudesse conhecer melhor, de modo a que ao longo do tempo conseguissem expressar as suas dúvidas e dificuldades e não tivessem receio de colocar as suas sugestões e de dar as suas opiniões. Neste período, foi essencial que os alunos se comesçassem a habituar a ter uma pessoa diferente no seu espaço, que é a sala de aula, sendo neste momento que pude começar a

criar uma relação com os alunos que foi de extrema importância para as intervenções que se sucederam.

Considero os momentos de observação essenciais porque a observação é um elemento regulador da tomada de decisões, visto que os docentes têm de saber realizar uma leitura eficaz de determinadas situações de modo a poder refletir e (re) pensar sobre a sua ação educativa, sobre a sua postura, sobre as suas escolhas com o objetivo de melhorar as futuras intervenções.

Enquanto mestranda houve momentos em que desempenhei o papel de mestranda observadora e outros momentos em que desempenhei o papel de mestranda interveniente, sendo estes intercalados. No que concerne aos momentos em que desempenhei o papel de mestranda observadora, consegui estar mais atenta aos comportamentos, atitudes e dificuldades dos alunos, podendo perceber o que era necessário alterar ao nível das estratégias, da postura, das propostas educativas, da gestão do tempo, entre outros aspetos, do que quando estava a intervir, dada a minha inexperiência talvez, passassem mais despercebidos.

Pelo que foi referido, as semanas de observação foram muito importantes pois ajudaram-me a ter um outro olhar sobre as situações, sobre a forma como os alunos aprendem, sobre as suas dúvidas, necessidades, entre outros. Através das observações realizadas no decorrer das semanas em que desempenhava o papel de mestranda observadora consegui refletir acerca do meu desempenho, questionando-me acerca das estratégias que utilizava, das propostas educativas que apresentava e da metodologia que praticava. Com estes momentos de reflexão onde estava focada totalmente nos alunos, consegui transportar para as minhas intervenções aquilo que defendia ser melhor para a turma e, sem dúvida, que consegui ao longo do tempo, melhorar a minha intervenção e isso traduziu-se em aprendizagens mais significativas para os alunos e no entusiasmo que estes manifestavam relativamente às propostas apresentadas.

Um outro receio que tive no primeiro semestre residiu na elaboração das **planificações** pois estas para além de irem ao encontro das necessidades e interesses de todos os alunos, tiveram de acompanhar o que estava estipulado para este nível de ensino através das metas e dos programas existentes para cada área curricular. Porém, à medida que fui trabalhando com estes documentos, tornou-se mais fácil compreender e mobilizar o que

estava estipulado adequando-o aos meus objetivos e também aos interesses, necessidades e dificuldades da turma, para que estes conseguissem acompanhar os conteúdos e para que estes se tornassem significativos para os alunos. No segundo semestre já não tive esta dificuldade porque já tinha alguma prática em consultar e interpretar os documentos acima mencionados o que me ajudou muito no processo de planificação e de reflexão relativamente às propostas educativas que apresentava à turma.

Relativamente às planificações, uma dificuldade que senti na primeira prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico consistiu na gestão do tempo das propostas educativas aquando da elaboração das planificações, porém, essa dificuldade diminuiu ao longo das semanas pois fui conhecendo melhor o ritmo dos alunos, as suas facilidades e dificuldades consoante as tarefas apresentadas e isso facilitou no processo de planificação. Já no segundo semestre, essa dificuldade diminuiu, porque consegui planificar as propostas educativas segundo o ritmo de trabalho dos alunos, auxiliando-me conseqüentemente na gestão do grupo. Tal como refere Vaz (2011, p.106) “o plano não é estanque, favorece a flexibilidade, permite alterações a nível das decisões do professor e confere-lhe autonomia para poder decidir sobre as estratégias mais adequadas para a aula”. Dessa forma, cabe ao professor, seleccionar o que considera no momento ser o mais apropriado de ser explorado com o grupo, qual o tempo que considera suficiente para abordar cada proposta educativa ou cada conteúdo, quais são os conteúdos que os alunos necessitam de “batalhar” mais para os compreender e interiorizar.

Ao longo das semanas fui identificando quais os alunos que tinham mais dificuldade, facilidade e preferência por cada uma das áreas curriculares tendo este aspeto em consideração na fase de elaboração das planificações, construindo assim, propostas de recurso para que as crianças que tinham ritmos de trabalho distintos, neste caso, que terminavam as tarefas mais rapidamente e com mais facilidade que os outros alunos não dispersassem a sua atenção e concentração e conseqüentemente a das restantes crianças.

Nem sempre foram realizadas todas as propostas educativas que tinham sido pensadas e planificadas para cada semana porque o mais importante é respeitar o ritmo de trabalho e de aprendizagem dos alunos sendo que, a meu ver, não importa realizar tudo o que está planificado se essas propostas não resultarem em aprendizagens significativas para

a turma. Assim, os professores devem olhar para a planificação como um documento orientador e não como uma receita que deve ser seguida à risca, pois tudo isso depende do ritmo de trabalho dos alunos, do seu interesse e motivação e do próprio ambiente que se encontra no interior da sala de aula.

Dessa forma, ao longo dos dias, dei maior importância às dúvidas e dificuldades dos alunos, tentei compreender os alunos e fazer com que estes colmassem as suas dificuldades para que estas não se tornassem numa “bola de neve”, pois se os alunos não compreendessem os conteúdos que estavam a ser abordados no momento, a aprendizagem de novos conteúdos seria muito mais difícil e desmotivadora.

Relativamente à primeira **intervenção** enquanto mestranda perante uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico tive alguns receios pois vinha de um contexto completamente diferente com crianças com outro nível de desenvolvimento. Assim, um dos receios que tive consistiu no facto da turma ser constituída por um número elevado de elementos onde todos tinham ritmos diferentes e níveis de desenvolvimento e aprendizagem também diferenciados. Porém, à medida que o tempo foi passando, esse receio de não conseguir chegar a todos os alunos da mesma forma e de não conseguir dar um apoio a todos os alunos de igual forma, foi desvanecendo, uma vez que, ao visualizar como se trabalha na prática com uma turma desta dimensão deu-me segurança e confiança necessárias para conseguir evoluir e apresentar propostas educativas diferenciadas utilizando diferentes estratégias para esse efeito. Relativamente à segunda experiência que tive em 1.º Ciclo considero que me encontrava mais segura para conseguir enfrentar este novo desafio com mais otimismo e entusiasmo, uma vez que já estava familiarizada com o contexto.

Em ambas as situações, os grupos de crianças constituíram um grande desafio devido à sua diferença ao nível de desenvolvimento de aprendizagem e/ou à sua discrepância ao nível de ritmo de trabalho, contudo isso também me proporcionou uma oportunidade de descobrir novas ferramentas de trabalho e novas estratégias que certamente serão muito úteis no decorrer do meu percurso profissional.

Aquando da realização da prática pedagógica I, a minha maior dificuldade recaiu na gestão do comportamento da turma, sendo que para além de esta ser composta por um número elevado de alunos, também havia alunos com PHDA, alunos que provocavam

distúrbios na turma por forma a testarem-me e alunos que estavam muito mais avançados comparativamente aos restantes no que diz respeito às suas aprendizagens e à sua facilidade de compreensão e de absorção de conteúdos.

Porém, constatei que só iria conseguir ter maior controlo do comportamento da turma quando: conseguisse ter um bom controlo do tempo das propostas educativas, tivesse atividades de recurso pensadas para os alunos que tinham mais facilidade na área curricular em questão e que logo resolviam com mais rapidez o que lhes era pedido e quando conseguisse encontrar as estratégias mais adequadas para aquele grupo de alunos para que lhes captasse a atenção e os motivasse para os conteúdos a ser explorados. Dessa forma, e tendo em conta que só assim iria conseguir melhorar e controlar mais facilmente o comportamento dos alunos, comecei a implementar diversas estratégias e metodologias de trabalho, de modo a compreender quais eram as mais eficazes tendo em consideração o grupo em questão.

Com isto, como havia uma certa competitividade entre os alunos, principalmente, os alunos que tinham mais facilidade, percebi que era essencial que esses alunos utilizassem as suas energias para auxiliar os alunos com mais dificuldades. Com isto, comecei por pedir aos alunos que formassem pares de mesa para a elaboração de determinadas propostas educativas tendo em conta que esses pares eram constituídos por um aluno que tinha mais facilidade nos conteúdos a ser trabalhados e um aluno com mais dificuldade, estimulando e desenvolvendo os alunos a trabalhar as suas relações interpessoais e o espírito de entreajuda. Estas atividades realizadas em grupos cooperativos demonstraram-se importantes para todos os elementos do mesmo, uma vez que estimulou o desenvolvimento de competências tanto sociais como cognitivas (Rodrigues, 2012).

Gradualmente, o número de elementos dos grupos foi aumentando, dependendo sempre das propostas educativas em causa pelo que observei que ao longo do tempo mesmo quando as propostas educativas eram de resolução individual, os alunos que terminavam primeiro, pediam para auxiliar os alunos com mais dificuldades. Dessa forma, sendo auxiliados por um colega, os alunos que eram mais reservados e não eram tão participativos, alteraram a sua postura nesses momentos, pedindo para participar e resolvendo os exercícios no quadro sem receio de errar, pois o processo de resolução foi pensado entre o par, obrigando o empenho dos dois elementos (Holubec, 1999).

Sempre que possível, foi disponibilizado material didático manipulável para que os alunos conseguissem compreender, através da manipulação, observação, descoberta, experimentação e discussão, os conteúdos que estavam a ser abordados e explorados, dado que observei o entusiasmo dos alunos ao testarem aquele material. Dessa forma, observei que a utilização do material manipulável aumentou a motivação do grupo para o conteúdo a ser abordado servindo como um estímulo para os alunos, aguçando lhes a curiosidade e proporcionando descobertas inerentes ao material (Januário, 2008). Exemplos disso foi quando utilizaram o tangram, o geoplano, o georefletor e a plasticina em propostas educativas pensadas e com objetivos específicos, pois “o manuseamento de materiais proporciona aos alunos experiências diversificadas em contextos ricos e variados, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades e hábitos de natureza cognitiva, afetiva e social, designadamente estimulando a curiosidade, o sentido crítico, o gosto de comunicar, de enfrentar e resolver problemas” (Figueiredo, n.d., p.285).

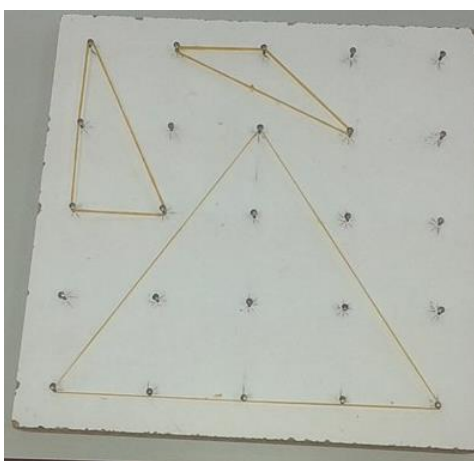


Figura 16 e Figura 17 – Trabalho prático envolvendo materiais manipuláveis (geoplano e georefletor).

Como tal, é essencial que os alunos participem ativamente no seu processo de aprendizagem pois “torna-se indispensável envolver os alunos na sua própria aprendizagem, de maneira a que estes se sintam encorajados a explorar, a investigar, a testar, a comunicar e a aplicar ideias e conhecimentos” (Camacho, 2012, p.27). Porém cabe ao docente refletir sobre o como, o quando e o porquê da utilização de um material e não de outro sendo que este “deverá conhecer todas as suas funções e potencialidades, de forma a criar atividades aliciantes, dinâmicas e motivadoras, onde os alunos possam construir relações entre os objetos e as ações” (Camacho, 2012, p.29). Assim, os docentes têm de ser orientadores no processo de ensino-aprendizagem estimulando os

alunos a evoluir e a desenvolver as suas capacidades, porém têm também de se adaptar à metodologia, disponibilizando mais tempo para o desenvolvimento das propostas educativas de modo a que os alunos tenham o tempo necessário para a exploração do material e a interagirem com o grupo, partilhando as suas descobertas (Camacho, 2012).

As salas de aula onde estive inserida estavam equipadas com diverso material interativo e também informático tendo a sorte de poder utilizar esse material para auxiliar o meu trabalho pois as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) permitem ao professor ensinar através de um modelo baseado na aprendizagem partilhada sendo que a utilização das TIC consiste num modelo de construção de conhecimento “aberto aos contextos sociais e culturais, à diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses, enfim, em constituir-se como uma verdadeira Comunidade de Aprendizagem” (Silva, 2001, p.144). Contudo, o professor tem de ser seletivo e crítico nos materiais que apresenta em sala de aula, pensando nas suas potencialidades mas também prevendo o comportamento dos alunos perante os mesmos, porque só dessa forma, os materiais serão utilizados com um objetivo e os alunos tirarão o melhor proveito da sua utilização.

Assim, utilizei o material disponível e apresentei alguns vídeos educativos aos alunos, contudo estes excederam as expectativas que tinha, pois os alunos ficaram atentos e concentrados nesse período, assimilando a informação mais importante e sendo seletivos na mesma, participando na discussão e partilha de aprendizagens do que sabiam e do que ficaram a saber. Também foram apresentados alguns jogos didáticos nos quais os alunos participavam e se ajudavam para a elaboração do mesmo.

Contudo, não me restringi aos materiais informáticos que tinha à disposição, mas também construí jogos onde uns induziram aos conteúdos que iriam ser abordados e outros serviram como revisões dos conteúdos já abordados. A inclusão de jogos na sala de aula é um recurso que apresenta bons resultados ao nível da aprendizagem, uma vez que “cria situações que permitem ao aluno desenvolver métodos de resolução de problemas, estimula a sua criatividade num ambiente desafiador e ao mesmo tempo gerador de motivação, que é um dos grandes desafios ao professor que procura dar significado aos conteúdos desenvolvidos” (Barbosa, 2008, p.9). Consoante a natureza e a finalidade do jogo, os alunos eram organizados, em grupos, o que lhes permitia

partilhar ideias e conhecimentos fortalecendo as relações interpessoais e desenvolvendo o espírito de entreatajuda.

Considero que os jogos matemáticos apresentados foram bastante motivadores para os alunos, até para que estes compreendam que a matemática pode e deve ser divertida. Uma frase que para mim faz todo o sentido é que “os jogos, desde que convenientemente preparados, são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático. O uso de jogos no ensino da Matemática tem o objectivo de fazer com que os estudantes gostem de aprender essa disciplina, mudando a rotina da aula e despertando o interesse do estudante” (Mota, 2009, p.64). Os materiais didáticos são materiais concretos que os alunos podem manipular, que os ajuda a fazer conexões entre a matemática e o mundo real, são objetos que auxiliam os alunos a compreender melhor os conceitos matemáticos (Alves & Morais, 2006).

Porém também foram utilizados diversos materiais manipuláveis, jogos e vídeos educativos nas restantes áreas curriculares onde uns tiveram como objetivo a iniciação de um novo conteúdo e outros a consolidação de outros conteúdos. Para além dos jogos, foram também propostas diversas atividades práticas que envolveram experiências com fontes luminosas, utilizando os cinco sentidos, utilizando os processos da ciência, nomeadamente, a realização de um bolo onde os alunos participaram em todas as fases, desde a preparação dos materiais, à manipulação de medidas, à mistura de elementos, à visualização de mudanças de estado físico dos alimentos, participando na observação, previsão de acontecimentos, questionamento, registo de informação e partilha de ideias, visto que “o ensino, numa perspectiva construtivista, não é entendido como o relato ou transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas sim como proporcionar-lhes experiências relevantes e oportunidades de diálogo de modo a que a construção de significados possa emergir” (Arends, 1995, p.4).

Considero estas atividades práticas essenciais para a aprendizagem dos alunos sendo essencial que o docente proporcione aos alunos momentos em que estes partam das suas experiências, vivências e conhecimentos prévios para construir novas aprendizagens e adquirir novos conhecimentos acerca do Meio (Faria, 2007). O professor não deve ser um mero transmissor de conhecimento mas sim um mediador entre o aluno e o conhecimento, proporcionando situações que permitam aos alunos descobrir por si, o

mundo que os rodeia, sendo dessa forma agentes ativos no seu processo de aprendizagem (Jesus, 2000).

Acredito que os alunos ao serem agentes ativos na construção do seu conhecimento constroem uma bagagem mais significativa e duradoura das suas aprendizagens. Quando os alunos são agentes ativos no seu processo de aprendizagem mais conhecimentos estes adquirem pois procuram soluções, encontram estratégias e constroem conceitos. (Camacho, 2012, p.27).

Ao nível da área do português também foram desenvolvidas inúmeras propostas educativas, porém destaco uma relacionada com a escrita, mais precisamente, um exercício de escrita criativa. Como a maioria dos alunos ainda apresentava algumas dificuldades ao nível da escrita, tanto ao nível da ortografia, como ao nível da criatividade, considerei importante que estes pudessem praticar a escrita e a criatividade tudo numa proposta educativa. Depois destas observações, planifiquei um exercício de escrita criativa, onde os alunos tinham de escolher um dos três objetos ilustrados e desenvolver um texto narrativo segundo o mesmo, sendo o título “Se eu fosse um(a)...”. Ao longo da realização do exercício, percebi que enquanto alguns alunos conseguiram elaborar um texto com muita facilidade, embora em alguns casos a construção frásica não fosse a mais acertada, outros apresentaram muita dificuldade, demorando mais do que o tempo previsto para a realização do mesmo. Este facto pode ser resultado da pouca prática de escrita que os mesmos tinham, uma vez que, o tempo por vezes é escasso para tantos conteúdos que os alunos tinham de trabalhar. Contudo, na minha opinião, é imprescindível que os alunos tivessem mais momentos como este, que pudessem trabalhar não só a ortografia, a gramática, a construção frásica, a pontuação mas, também a criatividade.

Através desta proposta educativa pude compreender a dificuldade que os alunos tinham, mais precisamente, ao nível da criatividade e da liberdade de serem eles próprios a construir a sua história. Talvez porque poucas vezes tenham esse poder de dar azas à imaginação tendo sempre um manual ou um outro suporte onde a história está lá e o papel deles é apenas o de interpretação. É preocupante este facto pois caso os alunos não sejam estimulados a tal, teremos adultos com o “bloqueio” como observei no decorrer da implementação da proposta educativa, uma vez que “a criatividade é como um grão de trigo que só produz riqueza quando é cultivado” (Torre, 1995 citado por

Machado, 2012, p.9). No entanto, considero que a minha postura aquando da elaboração do exercício de escrita criativa foi a mais acertada porque “o professor deverá circular pela sala dando uma atenção mais personalizada e desempenhar o papel de orientador colocando questões de forma cuidadosa a fim de estimular as ideias, ouvindo, auxiliando e conduzindo. Essa orientação é essencial para o aluno confrontar o problema e os estímulos mentais e chegar à resolução sozinho” (Machado, 2012, p.13), sendo que considero que tive estes aspetos em consideração de modo a levar os alunos, principalmente aqueles que apresentaram mais dificuldade, a realizar a proposta educativa.

Devido às dificuldades apresentadas pelos alunos e, simultaneamente, ao seu entusiasmo por realizar um exercício desta natureza resolvi mais tarde proporcionar uma nova experiência aos alunos. Assim, duas semanas depois, realizaram novamente um exercício de escrita criativa que tinha como título “E se a minha sombra começasse a falar comigo?”, através da qual pude observar que os alunos se manifestaram mais criativos e menos “bloqueados” como aconteceu no primeiro exercício de escrita criativa, nomeadamente, “E se eu fosse um(a)...”. Dessa forma, denotei que os alunos se entusiasmaram mais com este exercício, começando de imediato a escrever sem muita dificuldade ao nível da criatividade, sendo observável que os alunos que no primeiro exercício tiveram muita dificuldade e chamavam a professora para os auxiliar, desta vez, foram mais autónomos e criativos, resultando os seus textos em produtos bastante interessantes.

Antes de iniciarmos este exercício os alunos questionaram se seria para ler os textos à turma no final, questão à qual respondi que seria apenas para leitura da professora, visto que o primeiro exercício tinha sido para apresentarem à turma. Defendo que a criatividade “é como exercitar um músculo. À medida que o trabalhamos, mais apto se torna, mais forte fica, mais facilmente se adapta a mudanças e desafios” (Santos & Serra, 2007 citados por Machado, 2012, p.9). Assim torna-se essencial que os docentes tenham em consideração que para construir pessoas criativas, aptas a resolver os seus problemas, a viver em sociedade, é necessário que proporcionem oportunidades dos alunos terem um papel ativo, que possam dar e criar as suas ideias, que possam escrever para si mas também para os outros, sendo que isso deverá ficar acordado com os alunos antes mesmo de estes iniciarem a sua escrita.

No entanto, e depois de refletir acerca de todo o percurso realizado no segundo ano do mestrado, considero que a minha maior dificuldade tanto ao nível da prática pedagógica I como da prática pedagógica II residiu na **avaliação** dos alunos. Primeiramente, defendo que a avaliação formativa é essencial para que os alunos tenham a oportunidade de perceber onde podem melhorar e compreender o porquê de terem errado, para isso, o docente tem de ter a preocupação de dar *feedback*, seja este oral ou escrito, aos alunos acerca do trabalho desenvolvido por estes, pois só assim os alunos têm consciência dos seus erros e podem compreender onde têm mais dificuldades. Este tipo de avaliação envolve três etapas, nomeadamente, a interpretação, a reflexão e a decisão acerca dos processos de ensino-aprendizagem para auxiliar os alunos e, dessa forma, promover o sucesso escolar (Abrantes & Araújo, 2002).

A avaliação sumativa é aquela que no sistema de ensino português assume maior centralidade porém esta será mais significativa para os alunos se for realizada em dois momentos, isto é, se os alunos puderem, posteriormente, ter contacto com os erros cometidos para compreenderem o porquê de terem cometido o erro e tentarem de novo, podendo dessa forma colocar as suas dúvidas ao docente e perceber onde residem as suas dificuldades.

Tal como menciona Carvalho (2013, p.103) “quando o educando consegue identificar o erro e corrigi-lo, acontece a aprendizagem” e no meu entender, deve ser este o objetivo do professor, dado que o erro não deve ser visto como uma falha dos alunos mas sim como uma “sinalização para regular a aprendizagem” (Vasconcelos, 2014, p.9). Sendo essencial realizar a avaliação dos alunos, tentei recolher dados acerca do desempenho dos alunos por forma a conseguir dar lhes *feedback*, como por exemplo, na avaliação da leitura. Após recolher as informações acerca da leitura dos alunos, mencionava os parâmetros onde os alunos podiam melhorar e os parâmetros onde estiveram melhor sendo que eram dados alguns conselhos para que estes pudessem melhorar e evoluir ao longo do tempo. Sei que tenho muito a melhorar neste aspeto e para isso considero que é fundamental ser pró-ativa, procurar informações para que consiga ultrapassar ou, pelo menos, diminuir esta dificuldade.

Ainda assim, o facto da maioria das avaliações ter sido realizadas no decorrer das propostas educativas permitiu-me ter uma perceção daquilo que os alunos realmente conseguiam fazer e onde residiam as suas principais dificuldades permitindo-me

perceber se os conteúdos deveriam ser novamente recordados. Esta estratégia ajudou-me imenso aquando da realização das seguintes planificações pois adequiei sempre as novas propostas apresentadas consoante as aprendizagens que os alunos manifestavam e os conteúdos que estes tinham adquirido.

Sendo assim, o papel de um professor não deve ser apenas o de transmissor de conhecimentos mais sim o de um facilitador de aprendizagens tendo de ser o moderador entre o conhecimento e os próprios alunos. Segundo Sousa (2003) temos de proporcionar às crianças um diversificado leque de experiências para que esta se “auto-eduque” por meios que sejam do seu interesse como através de jogos, brincadeiras, explorações entre outras. Dessa forma, torna-se necessário que os professores tenham a consciência que as aprendizagens mais significativas para os alunos são aquelas em que eles têm um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, aprendizagens e desenvolvimento. Só dessa forma, podemos construir cidadãos mais criativos, críticos e equilibrados que são certamente pessoas assim que queremos que façam parte da nossa sociedade.

No que concerne aos momentos de **reflexão individual**, tentei sempre pensar nos aspetos que poderia melhorar nas intervenções subsequentes, no sentido de não cometer os mesmos erros. Estes momentos demonstraram-se fundamentais pois consegui parar, pensar e refletir acerca da ação educativa. Nestes momentos foram fundamentais os conselhos que recebia tanto por parte dos professores cooperantes como da professora supervisora visto que, muitas vezes, chamavam-me à atenção para aspetos que eu poderia aprofundar ou para aspetos que eu não tinha abordado e dado a devida atenção mas que eram importantes. Ao longo das reflexões fui conseguindo abordar os meus pontos fortes e os pontos menos fortes e, dessa forma, transpor para a prática aquilo que considerava que tinha a melhorar o que me possibilitou progredir ao longo do tempo.

É importante referir que a reflexão é um processo que ocorre antes, durante e depois da ação educativa. Assim, pode-se considerar que a reflexão é constituída por três componentes fundamentais, isto é, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão para a ação (Alarcão, 1996). Relativamente à reflexão na ação, houve momentos em que no decorrer das intervenções, alterei aquilo que estava planificado quer ao nível da proposta educativa apresentada, quer ao nível de estratégias ou ainda de tempo para o desenvolvimento da proposta em questão, o que exigiu uma reflexão

naquele determinado momento. No que concerne à reflexão sobre a ação, esta “é partilhada e tem como objectivo a procura de consciencialização dos factores de sucesso ou insucesso, contribuindo assim para fundamentar a tomada de decisões futuras, ao mesmo tempo que contribui para a construção de novos saberes” (Ribeiro, 2001, p.133). Esta reflexão permitiu-me identificar os erros cometidos aquando das intervenções, para que estes não se repetissem, melhorando conseqüentemente a ação educativa. Já a reflexão para a ação consiste na articulação dos conteúdos das diferentes áreas curriculares, das propostas educativas pensadas, do nível de desenvolvimento dos alunos, das suas necessidades e dos seus interesses, sendo que esta reflexão esteve evidente nas planificações que foram elaboradas.

Dito isto, atento que o processo de reflexão é bastante complexo mas imprescindível e inerente à profissão de um professor, uma vez que, consiste num “processo de aprendizagem crítica e construtiva dos seus próprios conhecimentos, questionando saberes e construindo outros” (Ribeiro, 2001, p. 132).

Em jeito de conclusão, considero que progredi bastante no decorrer deste período, pois ultrapassei as minhas dificuldades e desafiei-me a fazer sempre mais e melhor de modo a proporcionar propostas educativas desafiadoras para os alunos sendo estas propulsoras de aprendizagens significativas para os mesmos. Dessa forma, ao longo do tempo fui conseguindo antecipar as possíveis resoluções dos alunos, percecionando as dúvidas que poderiam surgir e os erros que poderiam ser cometidos, o que facilitou aquando das intervenções porque a minha explicação foi mais precisa e eficaz. Durante as aulas, nos momentos em que os alunos estavam a realizar uma determinada proposta educativa, circulava pela sala de modo a auxiliar os alunos que manifestavam dúvidas e também para conseguir recolher dados acerca das dificuldades dos alunos e das estratégias que estes utilizavam, de modo a poder explorar com a turma diferentes formas de chegar a um mesmo resultado.

O facto de em ambos os contextos ter a oportunidade de diversificar a natureza das propostas educativas apresentadas contribuiu muito para o meu desenvolvimento pessoal e profissional visto que pude colocar em prática as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado, visualizando quais as que mais se adequavam a cada grupo de alunos. Com essas experiências pude também verificar

quais os erros cometidos e refletir acerca dos mesmos para que estes não voltassem a acontecer.

No meu ponto de vista, foi também essencial ter recebido *feedback* tanto por parte dos professores cooperantes como por parte da professora supervisora. Um ponto forte que manifestei ao longo deste percurso foi a minha capacidade de ouvir o que me tinham a dizer, isto é, de ser recetiva às críticas e tirar partido das mesmas, o que considero ter sido um aspeto fundamental para a minha evolução ao longo do tempo.

Tenho a referir que também a colaboração sempre existente entre o meu grupo de prática pedagógica revelou-se não só um pilar para os momentos menos bons mas uma fonte de apoio, confiança e otimismo para dar sempre o meu melhor. As conversas que tinha com a colega ajudaram-me muito no meu crescimento, uma vez que partilhávamos opiniões e trocávamos ideias acerca das intervenções, refletindo em conjunto nos aspetos que tínhamos a melhorar. O saber ouvir o outro e, principalmente, conseguir ouvir diferentes pontos de vista e retirar o melhor partido de cada um é essencial para a evolução de qualquer profissional, sendo que o professor não foge à regra.

No meu entender, o balanço foi muito positivo, pois vivenciei diversas experiências das quais adquiri muitas aprendizagens e conhecimentos e sobretudo evolui enquanto pessoa e enquanto mestranda. Dessa forma só me posso sentir grata por ter a oportunidade de estar a fazer o que gosto e de ter passado por todas estas experiências onde me cruzei com pessoas que me ajudaram imenso a evoluir a nível pessoal e profissional.

DIMENSÃO INVESTIGATIVA

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1.1. INTERAÇÕES ENTRE PARES

O termo relação entre pares é muito amplo. Este pode remeter-se às características de amizades como ao grupo de pares enquanto contexto. Neste último, existe a partilha de interesses e de valores (Veiga, Wentzel, Melo, Pereira e Galvão, 2014). Por sua vez, o conceito de pares ou colegas refere-se a crianças que têm idades e um nível de desenvolvimento próximo (Oliveira, 1999).

Quanto maior for o número de elementos de um dado “grupo” ou restringidos num determinado espaço, menor é a probabilidade de ocorrer relações entre os indivíduos pois, os elementos “têm menos probabilidade de se expressarem e de apresentarem os seus pontos de vista” (Fachada, 1998, p. 148).

As relações interpessoais proporcionam às crianças respostas às suas necessidades, como a necessidade de inclusão, o que implica uma alteração nos indivíduos em vários domínios sendo que essa alteração pode ocorrer no domínio do conhecimento, do sentimento ou do comportamento (Campos, 1990).

As interações sociais servem essencialmente para comunicar embora essa comunicação passe muitas vezes despercebida pelos próprios intervenientes. A comunicação verbal é a que predomina na relação entre indivíduos porém a comunicação não verbal também é utilizada aquando das interações sociais (Marc & Picard, 2011). Quando as crianças são mais pequenas utilizam maioritariamente a comunicação não verbal para interagir com o outro, seja através de gestos, do toque, do olhar ou de outra forma de interação social (Bee & Boyd, 2011).

A forma como comunicamos com os outros está diretamente relacionada com os papéis que desempenhamos na sociedade. Dessa forma, cada criança aprende a agir da mesma forma que os que desempenham os mesmos papéis que elas. Assim, a comunicação e o sistema social influenciam-se mutuamente (Fachada, 1998).

A relação que a criança estabelece com os pares contribui para que ela aprenda a pertencer a um grupo e a encontrar o seu papel dentro do mesmo o que se torna essencial para o seu desenvolvimento pessoal (Oliveira, 2012). A escolha dos pares é seletiva pois as crianças têm preferência por brincar com outras crianças da mesma idade, sexo e raça. Para além disso, essa escolha de pares também está relacionada com as crianças que se aproximam de si, pela sua forma de estar com os outros e pelas preferências ao nível de brincadeiras (Ladd & Coleman, 2002).

As interações que a criança estabelece com o outro são também um meio para a compreensão e construção da sua identidade sendo que “o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (Hohmann & Weikart, 2011, p.64) sendo que essas experiências influenciam a forma como a criança se vê a si própria e a forma como interage com o outro.

Esta progressão envolve três estádios de desenvolvimento social e emocional, nomeadamente, “confiança versus desconfiança, autonomia versus vergonha e dúvida e iniciativa versus culpa” (Erikson, 1950 citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.64).

As crianças até aos quatro anos passam por seis etapas, nomeadamente, “auto-regulação e interesse pelo mundo, enamoramento, desenvolvimento da comunicação intencional, emergência de um sentido de identidade própria organizado, criação de ideias emocionais e de pensamento emocional” (Stanley & Greenspan, 1985 citadas por Hohmann & Weikart, 2011, p.64) sendo que cada uma destas etapas contribui para o desenvolvimento da identidade pessoal da criança.

O desenvolvimento de cinco capacidades, nomeadamente, “o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança proporciona a base para a socialização” (Hohmann & Weikart, 2011, p.65) auxiliando a criança na compreensão e construção da sua identidade.

Existem diversos estudos que relacionam o tipo de interações que as crianças mantêm entre si com o contexto onde estão inseridas pois o contexto condiciona ou provoca diferentes oportunidades de interações entre as crianças (Sager, Sperb, Roazzi & Martins, 2003).

No contexto jardim de infância existem poucos adultos para dar atenção a um número elevado de crianças sendo que, dessa forma, as interações surgem maioritariamente entre crianças. (Lima, 2014) Para haver estas interações entre crianças não é apenas necessário haver amizade mas principalmente a aceitação por ambas as partes. Só ao longo das interações é perceptível se o interesse das crianças uma pela outra aumenta ou diminui pois “à medida que as duas crianças interagem e se vão conhecendo melhor, ficam a conhecer os comportamentos sociais, as competências e outras características pessoais uma da outra” (Ladd & Coleman, 2002 citado por Lima, 2014, p.22).

Quando a criança entra num ambiente escolar, vivencia pela primeira vez uma experiência social fora do sistema familiar, tornando-se assim num local propício ao convívio entre pares. A criança escolhe o seu grupo de pares segundo a segurança e a motivação que estes elementos lhe transmitem, porém a aceitação tem de ser recíproca entre elementos (Mota, 2013).

O jardim de infância pode influenciar as interações que as crianças têm com as outras crianças sendo que o espaço físico da sala de atividades permite que a criança interaja com um menor número de indivíduos, na medida em que “as interações lúdicas representam os principais processos através dos quais as crianças comunicam entre si e promovem relações que permitem desenvolver as competências necessárias a nível social” (Lima, 2014, p.23).

A personalidade da criança constrói-se tendo em conta as interações que esta mantém com o outro e com o meio envolvente assim como pelas suas vivências. Assim, as experiências vivenciadas pela criança influenciam as interações que esta vai ter com o outro (Lima, 2014). Neste sentido, a criança vai-se desenvolvendo à medida que estabelece interações com os outros e com o meio pois é através destas que se vai conhecendo e conhecendo simultaneamente os outros, atribuindo valores a atitudes e a comportamentos (Novo, 2009 citado por Lima, 2014).

Desta forma, as relações que a criança vai estabelecendo influencia o seu desenvolvimento emocional e consequentemente a sua capacidade para aprender. Estas interações que a criança mantém com os outros, seja crianças ou adultos, e com o meio são um elemento essencial no seu processo educativo, pois é através destas relações que a criança constrói o seu conhecimento (*idem*).

As crianças são “parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio” (De Vries, 1997 & Azmitia, 1998 citados por Folque, 2014, p.96). Assim sendo, estas relações que as crianças estabelecem com os seus pares ajudam-nas a adquirir aprendizagens sociais que são fundamentais para o seu processo de sociabilização (Zabalza, 1987). As interações que as crianças estabelecem com os seus pares têm também um papel crucial relativamente ao “desenvolvimento de capacidades como a confiança, a autonomia, iniciativa, entre outras” (Lima, 2014, p.23), capacidades essas essenciais neste processo.

A criança necessita de ter confiança nas pessoas que a rodeiam para se aventurar em ações pois só assim sentirá que se necessitar de apoio existirá alguém para a auxiliar nessas mesmas ações. Essa confiança vai-se construindo desde o momento do nascimento, momento esse em que a criança depende dos cuidados dos pais ou de outros responsáveis, sendo que essa confiança nos outros será essencial para que esta se aventure a explorar com confiança novos objetos e lugares (Rosa, 2014). Assim, quando a criança entra para o jardim de infância, necessita de sentir que terá um adulto que a apoia, alguém que esteja ao seu lado mas que não a pressione pois só assim ela poderá tomar decisões sobre as suas brincadeiras e a escolha dos seus pares.

O papel do adulto passa por encorajar as crianças a cooperarem umas com as outras na resolução de problemas de modo a construírem uma relação de confiança umas nas outras o que irá resultar numa relação de apoio entre as mesmas (Rosa, 2014).

1.2. TIPOS DE INTERAÇÕES

As crianças utilizam diversas formas de comunicar com os seus pares. Quando são mais pequenas, as crianças não se conseguem exprimir através da linguagem verbal utilizando, por sua vez, o seu corpo para esse efeito. Consoante o seu desenvolvimento, a linguagem verbal começa a ser cada vez mais utilizada como forma de expressão o que a leva a ganhar um maior domínio relativamente às interações realizadas pelas crianças no decorrer das suas brincadeiras (Brownell e Hazen, 1999). Assim, iremos de

seguida aprofundar os tipos de interações que as crianças realizam percebendo assim o que as distingue umas das outras.

1.2.1. INTERAÇÕES VERBAIS E INTERAÇÕES NÃO VERBAIS

As interações entre pares podem ser divididas em interações verbais e interações não verbais (Mesquita, 1997). As interações verbais ocorrem quando duas crianças comunicam entre si utilizando, para esse efeito, o discurso oral (Silva & Almeida, 2013). Ainda neste tipo de interação estão incluídas as vocalizações de sons sem sentido que não podem ser consideradas palavras pois não apresentam valor sintático nem semântico (Antunes & Rocha, 2009).

Nos primeiros quatro anos, através das interações verbais e interações não verbais realizadas tanto entre a criança e os seus pares como entre a criança e os adultos, esta adquire a capacidade de expressão oral (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). As crianças nas faixas etárias dos 4 e 5 anos já interiorizaram a maioria das operações básicas da linguagem oral, porém vão aperfeiçoando as construções frásicas, as estruturas das mesmas e adicionando morfemas gramaticais ao seu discurso. Enquanto isso, a partir dos 5 anos, as crianças realizam outras evoluções, nomeadamente, a complexificação das estruturas frásicas e diferenciação do vocabulário utilizado nas mesmas (Sim-Sim, 1998). A criança torna-se mais autónoma e capaz de comunicar com os seus pares quando apresenta um maior domínio da língua (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Relativamente às interações não verbais, este tipo de interação ocorre quando existe a comunicação com a ausência do discurso oral, isto é, existe comunicação através de gestos, do toque, de olhares e de expressões corporais e faciais (Mesquita, 1997; Miranda & Serra, 2012). Assim, podemos classificar as interações não verbais como “todo o tipo de actividade motora ou física de várias partes do corpo que, na interação face a face, tem um papel comunicativo importante” (Rodrigues, 2007, p. 86).

A interação através do olhar é uma das primeiras interações que as crianças realizam sendo possível, perceberem com a ação visual, com quem ou com que objeto a criança está a interagir (Mesquita, 1997; Miranda & Serra, 2012). Este tipo de interação torna-se mais visível quando existe a movimentação de uma criança pois as outras crianças irão

seguir-la com o olhar (Alexandre & Vieira, 2004). É através do olhar que a criança observa as ações dos outros podendo interessar-se pelas mesmas, levando à imitação, o que faz com que estas aprendam e compreendam comportamentos (Oliveira & Ferreira, 1993; Moura & Ribas, 2002). Assim, este tipo de interação “desencadeia ações no coetâneo (vocalizações, movimentos de aproximação ou afastamento do parceiro), emoções (expressão de alegria, susto ou apreensão ao se deparar com o outro a olhá-lo) ou ações semelhantes àquela que o outro realiza (como colocar ou tirar objetos de uma caixa)” (Amorim, Anjos & Rosseti-Ferreira, 2012, p. 380).

O olhar é uma das formas de comunicação mais utilizadas aquando da interação entre pares, uma vez que permite que outras formas de interação ocorram. Assim, “o olhar não é simplesmente a visão: tem função psíquica no diálogo olho a olho, apoiando a comunicação e constituindo a relação com o Outro” (Belini & Fernandes, 2007, p.166).

De seguida, a interação através do toque ou interação corporal ocorre quando existe o contacto pele a pele quer através de carícias ou agressões. Este tipo de interação pode ocorrer apenas por uns segundos ou pode ser mais duradouro sendo considerado contacto físico entre crianças (Alexandre & Vieira, 2004; Basei, 2008). A interação corporal acontece quando uma criança se desloca na direção de outra, encurtando a distância existente entre as duas (Alexandre & Vieira, 2004). A forma como as crianças interagem com os seus pares através do toque evidencia os sentimentos que estas possuem pelas outras crianças com quem estão a interagir (Espinha, 2008).

Por sua vez, a interação através da expressão facial é uma forma da criança demonstrar as suas emoções. Quando ocorre este tipo de interação entre crianças de idades próximas é necessário que estas se conheçam e reconheçam as expressões faciais que estão a ser realizadas pois só assim existirá a resposta de uma criança à interação da outra (Mendes & Moura, 2009).

A interação através da imitação ocorre quando a criança realiza ações que observa outra criança a fazer (Moura & Ribas, 2012). Este tipo de interação permite o desenvolvimento da comunicação, o reconhecimento do seu corpo e do corpo dos outros e permite o desenvolvimento da imaginação (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

Seguidamente, a interação através dos gestos é uma das mais utilizadas pelas crianças para se expressarem e comunicarem com o outro (Basei, 2008). As crianças nos

primeiros anos de vida não se conseguem expressar oralmente utilizando, ao invés das palavras, os gestos para esse efeito. Assim, este tipo de interação proporciona a observação por parte das crianças das ações de outra criança o que pode levar a outros tipos de interações como a imitação, o toque, a troca de olhares e as expressões faciais (Papalia *et al.*, 2009; Alexandre & Vieira, 2004).

1.3. A IMPORTÂNCIA DOS MOMENTOS DE BRINCADEIRA LIVRE

O tipo de brincadeira depende da idade e do nível de desenvolvimento da criança. Esta torna-se cada vez mais estruturada e regrada, sendo as regras, uma forma de estas evoluírem para um novo patamar do seu desenvolvimento. A ação de brincar é uma atividade que pode ser realizada apenas por uma criança ou por um grupo de crianças, permitindo que estas transponham a realidade através da sua imaginação (Sousa, 2012). É possível que através das brincadeiras a criança se aproprie da cultura do meio que a envolve aprendendo a adaptar-se a este e a cooperar e interagir com as crianças que a rodeiam. Dessa forma, qualquer que seja a brincadeira, existe uma intenção relacionada com a mesma, ou seja, há sempre um objetivo por detrás da brincadeira. Porém, a brincadeira é “uma ferramenta essencial para a criança se expressar, aprender e desenvolver” (Kishimoto, 2010 citado por Sousa, 2012, p.38) sendo que nestas idades é através da brincadeira que as crianças interpretam o seu quotidiano, inventam histórias, aprendem a respeitar os outros e as suas opiniões e a aprendem a tomar decisões.

As brincadeiras desempenham um papel fundamental no que concerne ao desenvolvimento das crianças uma vez que permitem que a criança se desenvolva em várias vertentes, nomeadamente, cognitiva, afetiva, social e motora. A criança ao brincar de uma forma livre, explora o mundo e reflete sobre a sua realidade e dessa forma, “questiona e assimila as suas regras e os diferentes papéis sociais” (Sousa, 2012, p.38).

Os momentos de brincadeira promovem o desenvolvimento integral das crianças. Através da brincadeira, as crianças exploram o seu corpo, colocam-se no lugar do outro, têm maior controlo sobre as suas emoções e utilizam os cinco sentidos para explorar o que as rodeia (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

O objetivo da educação pré-escolar é “o desenvolvimento pleno da criança e a sua integração social” (Rizzo, 1989, p.30) sendo que os momentos de brincadeira são uma ótima oportunidade das crianças interagirem com o meio envolvente, criarem relações com o outro e desenvolverem-se de uma forma integral.

Existem diversos autores que referem a importância que a ação de brincar tem na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Esta ação permite à criança “tomar decisões; expressar sentimentos e valores; conhecer-se a si, os outros e o mundo; partilhar brincadeiras com o outro; explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo; usar o corpo e as diferentes linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção” (Kishimoto, 2010 citado por Sousa, 2012, p.38).

É importante que os educadores tenham em consideração que os momentos de brincadeira livre devem fazer parte da rotina diária das crianças, pois estes momentos são um “(...) período de tempo em que as crianças podem investigar e explorar materiais e ações e interagir com os seus pares e educadores” (Post & Hohmann, 2011, p.249). Nos momentos de brincadeira livre as crianças têm a oportunidade de estabelecerem relações com o outro segundo um contexto social. Assim, tornam-se em momentos agradáveis para as crianças pois estas têm a liberdade de escolher aquilo que desejam realizar proporcionando-lhes satisfação e prazer (Hohmann & Weikart, 2007).

As crianças na faixa etária dos 3 anos começam a interessar-se por brincar com outras crianças sendo que, para que isso aconteça, tem de criar uma relação de empatia com a outra, aceitando as suas necessidades, dificuldades e diferenças (Rayner, 1982).

No final da década 20, Parten estudou a sociabilidade das crianças em idade pré-escolar. Com esta investigação Parten identificou seis tipos de brincadeira entre as crianças, variando estas da brincadeira menos social à brincadeira mais social, nomeadamente: comportamento de desocupação, comportamento de observação, atividade solitária, atividade paralela, atividade associativa e atividade cooperativa (Sager, Sperb, Roazi & Martins, 2003; Papalia *et al.*, 2006; Hohmann & Weikart, 2007).

Assim, segundo os autores supracitados, o comportamento de desocupação corresponde a um momento em que a criança não está a brincar mas observa algo que lhe suscita interesse. O momento de observação corresponde a um momento onde a criança apenas

observa a brincadeira das outras crianças podendo conversar e partilhar ideias com as crianças envolvidas na brincadeira (Parten, 1932 citado por Papalia *et al.*, 2006; Hohmann & Weikart, 2007).

Já a atividade solitária corresponde a um momento onde a criança brinca sozinha utilizando objetos diferentes dos utilizados pelas restantes crianças e não se interessa por aproximar e/ou relacionar com os seus pares (Parten, 1932 citado por Papalia *et al.* 2006; Hohmann & Weikart, 2007).

No que concerne à atividade paralela, a criança brinca sozinha utilizando brinquedos ou objetos idênticos aos utilizados pelos seus pares não sendo necessário que os utilize da mesma forma que estes, sendo que a criança brinca perto das outras crianças mas não tenta influenciar a brincadeira destas (Parten, 1932 citado por Papalia *et al.*, 2006; Hohmann & Weikart, 2007).

Relativamente à atividade associativa, corresponde a um momento onde a criança brinca com os seus pares comunicando oralmente com estes e partilhando os brinquedos utilizados, isto é, todas as crianças brincam da mesma forma, ou de forma muito semelhante, não havendo organização nem distribuição de papéis (*idem*).

Por último, a atividade cooperativa corresponde a um momento em que a criança brinca num determinado grupo, organizado, onde existe uma finalidade. Neste tipo de atividade, existe divisão de trabalho uma vez que as crianças assumem diferentes papéis e cooperam entre si (*idem*).

Na sua investigação, Parten, defende que as crianças começam por brincar sozinhas, de seguida começam a exercer as suas brincadeiras lado a lado com os seus pares e, por fim, passam a brincar em conjunto com as outras crianças (Hohmann & Weikart, 2007). Consoante as crianças se desenvolvem também as suas brincadeiras se tornam mais interativas existindo uma maior sociabilização com os seus pares (Papalia *et al.*, 2006).

Este último tipo de brincadeira, a brincadeira cooperativa, tem como resultado o aumento da quantidade de tempo que as crianças dedicam ao contacto com os seus pares evoluindo, consecutivamente, os padrões das suas brincadeiras o que as leva a brincadeiras cada vez mais complexas (Bee, 2003).

Pelo exposto anterior depreende-se, então, que as crianças evoluem nas categorias de interação de acordo com a sua idade. Dessa forma, “ao se relacionarem num grupo vão descobrindo que não são os únicos sujeitos da ação e que precisam dos outros para alcançar os seus objetivos tornando-se, assim, uma aprendizagem essencial ao desenvolvimento da criança” (Ferreira, 2010 citado por Sousa, 2012, p.38).

O brincar social vai aumentando ao longo do desenvolvimento das crianças porém não substituindo o brincar não social na medida em que as crianças no jardim de infância passam por todas as categorias de atividades acima mencionadas (Hohmann & Weikart, 2007).

As brincadeiras das crianças estão diretamente relacionadas com as suas capacidades e interesses. Dessa forma, as brincadeiras começam por ser exploratórias, depois construtivas, de seguida surgem as brincadeiras de faz-de-conta e, por fim, surgem os jogos onde são implementadas regras (Zabalza, 1998; Papalia *et al.*, 2006; Hohmann & Weikart, 2007).

Com isto, as crianças aquando das brincadeiras exploratórias manipulam objetos e exploram as propriedades físicas dos mesmos assim como descobrem as funções dos diferentes materiais. Através destas brincadeiras a criança tem a “oportunidade de explorar e experimentar o ambiente” (Smilansky & Sheftaya, 1990 citados por Hohmann & Weikart, 2007, p. 303).

As brincadeiras exploratórias evoluem para as brincadeiras construtivas onde a criança “(...) vai da manipulação de uma forma para a sua formação” (Hohmann & Weikart, 2007, p.303). Com estas brincadeiras, as crianças ficam mais interessadas nas atividades de criação como é o caso dos legos, construção de torres com blocos, moldagem de materiais, pinturas, danças e canções.

Posteriormente, as brincadeiras construtivas evoluem para as brincadeiras de faz-de-conta ou dramáticas. Nesta etapa, as crianças começam a criar histórias utilizando a sua imaginação. Neste tipo de brincadeira, as crianças desempenham diversos papéis, imitam ações e a linguagem do outro, utilizando também “(...) objetos com a função de auxiliarem no fazer-de-conta.” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 303). Através das brincadeiras de faz-de-conta as crianças constroem relações com os pares, cooperam entre si e descrevem e executam sequências de acontecimentos. Transversalmente as

crianças desenvolvem o desejo de saber, o que as leva à procura de soluções e à colocação em prática das mesmas (Kowalski, 2005).

Por fim, as crianças interessam-se pela realização de jogos onde são necessárias regras, onde não existe um perdedor ou vencedor dos mesmos. As crianças gostam de criar os seus próprios jogos construindo as suas regras para os mesmos (Hohmann & Weikart, 2007).

No decorrer dos momentos de brincadeira livre, o educador é o agente responsável por certificar a segurança da criança pois “é importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança.” (Portugal, 2012, p.12).

Os educadores têm um papel essencial aquando da seleção das situações que podem utilizar como meio das crianças adquirirem aprendizagens através das brincadeiras. Para além disso, estes são responsáveis pela consciencialização das famílias relativamente à importância destes momentos e das suas potencialidades para a construção de conhecimentos por parte das crianças e estimulação do seu desenvolvimento integral. Para isso, “um educador deverá ter sempre presente que o brincar é fundamental para o bem-estar, o equilíbrio e para a aquisição de conhecimentos, no processo de socialização e da construção da identidade da criança” (Sousa, 2012, p.39).

Como o educador é o adulto que passa mais tempo com as crianças deve observar com atenção estes momentos de brincadeira das crianças de forma a perceber qual o desenvolvimento que estas manifestam nas diversas áreas. Dessa forma, tem também o dever de estimular as brincadeiras das crianças possibilitando novas ideias e questionando as crianças levando-as a resolver problemas (Kishimoto, 2010).

Os educadores devem elogiar o esforço das crianças e não apenas o produto final do seu esforço, isto é, “brincar com a criança deverá ter para o adulto objetivos pedagógicos e não de mero entretenimento ou de infantilização de um momento ou de uma atividade” (Esteves, 2010 citado por Sousa, 2012, p.40).

Assim, o papel do educador passa por observar e interagir com as crianças mas, principalmente, respeitar a vontade que estas manifestam em explorar e brincar com as pessoas ou objetos que lhes suscitam interesse. Assim, o adulto pode adotar algumas

estratégias para estimular a criança no decorrer destes momentos, nomeadamente, prestar atenção às crianças enquanto estas brincam ou exploram, ajustar as suas ações às ideias das crianças, envolver-se numa comunicação do estilo dar e receber, apoiar as interações das crianças com os seus pares, utilizar uma abordagem de resolução de problemas aos conflitos sociais das crianças, proporcionar momentos onde as crianças têm a oportunidade de planear e recordar e encorajar as crianças a arrumar o material utilizado depois destes momentos (Post & Hohmann, 2011).

Esta relação que o adulto estabelece com as crianças nestes momentos reforça os laços afetivos com as mesmas sendo que este deverá deixar de parte as suas próprias tarefas permitindo-se desfrutar daquele momento. Através dos momentos de brincadeira o educador deverá “enriquecer e estimular a imaginação das crianças impulsionando-as para níveis superiores de desenvolvimento” (Sousa, 2012, p.40). Só estando consciente da importância destes momentos de brincadeira livre é que o educador poderá organizar tanto o material como o tempo destinado a estes momentos para que as crianças tirem o maior proveito dos mesmos.

Nos momentos de brincadeira livre, os educadores devem estar totalmente presentes demonstrando-se disponíveis para interagir com as crianças ou simplesmente para as observar. Porém devem respeitar os interesses e necessidades das crianças naquele momento, permitindo-lhe interagir com o que lhes está a suscitar interesse e com quem lhes interessa, naquele momento específico (Post & Hohmann, 2011).

No decorrer destes momentos, as crianças têm a oportunidade de escolher aquilo que desejam fazer, existe uma grande probabilidade de estas seguirem a sequência anteriormente referida, isto é, interessam-se “(...) em brincadeiras construtivas, seguidas de brincadeiras exploratórias e de faz-de-conta e, finalmente, de jogos simples (...)” (Hohmann & Weikart, 2007, p.304) sendo que no contexto de jardim de infância é possível visualizar todos os tipos de brincadeira a acontecer em simultâneo, visto estas dependerem do nível de desenvolvimento das crianças, dos seus interesses e necessidades e das suas capacidades.

Quando o adulto está presente nos momentos de brincadeiras livres, este tem a oportunidade de conhecer um pouco melhor as crianças pois ao observar a criança, o adulto consegue perceber o nível do desenvolvimento de cada criança relativamente

aos diferentes domínios, a relação da criança com o outro e com os objetos e a sua capacidade de resolver conflitos e de controlar as suas emoções (Hohmann & Weikart, 2007).

Através das observações realizadas nos momentos de brincadeira livre, o adulto constrói uma maior bagagem de informações que o auxiliará a planificar e a orientar a sua ação educativa tendo em conta as necessidades, interesses, capacidades e níveis de desenvolvimento das crianças da sua sala de atividades (Post & Hohmann, 2011).

1.3.1. MOMENTOS DE BRINCADEIRA LIVRE NO ESPAÇO EXTERIOR

As crianças ao poderem brincar livremente no espaço exterior têm mais espaço para experimentar as diferentes formas de locomoção, experimentar diversas brincadeiras, aventurar-se e ser criativas. Estes momentos levam a que as crianças estejam mais próximas entre si, uma vez que não existe todo o mobiliário existente dentro da sala de atividade consistindo em momentos onde as interações entre pares são abundantes e diversificadas. Dessa forma, “o tempo de ar livre ou de exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas” onde estas “experimentam a mudança das condições atmosféricas e das estações do ano” (Hohmann & Weikart, 2011, p.432).

As crianças nestes momentos têm a oportunidade de expandir as brincadeiras da sala de atividades e explorá-las de uma forma diferente. Para além disso, no exterior, as crianças são levadas a experienciar diversas atividades sensoriomotoras que contribuirão para a construção do seu conhecimento (Post & Hohmann, 2011).

No tempo em que as crianças estão no exterior “não se limitam a exercitar os músculos; estão também a observar, interagir, explorar e experimentar” (Brickman & Taylor, 1996, p.167) sendo que este momento não deve ser visto pelo educador como um intervalo da atividade educativa. Este espaço deve estar pensado para que as crianças possam correr, realizar diversos tipos de jogos, realizar diferentes exercícios, como exercícios de equilíbrio, e brincar sozinhas ou em grupo, de uma forma segura.

O espaço exterior é também um espaço onde as crianças de uma forma lúdica e autónoma adquirem diversas aprendizagens e desenvolvem as suas capacidades. As crianças no decorrer destes momentos vivenciam diversas experiências, nomeadamente, representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo (Hohmann & Weikart, 2011).

As brincadeiras no espaço exterior permitem que as crianças se expressem e exercitem de uma forma que não é possível dentro da sala de atividades. Para além disso, ao brincarem nestes espaços “respiram ar fresco, absorvem vitaminas do sol, exercitam o coração, pulmões e [outros] músculos, e vêem horizontes mais abertos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.433).

Nestes momentos, as crianças mais tímidas e envergonhadas ficam mais aventureiras e interagem mais com os seus pares sendo que algumas crianças que não interagem com outras crianças no interior da sala de atividades fazem-no nestes momentos (Hohmann & Weikart, 2011).

Durante o período onde as crianças se encontram no espaço exterior têm a oportunidade de brincar envolvendo-se em diversos tipos de brincadeiras como exploratórias, construtivas e jogos inventados por elas, têm a oportunidade de conversar e partilhar ideias, resolvem problemas e ainda experimentam e treinam diversas atividades como trepar, saltar e andar de baloiço (*idem*).

É essencial que os educadores compreendam que “brincar num ambiente em que existe apoio envolve todos os ingredientes de aprendizagem activa – materiais para brincar e manipular; escolhas acerca do que, onde, como, e com quem brincar; linguagem da criança enquanto brinca; e apoio do adulto durante a brincadeira” sendo que esse apoio do adulto vai desde a “preparação de um contexto” até à “participação real nessa brincadeira” (Hohmann & Weikart, 2007, p.87).

Os adultos têm um papel crucial nos momentos de brincadeira livre no espaço exterior. Assim, o adulto deve participar nas brincadeiras, conversar e encorajar as crianças a resolver problemas e conflitos que possam ocorrer nestes momentos. Para além disso, o adulto deve observar a natureza com as crianças de modo a que estas utilizem os cinco sentidos para esse fim (*idem*).

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo foi elaborado em contexto de Jardim de Infância, estando este situado na cidade de Leiria, numa sala de atividades que contemplava 24 crianças dos três aos seis anos de idade.

Quando nos deparámos pela primeira vez com um grupo com esta dimensão e com uma diferença etária tão significativa dentro de uma sala de atividades, emergiu a questão relativamente aos tipos de interações que as crianças produziam com as crianças da sua idade e com as crianças de idades diferentes da sua. Com isto, considerámos pertinente estudar o tipo de interações que uma das crianças desta sala de atividades mantinha com as crianças das diferentes faixas etárias, da sua sala de atividades.

Como seria muito complicado recolher dados em todos os momentos, decidimos que seria importante optar pelo momento de brincadeira livre que ocorria sempre depois da hora do lanche da manhã. Como nestes momentos de brincadeira livre, as crianças são mais autónomas, considerámos que os dados recolhidos seriam mais verosímeis sendo a sua posterior análise o mais verídica possível.

2.2. QUESTÃO E OBJETIVOS

Assim definimos como questão do estudo a seguinte questão de partida:

“Que tipos de interações a criança A estabelece com as crianças, da sua sala de atividade, de 3, 4, 5 e 6 anos nos momentos de brincadeira livre no espaço exterior?”

Esta questão deu origem aos seguintes objetivos:

- a) Identificar as principais interações da criança A, com as crianças da sua sala de atividades, de diferentes idades, nos momentos de brincadeira livre.

- b) Compreender a importância das brincadeiras livres, no espaço exterior, nas interações da criança A com as outras crianças da sua sala de atividades.
- c) Refletir sobre a importância das brincadeiras livres nas interações entre a criança A com as crianças de outras idades.

2.3. INTERVENIENTES DO ESTUDO

A criança alvo deste estudo foi um menino com 5 anos de nacionalidade portuguesa. No entanto todas as crianças da sala de atividades tiveram um papel ativo neste estudo pois só dessa forma foi possível identificar as interações da criança A com o restante grupo de crianças.

O grupo de crianças era constituído por 24 elementos composto por 9 meninos e 15 meninas. Destas crianças, 12 já tinham frequentado o jardim de infância anteriormente, sendo que as restantes 12 crianças estavam no jardim de infância pela primeira vez. Destas 24 crianças, 9 frequentaram o contexto de creche. No que diz respeito à tipologia das famílias 20 crianças pertenciam a uma família tradicional e 4 viviam em regime monoparental, nomeadamente, com a mãe, como é o caso da criança A. No que concerne à nacionalidade das crianças, apenas 1 menina era de nacionalidade brasileira, sendo as restantes crianças de nacionalidade portuguesa.

As crianças eram, no geral, atentas e autónomas na sua higiene e alimentação, sendo que as que apresentavam uma faixa etária mais reduzida necessitam de apoio do adulto. Este grupo era muito participativo, gostava de participar nas atividades propostas e na dinâmica da sala de atividades. As crianças que já frequentaram o jardim de infância anteriormente revelaram interiorização de conhecimentos adquiridos, continuando a revelar interesse pelas propostas educativas e participando na elaboração das planificações. As crianças mostravam um bom desenvolvimento global sendo visível a motivação destas para a aquisição de novas aprendizagens.

2.4. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Aquando da elaboração dos objetivos relativamente à questão de partida, surgiram algumas questões acerca das informações que precisávamos saber por forma a dar

resposta à mesma. Assim, refletimos sobre que dados precisávamos recolher, onde iríamos focar as observações, que instrumentos e técnicas de recolha de dados deveríamos utilizar e que postura deveríamos adotar perante as crianças durante os momentos de recolha de dados. Para desenvolver uma investigação é necessário que o investigador faça opções metodológicas de acordo com a questão de partida e os objetivos definidos, entre as quais, o paradigma em que o estudo está inserido, a abordagem adotada e a modalidade selecionada sendo que o paradigma consiste num “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.52).

A investigação qualitativa abrange cinco características, nomeadamente, “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”, “é descritiva” sendo que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou de imagens e não de números”, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” e “o significado é de importância vital” neste tipo de abordagem (Bogdan & Biklen, 1994, p.47).

A investigação que realizámos insere-se no paradigma interpretativo ou qualitativo pois este procura a “compreensão, significativo e acção” sendo que o investigador procura entrar no mundo dos sujeitos para compreender como eles interpretam determinadas situações e que impacto têm estas situações para os mesmos, isto é, tentar compreender o mundo do ponto de vista do outro (Coutinho, 2011, p.16). Dessa forma, através da investigação procurámos compreender a tipologia das interações que uma criança mantinha com as restantes crianças da sua sala de atividades, nos momentos de brincadeira livre no espaço exterior, tentando compreender qual a importância das interações para o desenvolvimento das crianças assim como a importância dos momentos de brincadeira livre no espaço exterior relativamente às interações que a criança mantinha com os seus pares. Assim, o estudo desenvolvido insere-se numa abordagem qualitativa de investigação tendo por base o método indutivo visto que o investigador tem como objetivo compreender a intenção do sujeito e as suas ações num determinado contexto (Coutinho, 2011, p.26), assumindo-se como um estudo de caso. A prática de investigação de estudo de caso “trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente

envolvidos diversos factores.” (Araújo, Pinto, Lopes, Nogueira & Pinto, 2008, p.4). Esta escolha teve como critérios de seleção, o facto de permitir um fenómeno limitado no tempo e também possibilitar o investigador de recolher informação específica acerca desse mesmo fenómeno (Sousa & Batista, 2011).

2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Ao longo da recolha e tratamento de dados, descrevemos as situações de uma forma realista e rigorosa, analisando e interpretando os dados recolhidos respeitando sempre a sua forma original. A investigação qualitativa permite uma compreensão mais aprofundada das ações das crianças. Através deste tipo de investigação “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganha a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bogdan & Biklen, 1994, p.33). No método de investigação qualitativo o investigador desempenha um papel crucial pois é ele próprio o instrumento de recolha de dados sendo que a fiabilidade dos dados recolhidos depende da sua postura e dos seus conhecimentos para que estes não sejam influenciados (Carmo & Ferreira, 2008).

Para a recolha de dados utilizamos mais que um instrumento e técnica para esse efeito pois “sempre que possível, deve-se procurar utilizar mais que um método ou técnica, de modo cruzado ou paralelo, para que se um falhar a investigação não fique irremediavelmente inviabilizada” (Sousa, 2005, p.84). Desse modo, iremos de seguida citar os métodos, instrumentos/técnicas que utilizámos nesta etapa.

Primeiramente, recolhemos dados com recurso à observação direta e ao registo através de vídeos, onde a câmara de vídeo ficava num ponto estratégico, de modo a registar todas as interações entre a criança A e as crianças da sua sala de atividades, e mudada consoante o local onde se encontrava a criança A, nos momentos de brincadeira livre, depois da hora do lanche. Para isso, para além de estar presente nesses momentos de observação, esses momentos foram registados de acordo com a sua ordem cronológica. Assim, a investigadora assumiu o papel de observadora participante, uma vez que a recolha de dados foi “realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio

investigador instrumento de pesquisa” (Correia, 2009, p.31) onde realizou observação direta ”efetuada no contexto natural dos acontecimentos (...) para recolher dados e informações (Parente, 2002, p. 180). Também utilizamos o registo através de vídeos pois estes permitem “analisar comportamentos descontextualizados, comportamentos simultâneos e comportamentos não verbais, que são difíceis de observar e analisar em tempo real” (Paterson, Bottorff & Hewat, 2003, p. 31), reduzindo assim as inferências acerca das situações e permitindo rever as ações das crianças naquele momento. Através destes registos tornou-se possível visualizar as interações existentes entre a criança A com as outras crianças da sua sala de atividades sendo posteriormente transcritos para um ficheiro do Microsoft Word.

Os dados foram registados, num ficheiro do Microsoft Word onde posteriormente foram organizados e analisados através de tabelas e apresentados em formato de gráficos utilizando para esse efeito o programa Microsoft Excel. Assim, foi possível visualizar quais as interações que a criança A manteve com as crianças de 3, 4, 5 e 6 anos no decorrer destes momentos.

2.5. PROCEDIMENTOS

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ESECS/IPL), no ano letivo 2015/2016, decidimos que o nosso estudo seria realizado em contexto de Jardim de Infância. Foi observado que haviam crianças que se restringiam, na maioria das vezes, às interações com as crianças da sua idade. Face a esta situação, definimos os objetivos do estudo e a metodologia a seguir (intervenientes, instrumentos de recolha de dados e procedimentos).

Desse modo, como seria imprescindível recolher dados de áudio e de vídeo relativos aos indivíduos que faziam parte da sala de atividades onde iríamos desempenhar a nossa prática pedagógica decidimos deslocarmo-nos ao Agrupamento de Escolas, ao qual pertencia a instituição, apresentarmo-nos e pedirmos autorização para podermos recolher dados para a investigação e para todo o trabalho desenvolvido no contexto em questão.

Como a resposta que tivemos foi positiva, elaboramos um pedido de autorização para enviar aos pais/responsáveis das crianças (apêndice XXI), por forma a confirmar que podíamos realizar o estudo sem haver nenhum problema. Depois de ter sido solicitada autorização superior para a recolha de imagens e voz das crianças que participaram na investigação e, com o consentimento de todos os encarregados de educação, delineou-se o momento em que seria realizada a recolha de dados. Assim, ficou definido que os dados seriam recolhidos através de observação direta e registo de vídeo nos momentos de brincadeira livre após a hora do lanche, ou seja, sensivelmente entre as 10 horas e 40 minutos e as 11 horas.

A escolha da criança A foi realizada de forma aleatória, sendo que foram escritos todos os nomes das crianças da sala de atividades em pedaços de papel que, posteriormente, foram colocados dentro de uma caixa de papelão. De seguida, a colega de prática pedagógica retirou um papel de dentro da caixa, por forma, a encontrarmos a criança alvo desta investigação.

No total foram gravados cinco vídeos, nos dias 27 de abril, 4, 18 e 24 de maio e 6 de junho de 2016, que foram transcritos, nos meses de Junho, Julho e Agosto de 2016, organizados, posteriormente, em forma de tabelas e analisados por forma a perceber quais as interações que a criança A manteve com as outras crianças da sua sala de atividades. Esses dados são apresentados em forma de gráficos para facilitar a leitura das informações.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tendo em conta os objetivos da investigação, apresenta-se neste capítulo, os dados obtidos através das cinco vídeo gravações nas quais estavam registadas as interações entre a criança A e as crianças da sua sala de atividades, de 3, 4, 5 e 6 anos, nos momentos de brincadeira livre, no espaço exterior.

Os dados obtidos foram, posteriormente, transcritos para um ficheiro do Microsoft Word (apêndice I, IV, VII, X, XIII) e, posteriormente, organizados segundo os tipos de interação, nomeadamente, interações verbais e interações não verbais (através do olhar, através do toque, através de expressões faciais, através da imitação e através de gestos) e a idade das crianças da sala de atividades, dados esses organizados (apêndice II, V, VIII, XI, XVI), e apresentados em formato de tabelas (apêndice III, VI, XIV e XV). Os dados foram organizados em forma de gráficos segundo a ordem cronológica da recolha de dados, sendo que os gráficos 1, 2, 3 e 4 (apêndice XVI) remetem para os dados recolhidos no dia 27 de abril de 2016, os gráficos 5, 6, 7 e 8 (apêndice XVII) correspondem aos dados recolhidos no dia 4 de maio de 2016, os gráficos 9, 10, 11 e 12 (apêndice XVIII) dizem respeito aos dados recolhidos no dia 18 de maio de 2016, os gráficos 13, 14, 15 e 16 (apêndice XIX) correspondem aos dados recolhidos no dia 24 de maio de 2016 e, por fim, os gráficos 17, 18, 19 e 20 (apêndice XX) dizem respeito aos dados recolhidos no dia 6 de junho de 2016.

Interações dia 1

Podemos verificar que no primeiro dia de investigação (gráfico 1, apêndice XVI), a interação predominante entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 3 anos foi a interação através do olhar (49%) seguindo-se da interação através do toque (35%) e da interação verbal (14%). As interações através da imitação e de gestos (1%) foram as que menos predominaram no momento em que foram recolhidas os dados.

Ao nível da interação da interação da criança A com as crianças na faixa etária dos 4 anos verificamos (gráfico 2, apêndice XVI) que a interação que predominou foi a interação através do olhar (68%), seguida pela interação verbal (18%). Com menos prevalência, as interações através: do toque (7%), da imitação (4%) e de expressões faciais (3%).

No que concerne às interações da criança A e as crianças na faixa etária dos 5 anos (gráfico 3, apêndice XVI), podemos constatar que a interação que predominou foi a interação através do olhar (59%), seguida pela interação verbal (26%), a interação através do toque (11%) e, por fim, a interação através de expressões faciais (4%)

No que diz respeito às interações da criança A com as crianças na faixa etária dos 6 anos (gráfico 4, apêndice XVI), verificamos que a interação predominante foi a interação através do olhar (55%), seguida pela interação verbal (25%), a interação através do toque (14%) e, posteriormente, a interação através de expressões faciais e da imitação com a mesma frequência (3%).

Síntese das interações do dia 1

Verificou-se que no primeiro dia em que foram recolhidos os dados, a criança A interagiu com as crianças das diferentes faixas etárias, maioritariamente, através do olhar. Posteriormente, a interação verbal foi a segunda interação mais frequente e a interação através do toque a terceira, relativamente às interações estabelecidas entre a criança A e as crianças nas faixas etárias dos 4, 5 e 6 anos. A interação através do toque foi a segunda interação mais frequente e a interação verbal a terceira, relativamente às interações entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 3 anos.

Ao observarmos a tabela 2 (apêndice III) percecionamos que a interação verbal, a interação através do olhar e a interação através do toque ocorreu em maior quantidade entre a criança A e as criança na faixa etária dos 3 anos com, respetivamente, 25 ocorrências, 86 ocorrências e 61 ocorrências, sendo que através da figura 18 e 19 podemos constatar algumas dessas ocorrências.



Figura 18 e 19 – Interações entre a criança A e uma criança na faixa etária dos 3 anos.

A interação através de expressões faciais aconteceu com maior frequência entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 5 anos, com 3 ocorrências. Se seguida, a interação através da imitação ocorreu em maior quantidade entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 4 anos, com 4 ocorrências. Por fim, a interação através de gestos apenas ocorreu entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 3 anos, com apenas 1 ocorrência.

Neste sentido, verificamos que o tipo de brincadeira que a criança A manteve no decorrer deste período, nomeadamente, na zona dos baloiços, poderá ter influenciado os tipos de interação que esta teve com as restantes crianças, uma vez que, a criança passou a maioria do tempo a interagir com uma criança na faixa etária dos 3 anos, pois as brincadeiras estão diretamente relacionadas com as capacidades e os interesses das crianças envolvidas (Zabalza, 1998; Papalia *et al.*, 2006; Hohmann & Weikart, 2007). No entanto, como defende Rayner (1982) foi necessário existir empatia entre a criança A e a criança na faixa etária dos 3 anos, assim como a aceitação das suas necessidades, dificuldades e diferenças, para que estas se interessassem pela brincadeira desenvolvida.

Verificamos que a interação que predominou em todos os momentos entre a criança A e as crianças das diferentes faixas etárias foi a interação através do toque. No entanto, como podemos constatar através dos excertos retirados da transcrição 1 (apêndice I), nomeadamente, “A criança A olha para a criança Mal e questiona-a “Pois é MAI?””, “A criança A olha para a criança MAI e sorri” e “A criança A olha para a criança DF que se aproxima do baloiço e toca-lhe no braço para ela se afastar referindo “Agora é a IS””, a interação através do olhar levou à ocorrência de outros tipos de interações, uma vez que permite a observação das brincadeiras dos pares, o que propicia uma maior diversificação de interações entre as crianças (Amorim, Anjos & Rosseti-Ferreira, 2012).

Contudo, a criança A utilizou a interação verbal para comunicar com a criança em questão, uma vez que a criança na faixa etária dos 3 anos já tinha algum domínio da língua e conseguia responder à criança A utilizando a linguagem oral (Sim-Sim, 1998).

Interações dia 2

Verificamos (gráfico 5, apêndice XVII) que a interação que predominou entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 3 anos foi a interação através do olhar (50%), seguida pela interação verbal (30%) e a interação através do toque (20%).

Podemos constatar que a interação predominante entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 4 anos (gráfico 6, apêndice XVII) foi a interação através do olhar (56%), seguida pela interação verbal (23%), a interação através do toque (16%) e, posteriormente, a interação através de gestos (5%).

Podemos observar que a interação que predominou entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 3 anos (gráfico 7, apêndice XVII) foi a interação através do olhar (65%), seguida pela interação verbal (24%), a interação através do toque (8%), a interação através de expressões faciais (2%) e, por último, a interação através de gestos (1%).

Podemos identificar que a interação que predominou entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 6 anos (gráfico 8, apêndice XVII) foi a interação através do olhar (61%), seguida pela interação verbal (34%), a interação através de expressões faciais e a interação através do toque, com a mesma percentagem (2%) e, por fim, a interação através de gestos (1%).

Síntese das interações do dia 2

De acordo com o que foi exposto, no segundo dia de recolha de dados, as interações que ocuparam o primeiro, segundo e terceiro lugar, relativamente à frequência com que ocorreram, entre a criança A e as crianças das diferentes faixas etárias foram, respetivamente, a interação através do olhar, a interação verbal e a interação através do toque, sendo que esta última ficou em pé de igualdade com a interação através de expressões faciais relativamente às interações entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 6 anos.

Ao observarmos a tabela 4 (apêndice VI) percecionamos que a interação verbal ocorreu com maior frequência entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 6 anos, com 31 ocorrências. A interação através do toque e a interação através dos gestos aconteceram em maior quantidade entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 4 anos, com 10

ocorrências e 3 ocorrências, sendo que podemos observar algumas dessas ocorrências através da figura 20.



Figura 20 – Interação através do toque entre a criança A e uma criança na faixa etária dos 4 anos.

De seguida, a interação através do olhar ocorreu com maior frequência entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 5 anos, com 62 ocorrências, como podemos observar através da figura 21.



Figura 21 – Interação através do olhar entre a criança A e uma criança na faixa etária dos 5 anos.

Posteriormente, a interação através de expressões faciais ocorreu apenas entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 5 e 6 anos, com 2 ocorrências em ambas as situações, enquanto a interação através da imitação não ocorreu entre a criança A e nenhuma das crianças da sala de atividades.

Assim, podemos realçar que, embora o número de ocorrências seja diferenciado, a criança A utilizou em maior quantidade os mesmos tipos de interação, nomeadamente, a interação através do olhar, do toque e a interação verbal para comunicar com as crianças da sua sala de atividades, no primeiro dia de investigação. Verificamos ainda que utiliza, na grande maioria das vezes, a interação através do olhar, antes de proceder a um outro tipo de interação, como podemos verificar através dos excertos retirados da transcrição 2 (apêndice IV), nomeadamente, “A criança A olha para a criança RR e

comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado”, “A criança A olha para a criança RR e acena-lhe (negativamente) com a cabeça” e “A criança A olha para a criança RR e desloca-se na sua direção”, partindo assim deste tipo de interação para outros, como por exemplo, para a interação através do toque, utilizada por vezes, para a expressão de sentimentos “A criança A olha para a criança IS e abraça-a” (Espinha, 2008).

O facto de a maioria das ocorrências, ao nível da interação através do olhar, ter sido realizadas entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 5 anos pode estar relacionada com os tipos de brincadeiras que estas crianças estavam a realizar, uma vez que, a criança A está também ela, inserida, na faixa etária dos 5 anos. Dessa forma, é natural que as brincadeiras das crianças, da mesma idade que a sua, lhe despertem a atenção e a curiosidade, facto que corrobora a opinião de Ladd e Coleman (2002).

Como a criança A possuía um bom domínio da língua e, em geral, todas as crianças tinham domínio da língua, a comunicação entre pares era uma das formas mais eficazes das crianças comunicarem umas com as outras, uma vez que, dessa forma, conseguiam comunicar verbalmente com o outro, transmitindo os seus sentimentos e as suas opiniões, como podemos confirmar através do excerto retirado da transcrição 2 (apêndice IV) “A criança A olha para a criança SG e diz “Quero dizer uma coisa!””, uma vez que, quando maior for o domínio que estas têm da língua mais eficaz se torna a interação (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Interações dia 3

No terceiro dia de investigação (gráfico 9, apêndice XVIII), verificamos que a interação predominante entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 3 anos foi a interação através do olhar (83%), seguida pela interação verbal (17%).

No que concerne à interação predominante entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 4 anos (gráfico 10, apêndice XVIII), podemos verificar que foi a interação através do olhar (59%), seguida pela interação através do toque (23%), a interação verbal (13%), a interação através da imitação (4%) e, por último, a interação através de gestos (1%).

Ao analisarmos o gráfico 11 (apêndice XVIII), podemos constatar que a interação predominante entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 5 anos foi a interação através do olhar (58%), seguida pela interação verbal e a interação através do toque, com a mesma percentagem (18%) e, por fim, a interação verbal (6%).

No que diz respeito às interações estabelecidas entre a criança A e as restantes crianças na faixa etária dos 6 anos (gráfico 12, apêndice XVIII) podemos verificar que a interação que predominou foi a interação através do olhar (73%), seguida pela interação através do toque (27%).

Síntese das interações do dia 3

De acordo com os dados anteriormente expostos, verificamos que a interação através do olhar foi a interação mais frequente entre a criança A e as crianças das diferentes faixas etárias, seguida da interação através do toque e, simultaneamente, da interação verbal, que ocupam o segundo lugar, relativamente à frequência com que ocorreram, entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 4 e 6 anos. Podemos verificar ainda que, neste dia, não ocorreram interações através de expressões faciais, entre a criança A e as crianças das diferentes faixas etárias.

Ao observarmos a tabela 6 (apêndice IX) percebemos que a interação verbal, a interação através do olhar e a interação através do toque ocorreram com maior frequência entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 4 anos com, respetivamente, 22 ocorrências, 95 ocorrências e 38 ocorrências, como se pode ver na figura 22.

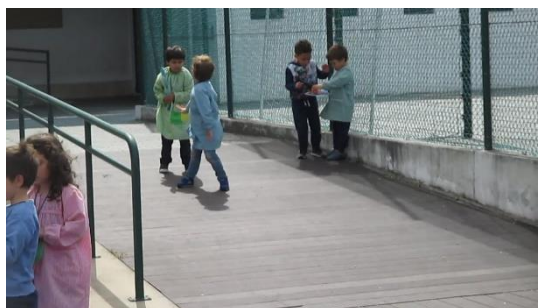


Figura 22 – Interações entre a criança A e uma criança na faixa etária dos 4 anos.

De seguida, a interação através da imitação aconteceu apenas entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 4 e as crianças na faixa etária dos 5 anos, com 6 ocorrências

em cada situação. Posteriormente, a interação através de gestos ocorreu apenas entre a criança A e as crianças na faixa etária dos quatro anos, com 1 ocorrência, enquanto a interação através de expressões faciais não ocorreu entre a criança A e as crianças da sala de atividades.

Verificamos assim que, como aconteceu nos dias anteriores, a criança A utilizou majoritariamente a interação através do olhar antes de iniciar qualquer outro tipo de interação, tal como podemos constatar através dos excertos retirados da transcrição 3 (apêndice VII), nomeadamente, “A criança A olha para a criança GG e segura-a pelo braço” e “A criança A olha para a criança GG, segura a mão da criança e comunica verbalmente com a mesma, não sendo perceptível o que é comunicado”, sendo que depois desta interação desencadeava-se outros tipos de interação, o que confirma a ideia defendida por Amorim, Anjos e Rosseti-Ferreira (2012).

Como já foi referido anteriormente, a criança A utilizou também a comunicação verbal como forma de se expressar visto ser uma das formas mais eficazes que esta dispõe para esse efeito visto já ter adquirido as operações básicas da linguagem oral (Sim-Sim, 1998).

No que concerne à interação através do toque, tal como é possível verificar através das tabelas de organização de dados (apêndice VIII), estas na maioria das ocorrências, tiveram como intenção a expressão de sentimentos, uma vez que as crianças, umas vezes, utilizavam este tipo de interação para acariciar ou para agredir outra criança, como podemos observar através dos excertos retirados do apêndice VII “A criança A olha para a criança GG e dá-lhe um murro na cabeça” e “A criança A olha para a criança GG e abraça-a”, corroborando a ideia defendida por Espinha (2008).

Interações dia 4

Podemos verificar que a interação predominante entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 3 anos foi a interação através do olhar (60%), seguida pela interação verbal (17%), a interação através de expressões faciais (13%), a interação através do toque (7%) e, por fim, a interação através de gestos (3%) (gráfico 13, apêndice XIX).

A interação predominante entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 4 anos foi a interação através do olhar (64%), seguida pela interação verbal (23%), a interação

através da imitação (5%), a interação através do toque (4%), a interação através de gestos e a interação através de expressões faciais (2%) (gráfico 14, apêndice XIX).

Verificamos que a interação que predominou entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 5 anos foi a interação através do olhar (56%), seguida pela interação verbal (23%), a interação através do toque (20%) e, por último, a interação através de gestos (1%) (gráfico 15, apêndice XIX).

Através da observação do gráfico 16 (apêndice XIX), podemos constatar que a interação predominante entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 6 anos foi a interação através do olhar (58%), seguida pela interação verbal (24%), a interação através do toque (16%) e, por fim, a interação através de gestos (2%).

Síntese das interações do dia 4

Analisando os dados apresentados anteriormente, relativos ao quarto dia de recolha de dados, podemos verificar que a interação através do olhar foi a interação predominante entre a criança A e as crianças das diferentes faixas etárias. Posteriormente, a interação verbal foi a segunda interação que ocorreu com mais frequência entre a criança A e as crianças das diferentes faixas etárias. A interação através do toque ocupa o terceiro lugar relativamente às interações entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 5 e 6 anos, enquanto a interação através de expressões faciais ocupa o terceiro lugar relativamente às interações entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 3 anos, enquanto a interação através da imitação ocupa o terceiro lugar no que diz respeito às interações entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 4 anos.

Ao observarmos a tabela 8 (apêndice XII) percebemos que a interação verbal, a interação através do olhar e a interação através do toque aconteceram com maior frequência entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 5 anos com, respetivamente, 21 ocorrências, 52 ocorrências e 18 ocorrências, como podemos constatar através da imagem 23.



Figura 23 – Interações entre a criança A e uma criança na faixa etária dos 5 anos.

Posteriormente, a interação através de expressões faciais ocorreu em maior quantidade entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 3 anos, com 4 ocorrências. De seguida, a interação através da imitação ocorreu apenas entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 4 anos, com 2 ocorrências. Por fim, a interação através de gestos ocorreu igualmente entre a criança A e as crianças das diferentes faixas etárias, com 1 ocorrência em cada situação.

Como aconteceu nos dias anteriores, a criança A interagiu predominantemente com as crianças através do olhar uma vez que esta interação permite a observação das brincadeiras das outras crianças, promovendo a quantidade e diversidade de outros tipos de interações, tal como podemos verificar através dos dados apresentados na transcrição 4 (apêndice X), “A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta dizendo “SG, empurra-me”, “A criança A olha para a criança SG e toca-lhe na barriga”, “A criança A olha para a criança SG e desloca-se na sua direção” e “A criança A olha para a criança DF e dá uma gargalhada”, entre as quais, a interação verbal, corroborando assim a ideia defendida por Belini e Fernandes (2007).

Tal como refere Ladd e Clemann (2002), uma vez que a criança A interagiu maioritariamente através do olhar com as crianças na faixa etária dos 5 anos, pode estar relacionado com o facto de estas terem a mesma idade que a sua, promovendo a curiosidade desta pelas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças em questão.

O facto de a interação através dos gestos ter sido a interação que registou menos ocorrências, no nosso caso específico, parece contrariar a ideia defendida por Basei (2008) que defende que este tipo de interação é a mais utilizada pelas crianças para comunicarem entre si.

Como já tinha sido referido, o tipo de brincadeira influencia o tipo e a quantidade de interações, uma vez que, segundo Parten, existem diversos tipos de brincadeiras, umas mais sociais do que outras (Sager, Sperb, Roazi & Martins, 2003; Papalia *et al.*, 2006; Hohmann & Weikart, 2007), podendo condicionar os tipos e a quantidade de interações existentes entre as crianças da sala de atividades em questão.

Interações dia 5

De acordo com o gráfico 17 (apêndice XX), podemos verificar que a interação predominante entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 3 anos foi a interação através do olhar (75%), seguida pela interação através do toque (13%) e, por fim, a interação verbal (12%).

Ao observarmos o gráfico 18 (apêndice XX), verificamos que a interação que predominou entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 4 anos foi a interação através do olhar (63%), seguida pela interação através do toque (20%), a interação verbal (15%) e, por último, a interação através de gestos (2%).

Através da observação do gráfico 19 (apêndice XX), podemos constatar que a interação predominante entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 5 anos foi a interação através do olhar (63%), seguida pela interação verbal (26%) e, por fim, a interação através do toque (11%).

Através da observação do gráfico 20 (apêndice XX), verificamos que a interação que predominou entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 6 anos foi a interação através do olhar (61%), seguida pela interação através do toque (21%) e, por último, a interação verbal (18%).

Síntese das interações do dia 5

Podemos verificar que a interação predominante entre a criança A e as crianças das diferentes faixas etárias foi a interação através do olhar. De seguida, a interação através do toque foi a segunda mais frequente entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 3, 4 e 6 anos enquanto a interação através verbal foi a segunda interação mais frequente entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 5 anos. A interação verbal foi a terceira interação mais frequente entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 3, 4 e 6 anos enquanto a interação através do toque foi a terceira interação mais frequente

entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 5 anos. A interação através da imitação e a interação através de expressões faciais não se verificaram, no decorrer do momento de recolha de dados, entre a criança A e as crianças das diferentes faixas etárias.

Ao observarmos a tabela 10 (apêndice XV) percebemos que a interação verbal, a interação através do olhar e a interação através do toque ocorreram com maior frequência entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 6 anos com, respetivamente, 17 ocorrências, 58 ocorrências e 20 ocorrências, a imagem 24 é disso exemplo.



Figura 24 – Interações entre a criança A e uma criança na faixa etária dos 6 anos.

A interação através dos gestos apenas aconteceu entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 4 anos, com 1 ocorrência e, a interação através de expressões faciais e a interação através da imitação não tiveram ocorrências em nenhuma situação, tal como já tínhamos constatado anteriormente.

Assim, os resultados obtidos reforçam o que já foi mencionado anteriormente, visto a interação através do olhar, a interação verbal e a interação através do toque terem sido, novamente, as mais utilizadas no decorrer deste período. O facto de estes três tipos de interações terem ocorrido com maior frequência entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 6 anos pode estar relacionado com o interesse e a curiosidade que esta tem relativamente às brincadeiras desenvolvidas por estas no decorrer deste momento. Uma vez que as crianças já têm o domínio da língua e, dessa forma, dominam a linguagem oral, esta é uma forma eficaz de a criança expressar os seus sentimentos, opiniões e negociar com as crianças em questão (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Com isto, os resultados, nesta situação em concreto, parecem refutar a ideia defendida por Basei (2008) que menciona que a interação através dos gestos é uma das interações

mais utilizadas pelas crianças para se expressarem e comunicarem com o outro. No entanto, essa ideia poderá ser válida para um grupo de crianças de idade inferior à das crianças que participaram no presente estudo, uma vez que, de um modo geral, as crianças de idade inferior a três anos não possuem um domínio tão significativo da língua.

Podemos constatar que tanto no decorrer deste momento como nos momentos anteriores, a criança A interagiu com as crianças das diferentes faixas etárias maioritariamente através de interações não verbais, no entanto verificou-se também a existência de interações verbais, corroborando a opinião de Marc e Picard (2011). Esta constatação refuta a ideia defendida por Brownell e Hazen (1999) que indica que as interações verbais têm maior domínio, no decorrer das brincadeiras, entre a criança e os seus pares.

Considerações finais

O estudo que aqui se apresenta evidenciou uma manutenção das interações predominantes entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 3, 4, 5 e 6 anos, ou seja, independentemente da faixa etária a criança A recorreu ao mesmo tipo de interação, nomeadamente, a interação através do olhar, a interação verbal e a interação através do toque, não fazendo diferenciação da interação face a faixa etária

Dessa forma, ao analisarmos as tabelas de apresentação de dados (apêndice III, VI, IX, XII e XV) verificamos que a interação verbal foi uma das mais utilizadas entre a criança A e as restantes crianças da sua sala de atividades. Esta interação foi por duas vezes, a mais frequente entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 6 anos, como seria expectável dado o domínio da língua e um vocabulário ativo mais alargado que as crianças na faixa etária dos 6 anos já possuem. Assim, a interação verbal torna-se o meio mais eficaz para a comunicação entre pares.

Verificamos que a interação através do olhar foi, também, uma das interações mais utilizadas entre a criança A e as crianças das diferentes faixas etárias, porém é possível constatar que esta interação foi, por duas vezes, mais utilizada entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 5 anos. Pelo facto de esta interação permitir a observação das brincadeiras das outras crianças, pode levar à ocorrência de outros tipos de interações entre pares.

Posteriormente, verificamos que a interação através do toque, também, foi uma das mais frequentes entre a criança A e as restantes crianças das diferentes faixas etárias, porém esta foi, por duas vezes, mais frequente entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 4 anos. Verificamos também que, em algumas situações, este tipo de interação foi utilizado como forma da criança A expressar os seus sentimentos, tanto sentimentos positivos como sentimentos de frustração.

A interação através de expressões faciais foi, por duas vezes, mais frequente entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 5 anos, sendo que esta é a faixa etária da criança A, e para ocorrer este tipo de interação é necessário que as crianças se conheçam e reconheçam as expressões faciais que estão a ser realizadas, pois só assim existirá a resposta de uma criança à interação da outra.

Por fim, a interação através da imitação e a interação através dos gestos foram por três vezes mais frequente entre a criança A e as crianças na faixa etária dos 4 anos, reforçando o facto de que quando as crianças são mais pequenas utilizam maioritariamente a comunicação não verbal para interagir com o outro, seja através de gestos, do toque, do olhar ou de outra forma de interação social.

Contudo, consideramos que o facto de os dados serem recolhidos no decorrer dos momentos de brincadeira livre no espaço exterior influenciou o tipo e a quantidade das interações entre a criança A e as restantes crianças da sua sala de atividades, sendo que, ao contrário do que acontece no interior da sala de atividades, onde existia diversidade de mobiliário e encontrando-se a mesma dividida por áreas, as crianças tinham a oportunidade de escolher o que queriam fazer, em que momento o queriam fazer e com quem o queriam fazer, o que enfatiza o facto de o contexto condicionar ou provocar diferentes oportunidades de interações entre as crianças.

Foi visível que no decorrer destes momentos, ocorreram interações entre a criança A e outras crianças, que não ocorreriam se as crianças se encontrassem no espaço sala de atividades, visto que nestes momentos de brincadeira livre no espaço exterior, estas tornaram-se mais aventureiras e extrovertidas.

Já nos momentos de brincadeira livre no espaço exterior, visto não existirem brinquedos, apenas infraestruturas construídas a pensar na segurança das crianças, estas tinham mais espaço para desenvolverem as suas próprias brincadeiras, quer sozinhas

quer com os seus pares. Com isto, verificámos que a criança A interagiu com um maior número de crianças e de formas distintas.

Os momentos de brincadeira livre quer no interior da sala de atividades quer no espaço exterior, são essenciais para o desenvolvimento das crianças, uma vez que são acionadores de interações entre os pares permitindo que estes se desenvolvam a todos os níveis, nomeadamente, ao nível cognitivo, motor, afetivo e social. Através dos momentos em que as crianças são livres para fazerem as suas escolhas, tanto ao nível de brincadeira como ao nível de pares, apreendem as regras para conviver em sociedade, isto é, a respeitar a opinião do outro, a colocarem-se no papel do outro, a controlar as suas emoções e a resolver conflitos.

Quando as crianças têm a oportunidade de brincar livremente no espaço exterior, conseguem realizar outros tipos de atividades, e de jogos que, não são possíveis num espaço como a sala de atividades. No decorrer destes momentos, as crianças, de uma forma lúdica constroem diversas aprendizagens e desenvolvem as suas capacidades.

Pelo que foi referido, quando as crianças desenvolvem as suas brincadeiras no espaço exterior, podendo usufruir de um espaço maior, aventuram-se em brincadeiras distintas conseguindo interagir com um maior número de crianças, comunicando com os seus pares quer através de interações não verbais como de interações verbais. No entanto, isso depende do tipo de brincadeira em que as crianças estão envolvidas, visto que existem brincadeiras mais sociais do que outras.

CONCLUSÕES

A elaboração do presente relatório consistiu-se num enorme desafio devido à sua complexidade. No entanto, espelha a minha evolução ao longo de todo o percurso, nomeadamente, as aprendizagens adquiridas e as dificuldades superadas. O facto de ter experienciado contextos educativos diferenciados permitiu-me evoluir tanto ao nível pessoal como profissional, pois cada um deles contribuiu para o meu desenvolvimento.

As vivências realizadas nos diversos contextos educativos permitiu-me construir diversas aprendizagens e conhecimentos, uma vez que todos os contextos eram diferentes, assim como os grupos de crianças, pois cada criança tinha a sua personalidade, necessidades, dificuldades e ritmo de desenvolvimento. Dessa forma, exigiu que houvesse muita pesquisa e a aplicação de diversas estratégias e metodologias de ensino para que conseguisse chegar a todas as crianças de igual forma.

Ao longo deste percurso compreendi a importância do educador ou professor desempenharem o papel de investigadores, uma vez que é fundamental que estes conheçam as crianças e os seus níveis de desenvolvimento para conseguirem melhorar a sua ação educativa e conseguirem, dessa forma, apresentar propostas educativas que vão ao encontro daquilo que são as necessidades e interesses das mesmas.

Considero que as reflexões realizadas antes, durante e depois das intervenções contribuíram imenso para a minha evolução, visto que foi nestes momentos que consegui compreender diversas situações e encontrar alternativas para melhorar a minha ação educativa, proporcionando às crianças, momentos de aprendizagens significativas e estimuladores do desenvolvimento das crianças.

Permitiu-me ainda compreender a importância que as interações entre pares têm para o desenvolvimento integral das crianças como também a influência que as brincadeiras livres, mais precisamente, no espaço exterior têm nas interações que as crianças estabelecem com os seus pares. Dessa forma, consegui dar resposta à questão de partida e aos objetivos adjacentes à mesma, o que me permitiu aprofundar os meus conhecimentos acerca desta problemática, conhecendo um pouco melhor este grupo de crianças, em específico, uma vez que não se pode generalizar as conclusões retiradas, para outros contextos.

A elaboração deste estudo possibilitou-me compreender melhor as interações das crianças com os seus pares e perceber que os momentos, em que estas são livres de escolher as suas atividades e os elementos com quem querem partilhar essa brincadeira, são influenciadores das interações verbais e não verbais que estas estabelecem com os seus pares.

Com o exposto anteriormente, considero que a realização deste relatório assim como todas as experiências vivenciadas nos contextos educativos contribuíram para o meu desenvolvimento, uma vez que consegui articular a teoria com a prática e, dessa forma, compreender melhor as crianças com quem contactei ao longo do mestrado, adquirindo aprendizagens que serão fundamentais para o meu futuro profissional.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES

Durante a realização deste relatório surgiram alguns fatores que se tornaram em limitações para o mesmo, nomeadamente, a utilização de material eletrónico, mais precisamente, a câmara de vídeo, uma vez que quando a criança A se deslocava para outro espaço, tinha de deslocar a câmara para esse mesmo local, podendo ter ocorrido interações nesse espaço de tempo, que não foram registadas e/ou a presença deste artefacto pode igualmente ter condicionado a naturalidade das interações.

O facto de em alguns dos dias de gravações nem todas as crianças da sala de atividades estarem presentes na instituição também pode ter influenciado os resultados da investigação, pois a criança A não interagiu com as mesmas, facto que poderia ter ocorrido se as crianças estivessem presentes nestes momentos.

Um outro fator que condicionou a recolha de dados foi a presença das crianças da outra sala de atividades no mesmo espaço que se encontravam as crianças da sala de atividades em questão, uma vez que a criança A, por vezes, interagiu com as crianças da outra sala de atividades, o que não acontecia se só existissem as crianças da sua sala de atividades naquele espaço.

Considero que o facto da recolha de dados ter sido realizada em apenas 5 semanas consistiu numa limitação do estudo, sendo que quanto maior for a quantidade dos dados recolhidos mais completa se torna a apresentação e discussão dos resultados.

Por fim, a minha inexperiência também pode ter influenciado tanto aquando da recolha de dados como da análise dos mesmos, visto ser a primeira vez que realizo um relatório com esta envergadura.

Futuramente, seria interessante compreender quais os tipos de interações predominantes entre uma criança de cada faixa etária com as restantes crianças da sua sala de atividades, nos momentos de brincadeira livre, no espaço exterior, para se poder comparar os resultados obtidos, assim como também seria interessante compreender quais os critérios que as crianças utilizam aquando da seleção dos seus pares no decorrer destes momentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., & Araújo, F. (2002). *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Alexandre, D., & Vieira, M. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, V. 9(Nº 2), 07-217.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alves, C., & Morais, C. (2006). *Recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da matemática*. Disponível em https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1087/1/CL03_2006Recursos_Ensino_Aprendizagem_Matematica.pdf.
- Amorim, K., Anjos, A., & Rosseti-Ferreira, M. (2012). Psicologia: Reflexão e Crítica. *Processos Interativos de Bebês em Creche*, 25(2), 378-389.
- Antunes, E., & Rocha, J. (2009). Cadernos de Comunicação e Linguagem. *Considerações sobre desenvolvimento fonológico e desvios da fala no português*, 1(1), 47-60.
- Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L., & Pinto, R. (2008). *Estudo de Caso*. Minho: Universidade do Minho
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Portugal: Editora McGraw-Hill.
- Barbosa, S. (2008). *Jogos matemáticos como metodologia de ensino: aprendizagem das operações com números inteiros*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina
- Basei, A. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 1-12.
- Bassan, V. (1978). *Como interessar a criança na escola*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. (9.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bee, H., Boyd, D. (2011). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.

- Belini, A., & Fernandes, F. (2007). Olhar de bebês em desenvolvimento típico: correlações longitudinais encontradas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 12(3), 165-173.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brownell, C., & Hazen, N. (1999). Early Peer Interaction: A Research Agenda. *Early Education & Development*, 10(3), pp. 403-413.
- Camacho, M. (2012). *Materiais manipuláveis no processo ensino/aprendizagem da matemática: aprender explorando e construindo*. Madeira: Universidade da Madeira.
- Campos, B. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. (2013). *Avaliação para a aprendizagem: a articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Consultado em 20 jun. 2017. Disponível em http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Dias, I., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio- construtivismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-10.
- Espinha, Â. (2008). *A comunicação não verbal na relação entre pais e filhos em contexto escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Fachada, M. (1998). *Psicologia das relações interpessoais* (Vols. 1-2) Lisboa: Edições Rumo.
- Faria, E. (2007). *O estudo do meio como fonte de aprendizagem para o ensino da história: concepções de professores do 1º C.E.B.* Minho: Universidade do Minho.

- Figueiredo, M. (n.d.). *Bola de Neve - Apoio Global Aos Novos Programas, 1º Ano de Escolaridade*. Coleção CIP.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In J. Oliveira-Formosinho (org), *A escola vista pelas crianças* (pp. 19- 63). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Araújo, S. (2015). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Januário, G. (2008). *Materiais manipuláveis - mediadores da (re)construção de significados matemáticos*. São Paulo: Universidade de Garulhos.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Edição Quarteto Editora.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de educação de infância*, 90, 4-7.
- Kowalski, I. (2005). *...e a Expressão Dramática*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In B. Spodek, *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, A. (2014). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de Infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

- Machado, S. (2012). *A escrita criativa no 1.º ciclo*. Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Machado, I. (2014). *Avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... a metodologia de trabalho de projecto*. Lisboa: Areal Editores.
- Marc, E., & Picard, D., (2011). *A interacção social*. Porto: Rés-Editora.
- Mauco, G. (1975). *A educação afectiva e caracterial da criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, D., & Moura, M. (2009). Expressões faciais de emoção em bebés: importância e evidências. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9, 307-327.
- Mesquita, R. (1997, julho/dezembro). Comunicação não-verbal: relevância na atuação. *Revista Paulista Educação Física*, 11 (2), 155-163.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, J., & Senra, L. (2012, setembro 15). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. *O portal dos psicólogos*, 1-16.
- Monteiro, E. (2012). *Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar*. Lisboa: Instituto Universitário Ciências Psicológicas Sociais e da Vida.
- Moreira, I. (2009). *Currículo e avaliação em creche*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Mota, N. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Mota, P. (2009). *Jogos no ensino da matemática*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique
- Moura, M., & Ribas, A. (2002). Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 207-215.

- Oliveira, C. (1999). *Os jovens e os seus pares: estudo sociométrico e psicopatológico de uma população escolar*. Coimbra: Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra.
- Oliveira, Z., & Ferreira, M. (1993). *O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil*. Cadernos de Pesquisa, n.º 87, pp. 62-70.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Osorio, L. (2003). *Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era*. Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. (8.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança - da infância à adolescência* (11ª ed.). São Paulo: Mcgraw-Hill Interamericana do Brasil.
- Parente, C. (2002). *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora
- Paterson, B., Bottorff, J., & Hewat, R. (2003). Blending observational methods: possibilities, strategies and challenges. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(1), 29-38.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, D. (2001). Modelos e estilos de supervisão facilitadores do desenvolvimento de educadores reflexivos. In APEI, *Pensar no Currículo em Educação de Infância* (131-137). Lisboa: APEI.
- Rizzo, G. (1989). *Educação pré-escolar* (6.ª ed). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Rodrigues, I. (2007). *O corpo e a fala - Comunicação verbal e não-verbal na interação face a face*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, P. (2012). *Prática de ensino supervisionada em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Rosa, A. (2014). *Interações sociais em creche e jardim-de-infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Sager, F., Sperb, T., Roazzi, A., & Martins, F. (2003). *Avaliação da interação de crianças em pátio de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental*. Porto Alegre: UFRGS.
- Salvador, V. (2013). *Participação e envolvimento das famílias no jardim de infância*. Faro: Universidade do Algarve.
- Silva, B. (2001). As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 111-153. Consultado em 18 nov. 2016. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/491/1/BentoSilva.pdf>.
- Silva, R., & Almeida, M. (2013). Análise da interação verbal na teoria Bakhtiniana. *Revista Eletrônica do Netlli*, 2(1)
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (Vol. 1). Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Sousa, J. (2012). *As brincadeiras livres no jardim de infância: percepções da educadora e dos pais de uma criança*. Faro: Universidade do Algarve.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Stoetzel, J. (s.d.). *Psicologia Social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Vasconcelos, J. (2014). *A avaliação como processo socialmente construído na escola do 1.º CEB – um estudo de caso*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Veiga, F., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., & Galvão, D. (2014). *Envolvimento dos alunos na escola e relação com os pares: uma revisão da literatura*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação de infância*. Lisboa: Editorial Estampa.

Zabalza, M. (1987). *Didática da Educação de Infância*. Porto: Edições ASA.

APÊNDICES

APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO 1 - 27 DE ABRIL DE 2016

Dia 27 de abril de 2016 (das 10h40m às 11h00m)

Duração da gravação: Vídeo 1 – 20m00s

00m00s- A criança A está a andar de baloiço no parque infantil que se encontra no espaço exterior sendo empurrada pela criança MS.

00m06s- A criança A olha para a criança EM, que se encontra a brincar perto do baloiço, e sorri.

00m11s- A criança A sai do baloiço.

00m13s- A criança A olha para a criança MS que se encontra perto do baloiço e diz “Primeiro é a IS”.

00m16s- A criança A segura a criança IS e questiona-a “Queres que eu te ajude?” auxiliando a criança a subir ao baloiço.

00m24s- A criança A olha para a criança EM que se encontra a brincar perto dos baloiços.

00m35s- A criança A olha para a criança IS que se encontra sentada no baloiço e questiona-a “Queres rápido ou devagarinho?”.

00m37s- A criança A olha para a criança MS que se encontra perto dos baloiços e sorri.

00m40s- A criança A olha para a criança IS e começa a empurrar o baloiço tocando-lhe nas costas.

00m41s- A criança A olha para a criança EM e diz “A IS quer andar rápido.”

00m43s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

00m45s- A criança A olha para a criança MS que se encontra ao lado do baloiço.

00m51s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

00m56s- A criança A olha para a criança IS enquanto empurra o baloiço, tocando-lhe nas costas.

01m03s- A criança A olha para a criança IS e diz à “Se fores para a frente estica os pés” continuando a empurra-la, tocando-lhe nas costas.

01m14s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

01m18s- A criança A olha para a criança MAI diz “Ela quer rápido”.

01m20s- A criança A olha para a criança IS e diz “Quando fores para a frente estica os pés. Como a MAI, olha a MAI. Faz como a MAI.”. A criança A olha para a criança MAI.

01m25s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

01m32s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

01m34s- A criança A olha para a criança MAI diz “Deixa ela ir mais rápido. Está bem?”.

01m36s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

01m37s- A criança A olha para a criança MAI diz “ Ela também está a ir muito rápido! Não é?”.

01m39s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

01m43s- A criança A olha para a criança MAI questiona-a “Pois é MAI?”.

01m44s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

01m50s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

01m52s- A criança A olha para a criança MAI e diz “Ela tá a ir ainda mais alto.”

01m54s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

01m56s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

01m57s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

01m59s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

02m00s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

02m04s- A criança A olha para a criança EM que se encontra a brincar perto dos baloiços.

02m06s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

02m07s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

02m08s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

02m12s- A criança A olha para a criança IS e diz “Queres andar mais devagarinho?”.

02m22s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

02m26s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

02m28s- A criança A olha para a criança IS e pergunta-lhe “Queres mais rápido?”.

02m30s- A criança A grita “Ahhhhh” e começa a empurrar novamente a criança IS, tocando-lhe nas costas.

02m33s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

02m34s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

02m38s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

02m39s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

02m41s- A criança A olha para a criança MAI e sorri.

02m45s- A criança A olha para a criança MAI e pergunta “Estás a parar MAI?”.

02m49s- A criança A olha para a criança MAI e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

02m53s- A criança A olha para a criança MAI e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

03m00s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

03m14s- A criança A olha para a criança MAI e refere “Tenho o pé congelado”.

03m17s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

03m21s- A criança A para de empurrar o baloiço, olha para a criança IS e diz “Olha espera IS. Vou atar os meus sapatos”.

03m27s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

03m29s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

03m36s- A criança A olha para a criança IS e questiona-a “Queres parar?” auxiliando a criança a parar o baloiço.

03m46s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

03m48s- A criança A começa a andar no baloiço e a criança IS vai empurrá-lo.

04m08s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

04m15s- A criança A olha para a criança DF que se aproxima do baloiço.

04m16s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

04m31s- A criança A sai do baloiço.

04m34s- A criança A olha para a criança IS e ajuda-a a subir para o baloiço. A criança A comunica verbalmente com a criança IS.

04m37s- A criança A olha para a criança DF que se aproxima do baloiço e toca-lhe no braço para ela se afastar referindo “Agora é a IS”.

04m39s- A criança A olha para a criança IS e segura-a ao colo para a ajudar a subir ao baloiço.

04m45s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

04m48s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

04m49s- A criança A olha para a criança IS e começa a empurrá-la, tocando-lhe nas costas.

04m56s- A criança A olha para a criança AS que se encontra à frente do baloiço.

04m58s- A criança A olha para a criança IS, começa a parar o baloiço e questiona-a “IS queres rápido ou devagarinho?”.

05m00s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

05m07s- A criança A olha para a criança DF e para a criança HS que se encontram a brincar à frente do baloiço.

05m12s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

05m17s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

05m20s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

05m22s- A criança A olha para a criança AS e diz “A seguir sou eu porque ainda não andei nada”.

05m25s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

05m28s- A criança A olha para a criança AS e diz “Ela não quer que ninguém a empurre. Sabes, é que eu ainda não andei nada. Eu estou a empurrar a IS e ela só começou agora”.

05m36s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

05m38s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

05m42s- A criança A olha para a criança DF que se encontra à frente dos baloiços.

05m46s- A criança A olha para a criança DF e diz “Olha, vem rápido. Vem rápido, para andares a seguir”.

05m52s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

05m56s- A criança A olha para a criança AS que se encontra perto do baloiço.

05m59s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

06m02s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

06m05s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

06m10s- A criança A olha para a criança AS que se encontra perto do baloiço.

06m12s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

06m19s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

06m21s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

06m26s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

06m28s- A criança A olha para a criança IS e pergunta-lhe “Queres muito rápido?” gritando “Agora”.

06m30s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

06m38s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

06m41s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

06m49s- A criança A olha para a criança IS e comunica verbalmente com ela, não sendo perceptível o que foi comunicado.

07m02s- A criança A olha para a criança AS que se encontra perto dos baloiços.

07m07s- A criança A olha para a criança GG que se encontra a brincar à frente do baloiço.

07m11s- A criança A olha para a criança AS e diz “Não, eu vou andar depois dela”.

07m22s- A criança A olha para a criança AS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

07m24s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

07m26s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

07m28s- A criança A olha para a criança AS que se encontra ao lado do baloiço.

07m31s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

07m43s- A criança A olha para a criança IS enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

08m03s- A criança A olha para a criança IS e ajuda-a a descer do baloiço, segurando-a pelo braço.

08m05s- A criança A olha para a criança IS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

08m07s- A criança A olha para a criança DF e diz “Anda DF, és tu a andar”.

08m09s- A criança A olha para a criança DF e toca-lhe nos braços da criança DF que se encontra a chorar.

08m12s- A criança A olha para a criança DF e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

08m26s- A criança A olha para a criança AS e diz “Sai dai. Agora é a DF. Sai!”.

08m34s- A criança olha para a criança DF que se encontra a chorar.

08m44s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

08m47s- A criança A olha para a criança DF que se aproxima do baloiço.

08m52s- A criança A olha para a criança DF e auxilia-a a subir para o baloiço.

08m54s- A criança A olha para a criança DF e toca-lhe no braço.

08m59s- A criança A olha para a criança DF que se encontra a andar no baloiço.

09m06s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

09m21s- A criança A olha para a criança SG e diz “Eu sou depois da DF”.

09m29s- A criança A olha para a criança SG, toca-lhe no braço e diz “Eu sou depois da DF. Se quiseres és depois de mim”.

09m34s- A criança A olha para a criança DF, aponta-lhe o dedo e diz “Não. Eu sou depois de ti DF” tocando nos joelhos da criança DF.

09m36s- A criança A olha para a criança SG e toca-lhe no braço para esta se afastar do baloiço.

09m40s- A criança A olha para a criança DF e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

09m42s- A criança A toca na perna da criança DF que se encontra a andar no baloiço.

09m44s- A criança A toca na perna da criança DF que se encontra a andar no baloiço.

09m46s- A criança A toca na perna da criança DF que se encontra a andar no baloiço.

09m47s- A criança A toca no braço da criança SG que se encontra ao seu lado.

09m48s- A criança A toca na perna da criança DF que se encontra a andar no baloiço.

09m50s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a empurrar o baloiço da criança DF.

09m52s- A criança A olha para a criança DF e começa a empurrar o baloiço onde esta se encontra, tocando-lhe nas costas para a empurrar.

10m02s- A criança A olha para a criança SG e diz “Não. Eu sou depois dela, ouviste?”.

10m11s- A criança A olha para a criança DF enquanto empurra o baloiço onde esta se encontra, tocando-lhe nas costas.

10m13s- A criança A olha para a criança SG que se encontra no meio dos dois baloiços.

10m17s- A criança A olha para a criança DS e toca-lhe no braço para a afastar do baloiço dizendo-lhe “Eu vou andar depois da DF e o SG está depois de mim”.

10m22s- A criança A comunica verbalmente com a criança DS, não sendo perceptível o que foi comunicado.

10m30s- A criança A olha para a criança SF e toca-lhe no braço para o afastar do baloiço.

10m32s- A criança A olha para a criança DF e questiona-a “A seguir a ti sou eu, pois é?”.

10m36s- A criança A olha para a criança SG que se encontra à frente dos baloiços.

10m39s- A criança A olha para a criança DF que se encontra a andar no baloiço.

10m41s- A criança A olha para a criança DF e toca-lhe na mão.

10m42s- A criança A olha para a criança DF e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

10m45s- A criança A olha para a criança IS que se encontra ao lado do baloiço e toca-lhe no braço.

10m47s- A criança A olha para a criança IS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

10m53s- A criança A olha para a criança SG que se encontra ao lado do baloiço.

10m56s- A criança A olha para a criança DF e toca-lhe no braço.

10m57s- A criança A olha para a criança SG e toca-lhe na barriga referindo “Não. Eu era a seguir à DF”.

11m01s- A criança A olha para a criança IS que se encontra ao lado do baloiço e toca-lhe nas costas.

11m08s- A criança A olha para a criança SG que lhe puxou a camisola.

11m28s- A criança A olha para a criança IS, toca-lhe no braço e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

11m34s- A criança A olha para a criança DS que se encontra a empurrar o baloiço da criança DF.

11m36s- A criança A olha para a criança DF e toca-lhe na mão.

11m37s- A criança A olha para a criança SG e diz “Não. Eu era depois dela”.

11m38s- A criança A olha para a criança SG e toca-lhe no braço para a afastar do baloiço.

11m39s- A criança A olha para a criança DF e depois olha para a criança SG comunicando verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

11m40s- A criança A olha para a criança DF e começa a empurrar o baloiço onde esta se encontra, tocando-lhe nas costas.

11m51s- A criança A olha para a criança SG que se encontra ao lado do baloiço, comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

11m54s- A criança A olha para a criança DF enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

11m57s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

12m00s- A criança A olha para a criança DF enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas.

12m14s- A criança A olha para a criança DF, toca-lhe no braço e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

12m21s- A criança A olha para a criança DF, pergunta-lhe “Queres parar?” e começa a parar o baloiço.

12m33s- A criança A olha para a criança DF enquanto se senta no baloiço.

12m41s- A criança A olha para a criança EM e diz “Depois de mim é o SG”.

12m55s- A criança A olha para a criança EM.

13m06s- A criança A olha para a criança EM e toca-lhe no braço desta, que a está a tentar tirar do baloiço.

13m14s- A criança A olha para a criança EM diz “Para! Sai daqui”.

13m20s- A criança A toca no braço da criança MAI que se encontra atrás de si.

13m22s- A criança A Toca olha para a criança EM e comunica verbalmente com esta, tocando-lhe simultâneo na mão.

13m29s- A criança A olha para a criança SG que se encontra a andar no baloiço do lado.

13m32s- A criança A olha para a criança EM e toca-lhe na mão.

13m36s- A criança A olha para a criança EM e grita “Para EM!”.

13m43s- A criança A olha para a criança MH que se encontra atrás de si.

13m45s- A criança A olha para a criança EM e sorri.

13m56s- A criança A olha para a criança SG que se encontra a andar no baloiço do lado.

14m01s- A criança A olha para a criança EM que se encontra ao lado do baloiço.

14m12s- A criança A olha para a criança DF que se encontra à frente do baloiço.

14m15s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

14m17s- A criança A olha para a criança EM que se encontra a brincar perto do baloiço.

14m22s- A criança A olha para a criança MH que se encontra a brincar perto do baloiço.

14m26s- A criança A olha para a criança SG que se encontra a brincar perto do baloiço.

14m29s- A criança A olha para a criança SG e sorri.

15m05s- A criança A olha para a criança MS e diz “MS podes-me empurrar?”.

15m08s- A criança A olha para a criança MAI e diz “Agora é a MS que me empurra.”

16m02s- A criança A olha para a criança SG que se encontra a brincar perto do baloiço.

16m16s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

16m19s- A criança A olha para a criança EM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

16m34s- A criança A olha para a criança E e diz “Estou a andar muito alto.”

16m45s- A criança A olha para a criança MS que se encontra a empurrar o seu baloiço.

16m54s- A criança A olha para a criança AS que se encontra a brincar perto do baloiço.

17m01s- A criança A olha para a criança EM que se encontra a brincar perto do baloiço.

17m04s- A criança A olha para a criança EM e sorri.

17m16s- A criança A olha para a criança EM que se encontra a brincar perto do baloiço.

17m19s- A criança A olha para a criança EM que se encontra à frente do baloiço e toca-lhe com o pé.

18m00s- A criança A olha para a criança EM, toca-lhe no braço e grita “Para!”.

18m05s- A criança A olha para a criança EM e agarra a mão da criança que se encontra a andar de baloiço.

18m08s- A criança A olha para a criança EM e começa a empurrar o baloiço onde está a criança comunicando verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

18m17s- A criança A olha para a criança MAI e começa a empurrar o outro baloiço onde se encontra a criança, empurrando-a pelas costas.

18m35s- A criança A olha para a criança MAI e pergunta-lhe “MAI queres muito rápido?”

18m40s- A criança A olha para a criança LF e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

18m44s- A criança A olha para a criança LF e diz “Queres empurrar?”.

18m46s- A criança A olha para a criança MAI enquanto a empurra.

18m52s- A criança A olha para a criança LF, que a está a segurar, e empurra-a.

18m54s- A criança A olha para a criança MAI enquanto a empurra.

18m56s- A criança A olha para a criança LF e questiona-a “O quê?”.

19m00s- A criança A olha para a criança LF e sorri.

19m04s- A criança A olha para a criança EM e vai empurrar o baloiço onde se encontra a criança, tocando-lhe nas costas.

19m09s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço do lado.

19m16s- A criança A olha para a criança AS que se encontra a falar com a criança MAI.

19m19s- A criança A olha para a criança EM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

19m24s- A criança A olha para a criança EM e toca-lhe no braço.

19m35s- A criança A olha para a criança EM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

19m41s- A criança A olha para a criança EM que se encontra a andar no baloiço.

APÊNDICE II – TABELA 1 - ORGANIZAÇÃO DE DADOS – 27 DE ABRIL DE 2016

Tabela 1 – Organização de dados relativos às interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades no dia 27 de abril de 2016

Tipo de interação	Evidências das interações realizadas pela criança A
Interação verbal	<ul style="list-style-type: none"> - A criança A (...) diz [para MS] “primeiro é a IS”. - A criança A (...) questiona [a criança IS] “Queres que eu te ajude?”. - A criança A (...) questiona [a criança IS] questiona-a “Queres rápido ou devagarinho?”. - A criança A (...) diz [para a criança EM] “A IS quer andar rápido.”. - A criança A (...) diz [para a criança IS] “Se fores para a frente estica os pés”. - A criança A (...) diz [para MAI] diz “Ela quer rápido”. - A criança A (...) diz [para IS] “Quando fores para a frente estica os pés. Como a MAI, olha a MAI. Faz como a MAI.”. - A criança A (...) diz [para a criança MAI] “Deixa ela ir mais rápido. Está bem?”. - A criança A (...) diz [para a criança MAI] “ Ela também está a ir muito rápido! Não é?”. - A criança A (...) questiona-a [a criança MAI] “Pois é MAI?”. - A criança A (...) diz [para a criança MAI] “Ela tá a ir ainda mais alto.”. - A criança A (...) diz [para a criança IS] “Queres andar mais devagarinho?”. - A criança A (...) pergunta-lhe [à criança IS] “Queres mais rápido?”. - A criança A (...) pergunta [à criança MAI] “Estás a parar MAI?”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) refere “Tenho o pé congelado” [à criança MAI]. - A criança A (...) diz [para a criança IS] “Olha espera IS. Vou atar os meus sapatos”. - A criança A (...) questiona-a [a criança IS] “Queres parar?”. - A criança A comunica verbalmente com a criança IS, não sendo perceptível o que foi comunicado. - (...) referindo [à criança DF] “Agora é a IS”. - (...)questiona-a [à criança IS] “IS queres rápido ou devagarinho?”. - A criança A (...) diz [para a criança AS] “A seguir sou eu porque ainda não andei nada”. - A criança A (...) diz [para a criança AS] “Ela não quer que ninguém a empurre. Sabes, é que eu ainda não andei nada. Eu estou a empurrar a IS e ela só começou agora”. - A criança A (...) diz [para a criança DF] “Olha, vem rápido. Vem rápido, para andares a seguir”. - A criança A (...) pergunta-lhe [à criança IS] “Queres muito rápido?” gritando “Agora”. - A criança A (...) comunica verbalmente com ela [com a criança IS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz [para a criança AS] “Não, eu vou andar depois dela”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança AS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com ela [com a criança IS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz [para a criança DF] “Anda DF, és tu a andar”.

	<ul style="list-style-type: none"> - A criança A (...) comunica verbalmente com ela [com a criança DF], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz [à criança AS] “Sai dai. Agora é a DF. Sai!”. - A criança A (...) diz [à criança SG] “Eu sou depois da DF”. - A criança A (...) diz [à criança SG] “Eu sou depois da DF. Se quiseres és depois de mim”. - A criança A (...) diz [à criança DF] “Não. Eu sou depois de ti DF”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança DF], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz [à criança SG] “Não. Eu sou depois dela, ouviste?”. - A criança A (...) dizendo-lhe [à criança DS] “Eu vou andar depois da DF e o SG está depois de mim”. - A criança A comunica verbalmente com a criança DS, não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) questiona-a [a criança DF] “A seguir a ti sou eu, pois é?”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança DF], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança IS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) referindo [à criança SG] “Não. Eu era a seguir à DF”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança IS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz [à criança SG] “Não. Eu era depois dela”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança DF], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) pergunta-lhe [à criança DF] “Queres parar?”. - A criança A (...) diz [à criança EM] “Depois de mim é o SG”. - A criança A (...) diz [à criança EM] “Para! Sai daqui”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança EM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) grita [à criança EM] “Para EM!”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz [à criança MS] “MS podes-me empurrar?”. - A criança A (...) diz [à criança MAI] “Agora é a MS que me empurra.” - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança EM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz [à criança EM] “Estou a andar muito alto.”. - A criança A (...) grita [para a criança EM] “Para!” - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança EM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) pergunta-lhe [à criança MAI] “MAI queres muito rápido?”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança LF] não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz [à criança EM] “Queres empurrar?”. - A criança A (...) questiona-a [a criança LF] “O quê?” - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança EM] não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança EM] não sendo perceptível o que foi comunicado.
--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) ajuda-a [a criança IS] a subir para o baloiço. - (...) toca-lhe no braço [da criança DF] para ela se afastar. - (...) segura-a [à criança IS] ao colo para a ajudar a subir ao baloiço. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança IS]. - (...) ajuda-a [a criança IS] a descer do baloiço, segurando-a pelo braço. - (...) toca nos braços da criança DF. - (...) auxilia-a [a criança DF] a subir para o baloiço. - (...) toca-lhe no braço [da criança DF]. - (...) toca-lhe no braço [da criança SG]. - (...) tocando nos joelhos da criança DF. - (...) toca-lhe no braço [da criança SG]. - (...) toca na perna da criança DF. - (...) toca na perna da criança DF. - (...) toca na perna da criança DF. - (...) toca no braço da criança SG. - (...) toca na perna da criança DF. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança DF]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança DF]. - (...) toca-lhe no braço [da criança DF]. - (...) toca-lhe na mão [da criança DF]. - (...) toca-lhe no braço [da criança IS]. - (...) toca-lhe no braço [da criança DF]. - (...) toca-lhe na barriga [da criança SG]. - (...) toca-lhe nas costas [da criança IS]. - (...) toca-lhe no braço [da criança IS]. - (...) toca-lhe na mão [da criança DF]. - (...) toca-lhe no braço [da criança SG]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança DF]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança DF]. - (...) toca-lhe nas costas [da criança DF]. - (...) toca-lhe no braço [da criança DF]. - (...) toca-lhe no braço [da criança EM]. - (...) toca no braço da criança MAI. - (...) tocando-lhe simultâneo na mão [da criança EM]. - (...) toca-lhe na mão [da criança EM]. - (...) toca-lhe com o pé [na criança EM]. - (...) toca-lhe no braço [da criança EM]. - (...) agarra a mão [da criança EM]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança MAI]. - (...) empurrando-a pelas costas [à criança MAI]. - (...) enquanto a empurra [à criança MAI]. - (...) empurra-a [a criança LF].
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> - (...) enquanto a empurra [à criança MAI]. - (...) tocando-lhe nas costas [da criança EM]. - (...) toca-lhe no braço [da criança EM].
	<p>Interação através de expressões faciais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A criança A (...) sorri [para EM]. - A criança A (...) sorri [para MAI]. - A criança A (...) sorri [para EM]. - A criança A (...) sorri [para SG]. - A criança A (...) sorri [para EM]. - A criança A (...) sorri [para LF].
	<p>Interação através da imitação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (...) que se encontra a andar no baloiço do lado [a criança MAI]. - (...) que se encontra a andar no baloiço do lado [a criança MAI]. - (...) que se encontra a andar no baloiço do lado [a criança IS]. - (...) que se encontra a andar no baloiço do lado [a criança SG]. - (...) que se encontra a andar no baloiço do lado [a criança MAI].
	<p>Interação através dos gestos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (...) aponta-lhe o dedo [à criança DF].

APÊNDICE III – TABELA 2 - APRESENTAÇÃO DE DADOS – 27 DE ABRIL DE 2016

Tabela 2. Apresentação de dados relativos às interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades no dia 27 de abril de 2016

Tipo de interação	Frequência				Total
	3	4	5	6	
Interação verbal	25	15	19	9	68
Interação não verbal - através do olhar	86	56	44	20	206
Interação não verbal - através do toque	61	6	8	5	80
Interação não verbal - através de expressões faciais	0	2	3	1	6
Interação não verbal - através da imitação	1	3	0	1	5
Interação não verbal - através de gestos	1	0	0	0	1
Total	174	82	74	36	366

APÊNDICE IV – TRANSCRIÇÃO 2 - 4 DE MAIO DE 2016

Dia 4 de maio de 2016 (das 10h45 às 11h00)

Duração da gravação: Vídeo 2 – 18m30s

00m00s- A criança A encontra-se a brincar na zona do parque exterior.

00m03s- A criança A olha para a criança RR.

00m04s- A criança A olha para a criança RR e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

00m06s- A criança A olha para a criança RR e acena-lhe (negativamente) com a cabeça.

00m09s- A criança A olha para a criança RR e para a criança LB.

00m11s- A criança A olha para a criança EM que se encontra a andar no baloiço.

00m16s- A criança A olha para a criança EM.

00m23s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço.

00m25s- A criança A olha para a criança ND.

00m30s- A criança A olha para a criança MAI e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

00m34s- A criança A olha para a criança RR.

00m48s- A criança A olha para a criança EM.

00m50s- A criança A olha para a criança MAI e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

00m55s- A criança A toca nas costas da criança RR.

01m01s- A criança A olha para a criança RR e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

01m03s- A criança A olha para a criança RR e desloca-se na sua direção.

01m05s- A criança A olha para a criança RR e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

01m06s- A criança A olha para a criança RR e toca-lhe no braço.

01m13s- A criança A olha para a criança RR e empurra-lhe o braço.

01m15s- A criança A olha para a criança MAI.

01m17s- A criança A olha para a criança RR.

01m33s- A criança A olha para a criança MAI e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

01m37s- A criança A olha para a criança MAI.

01m50s- A criança A olha para a criança MAI e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

01m52s- A criança A empurra a criança RR e dá uma gargalhada.

01m54s- A criança A olha para a criança MAI.

01m55s- A criança A olha para a criança RR.

02m02s- A criança A olha para a criança MAI e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

02m08s- A criança A toca no braço da criança MAI e comunica gestualmente com esta.

02m20s- A criança A olha para a criança EM e corre para o baloiço.

02m25s- A criança A olha para a criança MS.

02m51s- A criança A olha para a criança DS.

03m06s- A criança A olha para a criança MS.

03m10s- A criança A olha para a criança MAI.

03m12s- A criança A olha para a criança MAI e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

03m14s- A criança A olha para a criança MS que se encontra a andar no baloiço e empurra-a, tocando-lhe nas costas.

03m22s- A criança A olha para a criança MS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

03m27s- A criança A olha para a criança MS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

03m30s- A criança A olha para a criança MS.

03m34s- A criança A olha para a criança MAI que se encontra a andar no baloiço.

03m41s- A criança A empurra a criança MAI.

03m44s- A criança A olha a criança MAI e comunica gestualmente com esta.

04m06s- A criança A olha para a criança MAI e comunica gestualmente com esta.

04m26s- A criança A olha para a criança MAI e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

04m34s- A criança A olha para a criança MAI, toca-lhe na mão e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

04m45s- A criança A olha para a criança MAI.

04m57s- A criança A olha para a criança MAI e toca-lhe na mão.

04m59s- A criança A olha para a criança MAI e agarra-lhe o pé.

05m01s- A criança A olha para a criança MAI e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

05m06s- A criança A olha para a criança MAI.

05m08s- A criança A olha para a criança MAI e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

05m29s- A criança A olha para a criança SG.

05m34s- A criança A olha para a criança AS.

05m39s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

05m42s- A criança A olha para a criança AS.

06m07s- A criança A olha para a criança DS que se encontra a andar no baloiço.

06m39s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

06m45s- A criança A olha para a criança DS.

06m47s- A criança A olha para a criança SG que se encontra a andar no baloiço.

06m52s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

07m01s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

07m04s- A criança A olha para a criança LF.

07m05s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

07m10s- A criança A olha para a criança DS.

07m11s- A criança A olha para a criança SG.

07m15s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

07m23s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

07m43s- A criança A olha para a criança DS e diz “Eu vou ganhar e tu vais perder!”.

07m49s- A criança A olha para a criança DS.

07m59s- A criança A olha para a criança DS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

08m12s- A criança A olha para a criança DS e para a criança AS.

08m22s- A criança A olha para a criança DS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

08m32s- A criança A olha para a criança SG e dá uma gargalhada.

08m36s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

08m41s- A criança A olha para a criança SG que se encontra a andar no baloiço.

08m44s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

08m48s- A criança A olha para a criança SG.

08m52s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

08m54s- A criança A olha para a criança SG.

08m55s- A criança A olha para a criança IS.

08m57s- A criança A olha para a criança IS, toca-lhe na mão e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

09m00s- A criança A olha para a criança FM.

09m03s- A criança A olha para a criança FM e diz “Vai te sentar!”.

09m09s- A criança A olha para a criança FM e diz “Ouviste? Vai te sentar!”

09m11s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

09m24s- A criança A olha para a criança SG.

09m26s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

09m29s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

09m56s- A criança A olha para a criança DS.

10m01s- A criança A olha para a criança DS e diz “Sai que eu vou saltar.”

10m10s- A criança A olha para a criança IS e diz “Espera!”.

10m13s- A criança A olha para a criança IS, agarra-a pelos braços e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

10m24s- A criança A olha para a criança IS e abraça-a.

10m25s- A criança A olha para a criança IS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

10m34s- A criança A olha para a criança SG e aponta o dedo na sua direção.

10m35s- A criança A olha para a criança IS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

10m37s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

10m43s- A criança A olha para a criança LS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

10m47s- A criança A olha para a criança SG.

10m48s- A criança A olha para a criança IS e desloca-se na sua direção.

10m50s- A criança A olha para a criança IS, agarra-a pelos braços e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

10m54s- A criança A olha para a criança SG.

11m00s- A criança A olha para a criança IS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

11m07s- A criança A olha para a criança IS.

11m13s- A criança A olha para a criança IS.

11m35s- A criança A olha para a criança SG.

11m37s- A criança A olha para a criança SG e diz “Agora fiquei com um bocadinho de medo de saltar!”

11m41s- A criança A olha para a criança SG.

11m44s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

11m49s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

11m53s- A criança A olha para a criança IS e diz “Tu és a seguir.”.

12m05s- A criança A olha para a criança DS a agarra-a pelo braço.

12m22s- A criança A olha para a criança DS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

12m37s- A criança A olha para a criança IS e toca-lhe no braço.

12m41s- A criança A olha para a criança AS e desloca-se na sua direção.

12m44s- A criança A olha para a criança AS, toca-lhe nas costas e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

12m47s- A criança A olha para a criança SG e toca-lhe nas costas.

12m51s- A criança A olha para a criança IS, toca-lhe no braço e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

12m55s- A criança A olha para a criança MS e chama pelo seu nome.

13m00s- A criança A olha para a criança GG, toca-lhe no braço e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

13m03s- A criança A olha para a criança GG e toca-lhe no braço.

13m05s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

13m24s- A criança A olha para a criança FM.

13m30s- A criança A olha para a criança MS.

13m54s- A criança A olha para a criança LB.

13m57s- A criança A olha para a criança LB, toca-lhe nas costas e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

14m06s- A criança A olha para a criança EM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

14m12s- A criança A olha para a criança EM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

14m18s- A criança A olha para a criança FM.

14m40s- A criança A olha para a criança DF e desloca-se na sua direção.

14m46s- A criança A olha para a criança DF e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

14m50s- A criança A olha para a criança IS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

14m56s- A criança A olha para a criança SG e desloca-se na sua direção.

14m59s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

15m07s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

15m23s- A criança A olha para a criança LG que se encontra a andar no baloiço.

15m26s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

15m27s- A criança A olha para a criança GG e toca-lhe no braço.

15m29s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

15m32s- A criança A olha para a criança LG.

15m34s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

15m37s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

15m41s- A criança A olha para a criança LG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

15m45s- A criança A olha para a criança SG que se encontra a andar no baloiço.

15m46s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

15m47s- A criança A olha para a criança SG e diz “Quero dizer uma coisa!”.

15m49s- A criança A olha para a criança LG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

15m51s- A criança A olha para a criança LG e empurra-lhe o braço.

15m52s- A criança A olha para a criança LG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

15m54s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

15m56s- A criança A olha para a criança SG.

16m07s- A criança A olha para a criança SG.

16m15s- A criança A olha para a criança LG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

16m22s- A criança A olha para a criança SG.

16m34s- A criança A olha para a criança SG e sorri.

16m38s- A criança A olha para a criança LG e diz “Agora sou eu!”.

16m40s- A criança A olha para a criança SG.

16m44s- A criança A olha para a criança LG e diz “Queres ver eu?”.

16m45s- A criança A olha para a criança LG e toca-lhe no braço.

16m48s- A criança A olha para a criança LG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

17m16s- A criança A olha para a criança LG e sorri.

17m26s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

17m34s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

17m42s- A criança A olha para a criança SG.

17m51s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

17m56s- A criança A olha para a criança LG.

17m58s- A criança A olha para a criança LG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

18m07s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

18m14s- A criança A olha para a criança LG, toca-lhe no braço e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

18m19s- A criança A olha para a criança LG, toca-lhe na barriga e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

18m26s- A criança A olha para a criança SG.

18m27s- A criança A olha para a criança LG.

18m28s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

18m29s- A criança A olha para a criança LG.

18m30s- A criança A olha para a criança SG.

APÊNDICE V – TABELA 3 - ORGANIZAÇÃO DE DADOS – 4 DE MAIO DE 2016

Tabela 3 – Organização de dados relativos às interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades no dia 4 de maio de 2016

Tipo de interação	Evidências das interações realizadas pela criança A
Interação verbal	<ul style="list-style-type: none"> - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança RR], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança RR], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança RR], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz [para a criança DS] “Eu vou ganhar e tu vais perder!”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança DS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança DS], não sendo perceptível o que foi comunicado.

	<p>sendo perceptível o que foi comunicado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança IS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz [para a criança FM] “Vai te sentar!”. - A criança A (...) diz [para a criança FM] “Ouviste? Vai-te sentar!”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz [para a criança DS] “Sai que eu vou saltar.”. - A criança A (...) diz [para a criança IS] “Espera!”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança IS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança IS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança IS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança LS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança IS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança IS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz [para a criança SG] “Agora fiquei com um bocadinho de medo de saltar!”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz [para a criança IS] “Tu és a seguir.”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança DS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança AS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança IS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) chama pela criança MS. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança LB], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança EM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança EM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança DF], não
--	---

<p>Interação através do toque</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A criança A toca nas costas da criança RR. - (...) desloca-se na sua direção [da criança RR]. - (...) toca-lhe no braço [da criança RR]. - (...) empurra-lhe o braço [da criança RR]. - (...) enquanto a empurra, tocando-lhe nas costas [à criança MS]. - (...) toca-lhe na mão [da criança MAI]. - (...) agarra-lhe o pé [da criança MAI]. - (...) toca-lhe na mão [da criança IS]. - (...) agarra-a pelos braços [à criança IS]. - (...) e abraça-a [à criança IS]. - (...) e desloca-se na sua direção [da criança IS]. - (...) agarra-a pelos braços [à criança IS]. - (...) e agarra-a pelo braço [à criança DS]. - (...) e toca-lhe no braço [da criança IS]. - (...) e desloca-se na sua direção [da criança AS]. - (...) e toca-lhe nas costas [da criança AS]. - (...) e toca-lhe nas costas [da criança SG]. - (...) toca-lhe no braço [da criança IS]. - (...) e toca-lhe no braço [da criança GG]. - (...) e toca-lhe no braço [da criança GG]. - (...) e toca-lhe nas costas [da criança LB]. - (...) e desloca-se na sua direção [da criança DF]. - (...) e desloca-se na sua direção [da criança SG]. - (...) e toca-lhe no braço [da criança GG]. - (...) e empurra-lhe o braço [da criança LG]. - (...) e toca-lhe no braço [da criança LG]. - (...) toca-lhe no braço [da criança LG]. - (...) toca-lhe na barriga [da criança LG].
<p>Interação através de expressões faciais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A criança A (...) dá uma gargalhada [para a criança RR]. - A criança A (...) dá uma gargalhada [para a criança SG]. - A criança A (...) sorri [para a criança SG]. - A criança A (...) sorri [para a criança LG].
<p>Interação através da imitação</p>	
<p>Interação através dos gestos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (...) acena-lhe (negativamente) com a cabeça [para a criança RR]. - (...) comunica gestualmente com esta [com a criança MAI]. - (...) comunica gestualmente com esta [com a criança MAI]. - (...) comunica gestualmente com esta [com a criança MAI]. - (...) e aponta o dedo na sua direção [da criança SG].

APÊNDICE VI – TABELA 4 - APRESENTAÇÃO DE DADOS – 4 DE MAIO DE 2016

Tabela 4. Apresentação de dados relativos às interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades no dia 4 de maio de 2016

Tipo de interação	Frequência				Total
	3	4	5	6	
Interação verbal	13	15	23	31	82
Interação não verbal - através do olhar	22	36	62	55	175
Interação não verbal - através do toque	9	10	7	2	28
Interação não verbal - através de expressões faciais	0	0	2	2	4
Interação não verbal - através da imitação	0	0	0	0	0
Interação não verbal - através dos gestos	0	3	1	1	5
Total	44	64	95	91	294

APÊNDICE VII – TRANSCRIÇÃO 3 - 18 DE MAIO DE 2016

Dia 18 de maio de 2016 (das 10h45 às 11h00)

Duração da gravação: Vídeo 3 – 14m40s

00m00s- A criança A olha para a criança GG e começa a correr atrás desta.

00m10s- A criança A olha para a criança FM e comunica verbalmente esta, não sendo perceptível o que é comunicado.

00m13s- A criança A olha para a criança GG e desloca-se para perto desta.

00m15s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que é comunicado.

00m17s- A criança A olha para a criança FM e desloca-se para perto desta.

00m19s- A criança A olha para a criança FM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

00m20s- A criança A olha para a criança FM e segura-lhe o braço.

00m21s- A criança A olha para a criança GG.

00m23s- A criança A olha para a criança GG e segura o braço da criança FM.

00m27s- A criança A olha para a criança GG e toca-lhe nas costas.

00m30s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

00m34s- A criança A olha para a criança FM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que é comunicado.

00m40s- A criança A olha para a criança GG.

00m42s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que é comunicado segurando-a pelos ombros.

00m44s- A criança A olha para a criança GG.

00m46s- A criança A olha para a criança FM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que é comunicado.

00m48s- A criança A olha para a criança FM e corre atrás desta.

00m56s- A criança A olha para a criança FM e segura-a pelo braço.

00m57s- A criança A olha para a criança GG.

00m58s- A criança A olha para a criança FM e corre atrás desta.

01m07s- A criança A olha para a criança LB e empurra-a.

01m09s- A criança A olha para a criança LB.

01m12s- A criança A olha para a criança GG, segura a mão da criança e comunica verbalmente com a mesma, não sendo perceptível o que é comunicado.

01m19s- A criança A olha para a criança FM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

01m23s- A criança A olha para a criança GG e segura-a pelo braço.

01m24s- A criança A olha para a criança GG e empurra-a.

01m25s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

01m27s- A criança A olha para a criança GG e dá-lhe um murro na cabeça.

01m28s- A criança A olha para a criança GG e manda-lhe um estalo, dizendo “O pá”.

01m36s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

01m40s- A criança A olha para a criança LB.

01m42s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

01m43s- A criança A olha para a criança LB.

01m46s- A criança A olha para a criança GG e segura-lhe o braço.

01m52s- A criança A olha para a criança LF.

01m55s- A criança A olha para a criança GG.

01m58s- A criança A olha para a criança FM.

02m02s- A criança A olha para a criança GG.

02m03s- A criança A olha para a criança FM.

02m06s- A criança A olha para a criança GG.

02m08s- A criança A olha para a criança GG e desloca-se para perto da mesma.

02m13s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

02m14s- A criança A olha para a criança GG e toca-lhe no braço.

02m15s- A criança A olha para a criança FM.

02m18s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

02m20s- A criança A olha para a criança GG e segura-lhe o braço.

00m21s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

00m23s- A criança A olha para a criança FM.

02m31s- A criança A olha para a criança FM.

02m33s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

02m37s- A criança A olha para a criança FM.

02m41s- A criança A olha para a criança GG.

02m44s- A criança A olha para a criança GG.

02m47s- A criança A olha para a criança FM.

02m57s- A criança A olha para a criança FM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

03m13s- A criança A olha para a criança FM.

03m19s- A criança A comunica verbalmente com a criança G não sendo perceptível o que é comunicado.

03m20s- A criança A olha para a criança FM.

03m21s- A criança A olha para a criança GG e desloca-se na sua direção.

03m22s- A criança A olha para criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

03m23s- A criança A olha para a criança GG e abraça-a.

03m24s- A criança A olha para a criança FM.

03m30s- A criança A olha para a criança FM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

03m32s- A criança A olha para a criança LF e toca-lhe no braço.

03m35s- A criança A olha para a criança FM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

03m38s- A criança A olha para a criança FM e corre atrás dela.

03m47s- A criança A olha para a criança GG e toca-lhe no braço.

03m55s- A criança A olha para a criança FM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

03m58s- A criança A olha para a criança GG.

04m03s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

04m05s- A criança A olha para a criança GG e toca-lhe no braço.

04m06s- A criança A olha para a criança FM.

04m13s- A criança A olha para a criança FM e corre atrás dela.

04m32s- A criança A olha para a criança FM.

04m36s- A criança A olha para a criança GG e coloca a mão em cima do ombro.

04m42s- A criança A olha para a criança GG, desloca-se na sua direção e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

04m44s- A criança A olha para a criança FM

04m49s- A criança A olha para a criança RR e toca-lhe no braço.

04m54s- A criança A olha para a criança RR e toca-lhe na barriga.

04m56s- A criança A olha para a criança RR e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

05m02s- A criança A olha para a criança RR e segura-lhe o braço.

05m04s- A criança A olha para a criança GG.

05m08s- A criança A olha para a criança FM e corre na sua direção.

05m12s- A criança A olha para a criança FM e corre atrás desta.

05m21s- A criança A olha para a criança FM, segura-a pelos ombros e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

05m23s- A criança A olha para a criança LB.

05m25s- A criança A olha para a criança FM.

05m32s- A criança A olha para a criança FM e corre atrás desta.

05m34s- A criança A olha para a criança RR.

05m38s- A criança A olha para a criança GG.

05m41s- A criança A olha para a criança RR, toca-lhe no braço e comunica verbalmente com esta não sendo perceptível o que foi comunicado.

05m44s- A criança A olha para a criança GG.

05m47s- A criança A toca no braço da criança RR.

05m50s- A criança A olha para a criança RR.

06m04s- A criança A olha para a criança MAI e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

06m11s- A criança A olha para a criança MAI.

06m13s- A criança A olha para a criança MSi que se encontra a andar de baloiço.

06m17s- A criança A olha para a criança MSi e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

06m18s- A criança A olha para a criança MAI e comunica verbalmente esta, não sendo perceptível o que é comunicado.

06m20s- A criança A olha para a criança MAI e comunica de forma gestual com esta fazendo-lhe o sinal de não com o dedo e gesticulando a cabeça para dizer que não.

06m30s- A criança A olha para a criança MSi.

06m38s- A criança A olha para a criança MSi que se encontra a andar de baloiço.

06m43s- A criança A olha para a criança MAI.

06m47s- A criança A olha para a criança MSi.

06m50s- A criança A olha para a criança MAI.

06m55s- A criança A olha para a criança GG e desloca-se na sua direção.

06m59s- A criança A olha para a criança GG e toca-lhe na barriga.

07m01s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

07m03s- A criança A olha para a criança GG e abraça-a.

07m05s- A criança A olha para a criança GG e segura-lhe o braço.

07m12s- A criança A olha para a criança GG.

07m15s- A criança A olha para a criança GG e segura-lhe o braço.

07m19s- A criança A olha para a criança GG e abraça-o.

07m30s- A criança A olha para a criança LB e para a criança SG e desloca-se na direção destas.

07m38s- A criança A olha para a criança LB e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

08m06s- A criança A olha para a criança GG e corre na sua direção.

06m08s- A criança A olha para a criança GG e toca-lhe no braço.

08m10s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

08m16s- A criança A olha para a criança GG e corre atrás desta.

08m26s- A criança A olha para a criança SG e toca-lhe na cabeça.

08m35s- A criança A olha para a criança FM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

08m40s- A criança A olha para a criança GG e toca-lhe no braço.

09m08s- A criança A olha para a criança GG.

09m12s- A criança A olha para a criança GG e desloca-se na sua direção.

09m15s- A criança A olha para a criança GG e toca-lhe no braço.

09m18s- A criança A olha para a criança FM e corre na sua direção.

09m28s- A criança A olha para a criança FM e toca-lhe no braço.

09m47s- A criança A olha para a criança FM, toca-lhe no braço e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

09m51s- A criança A olha para a criança GG.

10m40s- A criança A olha para a criança FM.

10m42s- A criança A olha para a criança GG e corre na sua direção.

10m57s- A criança A olha para a criança GG.

11m01s- A criança A olha para a criança EM e toca-lhe no braço.

11m04s- A criança A olha para a criança FM, toca-lhe no braço e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

11m05s- A criança A toca na barriga da criança FM.

11m09s- A criança A olha para a criança SG.

11m13s- A criança A olha para a criança EM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que é comunicado.

11m16s- A criança A olha para a criança EM.

11m22s- A criança A olha para a criança SG e desloca-se na sua direção.

11m24s- A criança A olha para a criança FM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

11m26s- A criança A olha para a criança GG e abraça-a.

11m27s- A criança A olha para a criança SG.

11m30s- A criança A olha para a criança FM.

11m40s- A criança A olha para a criança SG e para a criança GG e desloca-se na direção destas.

11m44s- A criança A olha para a criança FM.

11m55s- A criança A olha para a criança DS.

11m56s- A criança A olha para a criança SG

11m59s- A criança A olha para a criança SG e atira-lhe pedras.

12m01s- A criança A olha para a criança MAI e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que é comunicado.

12m05s- A criança A olha para a criança SG.

12m06s- A criança A atira pedras à criança SG.

12m13s- A criança A olha para a criança SG e para a criança GG.

12m18s- A criança A olha para a criança GG e corre atrás desta.

12m31s- A criança A olha para a criança MH e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que lhe é comunicado.

12m32s- A criança A toca na cabeça da criança MH colocando-lhe pedras em cima da cabeça.

12m39s- A criança A olha para a criança MH e empurra-lhe a mão.

12m43s- A criança A olha para a criança EM.

12m45s- A criança A toca na criança EM.

12m46s- A criança A olha para a criança LF.

13m07s- A criança A olha para a criança GG e corre atrás desta.

- 13m09s- A criança A olha para a criança GG e para a criança FM.
- 13m20s- A criança A olha para a criança GG e toca-lhe nas costas.
- 13m27s- A criança A olha para a criança FM.
- 13m28s- A criança A olha para a criança GG.
- 13m31s- A criança A olha para a criança GG e toca-lhe nas costas.
- 13m34s- A criança A coloca o braço em cima dos ombros da criança GG.
- 13m36s- A criança A corre atrás da criança GG.
- 13m53s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.
- 13m56s- A criança A olha para a criança GG e coloca o braço em cima dos ombros desta.
- 13m59s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.
- 14m01s- A criança A olha para a criança SG.
- 14m03s- A criança A olha para a criança GG e corre atrás desta.
- 14m10s- A criança A olha para a criança GG.
- 14m28s- A criança A olha para a criança LF.
- 14m35s- A criança A olha para a criança GG e corre atrás desta.

APÊNDICE VIII – TABELA 5 - ORGANIZAÇÃO DE DADOS – 18 DE MAIO DE 2016

Tabela 5 – Organização de dados relativos às interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades no dia 18 de maio de 2016

Tipo de interação	Evidências das interações realizadas pela criança A
Interação verbal	<ul style="list-style-type: none"> - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança FM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança FM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança FM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança FM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança FM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) dizendo “Ó pá!” [para a criança GG]. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança FM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança FM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança FM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança FM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG],

		<ul style="list-style-type: none"> - A criança A olha para a criança FM. - A criança A olha para a criança SG e para a criança GG. - A criança A olha para a criança FM. - A criança A olha para a criança DS. - A criança A olha para a criança SG. - A criança A olha para a criança SG. - A criança A olha para a criança MAL. - A criança A olha para a criança SG. - A criança A olha para a criança SG e para a criança GG. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança MH. - A criança A olha para a criança MH. - A criança A olha para a criança EM. - A criança A olha para a criança LF. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança GG e para a criança FM. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança FM. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança SG. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança LF. - A criança A olha para a criança GG.
	<p style="text-align: center;">Interação através do toque</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (...) desloca-se para perto desta [da criança GG]. - (...) desloca-se para perto desta [da criança FM]. - (...) segura-lhe o braço [da criança FM]. - (...) segura o braço da criança FM. - (...) toca-lhe nas costas [da criança GG]. - (...) segura-a pelo braço [à criança FM]. - (...) empurra-a [a criança LB]. - (...) segura a mão [da criança GG]. - (...) segura-a pelo braço [à criança GG]. - (...) empurra-a [a criança GG]. - (...) dá-lhe um murro na cabeça [à criança GG]. - (...) manda-lhe um estalo [à criança GG]. - (...) segura-lhe o braço [da criança GG]. - (...) desloca-se para perto da mesma [da criança GG]. - (...) toca-lhe no braço [da criança GG]. - (...) segura-lhe o braço [da criança GG]. - (...) desloca-se na sua direção [da criança GG]. - (...) abraça-a [a criança GG]. - (...) toca-lhe no braço [da criança LF]. - (...) toca-lhe no braço [da criança GG]. - (...) toca-lhe no braço [da criança GG]. - (...) coloca a mão em cima do ombro [da criança GG]. - (...) desloca-se na sua direção [da criança GG]. - (...) toca-lhe no braço [da criança RR]. - (...) toca-lhe na barriga [da criança RR]. - (...) corre na sua direção [da criança FM]. - (...) corre na sua direção [da criança GG]. - (...) segura-lhe o braço [da criança RR]. - (...) corre na sua direção [da criança FM].

		<ul style="list-style-type: none"> - (...) segura-a pelos ombros [à criança FM]. - (...) toca-lhe no braço [da criança RR]. - (...) toca no braço da criança RR. - (...) desloca-se na sua direção [da criança GG]. - (...) toca-lhe na barriga [da criança GG]. - (...) abraça-a [a criança GG]. - (...) segura-lhe o braço [da criança GG]. - (...) segura-lhe o braço [da criança GG]. - (...) abraça-a [a criança GG]. - (...) desloca-se na direção destas [da criança LB e da criança SG]. - (...) corre na sua direção [da criança GG]. - (...) toca-lhe no braço [da criança GG]. - (...) toca-lhe na cabeça [da criança SG]. - (...) toca-lhe no braço [da criança GG]. - (...) desloca-se na sua direção [da criança GG]. - (...) toca-lhe no braço [da criança GG]. - (...) toca-lhe no braço [da criança FM]. - (...) toca-lhe no braço [da criança FM]. - (...) toca-lhe no braço [da criança EM]. - (...) toca-lhe no braço [da criança FM]. - (...) toca na barriga da criança FM. - (...) desloca-se na sua direção [da criança SG]. - (...) abraça-a [a criança GG]. - (...) desloca-se na direção destas [da criança SG e da criança GG]. - (...) toca na cabeça da criança MH. - (...) empurra-lhe a mão [da criança MH]. - (...) toca-lhe nas costas [da criança GG]. - (...) toca-lhe nas costas [da criança GG]. - (...) coloca o braço em cima dos ombros da criança GG. - (...) coloca o braço em cima dos ombros [da criança GG].
	Interação através de expressões faciais	
	Interação através da imitação	<ul style="list-style-type: none"> - (...) começa a correr atrás desta [da criança GG]. - (...) e corre atrás desta [da criança FM]. - (...) e corre atrás desta [da criança FM]. - (...) e corre atrás dela [da criança FM]. - (...) e corre atrás dela [da criança FM]. - (...) e corre atrás desta [da criança FM]. - (...) e corre atrás desta [da criança FM]. - (...) e corre atrás desta [da criança GG]. - (...) e corre atrás desta [da criança GG]. - (...) corre atrás da criança GG. - (...) e corre atrás desta [da criança GG]. - (...) e corre atrás desta [da criança GG].
	Interação através dos gestos	<ul style="list-style-type: none"> - (...) comunica de forma gestual com esta [com a criança MAI] fazendo-lhe o sinal de não com o dedo e gesticulando a cabeça para dizer que não.

APÊNDICE IX – TABELA 6 - APRESENTAÇÃO DE DADOS – 18 DE MAIO DE 2016

Tabela 6. Apresentação de dados relativos às interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades no dia 18 de maio de 2016

Tipo de interação	Frequência				Total
	3	4	5	6	
Interação verbal	1	22	18	0	41
Interação não verbal - através do olhar	5	95	59	11	170
Interação não verbal - através do toque	0	38	19	4	61
Interação não verbal - através de expressões faciais	0	0	0	0	0
Interação não verbal - através da imitação	0	6	6	0	12
Interação não verbal - através dos gestos	0	1	0	0	1
Total	6	162	102	15	285

APÊNDICE X – TRANSCRIÇÃO 4 - 24 DE MAIO DE 2016

Dia 24 de maio de 2016 (das 10h45 às 11h00)

Duração da gravação: Vídeo 4 – 14m20s

00m00s- A criança A comunica verbalmente com a criança DS não sendo perceptível o que foi comunicado.

00m06s- A criança A olha para a criança MS.

00m08s- A criança A corre para perto da criança MS.

00m15s- A criança A olha para a criança MS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

00m28s- A criança A olha para a criança DF.

00m32s- A criança A olha para a criança LF e toca-lhe no ombro.

00m46s- A criança A olha para a criança LB.

00m48s- A criança A comunica verbalmente com a criança LB, não sendo perceptível o que foi comunicado.

01m00s- A criança A olha para a criança MS.

01m02s- A criança A comunica verbalmente com a criança MS, não sendo perceptível o que foi comunicado.

01m06s- A criança A toca no braço da criança MS.

01m11s- A criança A olha para a criança MS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

01m28s- A criança A olha para a criança MS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

01m29s- A criança A olha para a criança SG que se encontra a andar de baloiço.

01m36s- A criança A olha para a criança EM, segura nos braços da criança e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

01m40s- A criança A olha para a criança EM e empurra-a.

01m42s- A criança A olha para a criança EM.

01m46s- A criança A olha para a criança EM e empurra-a.

01m52s- A criança A olha para a criança EM, tira-lhe o chapéu e atira-o para o chão.

01m54s- A criança A segura o braço da criança EM.

01m55s- A criança A comunica verbalmente com a criança SG dizendo “SG, tu disseste que agora era eu.”, deslocando-se para o baloiço.

02m10s- A criança A olha para a criança GG e diz “O SG vai me empurrar!”.

02m27s- A criança A olha para a criança GG que se encontra a andar no baloiço do lado.

02m30s- A criança A olha para a criança GG.

02m35s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

02m54s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta dizendo “SG, empurra-me.”

03m04s- A criança A olha para a criança GG.

03m10s- A criança A olha para a criança EM.

03m18s- A criança A olha para a criança SG.

03m25s- A criança A olha para a criança GG.

04m31s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

04m55s- A criança A olha para a criança SG e toca-lhe na barriga.

05m05s- A criança A olha para a criança SG.

05m23s- A criança A olha para a criança GG.

05m28s- A criança A olha para a criança MS.

05m32s- A criança A olha para a criança GG.

05m34s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

05m37s- A criança A olha para a criança GG.

05m38s- A criança A olha para a criança MS.

05m44s- A criança A olha para a criança SG e para a criança EM.

05m46s- A criança A olha para a criança MS.

05m50s- A criança A olha para a criança MS e chama-a (verbalmente).

05m54s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

05m56s- A criança A olha para a criança EM.

05m58s- A criança A olha para a criança MS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

06m02s- A criança A comunica verbalmente com a criança MS dizendo o nome da criança MS várias vezes.

06m12s- A criança A olha para a criança GG.

06m14s- A criança A olha para a criança MS e grita o nome da criança MS.

06m16s- A criança A olha para a criança MS.

06m19s- A criança A olha para a criança MS e chama-a (verbalmente).

06m22s- A criança A olha para a criança GG.

06m24s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

06m30s- A criança A olha para a criança GG e dá uma gargalhada.

06m32s- A criança A olha para a criança MS.

06m34s- A criança A olha para a criança GG.

06m35s- A criança A questiona a criança GG “Podes empurrar-me?”.

06m38s- A criança A olha para a criança GG e diz “Primeiro és tu.”.

06m44s- A criança A olha para a criança LF e toca-lhe no braço.

06m46s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta referindo “SG agora não posso.”.

06m49s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

07m10s- A criança A olha para a criança GG que se encontra a andar no baloiço do lado.

07m14s- A criança A olha para a criança GG.

07m21s- A criança A olha para a criança GG.

07m24s- A criança A olha para a criança SG e desloca-se na sua direção.

07m28s- A criança A olha para a criança SG, toca-lhe nas pernas e comunica verbalmente com esta dizendo-lhe “SG és tu!”.

07m31s- A criança A olha para a criança SG e toca-lhe na perna.

07m33s- A criança A comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

07m35s- A criança A toca na perna da criança SG para subir para cima da tábua lateral do baloiço.

07m37s- A criança A olha para a criança SG.

07m39s- A criança A toca na perna da criança SG.

07m49s- A criança A olha para a criança SG e diz-lhe “Não preciso de ajuda.”.

07m52s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

07m54s- A criança A olha para a criança SG.

07m57s- A criança A olha para a criança SG.

08m00s- A criança A olha para a criança SG que se encontra a subir para cima da tábua lateral do baloiço.

08m03s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta não sendo perceptível o que foi comunicado.

08m06s- A criança A olha para a criança SG e aponta-lhe o dedo.

08m16s- A criança A olha para a criança SG.

08m19s- A criança A observa a criança EM que se encontra a subir para cima da tábua lateral do baloiço.

08m21s- A criança A olha para a criança GG que se encontra a andar no baloiço e toca-lhe no braço.

08m25s- A criança A olha para a criança TM e toca-lhe no peito.

08m26s- A criança A olha para a criança EM.

08m36s- A criança A olha para a criança EM.

08m38s- A criança A olha para a criança DF e dá uma gargalhada.

08m39s- A criança A olha para a criança DF que se encontra a segurar o baloiço e pergunta-lhe “Posso andar?”.

08m44s- A criança A olha para a criança DF e acena-lhe (negativamente) com a cabeça.

08m46s- A criança A olha para a criança DF e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

08m48s- A criança A olha para a criança DF e questiona-a: “Posso andar?”.

08m52s- A criança A olha para a criança EM e desloca-se na sua direção.

08m55s- A criança A olha para a criança EM, toca-lhe nas mãos e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

08m57s- A criança A olha para a criança DF que se encontra a andar de baloiço.

09m03s- A criança A olha para a criança DF e desloca-se na sua direção.

09m05s- A criança A olha para a criança DF e diz “DF, olha a flor”.

09m07s- A criança A olha para a criança DF e dá uma gargalhada.

09m11s- A criança A olha para a criança DF e sorri-lhe enquanto desfaz as flores que a criança DF apanhou.

09m15s- A criança A olha para a criança DF e sorri.

09m19s- A criança A olha para a criança DF.

09m22s- A criança A olha para a criança DF.

09m25s- A criança A olha para a criança DF enquanto abraça a criança EM.

09m29s- A criança A olha para a criança EM.

09m30s- A criança A olha para a criança DF e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

09m37s- A criança A olha para a criança EM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

09m44s- A criança A olha para a criança MH e corre na sua direção.

09m46s- A criança A olha para a criança MH e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

10m05s- A criança A olha para a criança MH e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

10m22s- A criança A olha para a criança MH e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

10m52s- A criança A olha para a criança IS.

10m59s- A criança A olha para a criança VC.

11m00s- A criança A olha para a criança MH.

11m06s- A criança A olha para a criança MH e acena-lhe (positivamente) com a cabeça.

11m13s- A criança A olha para a criança MH e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

11m41s- A criança A olha para a criança FM e para a criança RR e corre na direção delas.

11m47s- A criança A olha para a criança FM e toca-lhe nas costas.

11m49s- A criança A olha para a criança RR e questiona-a: “Queres que eu te empurre?”.

11m52s- A criança A olha para a criança FM.

11m56s- A criança A olha para a criança LF e desloca-se na sua direção.

12m15s- A criança A olha para a criança LF e toca-lhe nas costas.

12m25s- A criança A olha para a criança LF e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

12m50s- A criança A olha para a criança AS e desloca-se na sua direção.

12m56s- A criança A olha para a criança AS.

12m58s- A criança A olha para a criança MA e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

13m18s- A criança A olha para a criança LF e comunica verbalmente com esta não sendo perceptível o que foi comunicado.

13m31s- A criança A olha para a criança MA e aponta-lhe o dedo.

13m36s- A criança A olha para a criança AS.

13m42s- A criança A olha para a criança MA.

13m56s- A criança A olha para a criança AS.

14m18s- A criança A olha para a criança MSi.

APÊNDICE XI – TABELA 7 - ORGANIZAÇÃO DE DADOS – 24 DE MAIO DE 2016

Tabela 7 – Organização de dados relativos às interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades no dia 24 de maio de 2016

Tipo de interação	Evidências das interações realizadas pela criança A
Interação verbal	<ul style="list-style-type: none"> - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança DS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança LB], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança EM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) dizendo [para a criança SG] “SG, tu disseste que agora era eu.” - A criança A (...) diz [para a criança GG] “O SG vai-me empurrar!” - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) dizendo [para a criança SG] “SG, empurra-me.” - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) chama-a [a criança MS]. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MS], chamando-a pelo seu nome várias vezes. - A criança A (...) grita pelo nome da criança MS. - A criança A (...) chama-a [a criança MS]. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz [para a criança GG] “Podes empurrar-me?” - A criança A (...) diz [para a criança GG] “Primeiro és tu.” - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) dizendo-lhe [para a criança SG] “SG és tu!” - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz-lhe [à criança SG] “Não preciso de ajuda.” - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) pergunta-lhe [à criança DF] “Posso andar?”

	<ul style="list-style-type: none"> - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança DF], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) questiona-a [a criança DF] “Posso andar?”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança EM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz [para a criança DF] “DF, olha a flor.”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança DF], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança EM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MH], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MH], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MH], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MH], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MH], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) questiona-a [a criança RR] “Queres que eu te empurre?”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança LF], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MA], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança LF], não sendo perceptível o que foi comunicado.
<p>Interação não verbal</p>	<p style="text-align: center;">Interação através do olhar</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança A olha para a criança MS. - A criança A olha para a criança MS. - A criança A olha para a criança DF. - A criança A olha para a criança LF. - A criança A olha para a criança LB. - A criança A olha para a criança MS. - A criança A olha para a criança MS. - A criança A olha para a criança MS. - A criança A olha para a criança MS. - A criança A olha para a criança SG. - A criança A olha para a criança EM. - A criança A olha para a criança EM. - A criança A olha para a criança EM. - A criança A olha para a criança EM. - A criança A olha para a criança EM. - A criança A olha para a criança SG. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança SG. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança EM. - A criança A olha para a criança SG. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança SG. - A criança A olha para a criança SG. - A criança A olha para a criança SG. - A criança A olha para a criança GG. - A criança A olha para a criança MS. - A criança A olha para a criança GG.

	<ul style="list-style-type: none"> - A criança A olha para a criança DF e para a criança EM. - A criança A olha para a criança EM. - A criança A olha para a criança DF. - A criança A olha para a criança EM. - A criança A olha para a criança MH. - A criança A olha para a criança MH. - A criança A olha para a criança MH. - A criança A olha para a criança MH. - A criança A olha para a criança MH. - A criança A olha para a criança IS. - A criança A olha para a criança VC. - A criança A olha para a criança MH. - A criança A olha para a criança MH. - A criança A olha para a criança MH. - A criança A olha para a criança FM e para a criança RR. - A criança A olha para a criança FM. - A criança A olha para a criança RR. - A criança A olha para a criança FM. - A criança A olha para a criança LF. - A criança A olha para a criança LF. - A criança A olha para a criança LF. - A criança A olha para a criança AS. - A criança A olha para a criança AS. - A criança A olha para a criança MA. - A criança A olha para a criança LF. - A criança A olha para a criança MA. - A criança A olha para a criança AS. - A criança A olha para a criança MA. - A criança A olha para a criança AS. - A criança A olha para a criança MSi.
<p style="text-align: center;">Interação através do toque</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (...) corre para perto da criança MS. - (...) toca-lhe no ombro [da criança LF]. - (...) toca no braço da criança MS. - (...) segura nos braços [da criança EM]. - (...) e empurra-a [a criança EM]. - (...) e empurra-a [a criança EM]. - (...) tira-lhe o chapéu [da criança EM]. - (...) segura o braço da criança EM]. - (...) toca-lhe na barriga [da criança SG]. - (...) toca-lhe no braço [da criança LF]. - (...) desloca-se na sua direção [da criança SG]. - (...) toca-lhe nas pernas [da criança SG]. - (...) toca-lhe na perna [da criança SG]. - (...) toca na perna da criança SG. - (...) toca na perna da criança SG. - (...) toca-lhe no braço [da criança GG]. - (...) toca-lhe no peito [da criança TM]. - (...) desloca-se na sua direção [da criança EM]. - (...) toca-lhe nas mãos [da criança DF]. - (...) desloca-se na sua direção [da criança DF]. - (...) abraça a criança EM. - (...) corre na sua direção [da criança MH]. - (...) corre na direção delas [da criança FM e da criança RR]. - (...) toca-lhe nas costas [da criança FM]. - (...) desloca-se na sua direção [da criança LF]. - (...) toca-lhe nas costas [da criança LF]. - (...) desloca-se na sua direção [da criança AS].

	<p>Interação através de expressões faciais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (...) dá uma gargalhada [para a criança GG]. - (...) dá uma gargalhada [para a criança DF]. - (...) dá uma gargalhada [para a criança DF]. - (...) sorri-lhe [para a criança DF]. - (...) e sorri [para DF].
	<p>Interação através da imitação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (...) que se encontra a andar no baloiço do lado [a criança GG]. - (...) que se encontra a andar no baloiço do lado [a criança GG].
	<p>Interação através dos gestos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (...) aponta-lhe o dedo [à criança SG]. - (...) acena-lhe (negativamente) com a cabeça [à criança DF]. - (...) acena-lhe (positivamente) com a cabeça [à criança MH]. - (...) aponta-lhe o dedo [à criança MA].

APÊNDICE XII – TABELA 8 - APRESENTAÇÃO DE DADOS – 24 DE MAIO DE 2016

Tabela 8. Apresentação de dados relativos às interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades no dia 24 de maio de 2016

Tipo de interação	Frequência				Total
	3	4	5	6	
Interação verbal	5	10	21	9	45
Interação não verbal - através do olhar	18	28	52	22	120
Interação não verbal - através do toque	2	2	18	6	28
Interação não verbal - através de expressões faciais	4	1	0	0	5
Interação não verbal - através da imitação	0	2	0	0	2
Interação não verbal - através dos gestos	1	1	1	1	4
Total	30	44	92	38	204

APÊNDICE XIII – TRANSCRIÇÃO 5 - 6 DE JUNHO DE 2016

Dia 6 de junho de 2016 (das 10h45 às 11h00)

Duração da gravação: Vídeo 5 – 13m45s

00m00s- A criança A encontra-se a brincar na zona do parque exterior.

00m18s- A criança A olha para a criança SG.

00m19s- A criança A olha para a criança MAI.

00m20s- A criança A olha para a criança FM e para a criança EM.

00m22s- A criança A olha para a criança EM.

00m23s- A criança A olha para a criança FM.

00m27s- A criança A olha para a criança SG.

00m32s- A criança A olha para a criança SG.

00m36s- A criança A olha para a criança SG.

00m47s- A criança A olha para a criança SG.

00m49s- A criança A olha para a criança MAI.

00m50s- A criança A olha para a criança SG.

01m10s- A criança A olha para a criança MAI.

01m13s- A criança A toca nas costas da criança MAI.

01m18s- A criança A olha para a criança MAI.

01m21s- A criança A olha para a criança MAI e abraça-a.

01m27s- A criança A olha para a criança EM.

01m43s- A criança A olha para a criança EM e agarra-lhe a mão.

02m05s- A criança A olha para a criança MAI.

02m11s- A criança A olha para a criança MAI.

02m13s- A criança A olha para a criança MAI e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

02m22s- A criança A olha para a criança MAI e empurra-lhe a mão.

02m45s- A criança A olha para a criança SG.

02m48s- A criança A olha para a criança MAI e empurra-a tocando-lhe na barriga.

02m03s- A criança A empurra a criança MAI que se encontra atrás de si.

03m06s- A criança A olha para a criança MAI.

03m08s- A criança A olha para a criança MAI.

03m12s- A criança A olha para a criança MAI.

03m13s- A criança A toca no braço da criança MAI.

03m17s- A criança A olha para a criança MAI.

03m32s- A criança A olha para a criança MA.

03m34s- A criança A olha para a criança SG.

04m00s- A criança A olha para a criança FM.

04m13s- A criança A olha para a criança IS.

04m17s- A criança A olha para a criança IS.

04m21s- A criança A olha para a criança IS.

04m42s- A criança A olha para a criança IS.

04m44s- A criança A olha para a criança IS.

05m14s- A criança A olha para a criança MAI.

05m33s- A criança A olha para a criança IS e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

05m36s- A criança A empurra a criança IS que se encontra a andar no baloiço tocando-lhe nas costas.

05m45s- A criança A olha a criança MAI e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

06m12s- A criança A olha para a criança MAI.

06m20s- A criança A olha para a criança MAI.

06m36s- A criança A olha para a criança SG.

06m38s- A criança A empurra a criança MAI que se encontra a andar no baloiço tocando-lhe nas costas.

06m42s- A criança A olha para a criança MAI e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

07m12s- A criança A olha para a criança MAI e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

07m35s- A criança A olha para a criança MAI.

07m37s- A criança A olha para a criança MAI e questiona-a: “Posso andar?”

07m42s- A criança A olha para a criança MAI.

07m45s- A criança A olha para a criança SG e desloca-se na sua direção.

07m50s- A criança A olha para a criança SG, toca-lhe nas costas e diz: “Não, a seguir sou eu!”

07m55s- A criança A olha para a criança MAI e aponta o dedo na sua direção.

07m58s- A criança A olha para a criança MAI.

07m59s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

08m06s- A criança A olha para a criança MAI e diz: “A seguir sou eu”

08m11s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

08m15s- A criança A olha para a criança MAI e toca-lhe nas pernas.

08m19s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

08m26s- A criança A olha para a criança EM.

08m34s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

08m53s- A criança A olha para a criança SG e diz “Para, eu não quero!”.

08m58s- A criança A olha para a criança SG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

09m20s- A criança A olha para a criança LG e corre na sua direção.

09m24s- A criança A olha para a criança LG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

09m37s- A criança A olha para a criança LG.

09m43s- A criança A olha para a criança LG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

09m48s- A criança A olha para a criança LG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

10m09s- A criança A olha para a criança LG.

10m12s- A criança A olha para a criança LG.

10m14s- A criança A olha para a criança LG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

10m19s- A criança A olha para a criança LG.

10m26s- A criança A olha para a criança GG e toca-lhe no braço.

10m28s- A criança A olha para a criança LG.

10m29s- A criança A olha para a criança LG e agarra-lhe o braço.

10m33s- A criança A olha para a criança GG.

10m37s- A criança A olha para a criança LG.

10m43s- A criança A olha para a criança LG.

10m49s- A criança A olha para a criança LG e toca-lhe na mão.

10m50s- A criança A olha para a criança LG.

10m55s- A criança A olha para a criança LG e toca-lhe nas costas.

10m57s- A criança A olha para a criança FM e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

11m02s- A criança A olha para a criança LG e agarra-lhe a mão.

11m05s- A criança A olha para a criança GG e agarra-lhe o braço.

11m07s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

11m11s- A criança A olha para a criança GG e empurra o braço desta.

11m13s- A criança A olha para a criança GG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

11m17s- A criança A olha para a criança LG.

11m23s- A criança A olha para a criança LG, toca-lhe nas costas e pergunta-lhe “Posso?”.

11m26s- A criança A olha para a criança LG e corre na sua direção.

11m28s- A criança A olha para a criança LG e agarra o bibe desta.

11m30s- A criança A olha para a criança LG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

11m33s- A criança A olha para a criança LG e agarra-lhe o braço.

11m37s- A criança A olha para a criança LG e corre na sua direção, chamando pelo nome desta.

11m41s- A criança A olha para a criança LG e agarra-lhe o braço.

11m43s- A criança A olha para a criança LG.

11m46s- A criança A olha para a criança LG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

11m54s- A criança A olha para a criança LG e corre na sua direção.

11m58s- A criança A olha para a criança LG e agarra-lhe o braço.

12m03s- A criança A olha para a criança LG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

12m08s- A criança A olha para a criança LG e agarra a mão desta.

12m10s- A criança A olha para a criança SG.

12m15s- A criança A olha para a criança LG e agarra-lhe o braço.

12m18s- A criança A olha para a criança SG e chama-o (verbalmente).

12m21s- A criança A olha para a criança LG e agarra-lhe a mão.

12m27s- A criança A olha para a criança LG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

12m38s- A criança A olha para a criança LF.

12m43s- A criança A olha para a criança LF e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

12m51s- A criança A olha para a criança LF e toca-lhe no braço,

13m18s- A criança A olha para a criança LG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

13m27s- A criança A olha para a criança LG e toca-lhe nas costas.

13m30s- A criança A olha para a criança LG e toca-lhe nas costas.

13m31s- A criança A olha para a criança LG e comunica verbalmente com esta, não sendo perceptível o que foi comunicado.

13m43s- A criança A olha para a criança LG.

APÊNDICE XIV – TABELA 9 - ORGANIZAÇÃO DE DADOS – 6 DE JUNHO DE 2016

Tabela 9 – Organização de dados relativos às interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades no dia 6 de junho de 2016

Tipo de interação	Evidências das interações realizadas pela criança A
Interação verbal	<ul style="list-style-type: none"> - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança IS], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança MAI], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) questiona-a [a criança MAI] “Posso andar?”. - A criança A (...) diz [para a criança SG] “Não, a seguir sou eu!”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz [para a criança MAI] “ A seguir sou eu.”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) diz [para a criança SG] “Para, eu não quero!”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança SG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança LG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança LG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança LG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança LG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança LG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança FM], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança GG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) pergunta-lhe [à criança LG] “Posso?”. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança LG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) chamando pelo nome desta [da criança LG]. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança LG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) comunica verbalmente com esta [com a criança LG], não sendo perceptível o que foi comunicado. - A criança A (...) chama-o (verbalmente) [à criança SG].

		- A criança A olha para a criança LG.
	Interação através do toque	<ul style="list-style-type: none"> - (...) toca nas costas da criança MAI. - (...) e abraça-a [a criança MAI]. - (...) agarra-lhe a mão [da criança EM]. - (...) empurra-lhe a mão [da criança MAI]. - (...) empurra-a tocando-lhe na barriga [da criança MAI]. - (...) empurra a criança MAI. - (...) toca no braço da criança MAI. - (...) empurra a criança IS (...) tocando-lhe nas costas. - (...) empurra a criança MAI (...) tocando-lhe nas costas. - (...) desloca-se na sua direção [da criança SG]. - (...) toca-lhe nas costas [da criança SG]. - (...) toca-lhe nas pernas [da criança MAI]. - (...) corre na sua direção [da criança LG]. - (...) toca-lhe no braço [da criança GG]. - (...) agarra-lhe o braço [da criança LG]. - (...) toca-lhe na mão [da criança LG]. - (...) toca-lhe nas costas [da criança LG]. - (...) agarra-lhe a mão [da criança LG]. - (...) agarra-lhe o braço [da criança GG]. - (...) empurra o braço desta [da criança GG]. - (...) toca-lhe nas costas [da criança LG]. - (...) corre na sua direção [da criança LG]. - (...) agarra o bibe desta [da criança LG]. - (...) agarra-lhe o braço [da criança LG]. - (...) corre na sua direção [da criança LG]. - (...) agarra-lhe o braço [da criança LG]. - (...) corre na sua direção [da criança LG]. - (...) agarra-lhe o braço [da criança LG]. - (...) agarra a mão desta [da criança LG]. - (...) agarra-lhe o braço [da criança LG]. - (...) agarra-lhe a mão [da criança LG]. - (...) toca-lhe no braço [da criança LF]. - (...) toca-lhe nas costas [da criança LG]. - (...) toca-lhe nas costas [da criança LG].
	Interação através de expressões faciais	
	Interação através da imitação	
	Interação através dos gestos	- (...) aponta o dedo na sua direção [da criança MAI].

APÊNDICE XV – TABELA 10 - APRESENTAÇÃO DE DADOS – 6 DE JUNHO DE 2016

Tabela 10. Apresentação de dados relativos às interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades no dia 6 de junho de 2016

Tipo de interação	Frequência				Total
	3	4	5	6	
Interação verbal	1	8	5	17	31
Interação não verbal - através do olhar	6	34	12	58	110
Interação não verbal - através do toque	1	11	2	20	34
Interação não verbal - através de expressões faciais	0	0	0	0	0
Interação não verbal - através da imitação	0	0	0	0	0
Interação não verbal - através dos gestos	0	1	0	0	0
Total	8	54	19	95	176

APÊNDICE XVI – GRÁFICOS ALUSIVOS AO DIA 1

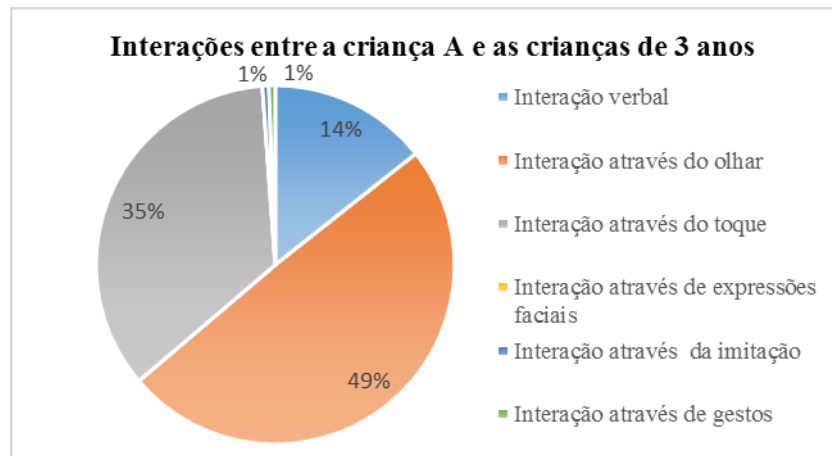


Gráfico 1 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 3 anos, no dia 27 de abril de 2016.

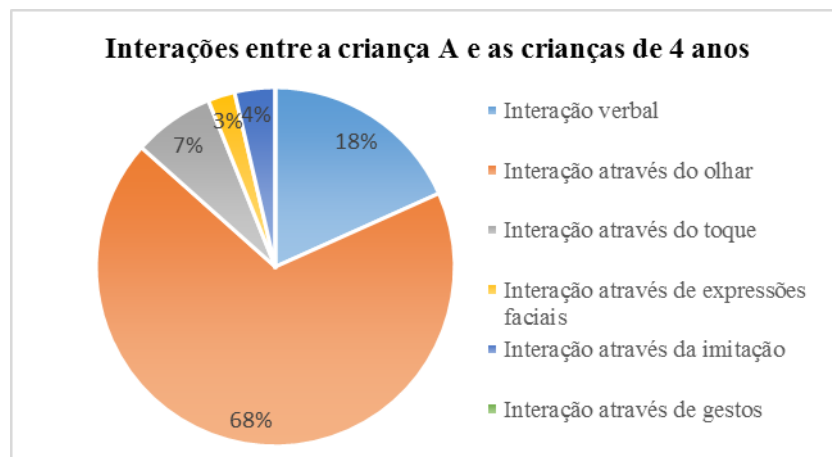


Gráfico 2 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 4 anos, no dia 27 de abril de 2016.

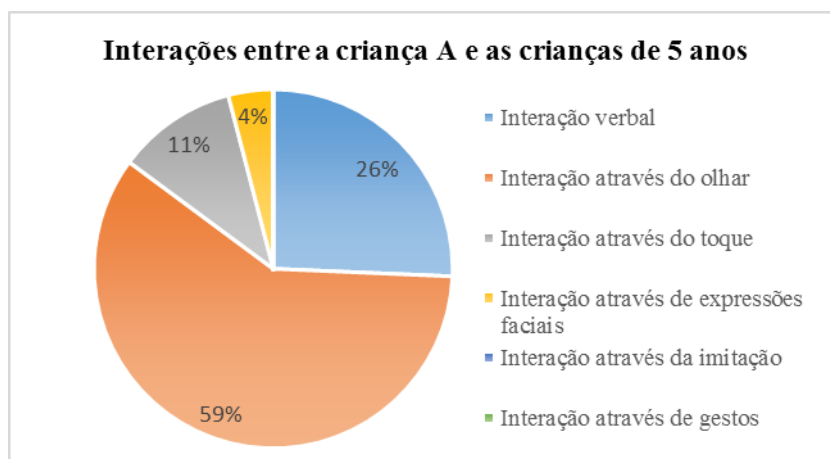


Gráfico 3 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 5 anos, no dia 27 de abril de 2016.

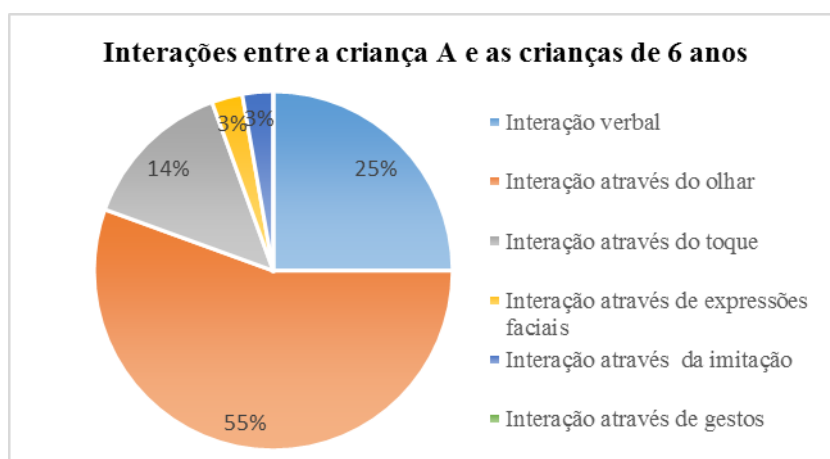


Gráfico 4 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 6 anos, no dia 27 de abril de 2016.

APÊNDICE XVII – GRÁFICOS ALUSIVOS AO DIA 2

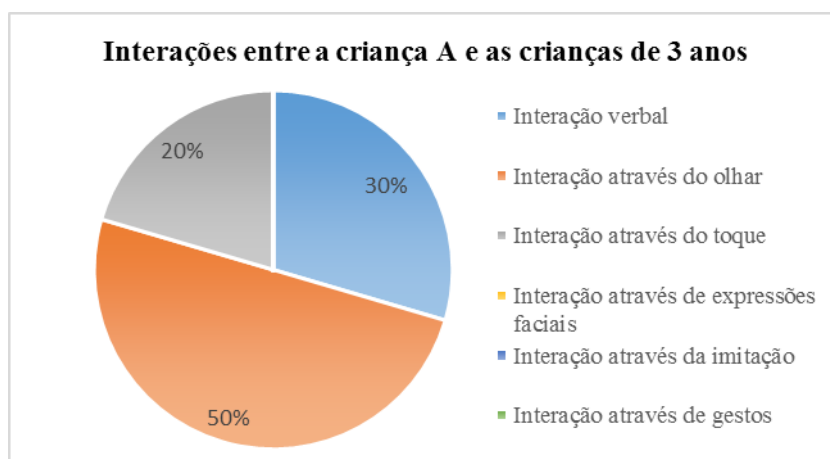


Gráfico 5 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 3 anos, no dia 4 de maio de 2016.

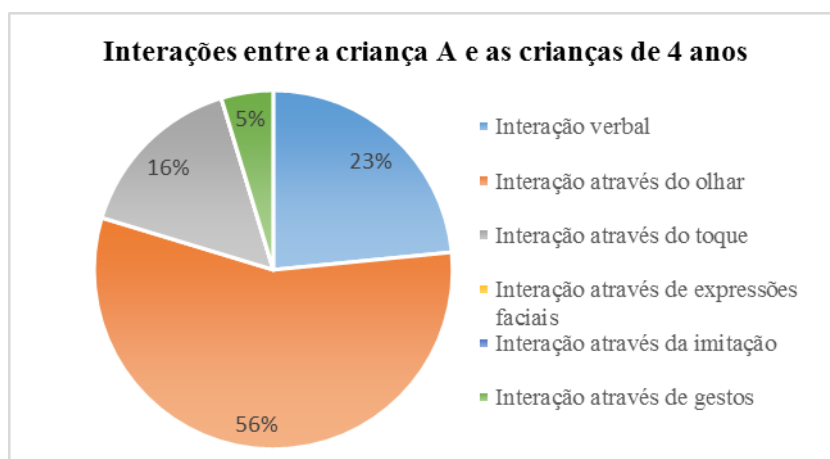


Gráfico 6 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 4 anos, no dia 4 de maio de 2016.

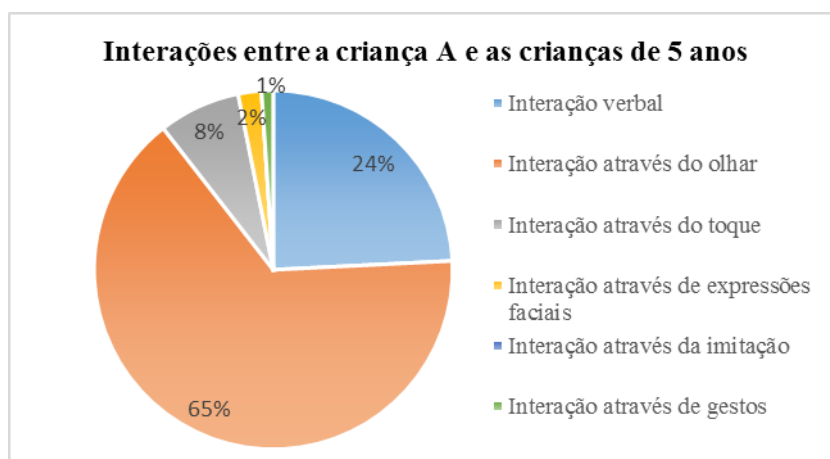


Gráfico 7 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 5 anos, no dia 4 de maio de 2016.

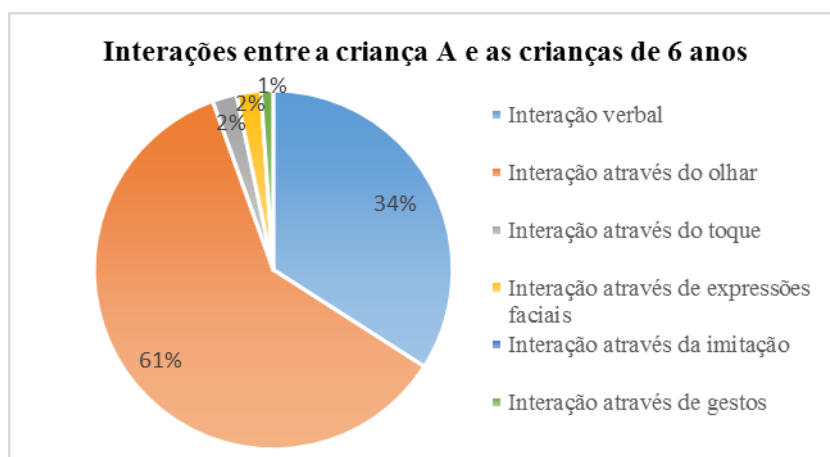


Gráfico 8 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 6 anos, no dia 4 de maio de 2016.

APÊNDICE XVIII – GRÁFICOS ALUSIVOS AO DIA 3

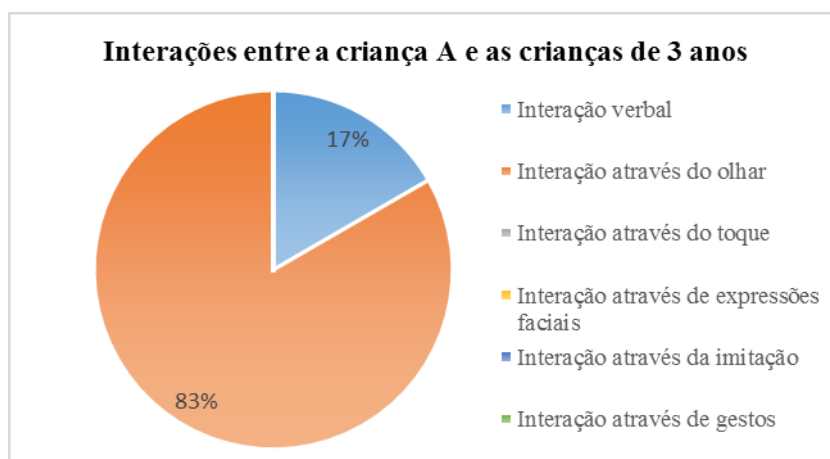


Gráfico 9 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 3 anos, no dia 18 de maio de 2016.

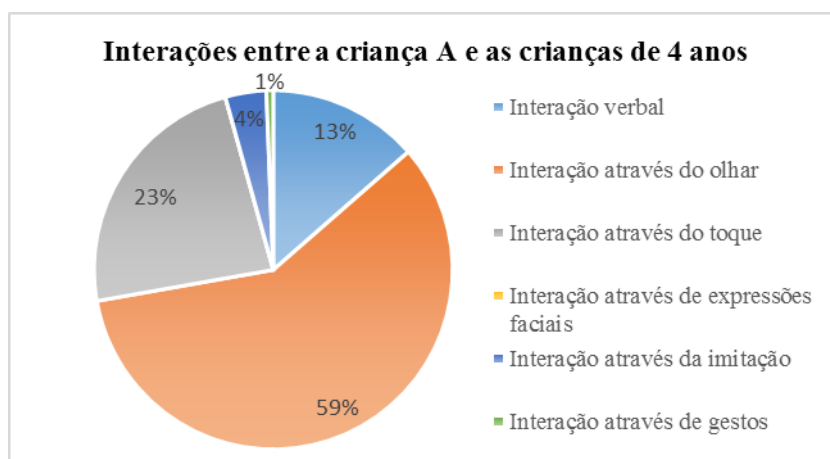


Gráfico 10 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 4 anos, no dia 18 de maio de 2016.

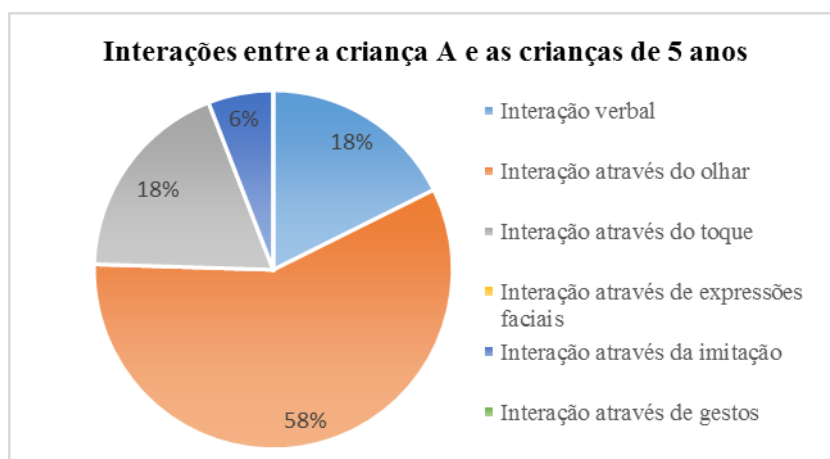


Gráfico 11 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 5 anos, no dia 18 de maio de 2016.

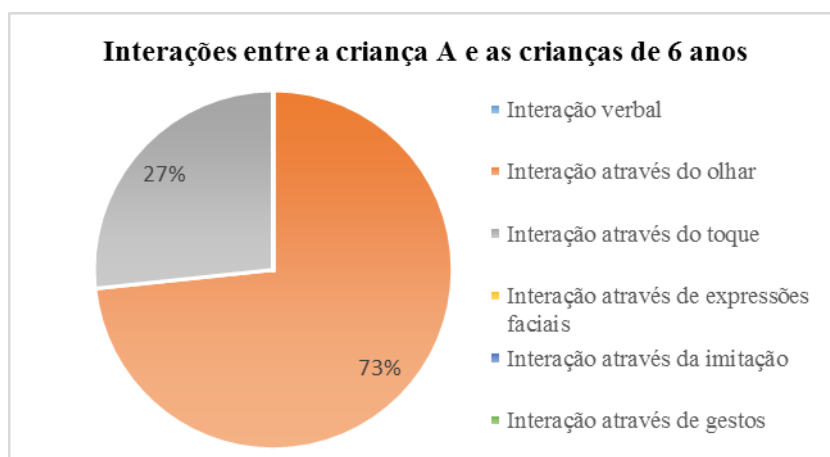


Gráfico 12 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 6 anos, no dia 18 de maio de 2016.

APÊNDICE XIX – GRÁFICOS ALUSIVOS AO DIA 4

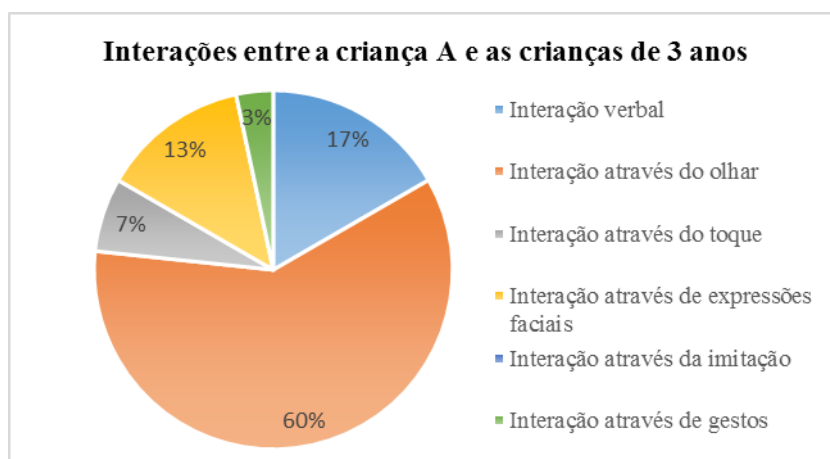


Gráfico 13 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 3 anos, no dia 24 de maio de 2016.

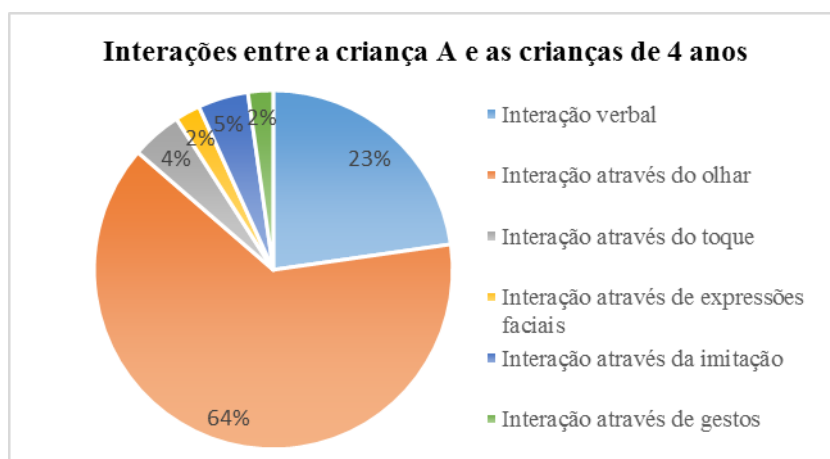


Gráfico 14 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 4 anos, no dia 24 de maio de 2016.

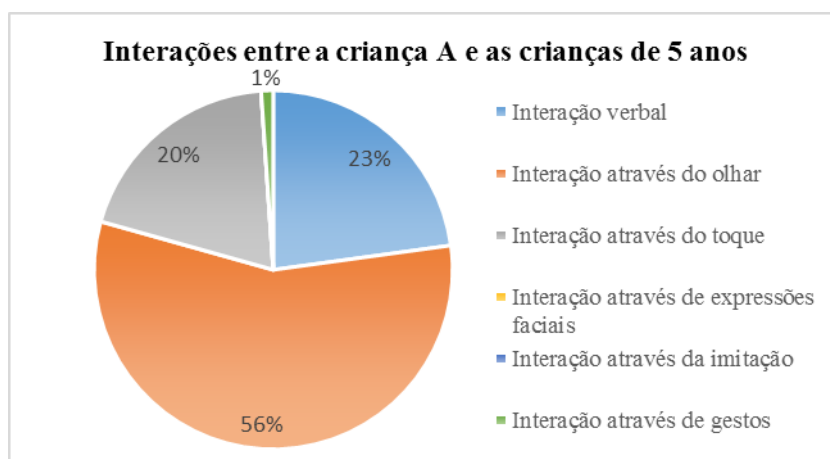


Gráfico 15 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 5 anos, no dia 24 de maio de 2016.

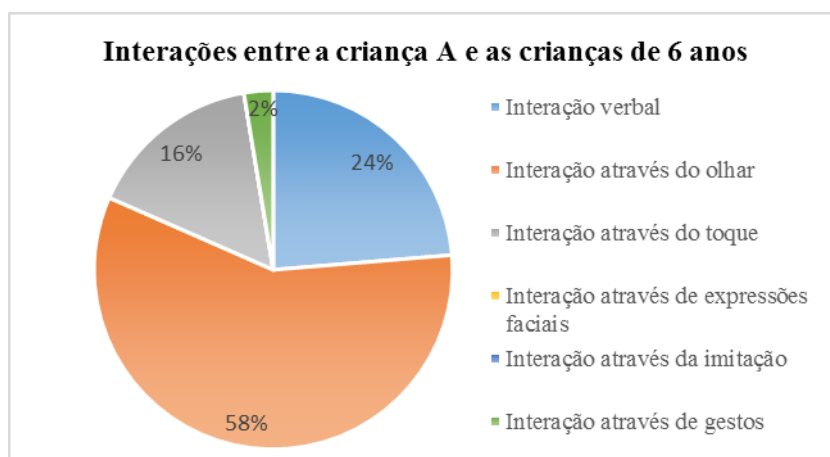


Gráfico 16 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 6 anos, no dia 24 de maio de 2016.

APÊNDICE XX – GRÁFICOS ALUSIVOS AO DIA 5

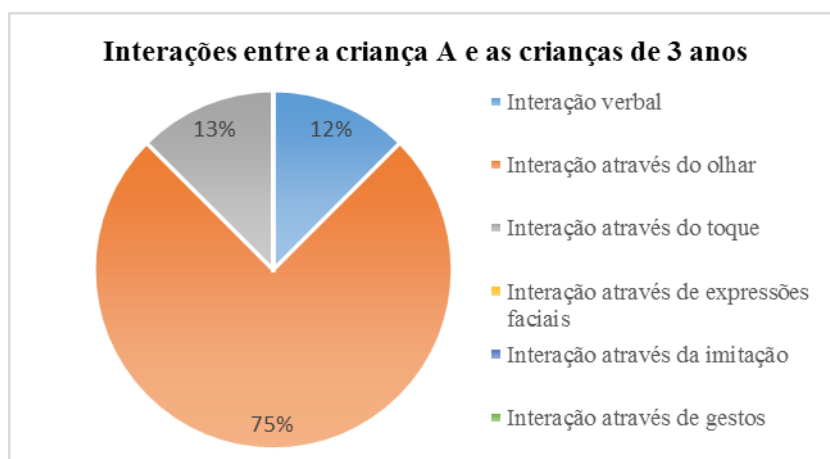


Gráfico 17 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 3 anos, no dia 6 de junho de 2016.

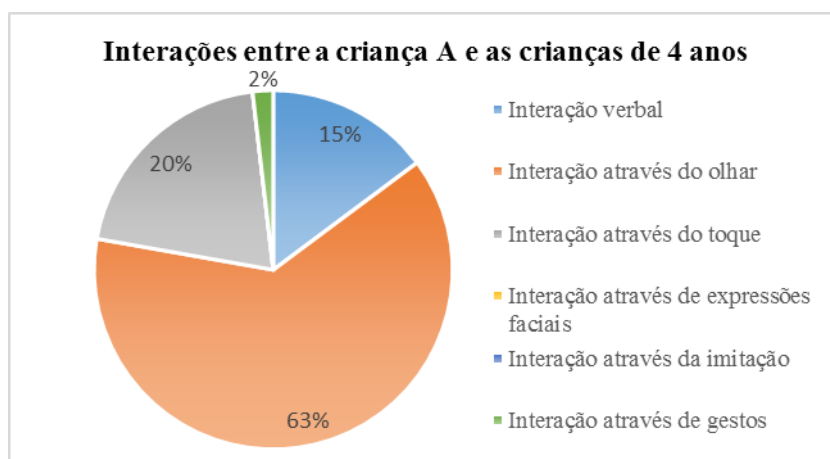


Gráfico 18 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 4 anos, no dia 6 de junho de 2016.

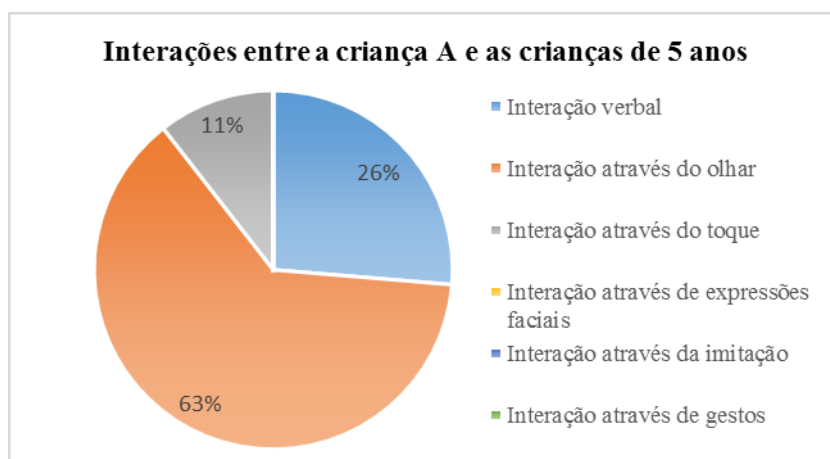


Gráfico 19 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 5 anos, no dia 6 de junho de 2016.

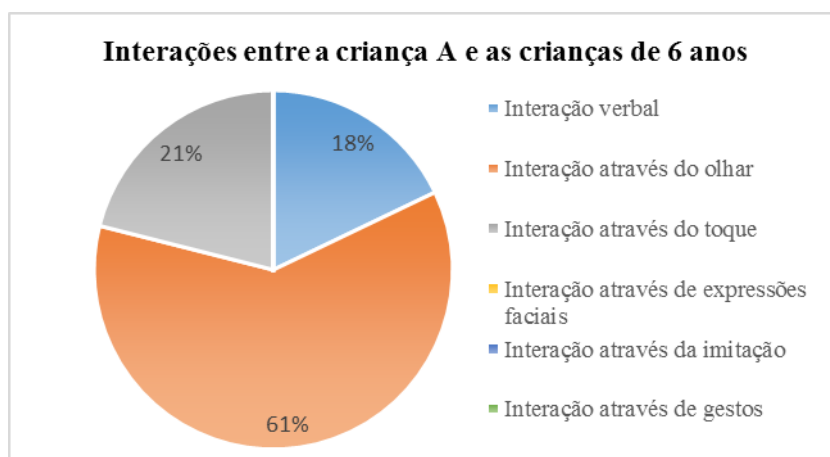


Gráfico 20 - Interações entre a criança A e as outras crianças da sua sala de atividades, na faixa etária dos 6 anos, no dia 6 de junho de 2016.

APÊNDICE XXI – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE CAPTAÇÃO DE IMAGENS E SONS



Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – IPLeiria
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano letivo 2015/2016

Autorização para captação de imagens e sons

Caro (a) Encarregado de Educação,

Enquanto estudantes estagiárias no Jardim de Infância, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, vimos por este meio solicitar a sua autorização para a captação de imagens e sons do seu educando durante o período de 22 de fevereiro a 17 de junho, inclusive.

Este pedido surge com a necessidade de completar o nosso projeto de investigação referente à Unidade Curricular acima referida. Comprometemo-nos a salvaguardar a confidencialidade das imagens.

As estagiárias,

A Professora Cooperante,

Autorização para captação de imagens e sons

Eu, _____, Encarregado de Educação de _____ autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a captação de imagens e sons do meu educando, apenas para uso interno da instituição e das respetivas estagiárias.

Leiria, ___ de _____ de 2016