

# Um percurso de reflexão e de investigação na Educação de Infância: as interações entre pares na área do faz de conta

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Eduarda Pereira dos Santos

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Rita Alexandra Bettencourt Leal

Professora Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

Leiria, abril de 2022

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

# INTERVENIENTES NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche e Jardim de Infância I – Rita Alexandra Bettencourt Leal.

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II – Joana Alexandra Soares de Freitas Luís.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, os meus maiores apoios nesta e em todas as aventuras da vida.

À minha família, por serem tão especiais e por me verem crescer e sonhar.

Aos meus amigos, por serem um refúgio. Em especial, à Rita, que foi melhor companheira do que alguma vez imaginei ter.

Aos “meus meninos”, a todas as crianças, com quem tanto aprendi e percebi o que me faz verdadeiramente feliz.

Às orientadoras cooperantes, por se mostrarem dispostas a partilhar conhecimentos tão preciosos.

À professora Rita e à professora Joana, que me fizeram pensar, questionar, pesquisar e, acima de tudo, querer ser sempre melhor.

Aos outros professores, pelos momentos de partilha e de reflexão.

A todos, o meu muito obrigada.

## RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada relata o meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar, durante os anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022. Está dividido em duas partes, sendo a primeira intitulada de “Dimensão Reflexiva” e retrata as vivências das três Práticas Pedagógicas e a segunda, a “Dimensão Investigativa”, apresenta o estudo empírico realizado.

A primeira parte do relatório exhibe os contextos, as aprendizagens e os desafios que vivenciei nas três Práticas Pedagógicas, em Creche e em Jardim de Infância I e II (a primeira numa instituição de cariz privado e a segunda numa da rede pública). Ser educadora de infância assumiu-se, para mim, num constante questionamento que espelho nesta parte.

A segunda parte apresenta o estudo empírico qualitativo realizado sobre como ocorrem as interações entre pares na área do faz de conta, no momento da brincadeira livre. Os resultados obtidos demonstraram a existência de vários tipos de interação verbal (frases simples e complexas, imperativas e interrogativas) e não verbal (olhar, gestos, imitação, expressão facial e toque), que se apoiam no estabelecimento de dinâmicas de interação entre pares. Também se percebeu que, com algumas crianças, há preferências de pares para brincar e que, nas suas brincadeiras, as crianças participantes, através do jogo dramático, assumem papéis para representar situações, ideias e sentimentos.

### **Palavras chave**

Área do faz de conta, crianças, interações entre pares, questionamento, reflexão.

## ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report describes my course in the Masters in Pre-School Education, during the academic years 2020/2021 and 2021/2022. It is divided into two parts, the first entitled “Reflective Dimension” and portrays the experiences of the three Pedagogical Practices and the second, the “Investigative Dimension”, presents the empirical study carried out.

The first part of the report shows the contexts, learnings and challenges that I experienced in the three Pedagogical Practices, in Nursery and Kindergarten I and II (the first in a private institution and the second in a public network). Being a kindergarten teacher was, for me, a constant questioning that I mirror in this part.

The second part presents the qualitative empirical study carried out on how interactions between peers occur in the area of make-believe, during free play. The results obtained demonstrated the existence of several types of verbal interaction (simple and complex sentences, imperative and interrogative) and non-verbal (look, gestures, imitation, facial expression and touch), which are supported in the establishment of dynamics of interaction between peers. It was also noticed that, with some children, there are peer preferences for playing and that, in their games, the participating children, through dramatic play, assume roles to represent situations, ideas and feelings.

### **Keywords**

Area of make-believe, children, peer interactions, questioning, reflection.

# ÍNDICE GERAL

Intervenientes na prática de ensino supervisionada.....	ii
Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract.....	v
Índice geral .....	vi
Índice de figuras .....	xi
Índice de quadros.....	xii
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	3
Capítulo I – Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche.....	3
1.1. Caracterização do contexto educativo .....	3
1.1.1. O meio .....	3
1.1.2. A instituição.....	4
1.1.3. A sala .....	5
1.1.4. O grupo de crianças .....	6
1.2. O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de dois anos .....	7
1.3. Os processos de observação e de avaliação .....	10
1.4. A importância das rotinas .....	12
1.5. Conhecer o mundo pelos sentidos .....	15
Capítulo II – Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I... 17	
2.1. Caracterização do contexto educativo .....	17
2.1.1. A sala .....	17
2.1.2. O grupo de crianças .....	18
2.2. Metodologia de trabalho por projeto – “O Livro” .....	20
2.2.1. Contextualização .....	21
2.2.2. Primeira fase .....	21

2.2.3. Segunda fase .....	22
2.2.4. Terceira fase .....	23
2.3. O tempo das crianças vs. o relógio dos adultos .....	24
2.4. A arte do questionamento .....	25
Capítulo III - Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II.	28
3.1. Caracterização do contexto educativo .....	28
3.1.1. O meio .....	28
3.1.2. O agrupamento e a instituição .....	28
3.1.3. A sala .....	30
3.1.4. O grupo de crianças .....	31
3.2. Metodologia de trabalho por projeto – “A Lua” .....	33
3.2.1. Contextualização .....	33
3.2.2. Primeira fase .....	33
3.2.3. Segunda fase .....	34
3.2.4. Terceira fase .....	35
3.3. O ciclo interativo e a agência da criança .....	37
3.4. Os portfólios: um processo avaliativo co-construído .....	39
3.5. A brincadeira livre no exterior e os materiais não estruturados .....	42
Parte II – Dimensão Investigativa .....	45
Capítulo I – Enquadramento Teórico .....	45
1.1. As interações entre pares no jardim de infância .....	45
1.1.1. Caracterização das relações sociais de crianças de três e quatro anos de idade	45
1.1.2. As interações entre pares: do conceito aos tipos de interação .....	46
1.2. A área do faz de conta na sala de atividades .....	49
1.2.1. A organização da área do faz de conta .....	49
1.2.2. Desenvolvimento e aprendizagem na área do faz de conta .....	50

1.3.	O momento de brincadeira livre .....	51
1.3.1.	Brincar, brincadeira e brincadeira livre .....	51
1.3.2.	Desenvolvimento e aprendizagem no momento da brincadeira livre.....	53
	Capítulo II – Metodologia de Investigação .....	54
2.1.	Contextualização/Pertinência do estudo .....	54
2.2.	Problemática, pergunta de partida e objetivos .....	54
2.3.	Opções metodológicas .....	55
2.3.1.	Contexto e participantes .....	56
2.3.2.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	57
2.3.3.	Método de análise de dados.....	59
	Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Dados.....	63
3.1.	Resultados obtidos em três momentos de análise distintos .....	63
(A)	Primeiro momento de análise: as preferências nas interações entre pares... 63	
(B)	Segundo momento de análise: as interações entre pares à luz do sistema de categorização construído .....	65
(C)	Terceiro momento de análise: as interações entre pares na área do faz de conta através do olhar da educadora responsável do grupo de crianças e das crianças participantes.....	78
3.2.	Considerações finais e limitações do estudo .....	80
	Conclusão .....	83
	Referências Bibliográficas.....	85
	Anexos.....	i
	Anexo I – Reflexão individual da semana de 02 a 04 de novembro de 2020 .....	ii
	Anexo II – Reflexão individual da semana de 23 a 25 de novembro de 2020 .....	iii
	Anexo III – Reflexão individual da semana de 12 a 14 de outubro de 2020.....	iv
	Anexo IV – Reflexão individual da semana de 03 a 05 de maio de 2021 .....	vi
	Anexo V – Reflexão individual da semana de 24 a 26 de maio de 2021 .....	vii

Anexo VI – Reflexão individual das semanas de 20 a 22 e de 27 a 29 de setembro de 2021 .....	ix
Anexo VII – Reflexão de grupo das semanas de 27 a 29 de setembro e de 04 a 06 de outubro de 2021 .....	xi
Anexo VIII – Reflexão individual das semanas de 08 a 10 de novembro de 2021...	xiii
Anexo IX – Reflexão de grupo da semana de 22 a 24 de novembro de 2021.....	xv
Anexo X – Reflexão individual da semana de 29 a 30 de novembro de 2021 .....	xvii
Anexo XI – Reflexão de grupo da semana de 25 a 27 de outubro de 2021 .....	xix
Anexo XII – Reflexão de grupo da semana de 15 a 17 de novembro de 2021 .....	xxii
Anexo XIII – Pedido de autorização para a participação no estudo empírico .....	xxiv
Anexo XIV – Dados relativos à observação do dia 03 de maio, 9h.....	xxiv
Anexo XV – Dados relativos à observação do dia 03 de maio, 11h .....	xxv
Anexo XVI – Dados relativos à observação do dia 04 de maio, 9h.....	xxvi
Anexo XVII – Dados relativos à observação do dia 05 de maio, 9h.....	xxvii
Anexo XVIII – Dados relativos à observação do dia 10 de maio, 9h .....	xxviii
Anexo XIX – Dados relativos à observação do dia 11 de maio, 9h.....	xxix
Anexo XX – Dados relativos à observação do dia 12 de maio, 9h .....	xxx
Anexo XXI – Dados relativos à observação do dia 12 de maio, 11h.....	xxxi
Anexo XXII – Dados relativos à observação do dia 24 de maio, 9h.....	xxxii
Anexo XXIII – Dados relativos à observação do dia 24 de maio, 16h .....	xxxiii
Anexo XXIV – Dados relativos à observação do dia 25 de maio, 9h.....	xxxiv
Anexo XXV – Dados relativos à observação do dia 25 de maio, 11h .....	xxxv
Anexo XXVI – Dados relativos à observação do dia 25 de maio, 16h.....	xxxvii
Anexo XXVII – Dados relativos à observação do dia 31 de maio, 9h.....	xxxviii
Anexo XXVIII – Dados relativos à observação do dia 02 de junho, 16h .....	xxxix
Anexo XXIX – Dados relativos à observação do dia 07 de junho, 11h.....	xli
Anexo XXX – Dados relativos à observação do dia 07 de junho, 16h .....	xli
Anexo XXXI – Dados relativos à observação do dia 09 de junho, 9h.....	xlii

Anexo XXXII – Resultados obtidos quanto às interações verbais, na subcategoria de estrutura das frases.....	xliii
Anexo XXXIII – Resultados obtidos quanto às interações verbais, na subcategoria de tipo das frases .....	xlix
Anexo XXXIV – Guião de entrevistas às crianças.....	liv
Anexo XXXV – Transcrição das entrevistas às crianças .....	liv
Anexo XXXVI – Guião de entrevista à educadora .....	lxviii
Anexo XXXVII – Transcrição da entrevista à educadora.....	lxxii

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: criança a explorar autonomamente uma caixa de ferramentas .....	9
Figura 2: exploração independente do som de um martelo a bater numa caixa .....	9
Figura 3: crianças a verificar o efeito da tinta no papel de cenário com os pés .....	16
Figura 4: criança a explorar a tinta com as mãos e no papel .....	16
Figura 5: reunião de definição dos enredos .....	22
Figura 6: preenchimento do esquema “The Story Face” .....	22
Figura 7: reunião de definição do trabalho a desenvolver .....	22
Figura 8: criança a construir o livro .....	23
Figura 9: criança a mostrar o livro .....	24
Figura 10: criança a votar na sua história preferida .....	24
Figura 11: resultado final da votação .....	24
Figura 12: pesquisa de informação em livros .....	34
Figura 13: visionamento de vídeos .....	34
Figura 14: definição dos formatos das fases da lua .....	35
Figura 15: pintura do céu .....	35
Figura 16: colocação de cola para colar o papel de jornal .....	36
Figura 17: preenchimento do formato da lua com papel de jornal .....	36
Figura 18: apresentação do projeto .....	36
Figura 19: maquete final .....	37
Figura 20: criança a identificar e a comentar evidências do seu portfólio .....	41
Figura 21: criança a folhear o seu portfólio .....	41
Figura 22: momento de pequeno grupo nos pneus .....	43
Figura 23: produção plástica com materiais não estruturados .....	44
Figura 24: construção com materiais não estruturados .....	44

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Sistema de categorias.....	61
Quadro 2 – Resultados obtidos quanto às preferências de pares nas brincadeiras .....	63
Quadro 3 – Resultados obtidos quanto às interações observadas por categorias de análise .....	66
Quadro 4 – Resultados obtidos quanto às interações verbais organizados por subcategoria de estrutura das frases .....	67
Quadro 5 – Resultados obtidos quanto às interações verbais organizados por subcategoria de tipo das frases .....	68
Quadro 6 – Resultados obtidos quanto às interações não verbais organizados por subcategorias .....	70
Quadro 7 – Dados obtidos na observação do dia 03 de maio, 9h.....	xxv
Quadro 8 – Dados obtidos na observação do dia 03 de maio, 11h.....	xxv
Quadro 9 – Dados obtidos na observação do dia 04 de maio, 9h.....	xxvi
Quadro 10 – Dados obtidos na observação do dia 05 de maio, 9h.....	xxvii
Quadro 11 – Dados obtidos na observação do dia 10 de maio, 9h.....	xxviii
Quadro 12 – Dados obtidos na observação do dia 11 de maio, 9h.....	xxix
Quadro 13 – Dados obtidos na observação do dia 12 de maio, 9h.....	xxxi
Quadro 14 – Dados obtidos na observação do dia 12 de maio, 11h.....	xxxi
Quadro 15 – Dados obtidos na observação do dia 24 de maio, 9h.....	xxxii
Quadro 16 – Dados obtidos na observação do dia 24 de maio, 16h.....	xxxiii
Quadro 17 – Dados obtidos na observação do dia 25 de maio, 9h.....	xxxiv
Quadro 18 – Dados obtidos na observação do dia 25 de maio, 11h.....	xxxv
Quadro 19 – Dados obtidos na observação do dia 25 de maio, 16h.....	xxxvii
Quadro 20 – Dados obtidos na observação do dia 31 de maio, 9h.....	xxxviii
Quadro 21 – Dados obtidos na observação do dia 02 de junho, 16h.....	xxxix
Quadro 22 – Dados obtidos na observação do dia 07 de junho, 11h.....	xli

Quadro 23 – Dados obtidos na observação do dia 07 de junho, 16h.....	xli
Quadro 24 – Dados obtidos na observação do dia 09 de junho, 9h.....	xlii
Quadro 25 – Resultados obtidos quanto às interações verbais, na subcategoria de estrutura das frases	xliii
Quadro 26 – Resultados obtidos quanto às interações verbais, na subcategoria de tipo das frases	xlix
Quadro 27 – Guião de entrevista às crianças.....	liv
Quadro 28 – Guião de entrevista à educadora.....	lxviii

## INTRODUÇÃO

O presente relatório está enquadrado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, frequentado nos anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022. Neste documento está espelhado o percurso atravessado nas três Práticas Pedagógicas realizadas em contexto de Creche, Jardim de Infância I (numa instituição privada) e Jardim de Infância II (numa instituição da rede pública).

De modo a organizar o relatório, foi feita uma divisão em duas partes, ambas com capítulos e subcapítulos. A primeira parte está intitulada de “Dimensão reflexiva” e integra os contextos, as vivências, as aprendizagens e os desafios dos três contextos de Práticas Pedagógicas. A segunda parte, a “Dimensão investigativa”, apresenta o estudo empírico realizado, no contexto de Jardim de Infância I.

A dimensão reflexiva encontra-se dividida em três capítulos, sendo, cada uma, destinada à correspondente Prática Pedagógica, organizadas por ordem cronológica. Assim sendo, começa pela dimensão reflexiva da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, em que se apresenta uma caracterização do contexto educativo, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de dois anos, os processos de observação e de avaliação, a importância das rotinas e, por fim, a descoberta do mundo pelos sentidos.

A seguinte Prática Pedagógica foi em Educação de Infância – Jardim de Infância I, realizada numa instituição de cariz privado. À semelhança da anterior, começa pela apresentação do contexto educativo, seguido da metodologia de trabalho por projeto referente ao projeto realizado (“O Livro”), o tempo das crianças vs. o relógio dos adultos e, por fim, a arte do questionamento.

A última Prática Pedagógica aconteceu em Educação de Infância – Jardim de Infância II, inserida numa instituição pública, integrada num agrupamento de escolas. Mais uma vez, inicia-se pela apresentação do contexto educativo, a metodologia de trabalho por projeto, com o projeto “A Lua”, o ciclo interativo e a agência da criança, os portfólios: um processo de avaliativo co-construído e a brincadeira livre no exterior e os materiais não estruturados.

O estudo empírico realizado teve como tema as interações entre pares na área do faz de conta, no momento da brincadeira livre, resultando na pergunta de partida “Como ocorrem as interações entre pares na área do faz de conta, nos momentos de brincadeira livre, entre crianças de 3 e 4 anos?”. Teve como participantes quatro crianças (três de quatro anos e uma de três anos), do contexto onde se realizou a Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I. Tendo uma metodologia qualitativa e como métodos de recolha de dados a observação e a entrevista, visou identificar e interpretar as interações entre crianças que decorreram na área do faz de conta, nos momentos da brincadeira livre. A dimensão investigativa engloba o enquadramento teórico, a metodologia e a apresentação e discussão dos dados.

O relatório termina com a respetiva conclusão, as referências bibliográficas e os anexos.

## PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Nesta primeira parte do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, apresenta-se o percurso vivido nas três Práticas Pedagógicas, em três capítulos, seguindo uma ordem sequencial e cronológica: Creche, Jardim de Infância I (numa instituição privada) e Jardim de Infância II (numa instituição da rede pública). Em todos os capítulos é feita uma apresentação do contexto, seguindo-se uma reflexão das vivências, dos desafios e das aprendizagens.

### CAPÍTULO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – CRECHE

Entre setembro e janeiro do ano letivo de 2020/2021, para a realização da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, tive a oportunidade de experienciar um novo contexto educativo. Numa instituição privada, com um grupo de crianças entre os 24 e os 36 meses, foram várias as aprendizagens realizadas e os desafios superados.

Assim, neste capítulo, vou procurar apresentar, de forma reflexiva, cinco grandes pontos: a caracterização do contexto educativo, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de dois anos, os processos de observação e de avaliação, a importância das rotinas e, por fim, a descoberta do mundo pelos sentidos.

#### 1.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Este primeiro ponto apresenta o contexto em que decorreu toda a Prática Pedagógica em Creche. Segue uma lógica de pormenorização, começando pelo meio e pela instituição, seguidos da sala de atividades e finalizando no grupo de crianças.

##### *1.1.1. O MEIO*

A instituição pertence ao concelho de Leiria, mais concretamente, à freguesia de Marrazes. Na rua em que a instituição está sediada, encontramos uma escola primária, bem como várias moradias e prédios, estando rodeada por um espaço maioritariamente citadino/urbano. Apesar de estar localizada numa rua mais resguardada, encontra-se

perto do coração da cidade de Leiria. Quer seja através de um veículo de transporte pessoal ou de transportes coletivos, é fácil e rápido chegar à instituição.

### *1.1.2. A INSTITUIÇÃO*

A minha Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche foi realizada numa instituição privada na cidade de Leiria. Procurando atingir o desenvolvimento harmonioso de cada criança e responder às necessidades das famílias, a instituição procura levar as crianças a realizarem as suas próprias aprendizagens, sendo, para isso, escutadas, respeitadas e desafiadas.

A instituição é assumidamente inspirada na abordagem pedagógica impulsionada por Loris Malaguzzi. A proposta pedagógica de Reggio Emilia caracteriza-se por um questionamento permanente “sobre a(s) forma(s) como as crianças aprendem, como interagem e se relacionam com o ambiente, com os pares e os adultos, como comunicam, como constroem o conhecimento” (Lino, 2018, p. 94). De modo a cumprir a sua missão, a instituição implementou seis valores nas práticas seguidas, sendo eles o respeito, a responsabilidade, a ética, profissionalismo e dedicação, a transparência, o rigor e, por fim, a partilha.

A instituição oferece às famílias um horário alargado das 07:45h às 20:00h (com a atual conjuntura pandémica, o horário passou a ser das 08:15h às 19h). Além disso, permanece aberta quase todo o ano, fechando, apenas, uma semana e um dia no final do mês de agosto. Podemos registar a presença de vários profissionais, das mais variadas competências. Atualmente, conta com o apoio de educadoras de infância, auxiliares de ação educativa, atelieristas, psicóloga, nutricionista, entre outros.

A arquitetura da instituição é marcada pela luz natural e pelos espaços amplos, devido à existência de claraboias e de janelas de grandes dimensões. É composta por três pisos: subterrâneo, térreo e piso 1. O piso -1 não está acessível às crianças e nele podemos encontrar a garagem, os vestuários/balneários, a lavandaria e um centro de reciclagem, denominado por “Mini-Remida”. O piso térreo é composto pelo hall de entrada, o gabinete de saúde, o gabinete de direção técnica, o gabinete de educadores, a sala de reuniões, uma sala de berçário, duas salas para crianças de um e dois anos, a Piazza Boal (sala polivalente), o jardim dos sons, a área de arrumação exclusiva para ovos e

carrinhos de bebê, a sala de isolamento, vários pontos de arrumação, casas de banho para crianças e adultos, uma cozinha, as respectivas despensas e um refeitório para todas as crianças da instituição (com exceção do berçário). O piso 1 é constituído por duas salas para crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos, três salas de pré-escolar, um atelier laboratorial, um atelier de artes plásticas, casas de banho para adultos e crianças e vários pontos de arrumação.

### *1.1.3. A SALA*

No início da Prática Pedagógica, a sala de atividades encontrava-se dividida em oito áreas: “Zona do Explorar e Descobrir”, “Zona Sensorial”, “Zona dos Animais”, “Zona do Faz de Conta Que...”, “Zona do Era Uma Vez”, “Zona dos Jogos de Mesa”, “Zona do Desenhando” e “Zona de Que Cor São as Ideias”.

A “Zona do Explorar e Descobrir” era composta por uma mesa de luz, que se fazia acompanhar de várias caixas com materiais diversificados (ex.: translúcidos, texturados, coloridos). A “Zona Sensorial” era constituída por uma mesa de exploração, que podia ser composta por areia (atual), água, terra, entre outros recursos. Nesta área, também se podia encontrar um espelho. A “Zona dos Animais” era composta por uma mesa construída a partir de paletes com relva artificial no topo, animais diversificados, uma pista de carros, carros, aviões e helicópteros. Na “Zona do Faz de Conta Que”, podíamos encontrar adereços de cabeleireiros, supermercados, lojas, tecnologias, entre outros.

A “Zona do Era Uma Vez” era constituída por um tapete e uma estante de livros. Para além das explorações e provocações que ocorriam nesta área, era utilizada para a canção do “Bom Dia” e para o snack da manhã. A “Zona dos Jogos de Mesa” tinha um armário e vários jogos de mesa nas suas gavetas. Ao lado, estava uma mesa com quatro cadeiras para explorações e provocações. A “Zona Desenhando” era composta por uma mesa e quatro cadeias, acompanhadas por uma estante, onde podemos encontrar vários tipos de material riscador (ex.: lápis de cor e canetas de feltro), folhas brancas e folhas com desenhos. Na “Zona de Que Cor São as Ideias”, encontrava-se um rolo de papel de cenário (que vai sendo desenrolado à medida que é utilizado) e tintas de várias cores.

A dividir três espaços da sala (“Zona do Explorar e Descobrir” e “Zona Sensorial”, “Zona dos Animais” e “Zona do Faz de Conta Que”, “Zona do Era Uma Vez” e “Zona dos Jogos de Mesa”), encontravam-se elementos naturais (ex.: plantas). Por fim, existia na sala uma mesa e uma bancada de apoio, em que se encontravam vários materiais suplentes, de substituição, um estojo de primeiros socorros, etc.

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia defende que o “ambiente interage, transforma e é transformado através das ações e experiências das crianças e dos adultos” (Lino, 2018, p. 101). Deste modo, os espaços podem transformar-se para seguir e provocar interesses e desafios (Lino, 2018). Seguindo esta filosofia, a sala de atividades não apresentava sempre a mesma disposição, na medida em que este espaço era adaptado conforme os interesses e as necessidades do grupo de crianças. A educadora responsável pela sala realizava alterações às zonas e ao que nelas se encontrava, quando, por exemplo, as crianças demonstravam realizar brincadeiras rotineiras. A meio do semestre, eu, a educadora e o meu par pedagógico realizámos uma alteração à sala de atividades. Assim, a sala passou a ficar com as seguintes áreas: “Zona de Expressão Motora”, “Zona do Faz de Conta Que...”, “Zona dos Jogos de Mesa”, “Zona do Era Uma Vez”, “Zona do Explorar e Descobrir”, “Zona do Desenhando” e “Zona de Que Cor são as Ideias”.

#### *1.1.4. O GRUPO DE CRIANÇAS*

A sala onde estive a realizar a Prática Pedagógica era frequentada por dezasseis crianças. No decorrer deste semestre, uma das crianças deixou de estar inscrita na instituição e outra passou a integrar o grupo, mantendo o número total inalterado.

A idade das crianças do grupo variava entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses, sendo que sete são do sexo masculino e nove do sexo feminino. Das dezasseis crianças que constituem o grupo, seis são filhos únicos e os restantes (dez) têm irmãos mais velhos, não existindo nenhuma criança com irmãos mais novos. Três crianças têm irmãos a frequentar a instituição e quatro já tiveram. Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa, sendo que apenas uma criança tinha uma mãe com nacionalidade ucraniana. A mãe é a figura parental que costumava levar e buscar as crianças à instituição, sendo que três pais, esporadicamente, também o faziam. Duas crianças tinham os pais divorciados e as restantes tinham os pais casados.

Ao nível da autonomia, o grupo revelava-se bastante independente em todos os momentos do dia, dado que conseguiam executar as suas tarefas. Das dezasseis crianças do grupo, seis usavam fralda (no decorrer da Prática Pedagógica, uma criança passou pelo processo de desfralde), sendo que as restantes já realizavam as suas necessidades fisiológicas de forma completamente independente durante o dia. No momento da sesta, duas crianças dormiam com bonecos de peluche e uma com chupeta. No início da Prática Pedagógica, todas as crianças dormiam a sesta de fralda; no final, duas crianças já realizavam a sesta sem fralda. As crianças realizavam as suas refeições de forma independente, não necessitando de grande auxílio dos adultos. Uma criança do grupo apresentava uma deformidade congénita nos pés (pé boto), no entanto, mostrava-se completamente autónoma a nível motor, necessitando, apenas, de dormir a sesta com umas botas ortopédicas.

Como maiores interesses do grupo, destacavam-se os carros, os animais, as bolas, as músicas e as histórias. Ao nível das dificuldades, evidenciava-se a expressão motora, a expressão linguística e a gestão interna de conflitos.

## 1.2. O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DE DOIS ANOS

O desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos indissociáveis, ou seja, que não se podem dividir. Para Piaget, o desenvolvimento é um “processo essencial que dá suporte para cada nova experiência de aprendizagem, isto é, cada aprendizagem ocorre como função do desenvolvimento total” (Piaget, s.d., citado por Ferraciolo, 1999, p. 187). O mesmo autor define aprendizagem como um procedimento que “ocorre quando há uma aquisição de conhecimento em função da experiência de forma mediata, havendo, ao mesmo tempo, o processo de auto-regulação, onde o sujeito procura ter sucesso na sua ação ou operação” (Piaget, 1974, citado por Ferraciolo, 1999, p. 188).

O desenvolvimento pode ser dividido em três grandes domínios: físico, cognitivo e psicossocial. O desenvolvimento físico está relacionado com o “crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde” (Papalia & Feldman, 2013, p. 37). A aprendizagem, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, o raciocínio e a criatividade (Papalia & Feldman, 2013) estão relacionados

com o desenvolvimento cognitivo. Por sua vez, o desenvolvimento psicossocial incorpora as emoções, a personalidade e as relações sociais (Papalia & Feldman, 2013).

Ao nível do desenvolvimento físico, a criança de dois anos “anda num rodopio permanente (...) A vontade de explorar o desconhecido leva-a a ultrapassar todas as barreiras” (Avô, 1988, p. 79). As crianças com que realizei este Prática Pedagógica tinham muito presente este espírito aventureiro e de descoberta, demonstrando grande curiosidade em relação ao que as rodeia.

Com dois anos de idade, a criança já consegue subir e descer escadas sozinhas, saltar a pés juntos, trepar, andar de triciclo, manipular objetos eficientemente, comer sozinha, folhear livros e revistas, abrir portas e tampas de frascos (Avô, 1988). Destas tarefas, o grupo demonstrava grande autonomia na hora da refeição e na manipulação de objetos. Por sua vez, o movimento motor do salto ainda se encontrava em aquisição para a maioria das crianças.

Em termos do controlo dos esfíncteres, “a maioria das crianças consegue controlar a eliminação diurna de fezes e urina, entre os dezoito e os trinta e seis meses, sendo as raparigas mais precoces que os rapazes” (Avô, 1988, p. 71). Foi algo que verifiquei pessoalmente, dado que, das nove meninas do grupo, apenas uma ainda usava fralda diariamente. Em relação aos meninos, somente dois é que controlavam os esfíncteres durante o dia.

Por sua vez, em relação ao desenvolvimento cognitivo, entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses, as crianças apresentam melhorias quantitativas e qualitativas em relação à linguagem. Neste período de tempo, por exemplo, as crianças expandem consideradamente o seu léxico ativo e passivo e utilizam em maior quantidade a comunicação verbal, diminuindo o uso da comunicação não verbal (Papalia & Feldman, 2013).

De acordo com Papalia e Feldman (2013), a partir dos dois anos de idade (aproximadamente), as crianças entram para o estágio pré-operatório de Piaget, em que se regista “uma grande expansão no uso do pensamento simbólico, ou capacidade representacional” (p. 259). O estágio pré-operatório encontra-se subdividido em dois subestágios, sendo que as crianças entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses se encontram no primeiro, o subestágio pré-conceptual/exercício da função simbólica, que

é fortemente marcado pelo egocentrismo intelectual. O “egocentrismo reflete a incapacidade da criança em compreender o ponto de vista do outro, já que esta se centra apenas no seu ponto de vista” (Tavares et al., 2020, p. 53). Para além disso, aos dois anos, a criança está numa fase de afirmação e imposição da autonomia (Avô, 1988). As crianças do grupo demonstravam esta necessidade de imposição da sua posição, especialmente durante os conflitos com os seus pares devido a objetos.

Entre os dezoito meses e os três anos, surge a crise psicossocial “autonomia versus vergonha e dúvida”. É marcada “pela contradição entre a autonomia e o consequente exercício de uma vontade própria e o seu vetor negativo, caracterizado pela dúvida e vergonha de quem receia expor-se demasiado quando ainda se sente tão dependente de figuras externas” (Tavares et al., 2020, p. 50). Assim, as crianças demonstraram uma grande necessidade de autonomia nas suas tarefas diárias, mas, muitas vezes, deparavam-se com um sentimento de insegurança e com a carência de validação e de acompanhamento do adulto, procurando o seu acompanhamento.

Apesar disso, ocorre um grande desenvolvimento na socialização, que se apresenta como um processo gradual, “complexo, englobando altos e baixos nos relacionamentos interpessoais desenvolvidos, bem como nos efeitos cumulativos das situações que vai vivendo” (Tavares et al., 2020, p. 55). As crianças mais velhas do grupo já realizavam interações sociais mais complexas, sendo já observável, no final do semestre, algumas brincadeiras em conjunto. No entanto, predominavam as explorações mais isoladas, especialmente, nas crianças mais novas, como se pode constatar nas figuras 1 e 2.



Figura 1: criança a explorar autonomamente uma caixa de ferramentas



Figura 2: exploração independente do som de um martelo a bater numa caixa

A partir da interação com outras pessoas e com os materiais, as crianças vão construindo a sua visão do mundo e de como este é constituído. “Educadoras e auxiliares que baseiam os seus programas nos princípios da aprendizagem activa compreendem e apoiam a abordagem sensorial e corporal que as crianças pequenas têm da aprendizagem” (Post & Hohmann, 2000, p. 27). Posto isto, é importante ter sempre presente esta componente sensorial e corporal no contacto diário com crianças desta faixa etária. As crianças têm uma curiosidade natural para conhecer o mundo, uma motivação intrínseca (Post & Hohmann, 2000), pelo que os adultos responsáveis (pais, educadores, etc.) devem ser meros guias dessa construção de sabedoria.

Posto isto, podemos verificar que as características do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças estão intimamente ligadas a princípios educativos que defendem a

natureza holística da aprendizagem e desenvolvimento da criança, a importância do desenvolvimento da autonomia, o valor da motivação intrínseca, de experiências activas e significativas, a imprescindibilidade do uso e construção de sistemas simbólicos, como a linguagem e a representação, o papel crucial de outras crianças e adultos no desenvolvimento das crianças. (Portugal, 2008, pp. 33-34)

Em suma, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças processam-se na “interacção com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades” (Portugal, 2008, pp. 33-34), que criam espaços em que as crianças têm a oportunidade de serem descobridoras, autónomas, responsáveis e construtoras do seu próprio caminho.

### 1.3. OS PROCESSOS DE OBSERVAÇÃO E DE AVALIAÇÃO

A observação é um processo que “proporciona as informações de que você necessita para construir, individualmente, relacionamentos com crianças e para possibilitar que sejam aprendizes bem-sucedidos” (Jablon et al., 2009, p. 13). Para Post e Hohmann

(2000), através de uma observação atenta, os educadores conseguem identificar interesses e prazeres.

A observação é o ponto de partida para todas as práticas de um educador com determinado grupo de crianças. Através deste processo, o educador consegue “selecionar os materiais certos, planejar atividades adequadas e fazer perguntas que orientem as crianças para aprender a entender o mundo que as rodeia” (Jablon et al., 2009, p. 13). Em relação a esta Prática Pedagógica, foi com as informações reunidas durante o período de observação (duas semanas) sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, os interesses e as necessidades que eu e o meu par pedagógico começámos a planificar e a executar as nossas intervenções com o grupo. Por exemplo, durante o referido período de observação inicial, nos momentos no exterior, as crianças apanhavam várias folhas do chão, ficavam a observá-las e, em certos casos, davam-me as folhas. Por isso mesmo, a nossa primeira semana de intervenção foi dedicada a este interesse e as seguintes foram sendo encadeadas por novos interesses que observávamos durante a semana.

A observação deve estar presente em todos os momentos, quer sejam eles mais ou menos formais. Também podem ser espontâneas ou programadas, mas todas proporcionam dados importantes sobre as crianças, dado que, “quanto mais você observa, mais conhecerá as crianças e saberá promover seu sucesso enquanto aprendizes” (Jablon et al, 2009, p. 21). Na presente Prática Pedagógica, perante a quantidade de informação que recolhia diariamente através deste processo, surgiu necessidade de estabelecer observações programadas e um espaço para as observações espontâneas. Assim, recorrendo maioritariamente ao telemóvel para tirar fotografias e fazer vídeos como forma de registo, surgiram vários momentos de recolha e de identificação de interesses e de necessidades que despoletaram posterior reflexão.

Na educação de infância, a avaliação “tem como objetivo principal a recolha de informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22). Gonzalez-Mena (2015) defende que, ao avaliar uma criança, pretende-se compreender o seu desenvolvimento, de modo a definir estratégias que promovam aprendizagens significativas e que respondam às suas necessidades. Posto isto, podemos verificar que a avaliação deve ser um processo individual, comparando cada criança consigo própria, celebrando as suas conquistas em relação a si mesma.

Assim sendo, tornei a avaliação como algo reflexivo, tanto em relação a cada criança como a mim própria, pensando sempre em como melhorar, ultrapassar dificuldades e criar novos desafios.

De acordo com Carvalho e Portugal (2017), a avaliação é inserida num ciclo de ação: recolha de informação, documentação e registo, reflexão e utilização ou ação. Este “processo contínuo de observação, reflexão e registo ajuda o educador a tomar decisões mais fundamentadas e estreitar relações com as crianças e famílias” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23). Apesar de no início se ter mostrado difícil, com o passar das semanas, todo este ciclo me foi fazendo cada vez mais sentido e se tornou algo inerente e natural à minha ação educativa. Para recolher informações para este processo de avaliação, eu e o meu par pedagógico definíamos crianças a observar, relativamente a certos aspetos nos vários momentos do dia. Posteriormente, reuníamos as informações e íamos comparando cada criança consigo própria, identificando conquistas, dificuldades, etc.

Este ciclo de ação foi, num momento inicial, complicado para mim. A recolha de informação no contexto real de ação é condicionada por vários fatores (ex.: crianças a precisar de auxílio), pelo que nem sempre acontece quando planeado. A professora supervisora foi fundamental para este processo de recolha de informação e de posterior avaliação, mostrando a ligação entre todas as etapas, que culminavam na análise do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (superações, dificuldades, etc.), bem como na modificação da ação educativa (em relação às minhas ações verbais e não verbais, à disponibilização de materiais, ...).

#### 1.4. A IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS

Na creche, o tempo organiza-se em momentos que permitem às crianças “estabelecer múltiplas relações com diferentes ambientes e interagir com as crianças (...) e com os adultos, educadores, pessoal auxiliar e pais” (Lino, 2018, p. 105). Deste modo, são criadas rotinas, que se tornam suficientemente repetitivas para as crianças, permitindo que estas explorem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento (Post & Hohmann, 2000).

A rotina diária de bebês e crianças pequenas deve incluir acontecimentos diários regulares intercalados com a satisfação de cuidados individuais (Post & Hohmann, 2000). Com isto, podemos perceber que, para além dos momentos já pré-definidos para determinadas atividades, as crianças podem precisar de satisfazer certas necessidades fora desses períodos, que devem ser asseguradas.

Para além de todas as aprendizagens acima referidas, tive a oportunidade de aprofundar vários momentos específicos da rotina, durante as semanas de isolamento profilático. Referente à hora da refeição, individualizo a aprendizagem que mencionei na minha reflexão individual da semana de 02 a 04 de novembro de 2020 (anexo I), em que destaquei “a importância de dar tempo e espaço às crianças para realizarem a sua refeição de forma autónoma e independente e a necessidade que as crianças têm de conversar à mesa”. Mais tarde, na reflexão individual da semana de 23 a 25 de novembro de 2020 (anexo II), destaquei a “necessidade de proporcionarmos tempo às crianças para estas apresentarem iniciativa nos vários momentos, bem como na conclusão dos mesmos”, contrariando o impulso inicial de ajudar as crianças nas suas tarefas.

A educadora responsável pelo grupo com que eu realizei a presente Prática Pedagógica valorizava a segurança que a rotina transmitia às crianças. Para além disso, procurava estimular a autonomia e a independência do grupo nestes momentos, dando-lhes oportunidade de concretizarem as suas próprias tarefas. Considero que tudo isto fazia com que o dia fluísse com naturalidade e que as transições decorressem de forma tranquila. De seguida, vou apresentar a rotina do grupo, bem como alguns referentes teóricos acerca dos vários períodos que integravam o dia a dia das crianças.

O período de acolhimento decorria das 8:15h às 9:30h, que corresponde à primeira transição do dia, da casa para a creche (Lino, 2018). Este acontecimento pode ser difícil para algumas crianças, pelo que deve ser criado um ambiente “calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada pelas suas educadoras e pela sua escola” (Cordeiro, 2012, p. 371). O acolhimento era uma etapa, no geral, bastante tranquila, dado que as crianças entravam na sala de forma independente e sorridente. Neste tempo, tentei receber as crianças com um sorriso e algum tipo de cumprimento físico, se assim o desejassem.

Das 9:30h às 10h, era cantada a canção do “Bom Dia” e as crianças comiam o snack da manhã. No tempo em grande grupo no tapete, para além da partilha e memorização inerente, “as crianças aprendem a saber ouvir, a esperar pela sua vez e a estar com atenção, concentração, e tranquilidade. Desenvolve-se o sentido do respeito pelos outros e valoriza-se a linguagem e a relação afectiva, bem como a observação” (Cordeiro, 2012, p. 371). Neste momento, existia alguma heterogeneidade no grupo, dado que algumas crianças já conseguiam transmitir com clareza as suas ideias, enquanto que outras ainda não o partilhavam. No entanto, todas respeitavam e escutavam os outros, exercitando valores e competências.

Das 10h às 11:15h, o tempo estava destinado à provocação, que podia ser realizada no interior ou no exterior. Integrava propostas das mais variadas áreas, almejando alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem holísticos. De seguida, estavam reservados 15 minutos para a higiene. Estes momentos são fundamentais para promover aspetos físicos (como o asseio ou o conforto), emocionais (ex.: a confiança com o educador) e sociais (a segurança no grupo). O almoço acontecia das 11:30h às 12h. Os momentos de refeição (almoço, lanche ou snack) servem “para alimentar, mas, do ponto de vista de socialização, também para criar uma maior autonomia (...), passar implícitas noções de higiene e de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo (...) e noções de alimentação e nutrição” (Cordeiro, 2012, p. 373). A esta refeição seguia-se mais um momento de higiene.

A sesta realizava-se das 12:30h às 15:10h. A “sesta proporciona às crianças a oportunidade de recarregarem as suas energias físicas e emocionais para a parte do dia que se segue” (Post & Hohmann, 2000, p. 241). Das 15:10h às 15:30h, acontecia mais um momento de higiene, para, depois, se realizar o lanche da tarde até às 16h. Após este momento, começavam, de forma faseada, a chegar os encarregados de educação das crianças. As despedidas devem ser agradáveis e simpáticas, para, a curto prazo, ajudar as crianças a alargarem o seu leque de confiança e, a longo prazo, a lidar com as chegadas e partidas de familiares e amigos para toda a vida (Post & Hohmann, 2000).

Após mais 15 minutos de higiene (às 16:15h), seguia-se um período de brincadeiras e explorações livres até às 18h, hora em que as crianças comiam o snack da tarde. Durante o tempo de escolhas livres, “as crianças pequenas deslocam-se por todo o lado, exploram materiais e acções, brincam perto de e com os pares e educadores” (Post &

Hohmann, 2000, p. 250). Era um momento muito tranquilo, em que eu conseguia estar individualmente com cada criança, respondendo aos interesses e às necessidades da altura. Por exemplo, duas crianças em particular procuravam-me, de forma individual, neste tempo para conversar sobre o dia e as suas experiências. Após o snack (às 18:15h), as crianças que ainda estiverem na instituição podem retomar as suas brincadeiras e explorações livres.

### 1.5. CONHECER O MUNDO PELOS SENTIDOS

As crianças até aos três anos de idade recolhem informação “a partir de todas as suas acções (...) Através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento” (Post & Hohmann, 2000, p. 23). Para além de conhecerem o mundo pelos órgãos dos sentidos, as crianças mais novas aprendem através da ação (Post & Hohmann, 2000).

Uma “instituição de cuidados infantis apoia o desenvolvimento de crianças de tenra idade se estiver repleta de materiais variados, seguros, adequados, desafiantes e acessíveis à exploração das crianças” (Post & Hohmann, 2000, p. 29). Estes materiais devem partir sempre dos interesses demonstrados pelas crianças ou de necessidades que estas apresentem. Assim, os espaços devem ser locais entusiasmantes, aventurastes, criativos e fantasiosos (Lino, 2018). Para além da vertente da acessibilidade dos materiais (colocados ao nível das crianças, de modo a permitirem uma exploração autónoma e em segurança), este contexto em particular alertou-me para a importância da estética dos espaços e dos materiais que despoletam as pesquisas das crianças. Em sequência, criei um sentido de estética que me fez querer construir ambientes harmoniosos e apelativos visualmente.

Malaguzzi (2001) defende que “as crianças, os educadores e os pais têm o direito a um ambiente de bem-estar, um espaço cuidado e agradável que convida à interação com os materiais, os objetos, os equipamentos” (citado por Lino, 2018, p. 99). São os adultos que acompanham as descobertas e as explorações das crianças, devendo evitar fazê-lo de forma intrusiva em relação às suas escolhas e iniciativas (Lino, 2018).

Na sequência da provocação das figuras abaixo apresentadas (figuras 3 e 4), consciencializei-me da importância “dos pés para crianças desta idade conhecerem o

mundo. “Bebés e crianças pequenas aprendem com todo o seu corpo e com os seus sentidos” (Post & Hohmann, 2000, p. 54), aspeto que cada vez é mais evidente para mim”, como apresento na reflexão individual da semana de 12 a 14 de outubro de 2020 (anexo III). Especialmente, uma criança do grupo com uma deformidade congénita nos pés tinha uma elevada sensibilidade nesta parte do corpo, o que também me fez refletir ainda mais sobre este aspeto.



Figura 3: crianças a verificar o efeito da tinta no papel de cenário com os pés



Figura 4: criança a explorar a tinta com as mãos e no papel

Resumindo, as crianças “precisam de um ambiente dinâmico, com pessoas, materiais e objectos que proporcionem os desafios quando estão prontos para tal” (Post & Hohmann, 2000, p. 114). Nesta faixa etária, estão ativamente dispostas a conhecer o mundo, pelo que lhes devem ser oferecidas oportunidades de contacto com o meio físico e social.

## CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA I

No segundo semestre do ano letivo de 2020/2021, teve lugar a Prática Pedagógica em Jardim de Infância I. Decorreu na mesma instituição privada que a Prática Pedagógica em Creche, passando para a sala dos três-quatro anos de idade. Além dos desafios que o atual contexto pandémico acarreta, foram meses de profundas reflexões e aprendizagens.

Neste capítulo, apresento reflexivamente três grandes pontos, que são: caracterização contexto educativo, metodologia de trabalho por projeto – “O Livro”, o relógio dos adultos vs. o tempo das crianças e a arte do questionamento.

### 2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Neste primeiro tópico, vou apresentar o contexto em que decorreu toda a Prática Pedagógica em Jardim de Infância I. Dado que a instituição foi a mesma que na anterior Prática Pedagógica, exponho aqui as características da sala e do grupo de crianças.

#### 2.1.1. A SALA

A sala em questão estava situada no primeiro piso da instituição. Destacavam-se prontamente as duas janelas de grandes dimensões, que permitiam a entrada de luz natural, bem como os elementos naturais presentes por toda a sala. No início da Prática Pedagógica, a sala estava organizada em oito espaços/áreas de trabalho: o espaço da casinha, o espaço do mini atelier, o espaço do desenho, o espaço da plasticina, o espaço da luz, o espaço das construções, o espaço dos jogos e o espaço da informática.

O espaço da casinha estava dividido por duas áreas: o cabeleireiro e o hospital, ambos com recursos alusivos a estas profissões. No decorrer do semestre, o cabeleireiro deu lugar à área dos dinossauros e o hospital a uma área composta por um cabide com adereços. O espaço do mini atelier ocupava um dos cantos da sala e encontrava-se forrado a papel kraft. Era constituído por vários recursos, como tintas, pincéis e barro. O espaço desenho era composto por uma mesa, quatro cadeiras e dois móveis. Para além das gavetas individuais, dispunha de folhas, materiais riscadores e cola. O espaço da

plasticina também tinha uma mesa e quatro cadeiras, bem como um recipiente com plasticina e acessórios diversificados.

O espaço da luz era constituído por uma mesa de luz e um móvel de apoio com materiais com diversas características (ex.: opacos, translúcidos). O espaço das construções dispunha de um tapete de relva sintética, uma bobine de grandes dimensões, rodela de madeira, legos e jogos de encaixe. Era neste espaço que decorriam as reuniões em grande grupo. O espaço dos jogos era composto por uma mesa, quatro cadeiras e de um móvel com jogos diversos (jogos de encaixe, de enfiamento, puzzles). Por fim, o espaço da informática incluía uma mesa, duas cadeiras, um computador e duas colunas. Este espaço só podia ser utilizado com supervisão de um adulto.

Ainda existia uma bancada de apoio, com cinco gavetas, um armário e um lavatório, bem como várias prateleiras pela sala a mais de um metro e meio de altura. Nestes espaços, encontravam-se recursos que não podiam/deviam estar acessíveis diretamente às crianças (como, por exemplo, caixa de primeiros socorros).

### *2.1.2. O GRUPO DE CRIANÇAS*

A sala em que decorreu a Prática Pedagógica em Jardim de Infância I era frequentada por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade. No grupo, quinze crianças eram do sexo feminino e dez do sexo masculino. Todas as crianças do grupo já frequentavam a instituição no ano letivo anterior, mas pertenciam a dois grupos diferentes (treze de uma sala e doze de outra). Nove crianças não têm irmãos, doze têm irmãos mais velhos, duas têm irmãos mais novos e duas são irmãs gémeas. As crianças residem, maioritariamente, na área de Leiria e têm nacionalidade portuguesa (à exceção de uma, que tem nacionalidade espanhola).

No decorrer da Prática Pedagógica, a rotina do grupo dividia-se em nove momentos. Das 8h15 às 9h30, decorria o momento do acolhimento/trabalho autónomo. Às 9h30, começava a reunião inicial e as provocações/propostas emergentes, que aconteciam até às 10h. A esta hora e até às 10h15, as crianças comia o snack e realizavam a sua higiene. Das 10h15 às 12h, era o tempo dedicado para as provocações/propostas emergentes. Na segunda-feira, este tempo era destinado para a oficina de expressão

motora. Das 12h às 12h15, decorria a reunião de partilha e o momento de retorno à calma. Desta hora e até às 13h30, acontecia a higiene, o almoço e a higiene, sucessivamente. Das 13h30 às 15h30, as crianças dormiam a sesta. De seguida, até às 16h30, decorria um momento de trabalho autónomo (na sexta-feira, doze crianças tinham judo neste tempo). Das 16h30 às 19h45, acontecia o lanche, a higiene, os jogos exploratórios e a entrega das crianças.

No que diz respeito à motricidade global, as crianças já dominavam várias habilidades, apresentavam uma boa destreza fina e muitas já conseguiam fazer o movimento de pinça. Nas refeições, é visível a autonomia de grande parte do grupo. No entanto, algumas crianças ofereciam resistência a certas texturas, cores e sabores dos alimentos. Para além disso, ainda esperavam pelo incentivo e/ou auxílio do adulto. Na casa de banho, também se podia verificar a autonomia das crianças, dado que conseguiam realizar as necessidades fisiológicas e lavar as mãos de forma praticamente independente. As crianças já conseguiam controlar os esfíncteres diariamente, à exceção de uma que apresenta um atraso global de desenvolvimento e que usava fralda todo o dia. Relativamente ao domínio cognitivo-linguístico, a maioria do grupo estabelecia uma boa comunicação com os pares e com os adultos, com linguagem cada vez mais correta. No que concerne ao domínio socio-afetivo, quase todas as crianças realizavam brincadeiras em pares ou em minigrupos (lado a lado ou em brincadeira conjunta) e demonstravam atitudes de partilha, de cooperação e de entreatajuda.

Dos interesses revelados, destacavam-se as atividades de faz de conta, as explorações na mesa de luz com objetos com diferentes características, a elaboração de desenhos (especialmente, o desenho à vista) e de pinturas, as explorações de diferentes materiais (como o barro e a plasticina), os dinossauros e animais no geral, as construções e as brincadeiras ao ar livre. As necessidades que mais se manifestavam no grupo eram a autonomia, a linguagem, a concentração, a motricidade, a gestão de conflitos e a união de grupo.

As planificações que a educadora construía para o grupo eram semanais, recorrendo ao modelo de planificação da instituição, o design semanal. Todos os dias existia um espaço para propostas emergentes das crianças, através da partilha de experiências, recursos, entre outros. Ao final do dia, a educadora preenchia o registo semanal de ação, detalhando os acontecimentos do dia, sendo que este era disponibilizado na entrada da

instituição para os responsáveis das crianças terem acesso diariamente. A avaliação era realizada, maioritariamente, através de registos fotográficos e videográficos.

## 2.2. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO – “O LIVRO”

A metodologia de trabalho por projeto é uma metodologia de grupo que envolve a pesquisa, a planificação e a intervenção, para dar resposta a problemas do interesse do grupo com enfoque social (Vasconcelos, 2011). Esta metodologia tem como grande finalidade criar aprendizagens com sentido, envolvendo todos os intervenientes (crianças e adultos), de forma a procurar soluções para a resolução de problemas reais (Vasconcelos, 2011). Assim, possibilita o “desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

A criança é considerada como um explorador, um investigador, um construtor ativo dos seus próprios saberes (Vasconcelos, 2011). Assim sendo, as crianças “são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua actividade e a seleccionar tarefas que elas próprias possam orientar. As crianças tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem” (Katz & Chard, 1997, p. 27). Por sua vez, o educador assume o papel de companheiro, de guia e de descobridor em conjunto com a criança (Katz et al., 1998).

De acordo com Katz e Chard (1997), na metodologia de trabalho por projeto, considera-se que as crianças já têm conhecimentos e capacidades que devem ser postas em prática em contextos significativos. Para além disso, as tarefas necessitam de ser executadas de uma forma contextualizada, levando as crianças a aplicarem as capacidades que já estão adquiridas e em desenvolvimento, como, por exemplo, a observação, a exploração, o registo e a discussão (Katz & Chard, 1997), resultando na aplicação de conhecimentos já interiorizados para a construção de novas aprendizagens.

Katz e Chard (1997) definem a existência de três fases na abordagem de projeto: “Fase I: Planeamento e Arranque”, “Fase II: Desenvolvimento do Projecto” e “Fase III:

Reflexões e Conclusões”, que foi a classificação seguida para a elaboração do presente projeto.

### *2.2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO*

O projeto “O Livro” surgiu após diversas observações, com o objetivo de valorizar, realçar e desenvolver as características individuais das cinco crianças selecionadas para o projeto. Para além de permitir o aumento da confiança e autoestima, deu-lhes tempo e espaço para fazerem algumas das suas atividades preferidas.

Assim sendo, as crianças foram selecionadas em dois grupos: os autores e os ilustradores. Para os dois autores, o critério principal de seleção foi a identificação da necessidade de expressão oral e de tempo e de espaço para o fazer. Por sua vez, para as três ilustradoras, foi o reconhecimento do gosto e do prazer que lhes dava desenhar e/ou pintar. Após uma conversa informal, todas as crianças revelaram um desejo de construir um livro, contribuindo com as suas melhores competências.

### *2.2.2. PRIMEIRA FASE*

A primeira fase, “Planeamento e Arranque”, tem como objetivo “estabelecer uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 172). As crianças e o educador constroem planos e preparativos para as investigações e visitas, de modo a procurar respostas (Katz & Chard, 1997). Para o projeto “O Livro”, a primeira fase dividiu-se em dois grandes momentos, que aconteceram sob a forma de reuniões, em que se definiram e planificaram as narrativas a criar.

Na primeira reunião, definiu-se a quantidade de narrativas e de livros a criar, bem como as personagens, o tempo e o espaço. Estas decisões foram tomadas a partir de um pictograma, em que cada criança do projeto podia votar com uma tampa de garrafa. Assim sendo, surgiram três histórias num livro: a Rapunzel na escola de manhã, a Jasmine na floresta encantada de tarde e o Lucas Neto no deserto de noite.

O segundo momento serviu para legendar com imagens o pictograma decorrente da votação. Aqui, as crianças selecionaram as imagens no computador, imprimiram,

recortaram e colaram. No fim, existiu uma partilha do pictograma com o grande grupo, pondo as restantes crianças a par do projeto que se estava a iniciar.

O terceiro momento centrou-se no esquema “The Story Face”, definindo-se os problemas e as respetivas soluções (reunião da figura 5). A Rapunzel enfrenta o problema do motosserra malvado, que resolve com uma tesoura mágica. A Jasmine encontra os lobos maus e consegue fugir no seu tapete voador. O Lucas Neto depara-se com os camelos maus no deserto e conquista a vitória sobre eles com a ajuda dos camelos bons. Após a tomada destas decisões, as crianças do projeto completaram os três esquemas com desenhos, como se pode observar na figura 6.



Figura 5: reunião de definição dos enredos



Figura 6: preenchimento do esquema “The Story Face”

### 2.2.3. SEGUNDA FASE

A segunda fase, “Desenvolvimento do Projecto”, destina-se à “apresentação de informações novas” (Katz & Chard, 1997, p. 173). Esta fase também teve três grandes momentos: a definição do trabalho a desenvolver, a escrita da história e a elaboração das ilustrações.

Assim, no primeiro momento (figura 7), foram levantadas algumas questões sobre os constituintes de um livro e do nosso livro em concreto. Surgiram duas questões, que foram posteriormente respondidas com uma pesquisa das crianças no computador: “Como é que se chama a parte de trás do livro?” e “Como é que se chamam as



Figura 7: reunião de definição do trabalho a desenvolver

peças que fazem os desenhos dos livros?”. No seguimento desta pesquisa, as crianças decidiram realizar a capa do livro, colando duas cartolinas.

No segundo momento, os autores tiveram a oportunidade de narrar as histórias das três personagens, que eu e o meu par pedagógico escrevemos no computador. Começaram por contar toda a história, que, depois, ouviram tal e qual como tinham narrado e, por fim, reescreveram-na, reformulando algumas frases.

De seguida, no terceiro momento, as ilustradoras elaboraram as ilustrações das histórias, dividindo-as por páginas. No final deste trabalho, as crianças decidiram que queriam escrever no computador, imprimir e colar as frases das histórias no livro, orientando entre si estas tarefas. Por fim, uma criança do projeto voluntariou-se para numerar as páginas do livro e fazer o índice (figura 8).

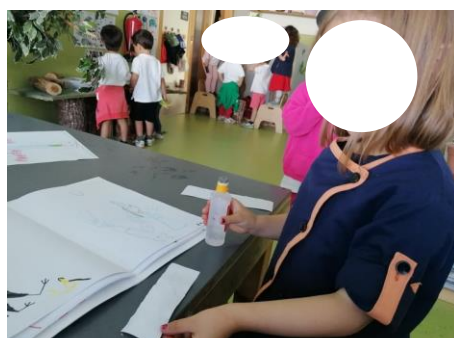


Figura 8: criança a construir o livro

#### 2.2.4. TERCEIRA FASE

O “objectivo principal da terceira fase do trabalho de projecto é ajudar a concluir o projecto com o trabalho de grupo e individual, e resumir o que se aprendeu” (Katz & Chard, 1997, p. 175). Assim, começou por ser debatido o resultado final do livro, bem como todo o caminho percorrido e a comparação dos objetivos iniciais com o resultado final, tendo todo o minigrupo partilhado que estavam muito orgulhosos e satisfeitos. As crianças decidiram a divulgação do projeto, que aconteceu para o grande grupo. O minigrupo do projeto começou por mostrar o livro às outras crianças da sala (figura 9) e, após a leitura das histórias, cada criança da sala votou na sua história preferida, construindo um pictograma (figuras 10 e 11).

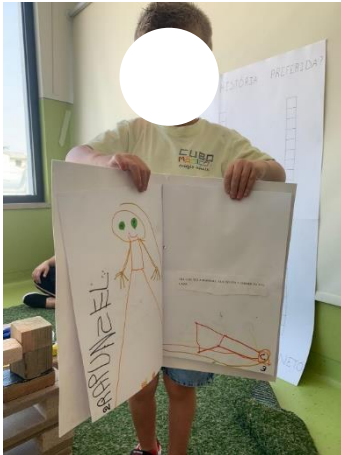


Figura 9: criança a mostrar o livro



Figura 10: criança a votar na sua história preferida

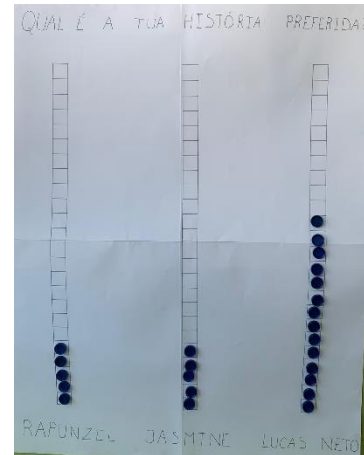


Figura 11: resultado final da votação

### 2.3. O TEMPO DAS CRIANÇAS VS. O RELÓGIO DOS ADULTOS

Num jardim de infância, “há uma sequência lógica das actividades e o programa só fica completo se não se falharem as diversas fases” (Cordeiro, 2012, p. 370). Assim, todos os dias, adultos e crianças cumprem diversos momentos que estão definidos num horário.

Apesar da flexibilidade, existe uma periodicidade inerente aos momentos do tempo educativo (Silva et al., 2016). Assim, verifica-se uma sucessão em cada dia, criando “uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva et al., 2016, p. 27), tornando-se pertinente construir um tempo equilibrado em termos de ritmos e de actividades e que proporcione diferentes oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem.

Nesta Prática Pedagógica, senti alguma dificuldade na adaptação em relação aos vários momentos da rotina, principalmente, por ser a primeira vez que tinha contacto direto com um grupo com vinte e cinco crianças. Na reflexão individual da semana de 03 a 05 de maio de 2021 (anexo IV), escrevi que os “vários momentos da rotina são confusos e agitados, por ser um grupo muito grande. Portanto, continuo a sentir-me um pouco perdida e insegura”. Nessa mesma reflexão (anexo IV), apresentei uma estratégia que encontrei, que era “fazer respirações profundas para me concentrar e acalmar.

Considero que tem resultado e que me tem ajudado a orientar nestes momentos”. Senti uma grande diferença nas minhas atitudes, especialmente, no que toca à calma e à disponibilidade para cada criança, em relação às suas necessidades nestes momentos.

Com o avançar da Prática Pedagógica, surgiram os projetos, os portfólios, entre muitas outras coisas. Por isso, eu e o meu par pedagógico tivemos necessidade de avançar com estes trabalhos, nomeadamente, com os projetos, o que só se revelou possível de acontecer recorrendo a alguns momentos de brincadeira livre, nomeadamente, da parte da manhã. Apesar de só o realizarmos perante a vontade e o consentimento das crianças, como referi na reflexão individual da semana de 24 a 26 de maio de 2021 (anexo V), senti-me mal por “ter de realizar os projetos nessas alturas, sinto que estou a roubar tempo tão precioso às crianças”.

Os adultos “tendem a cronometrar tudo, determinando o momento que é apropriado ao brincar, como se fosse possível estipular quando é a hora certa para começar e acabar a brincadeira” (Kuhn et al., 2015, pp. 105-106). Apesar de ter tido de recorrer aos momentos da brincadeira livre, deixei sempre ao critério das crianças se o queriam fazer ou se queriam continuar a brincar e respeitei as decisões tomadas.

Apressar as crianças “é arriscar fazê-las perder seu desejo natural de aprender e aumentar o risco delas se tornarem ansiosas, deprimidas e infelizes” (Kuhn et al., 2015, p. 106). Todas as nossas ações têm consequências, tornando-se, desse modo, imperativo ponderar, analisar e refletir adequadamente sobre os prós e os contras. No entanto, como apresentei na reflexão da semana de 24 a 26 de maio de 2021 (anexo V), tornou-se necessário “para conseguirmos cumprir o calendário da Prática Pedagógica”.

Posto isto, é importante construir uma rotina com as crianças, para que estas se sintam respeitadas, ouvidas e incluídas, de modo a se crie tempo para as experiências, explorações e brincadeiras (Silva et al., 2016).

#### 2.4. A ARTE DO QUESTIONAMENTO

Outro aspeto que me desafiou na Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I foi o questionamento dirigido às crianças por parte do educador. Senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos, para que, quando fizesse perguntas

às crianças, as conseguisse ajudar a chegar onde pretendiam, provocando e despoletando curiosidade.

Tudo começou quando refleti sobre as questões que tinha colocado às crianças e quando reparei que não estava a chegar onde queria. Portanto, coloquei o foco em mim e decidi pesquisar sobre esta capacidade de questionar as crianças para as fazer pensar, formular hipóteses, debater, entre outros aspetos. O questionamento, bem como a observação, apresentam-se como pontos essenciais para o desenvolvimento da ação educativa, nomeadamente, na identificação de interesses e de necessidades. Deste modo, o questionamento permite ao educador aceder aos pensamentos das crianças, bem como “acompanhar os processos de concretização do fazer” (Luís et al., 2015, pp. 526-527).

Como apresento na reflexão individual da semana de 24 a 26 de maio de 2021 (anexo V), foi um assunto que procurei alargar com os vários intervenientes desta Prática Pedagógica, especificamente, como o meu par pedagógico.

Nesta semana, surgiu, por várias vezes, entre mim e a minha colega a questão do questionamento do educador. Falámos, essencialmente, da sua extensão (demasiado aberto ou demasiado fechado) e do facto de, por vezes, incluirmos nele as respostas sem querer. Assim, criei em mim uma preocupação acrescida em relação às perguntas que coloco às crianças.

Para além disso, também debati com a professora supervisora sobre este aspeto, como se refere na reflexão individual da semana de 24 a 26 de maio de 2021 (anexo V), “sendo que chegámos à conclusão de que a arte do questionamento é demasiado complexa e carece de análise toda a vida profissional”. Assim sendo, aprender “a questionar a própria criança de modo a compreender a maneira como esta pensa e atribui significados àquilo que faz é também uma aprendizagem que o educador precisa exercitar diariamente” (Luís et al., 2015, p. 526).

Por ter consciência da importância do questionamento, é que este assunto me inquietou tanto. Mesmo nos momentos de brincadeira livre, tenho pensado bastante antes de colocar qualquer pergunta às crianças. Esse pensamento tem sido baseado em questões como “Essa pergunta dá a resposta?” ou “Essa pergunta permite à criança expor-me o

seu pensamento?”. O foco fica, assim, maioritariamente, em relação à extensão das perguntas (abertas ou fechadas), sendo que, após um primeiro momento de reflexão, desvalorizei as questões fechadas, por pensar que seriam limitadoras e redutoras em relação à expressão oral das ideias e dos pensamentos das crianças. No entanto, com o passar do tempo, apercebi-me de que os dois tipos de questões são pertinentes e válidos para conseguir apoiar as crianças a expressar e a construir conhecimentos. Por exemplo, as questões abertas tornaram-se uma forma de conseguir aceder a teorias e a histórias das crianças (como aconteceu num diálogo sobre os dinossauros), enquanto que as fechadas permitiram sintetizar e confirmar ideias.

Também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar é visível este aspeto do questionamento dirigido às crianças. Assim, podemos ler que o educador deve proporcionar “um diálogo interativo entre elas, e envolvendo-se nesse diálogo, colocando perguntas abertas e incentivando a explicitação das suas ideias, de modo a facilitar a construção conjunta do pensamento” (Silva et al., 2016, p. 39). Neste ponto, podemos verificar a dimensão do questionamento aberto, focando-se no desenvolvimento de ideias por parte das crianças. Para além disso, também se pode verificar que as interrogações endereçadas pelo educador devem incentivar “a curiosidade das crianças, colocando perguntas que as levam a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais” (Silva et al., 2016, p. 87).

Como escrevi na reflexão individual na semana de 24 a 26 de maio de 2021 (anexo V), com as minhas pesquisas, conversas e reflexões (individuais ou com outras pessoas), “apercebi-me de que este é um desafio que todos os dias me vai acompanhar, que me vai sempre suscitar dúvidas e levar a procurar respostas”, como tantos outros aspetos.

### CAPÍTULO III - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA II

Entre setembro e janeiro do ano letivo de 2021/2022, no âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, experienciei um contexto educativo da rede pública, com um grupo de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Neste terceiro capítulo, vou apresentar reflexivamente: a caracterização do contexto educativo, a metodologia de trabalho por projeto, com o projeto “A Lua”, o ciclo interativo e agência da criança, os portfólios: um processo avaliativo co-construído e, por fim, a brincadeira livre no exterior e os materiais não estruturados.

#### 3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Este primeiro ponto apresenta o contexto em que decorreu toda a Prática Pedagógica. Segue uma lógica de pormenorização, começando pela caracterização do meio, do agrupamento e da instituição, seguidos da sala de atividades e finalizando no grupo de crianças.

##### 3.1.1. O MEIO

O jardim de infância estava inserido num agrupamento de escolas da rede pública, situado na União de Freguesias de Marrazes e Barosa, a segunda freguesia mais populosa do concelho de Leiria.

De acordo com o site da freguesia (s/d), a União de Freguesias de Marrazes e Barosa tornou-se, após a agregação, a segunda freguesia mais populosa do concelho de Leiria. Ficando a apenas dois quilómetros da sede do concelho de Leiria, no monte do Martingil, limitada pelo rio Lis, Marrazes apresenta uma área predominantemente urbana e outra maioritariamente rural. Em Marrazes, pode-se encontrar património histórico-cultural, decorrente da presença humana desde os tempos pré-históricos, bem como inúmeros serviços do setor terciário (por exemplo, farmácias, esquadra da polícia, museus, etc.).

##### 3.1.2. O AGRUPAMENTO E A INSTITUIÇÃO

O agrupamento de escolas tem como escola-sede a escola básica n.º 2 de Marrazes, situada na Estrada da Mata, em Marrazes, sendo atualmente presidida por Jorge Edgar Gregório Brites. Desde 2009/2019, integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, segundo as informações do site do Agrupamento de Escolas de Marrazes (2020), relativamente ao Projeto Educativo. Criado no ano letivo de 1999/2000, abrange a União de Freguesias de Marrazes e Barosa e as freguesias de Amor e Regueira de Pontes e é composto por nove jardins de infância, uma escola básica com educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico, doze escolas do ensino básico com primeiro ciclo e uma escola do ensino básico com segundo e terceiro ciclos (a escola-sede do agrupamento).

Em relação ao jardim de infância, é constituído por um hall de entrada (dividido a meio, para as duas salas, com cabides para cada criança, quatro bancos, águas, desinfetantes, móvel com tintas e papéis e seis painéis de cortiça), duas salas de atividades, duas casas de banho para crianças (com duas sanitas e dois lavatórios cada uma), uma sala de educadores (dividida em escritório, casa de banho para adultos e arrumações; em tempo de pandemia, também serve como sala de isolamento), um hall de ligação, uma cozinha, um refeitório e uma sala de Atividades de Animação e Apoio à Família.

A instituição está aberta desde as 8h até às 19h e tem a capacidade para acolher cinquenta crianças (atualmente, uma sala tem vinte e cinco e outra vinte e quatro crianças). Como funcionários do jardim de infância, registam-se a existência de duas educadoras de infância (das 9h às 15h30) e duas auxiliares de ação educativa (das 8h às 16h30). Para além disso, tem uma parceria com a Associação de Solidariedade Social de Marrazes, que fornece o lanche da manhã e o almoço das crianças. Esta associação contrata as pessoas responsáveis pelo acompanhamento das crianças às refeições e nas Atividades de Animação e Apoio à Família (uma animadora e a respetiva auxiliar). Na hora do almoço, também existem duas auxiliares, uma da Associação de Solidariedade Social de Marrazes e outra da Câmara Municipal.

Diretamente na instituição, existem duas atividades semanais que integram a componente letiva: a atividade de Dança – Projeto Arte Palmas e a atividade de Música. Os instrumentos de gestão curricular utilizados pelas educadoras do jardim de infância são o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Grupo.

### 3.1.3. A SALA

A sala A ficava localizada na primeira porta à esquerda do hall de entrada. O chão era composto por dois pisos, sendo um de madeira (a maioria) e o outro de azulejos (a cobrir o chão em frente ao armário de apoio e da antiga lareira).

Na sala, existiam três mesas retangulares, duas em semicírculos e uma circular, agrupadas em três: a circular, a quadrada (formada por duas mesas retangulares) e a oval (criada por duas mesas em semicírculos e uma retangular). No total, circundando as três mesas, existiam dezanove cadeiras. Na mesa circular, apoiada por quatro cadeiras, as crianças podiam realizar explorações com a plasticina e com tintas. Esta mesa tinha um buraco com um recipiente. Ao lado, estava uma antiga lareira com a parte de cima tapada e com três plantas lá dentro. A mesa quadrada era acompanhada por seis cadeiras e destinava-se à exploração de jogos de raciocínio/lógica, que se encontravam no móvel ao lado da mesa. Na mesa oval, existiam nove cadeiras e dois móveis de apoio, um com folhas A3 brancas e divisórias com produções das crianças e o outro com folhas A4 coloridas, micas e materiais riscadores.

A área da garagem era composta por um tapete, uma pista de carros, quatro carros e uma estação de bombeiros. Na área do tapete, existia o mapa de presenças e uma caixa com vinte e seis almofadas redondas de várias cores para as crianças se sentarem. A dividir o tapete da área da casinha, encontrava-se um baú com jogos de reposição e um móvel com livros, caixas de material individual, jogos de encaixe e de enfiamento, blocos de construções, puzzles e animais. A área da casinha dividia-se por quarto e por cozinha, sendo constituída por uma mesa com quatro bancos, um espelho, um armário, um lavatório, um fogão com forno, uma cama e uma mesa de cabeceira. De adereços a completar estas mobílias, encontrávamos dois bonecos, cinco malas, nove peças de roupa, uma manta, pratos, copos, chávenas, batedeira, colheres, facas, garfos, pá, balde de esfregona, panela e comidas diversas.

Ainda se registava a existência de um móvel de apoio com duas gavetas e quatro armários e duas prateleiras, com tintas, colas, tesouras, conchas, botões, plasticina, esponjas, barro, giz, pincéis, etc. e com jogos de reposição. Este móvel tinha um lavatório.

A parte de dentro da porta da sala de atividades tinha um cabide em forma de lápis e um suporte com divisórias. Nas paredes da sala, existiam interruptores e tomadas, quatro quadros de cortiça (para expor as produções das crianças) e um de giz (para explorações das crianças) e o ar condicionado. Para além disso, também existiam quatro janelas (uma dividida em duas e as outras em três). No teto, estavam quatro lâmpadas.

#### *3.1.4. O GRUPO DE CRIANÇAS*

O grupo de vinte e quatro crianças (devido à recém desistência de uma criança) apresentava um total de treze do sexo feminino e onze do sexo masculino. Cinco crianças nasceram em 2016, onze em 2017 e oito em 2018. Assim sendo, quatro crianças tinham cinco anos, nove tinham quatro anos e onze tinham três anos. A frequentar a instituição há um ano, encontravam-se dez crianças, nove há dois anos e cinco há três anos. Estes são os únicos dados completos do grupo, os restantes referem-se às dezoito crianças cujos pais entregaram os dados pedidos pela educadora durante o período da Prática Pedagógica.

Sete crianças eram filhas únicas, cinco tinham um irmão, três tinha, dois irmãos, duas tinham três irmãos e uma tinha quatro irmãos. As nacionalidades das crianças do grupo eram portuguesa (onze crianças), brasileira (cinco crianças), angolana (uma criança) e venezuelana (uma criança). Não existiam doenças a registar, no entanto, duas crianças apresentavam alergias, mais concretamente, uma com sinusite e rinite alérgica e outra com pele atópica (sendo especialmente sensível ao frio). Para além disso, uma criança tinha um problema diagnosticado de linguagem e outra apresentava um transtorno do espectro do autismo.

Para se deslocarem de e para a instituição, catorze crianças usavam carro particular, cinco deslocavam-se a pé, duas de autocarro e uma de carrinha. Para as acompanhar, quatro faziam-se acompanhar de elementos da família (mãe, pai, pais ou avós) e uma com um motorista. O prolongamento de quinze crianças acontecia nas Atividades de Animação e Apoio à Família, três em casa e duas em casa dos avós. Relativamente às interrupções letivas, dez frequentavam as Atividades de Animação e Apoio à Família durante este período, nove ficavam em casa e duas em casa dos avós. Algumas crianças permaneciam em dois sítios no prolongamento e nas interrupções, nomeadamente, as Atividades de Animação e Apoio à Família e em casa. Tanto as mães como os pais das

crianças apresentavam profissões nos setores secundário e terciário. Alguns exemplos de profissões das mães eram armazenista, operária, auxiliar de ação educativa ou podólogo. Os pais, por sua vez, eram eletromecânico, serralheiro civil, camionista, engenheiro civil ou taxista.

Como principais interesses, destacavam-se as bolas, as construções (legos e peças de encaixe), os animais, os carros, a casinha das bonecas e as histórias (especialmente, com efeito surpresa). No que concerne às necessidades/dificuldades, sobressaíam a linguagem, a partilha, a autonomia/iniciativa, a dependência do adulto, a motricidade fina (nomeadamente, a pega digital), a concentração (particularmente, aos recursos da sala de atividades) e a resistência na hora da alimentação.

De acordo com o horário oficial, a rotina do grupo de crianças dividia-se em sete momentos letivos, que decorriam entre as 9h e as 15h30 e um momento não letivo, entre as 15h30 e as 16h30, em que aconteciam as Atividades de Animação e Apoio à Família e o Atendimento a Encarregados de Educação.

O primeiro momento do dia era destinado à receção das crianças, em que existia a marcação de presenças, da data e do tempo, entre das 9h e as 9h30. Das 9h30 até às 10h30 de segunda-feira, decorria a hora do conto e a reunião em grande grupo (com conversa, planeamento, decisão das atividades a realizar e como as desenvolver). Na terça-feira, esta hora era para a expressão motora e, na quarta-feira, para a expressão musical (dada por um professor de música). Na quinta-feira, acontecia a hora do conto, seguida de um projeto ou atividade planeada pelo grupo (teatro, dança, música, ...). Por fim, na sexta-feira, decorria a hora do conto e atividades de ciências experimentais; mensalmente, existia uma atividade de culinária para celebrar os aniversários do mês.

Das 10h30 às 11h, acontecia um momento de higiene, o lanche e o recreio. Das 11h às 12h, a atividade planeada era implementada ou as crianças ficam em brincadeira livre no exterior. Nos dias de expressão motora e expressão musical (terça e quarta-feira, respetivamente), decorria a hora do conto e a reunião em grande grupo (com conversa, planeamento, decisão das atividades a realizar e como as desenvolver). O almoço era o momento que se seguia e acontecia entre as 12h e as 13h30. Das 13h30 às 15h15, continuavam as atividades começadas de manhã e/ou explorações livres. À quinta, tinham uma atividade de dança neste tempo e, à sexta, organizavam os materiais e os

objetos (por exemplo, os materiais riscadores, os jogos, etc.) utilizados durante a semana. Por fim, das 15h15 às 15h30, decorria uma reunião em grande grupo, para conversar, avaliar e/ou consolidar os desafios e as aprendizagens. Na sexta-feira, a reunião adotava um cariz reflexivo sobre a semana e planificava-se a semana seguinte.

## 3.2. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO – “A LUA”

### 3.2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O projeto “A Lua” surgiu após a leitura do livro “A que sabe a lua?”, de Michael Grejniec. Durante um debate sobre os conhecimentos que as crianças tinham sobre a lua, uma criança afirmou “Existem muitas luas, existem cinco!” ao que outra criança respondeu “Não, existem duas, uma como uma banana e outra como uma bola”. Assim sendo, surgiram as questões “Quantas luas existem?” e “Qual é a forma da lua?”, às quais as crianças procuraram respostas de diversas formas.

Seguimos a classificação das fases da metodologia de trabalho por projeto apresentadas por Katz e Chard (1997), que definem a existência de três fases: “Fase I: Planeamento e Arranque”, “Fase II: Desenvolvimento do projecto” e “Fase III: Reflexões e conclusões”. Estas fases encontram-se enunciadas e exploradas no Capítulo II – Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II.

### 3.2.2. PRIMEIRA FASE

A reunião de planeamento e de arranque consistiu na resposta às questões “O que pensamos saber?”, “Como vamos saber?” e “O que vamos fazer?”. As crianças começaram por partilhar informações advindas das suas experiências e observações. Entre conversas, surgiram afirmações como: “A lua parece uma banana”, “A lua é redonda como um círculo” ou “Existem duas luas, a banana e o círculo”.

Posteriormente, as crianças definiram como é que iriam começar a pesquisa, na semana seguinte. Assim, decidiram que deveriam, primeiramente, pesquisar em livros, seguindo-se o computador e, finalmente, realizar uma maquete em três dimensões mostrando o que aprenderam.

### 3.2.3. SEGUNDA FASE

Estabelecido o plano, as crianças começaram por explorar os diversos livros sobre a lua e debater entre si, os desenhos e o conteúdo (lido pelas mestrandas). Neste momento, houve crianças que apenas se maravilharam a observar as imagens, enquanto outras partilhavam com os pares as suas descobertas. No dia seguinte, a pesquisa nos livros continuou, dado que as crianças pediram para ver as imagens novamente (figura 12). A pesquisa já se focou mais nas fases da lua, sendo que as crianças procuravam nos livros as diversas formas da lua.

Na semana seguinte, mais propriamente, na segunda-feira, dirigiram-se até a uma sala, onde puderam escolher e observar os vídeos sobre a lua, como se pode observar na figura 13. Neste tempo, surgiram várias questões ao verem em simultâneo as quatro fases da lua. Ouviram-se perguntas como “Só há uma lua?” ou “Se só há uma, porque é que estão ali quatro?”. Uma criança, que tinha estado a ouvir e a ver tudo atentamente, afirmou “O senhor do vídeo disse que só há uma lua, mas depois aparecem estas quatro por causa da luz do sol!”. Em conjunto e com a observação dos vídeos, foram construindo os seus conhecimentos.

Assim, confirmaram através dos vídeos que existem quatro fases da lua: a lua cheia, a lua nova, o quarto minguante e o quarto crescente, revelando-se os dois últimos mais difíceis de produzir verbalmente.

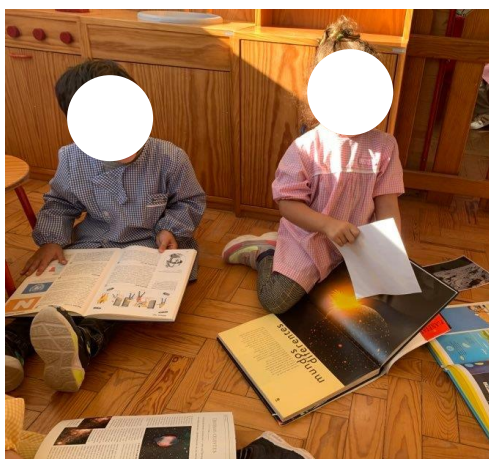


Figura 12: pesquisa de informação em livros



Figura 13: visionamento de vídeos

Na tarde do dia seguinte, as crianças realizaram um desenho sobre as suas descobertas dos livros e dos vídeos. Várias crianças recorreram aos livros para observar e reproduzir da forma mais realista possível.

#### 3.2.4. TERCEIRA FASE

Nesta fase, as crianças concretizaram a realização de uma maquete como meio de divulgar os conhecimentos que aprenderam, como tinham definido na primeira fase. Para a sua concretização, as crianças distribuíram entre si as tarefas de cada um, cabendo ao adulto o papel de orientador/moderador.

Para começar a pintar o céu, primeiro, tiveram uma conversa sobre as cores a selecionar. Uma criança insurgiu-se, afirmando “O céu de noite é azul-escuro, precisamos de ir buscar o azul!”. Após decidirem que, para pintarem o céu precisariam da cor azul, a educadora prestou auxílio procura dessa mesma cor. Dado que as crianças queriam azul-escuro e apenas havia azul-claro, a criança que sugeriu a cor disse “Podemos juntar um pouquinho da cor preta!” e ideia foi aceite por todos, realizando então a mistura. Nas figuras 14 e 15, podemos verificar as crianças a executarem as suas tarefas.

Com o passar do tempo, outra criança sentiu que faltava alguma coisa e fez uma proposta “Tive uma ideia! Podemos fazer as estrelas que também vemos no céu à noite”, ao que os seus pares responderam com alguma hesitação por dizerem não conseguirem desenhar estrelas. No entanto, outra criança afirmou “Podemos fazer pintinhas pequenas com a cor branca!”.



Figura 14: definição dos formatos das fases da lua



Figura 15: pintura do céu

Na semana seguinte (já no ano seguinte), chegou a hora de cobrir as formas que já estavam definidas (figuras 16 e 17). Após uma breve procura na sala, decidiram utilizar papel de jornal, dizendo “É o que temos mais, então podemos utilizar muito!”. Surgiu, então, um problema: a lua cheia e a lua nova têm o mesmo formato, um círculo. Para distinguir, a criança mais velha do grupo sugeriu “Podemos amachucar o papel para a lua cheia e deixamos o papel liso para a lua nova, assim ficam diferentes”. Todas as crianças do grupo concordaram, percebendo a intenção inerente.



Figura 16: colocação de cola para colar o papel de jornal



Figura 17: preenchimento do formato da lua com papel de jornal

Terminada a pesquisa e a concretização da maquete, era hora de refletir sobre todo o processo desenvolvido. As crianças admitiram terem gostado muito de terem adquirido os conhecimentos pela sua própria pesquisa, revelando que, apesar disso, foi difícil procurar nos livros. Expuseram que as partes preferidas foram o visionamento dos vídeos e a concretização da maquete.

Também refletiram sobre a planificação inicial, afirmando que nunca o tinham feito e que não a conseguiram cumprir. Após uma breve análise da mesma, as crianças chegaram a uma conclusão: a pesquisa de informação requer mais tempo, o que decidiram realizar numa próxima oportunidade. Nesta reunião, as crianças decidiram como e por quem seria



Figura 18: apresentação do projeto

distribuída a apresentação do projeto às restantes crianças da sala, que aconteceu nesse mesmo dia, ao início da tarde (figura 18). Para definir esta partilha de funções, foram ditas frases como “Eu sei os nomes da quatro fases, então posso dizer isso” e “Nós podemos pôr o nosso projeto na parede e os meninos sentam-se à volta, assim conseguem todos ver” (figura 19).



Figura 19: maquete final

### 3.3. O CICLO INTERATIVO E A AGÊNCIA DA CRIANÇA

O ciclo interativo está dividido em quatro partes, sendo elas: a observação, a planificação, a ação e a avaliação. São vários os intervenientes que podem/devem ter a oportunidade de participar, através de diversas formas de comunicação e estratégias, que permitam o envolvimento dos mesmos no contexto educativo, nomeadamente, as crianças, as famílias e a comunidade (Silva et al., 2016).

A primeira etapa deste ciclo corresponde à observação. A observação é um processo complexo e duradouro, que vai introduzindo informações novas todos os dias. Observar fornece informações fulcrais a um educador, que permitem construir relações de proximidade com as crianças (Jablon et al., 2009). Através de uma observação atenta e cuidada, é possível planear materiais e propostas adequadas às especificidades de cada criança, concretizando questões que levem a criança a compreender o mundo que a rodeia (Jablon et al., 2009).

Assim, é pela observação que um educador obtém informações para adequar “o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 13).

Como podemos verificar nesta citação, todo o ciclo está enunciado, partindo da etapa da observação, evidenciando a importância da sua primeira etapa.

Na reflexão individual das semanas de 20 a 22 e de 27 a 29 de setembro de 2021 (anexo VI), referi que

Como foi refletido na reunião com a professora supervisora, é a partir deste processo de observação que vou desenvolver a minha Prática Pedagógica, cumprindo o ciclo acima referido, tornando-se, desse modo, fundamental para a conseguir adequar e realizar da melhor forma. Após este momento com a supervisora, ainda dei mais valor à observação e a conhecer as crianças.

Definir um plano de observação tornou-se imperativo, para conseguirmos recolher todos os dados necessários e, ainda, passar pelo processo de adaptação ao contexto educativo (tendo em conta todas as suas vertentes). Assim, em conjunto com o meu par pedagógico, definimos que “primeiros três dias na instituição seriam para observar aspetos mais concretos, como a descrição do espaço exterior e da sala de atividades. Assim, ficaríamos com mais possibilidades para interagir diretamente com as crianças”, como se pode ler na reflexão de grupo das semanas de 27 a 29 de setembro e de 04 a 06 de outubro de 2021 (anexo VII). Na semana seguinte, executamos uma divisão entre uma observação mais distante e uma observação mais participativa (de forma rotativa), identificando interesses, necessidades, etc.

Após um período de observação, segue-se a planificação, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças. Antes de realizar uma planificação, é necessário que o educador reflita “sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Silva et al., 2016, p. 15).

A planificação deve ser algo flexível a sugestões das crianças ou até mesmo de situações imprevistas que possam acontecer no dia a dia do jardim de infância. Estes momentos emergentes podem-se revelar ainda mais potenciadores de aprendizagem (Silva et al., 2016). Planear “permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi

planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Silva et al., 2016, p. 15).

Na reflexão individual da semana de 08 a 10 de novembro de 2021 (anexo VIII), referi que

a criança deve participar “nas propostas da iniciativa do/a educador/a, que está atento/a e apoia as propostas implícitas ou explícitas da criança” (Silva et al., 2016, p. 18). Foi o que aconteceu esta semana, em que, de forma direta ou indireta, as crianças me mostram o que eram os seus interesses, a que eu procurei dar resposta.

A última etapa apresentada diz respeito à avaliação que consiste, essencialmente, num “processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação” (Silva et al., 2016, p. 13). A avaliação, na educação de infância, “tem como objetivo principal a recolha de informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22).

É indispensável envolver as crianças nos processos de avaliação dos seus progressos, dado que estas têm consciência das suas capacidades, preferências, aptidões e dificuldades (Portugal & Laevers, 2018). Torna-se, deste modo, imperativo fomentar um processo avaliativo co-construído, “que privilegia a criança enquanto alguém que é capaz de reconhecer e reconstruir o seu projeto educativo, consciencializar-se das suas capacidades e dificuldades, contribuir criativa e construtivamente com pistas de trabalho para a ação do educador” (Coelho & Chélinho, 2012, p. 124).

Nesta Prática Pedagógica, consegui perceber a rotatividade e interatividade desta sequência de observação, planificação, ação e avaliação, bem como a coexistência de etapas.

#### 3.4. OS PORTFÓLIOS: UM PROCESSO AVALIATIVO CO-CONSTRUÍDO

Acima já tive a oportunidade de expor a minha visão da avaliação, pelo que, agora, vou refletir sobre um instrumento que utilizei este semestre para avaliar as aprendizagens de uma criança: o portfólio.

Para começar a realização do portfólio com uma das crianças do grupo, preocupava-me o que iriam sentir as outras ao aperceber-se desta situação. Assim, decidi, em conjunto com o meu par pedagógico, ter uma conversa com o grupo. Como podemos ler na reflexão de grupo da semana de 22 a 24 de novembro de 2021 (anexo IX), “foi um momento, acima de tudo, bastante enternecedor, em que o grupo se mostrou compreensivo e disposto a colaborar connosco para que tudo corra da melhor forma possível”.

A avaliação por portfólios, “situada no contexto e processo em que se desenvolveu, utiliza abordagens descritivas ou narrativas, que documentam a evolução desse progresso” (Silva et al., 2016, p. 18). Os portfólios são uma compilação intencional de trabalhos e outras evidências, que mostram os esforços, progressos e realizações das crianças ao longo do tempo (Parente, 2012).

O portfólio tem como vantagens relatar o “processo de aprendizagem vivenciado pelo educando; informar todos os envolvidos do processo acerca das aprendizagens e do desenvolvimento da criança; beneficiar a gestão do erro, pela compreensão de sua natureza e conseqüente replanejamento das ações docentes e discentes” (Raizer & Sousa, 2012, p. 331). Os portfólios também transmitem informações para as próprias crianças, dado que estas conseguem avaliar os seus progressos e identificar aspetos que ainda precisam de ser melhorados. Ao folhear os seus portfólios, as crianças podem recordar as suas produções, experiências, dificuldades e superações (Raizer & Souza, 2012).

Para concretizar o portfólio para a presente Prática Pedagógica, defini um dia e uma hora (segunda-feira de manhã) para refletir com a criança sobre a semana anterior. Ao início, senti alguma insegurança na criança e até em mim própria, devido ao facto de ter sido eu a estabelecer um horário. No entanto, estava aberta a mudanças, que não se justificaram necessárias, dado que a rotina de realização do portfólio naquele horário se revelou como muito positiva, na medida em que a criança começou a apropriar-se do momento.

Como refleti com o meu par pedagógico na reflexão de grupo da semana de 22 a 24 de novembro de 2021 (anexo IX), o “facto de sermos duas permite-nos focar quase totalmente naquela criança e concretizar o portfólio de forma detalhada”. Para isto, contribuiu o facto de nos dividirmos e, enquanto uma de nós estava mais dedicada ao portfólio com a criança, a outra fazia uma gestão mais geral do grupo, focando-se no bem-estar individual e coletivo. Conceber portfólios exige tempo, dedicação e valorização das experiências de desenvolvimento e de aprendizagem realizadas pelas crianças “e dos significados que elas atribuem a essas experiências e pressupõe, também, abertura à possibilidade de estas participarem ativamente no processo de avaliação” (Parente, 2012, p. 316).

Na reflexão de grupo da semana de 22 a 24 de novembro de 2021 (anexo IX), eu e o meu par pedagógico escrevemos que “as crianças folhearam os seus portfólios e comentavam e sorriam ao recordar as experiências”. Da minha experiência com a criança que selecionei, foi uma constante verificar esta atitude de folhear o seu portfólio, sorrir e comentar “Está tão lindo!” (figuras 20 e 21). Na última sessão de portfólio, em que pretendi realizar um momento de avaliação e de introspeção do processo e do produto, a criança relatou todas as experiências que estavam inseridas, de alguma forma, no portfólio, evidenciou algumas conquistas (por exemplo, na evolução do desenho da figura humana) e deu bastante ênfase a todo o envolvimento emocional que criou com o seu portfólio e comigo.



Figura 20: criança a identificar e a comentar evidências do seu portfólio



Figura 21: criança a folhear o seu portfólio

Para além do envolvimento das pessoas que estão diretamente no jardim de infância (outras crianças do grupo, auxiliares de ação educativa, etc.), tentei proporcionar o envolvimento da família da criança em questão. Contudo, não obtive qualquer tipo de resposta até ao final da Prática Pedagógica.

### 3.5. A BRINCADEIRA LIVRE NO EXTERIOR E OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Segundo Piaget (como citado em Silva & Sarmiento, 2017), brincar é uma forma de a criança explorar e conhecer o mundo. Por sua vez, para Neto (2020), brincar “é um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia” (p. 39).

Como benefícios, destacam-se a “capacidade adaptativa (...), cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais” (Neto, 2020, p. 39). Em suma, a brincadeira comporta vantagens sociais, afetivas e cognitivas, sendo uma forma das crianças crescerem, se desenvolverem e de se descobrirem a si próprias e ao mundo (Neto, 2020).

O desenvolvimento e a aprendizagem não estão restritos a locais, portanto, as crianças podem experienciar estes processos tanto no interior como no exterior, através de iniciativas próprias e de interações com os outros e com os materiais (Hohmann & Weikart, 2011). Ao ar livre, “as crianças experimentam o mundo natural de formas que lhes fazem pessoalmente sentido” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 434). O exterior um espaço educativo, com potencialidades e oportunidades educativas, que merece a mesma atenção do que o espaço interior (Silva et al., 2016). Apesar das suas potencialidades naturais, também deve ser pensado e refletido, “nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança” (Silva et al., 2016, p. 27).

Num dia de chuva da Prática Pedagógica, as pessoas responsáveis pelas crianças na hora de almoço decidiram mantê-las no interior. No início da tarde, uma criança questionou-

me “Tu sabes que hoje ainda não fomos à rua, não sabes?”. Como referi na reflexão individual da semana de 29 a 30 de novembro de 2021 (anexo X), para “além do conteúdo da conversa, o que me marcou mais foi a subtileza da criança ao tentar passar-me tal mensagem. Senti quase como um pedido de ajuda da criança, como se fosse (e, efetivamente, é) uma necessidade”.

Os materiais estruturados “retiram da criança o prazer da descoberta, da criatividade, imaginação e passam a limitar a possibilidade de vivenciar experiências sociais em que é possível exercer a fantasia e a coletividade” (Oliveira et al., 2019, como citado em Lima et al., 2021, p. 88). Por outro lado, os materiais não estruturados permitem que a criança passe a “utilizar sua imaginação e criar sua própria brincadeira com os materiais disponíveis, que passam a ser brinquedos a partir da ação sensório-motora e imaginativa da criança” (Oliveira et al., como citado em Lima et al., 2021, p. 89). O exterior é um espaço privilegiado de materiais não estruturados.

Quando um objeto é aberto “a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correcta” de o entender ou de sobre ele agir” (Talbot & Frost, 1989, como citado em Hohmann & Weikart, 2011, p. 161). Assim sendo, os materiais e os diversos objetos devem ir ao encontro dos interesses das crianças de forma a motivá-las e a aprenderem de forma ativa (Hohmann & Weikart, 2011).

Na semana de 25 a 27 de outubro, num momento de exploração livre no exterior, grande parte das crianças do grupo dirigiu-se para a parte traseira da instituição, onde estavam vários pneus (figura 22). Na reflexão de grupo dessa mesma semana (anexo XI), eu e o meu par pedagógico refletimos sobre esse episódio, pensando sobre “as funcionalidades atribuídas a este material, existindo crianças que os usavam como um percurso, outras faziam túneis, etc. (...) Assim sendo, num futuro próximo, pretendemos introduzir mais materiais deste tipo no espaço exterior”.



Figura 22: momento de pequeno grupo nos pneus

Na sequência do episódio acima, decidimos disponibilizar alguns materiais não estruturados (figuras 23 e 24). Assim que contactaram com os materiais, foram várias as crianças que disseram “Isto é lixo!”, tendo sido um processo de apropriação dos mesmos lento e desconfiando. “Com o passar do tempo, as crianças realizaram explorações imensamente criativas”, como referi, em conjunto com o meu par pedagógico, na reflexão de grupo da semana de 15 a 17 de novembro de 2021 (anexo XII).



Figura 23: produção plástica com materiais não estruturados



Figura 24: construção com materiais não estruturados

A brincadeira no exterior e os materiais não estruturados fazem, por todos os aspetos acima mencionados, cada vez mais sentido para a educadora de infância que pretendo ser, pois, entre outras competências, são desafiantes e valorizam a criatividade e o pensamento crítico.

Relativamente às três Práticas Pedagógicas, em jeito de conclusão, foram três semestres em que cresci e aprendi com os contextos e com as pessoas que me acompanharam. Como se pode verificar pelos relatos acima, fui deparada com várias questões e inquietações, a que procurei resposta junto de fontes teóricas e das professoras supervisoras, das orientadoras cooperantes e dos restantes professores.

## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Nesta segunda parte do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, apresenta-se o estudo empírico levado a cabo na Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I. Primeiramente, são apresentados os referenciais teóricos, no “Capítulo I – Enquadramento Teórico”. De seguida, o “Capítulo II – Metodologia de Investigação” e, por fim, o “Capítulo III - Apresentação e Discussão dos Dados”.

### CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este primeiro capítulo apresenta os referenciais teóricos que foram tidos em consideração para a elaboração do estudo empírico. Apresenta uma divisão em três pontos, sendo eles “As interações entre pares no jardim de infância”, “A área do faz de conta na sala de atividades” e, por fim, “O momento de brincadeira livre”.

#### 1.1. AS INTERAÇÕES ENTRE PARES NO JARDIM DE INFÂNCIA

##### *1.1.1. CARATERIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DE TRÊS E QUATRO ANOS DE IDADE*

Na segunda infância, o desenvolvimento psicossocial é caracterizado, entre outros aspetos, pela complexificação do autoconceito e da compreensão das emoções, pelo aumento da independência, da iniciativa e do autocontrole, pelo desenvolvimento da identidade de género, pela elaboração do brincar na imaginação e na socialização, pela presença do altruísmo, da agressão e do temor e pelo foco na família a nível social, mas pela crescente importância atribuída às outras crianças (Papalia & Feldman, 2013).

No terceiro e no quarto anos de vida, tornam-se cada vez mais importantes as experiências das crianças com outras crianças da mesma idade (Brazelton, 2007). Assim sendo, a partir dos 3 anos de idade, a criança torna-se mais flexível e aberta em relação aos outros e começa, “aos poucos, a aceitar a sua companhia e as suas opiniões” (Avô, 1988, p. 73). Assim, tanto com os adultos como com as crianças, desenvolve-se a sociabilidade e a tolerância (Avô, 1988). Nesta idade, o desejo de brincar é elevado e leva a criança “a procurar a companhia de outras crianças, sempre que surge uma oportunidade, buscando situações novas e experiências diferentes. Este despertar para o

mundo e para as relações sociais, obriga-a a adquirir novas capacidades linguísticas e de conduta” (Avô, 1988, p. 74).

Aos três anos, as relações sociais apresentam-se como experimentais, dado que não se aprofundam nem se prologam no tempo (Gesell, 1979). Para além disso, nesta idade, desenvolvem interações mais duradoras em pares do que com três ou mais crianças. Posto isto, a criança apresenta uma elevada sociabilidade, sendo, no entanto, indiscriminada em relação às amizades.

Aos três anos e meio, as amizades começam a aparecer, bem como o desagrado e a repulsa. As interações com os pares preferidos podem ir desde uma aproximação a “abordagens delicadas, tateantes e desejosas de agradar” (Gesell, 1979, p. 198). Nesta faixa etária, a criança está aberta às relações sociais, tendo padrões bastante definidos sobre o desenvolvimento das mesmas (Gesell, 1979). Apresenta ideias muito convictas, revelando dificuldade em adaptar-se aos interesses e às necessidades dos outros.

Aos quatro anos, a criança apresenta-se maioritariamente social, sendo que revela um gosto especial por conversas e brincadeiras com os seus pares. Está “apta a brincar em cooperação com outras crianças durante períodos longos” (Gesell, 1979, p. 270).

*1.1.2. AS INTERAÇÕES ENTRE PARES: DO CONCEITO AOS TIPOS DE INTERAÇÃO*  
O desenvolvimento e a aprendizagem são processos que ocorrem ao longo do tempo, favorecidos pelas interações sociais que a criança desempenha (Silva et al., 2016), que podem acontecer com as mais variadas pessoas. As interações entre pares são um tipo de interações sociais, que acontecem com características e formas próprias, permitindo que as crianças se desenvolvam e aprendam em conjunto.

A interação é definida como “o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (Schaffer, 1996, como citado em Azeres & Colaço, 2014, p. 113). As interações ente pares são, assim, uma forma específica de interação, caracterizada, principalmente, pela semelhança de idade entre os seus participantes.

Os pares são importantes agentes socializadores, dado que fomentam o desenvolvimento de competências sociais e de relações (Ladd & Coleman, 2002). Post e Hohmann (2000) reforçam esta teoria, afirmando que as interações entre pares permitem à criança aprender a viver em sociedade e construir conhecimentos sobre as relações interpessoais. Desta forma, os pares ajudam

as crianças a aprender como se relacionar em sociedade – como ajustar suas necessidades e seus desejos às necessidades e desejos dos outros, quando ceder e quando permanecer firme. O grupo de pares oferece segurança emocional. É reconfortante para as crianças perceber que não estão sozinhas quando nutrem pensamentos que poderiam ofender um adulto. (Papalia & Feldman, 2013, p. 368)

Papalia e Feldman (2013) afirmam que as crianças beneficiam das interações com os seus pares, pelo desenvolvimento de habilidades de socialização, de intimidade, de liderança, de comunicação, de cooperação, de papéis e de regras, bem como a aquisição de um senso de afiliação, motivação e identidade.

Entre crianças, as interações são mais complexas e exigentes do que as interações com os adultos, dado que “as interações entre pares são caracterizadas por uma semelhança de poder e conhecimento que leva as crianças a desempenharem um papel mais ativo do que quando elas interagem com os adultos” (Ashley & Tomasello, 1998, como citado em Azeres & Colaço, 2014, p. 115). Assim sendo, as interações entre pares exigem às crianças a regulação do comportamento e de outras competências sociocognitivas que estão relacionadas com a interpretação das crianças e as respostas aos comportamentos dos pares (Brownell & Hazen, 1999, como citado em Azeres & Colaço, 2014).

Desde que nascem, existem dois grandes tipos de interação que fazem a mediação entre a comunicação de adultos e de crianças: a interação verbal e não verbal (Sim-Sim et al., 2008).

A interação verbal implica saber ouvir falar e falar (Sim-Sim et al., 2008). É através deste tipo de interação “que as crianças se tornam comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna” (Sim-Sim et al., 2008, p. 33). A comunicação

verbal pode ser usada em contextos e funções diversos (Sim-Sim et al., 2008), como, por exemplo, mencionar pessoas e objetos, conversar sobre acontecimentos e programas, responder, expressar sentimentos, entre outras.

Através das interações verbais, as crianças aprendem sobre o “mundo físico, social e afectivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua” (Sim-Sim et al., 2008, p. 34). Com o desenvolvimento das capacidades comunicativas, as crianças compreendem melhor o mundo que as rodeia e conseguem operar verbalmente sobre o real físico, social e emocional (Sim-Sim et al., 2008).

Por outro lado, as interações não verbais são definidas por Corraze (1982, como citado em Mesquita, 1997) como um meio de transmitir informação, que não utiliza a linguagem escrita ou falada. A comunicação não verbal é a primeira forma comunicativa utilizada pelos bebês, nomeadamente, através do choro, do olhar, do sorriso, das vocalizações, etc. (Papalia & Feldman, 2013). Assim, a comunicação não verbal envolve os olhares, as expressões faciais, os toques, as imitações e os gestos.

O olhar é um comportamento visual, depreendido pela posição dos olhos e/ou da face, em que se verifica que o olhar está dirigido a uma pessoa ou a um objeto (Rossetti-Ferreira, 1986, como citado em Alexandre & Vieira, 2004). Geralmente, a interação pelo olhar verifica-se quando as crianças se aproximam ou se afastam, sendo seguidas pelo olhar das restantes (Alexandre & Vieira, 2004). O olhar é um elemento importante das interações não verbais, dado que “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).

A interação através do olhar despoleta ações no coetâneo (ex.: vocalizações, movimentos de aproximação ou afastamento), “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 et al., 2012, p. 380).

A interação através da expressão facial baseia-se na expressão das emoções que a criança está a sentir. De uma forma natural, as crianças exprimem emoções como a alegria ou a tristeza (Mendes & Moura, 2009). Para que a interação aconteça, a outra criança terá de reconhecer a expressão facial, o que implica que exista uma relação e um reconhecimento prévios (Mendes & Moura, 2009).

A interação através do toque envolve o contacto mútuo de alguma parte do corpo (Alexandre & Vieira, 2004). As crianças podem estar sentadas ou em pé e o contacto corporal pode “durar apenas um momento ou persistir por mais de um minuto” (Alexandre & Vieira, 2004, p. 209).

A interação através da imitação acontece quando a criança realiza ações depois de observar nas outras crianças. A imitação revela-se importante “no desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição” (Moura & Ribas, 2002, p. 207). Permite às crianças desenvolver e aprender de uma forma holística, quer seja a níveis linguísticos, sociais, morais, entre outros (Papalia & Feldman, 2013).

A interação através dos gestos são das mais comuns para as crianças expressarem e comunicarem (Basei, 2008). O corpo “fala, cria e aprende com o movimento. Expressando-se através de gestos, que são ricos de sentidos e de intencionalidades” (Basei, 2008, p. 5). Os gestos são uma maneira da criança demonstrar as suas emoções e intenções (Bee & Boyd, 2011). Através dos gestos, a criança expressa-se a partir de uma reação “a algo que foi solicitado no processo de comunicação, proporcionando com isto uma reação dos outros participantes do diálogo, estabelecendo-se a interação, modificando-se e desenrolando-se, baseada na troca realizada entre as partes envolvidas no diálogo” (Basei, 2008, p. 10).

## 1.2. A ÁREA DO FAZ DE CONTA NA SALA DE ATIVIDADES

### 1.2.1. A ORGANIZAÇÃO DA ÁREA DO FAZ DE CONTA

A área do faz de conta é um dos espaços que mais comumente se encontra nas salas de atividades do jardim de infância. Esta deve propor desafios, “que contemplem tais interações com objetos e materiais diversificados, promotores de atividades que não são exclusivas das salas de referência” (Horn, 2017, p. 37).

Na área do faz de conta, é comum encontrarem-se bonecas, objetos relacionados com a cozinha e peças de vestuário. As brincadeiras neste espaço podem ser individuais ou cooperativas e ocorrem por exploração, imitação e faz de conta (Post & Hohmann, 2000; Hohmann & Weikart, 2011).

O tipo de jogo que acontece neste espaço, de acordo com Silva et al. (2016), é o jogo dramático, em que a criança “assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos” (p. 52). Pode acontecer de forma individual ou com outras crianças, em que representam papéis e desenvolvem uma ação.

As crianças têm uma grande tendência a representar no jogo dramático as tarefas do dia a dia dos adultos, como, por exemplo, lavar a roupa, passar a ferro, falar ao telemóvel. Nas crianças em idade pré-escolar, é comum desenvolverem enredos “de reis e rainhas e se interessarem muito por contos de fadas” (Barbosa & Horn, 2001, p. 72). Nas brincadeiras de faz de conta, a criança age num mundo imaginário, com uma situação estabelecida e com elementos transformados por si. Além do mundo imaginário, também existem regras e normas que estabelecem o cumprimento e a permanência nas brincadeiras de faz de conta (Dornelles, 2001).

Pelas brincadeiras de faz de conta, a criança tem a oportunidade de experienciar situações que lhe despertam várias emoções (ex.: alegria, medo, raiva, etc.), expressando-as explorando-as “com um certo distanciamento, talvez ela possa entender e constituir em si o que lhe é difícil compreender na sua vida e na do outro” (Dornelles, 2001, p. 106).

### *1.2.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA ÁREA DO FAZ DE CONTA*

Todos os espaços devem permitir experiências complexas, que passem pela criatividade, experimentação, imaginação, linguagens expressivas e interação (Barbosa & Horn, 2001). Na área do faz de conta, o jogo dramático desempenha um papel importante no desenvolvimento e na aprendizagem, nomeadamente, na vertente emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (Silva et al., 2016).

O jogo dramático envolve uma grande dedicação e entusiasmo, permitindo o desenvolvimento de diferentes condutas e a aquisição de conhecimentos. Deste modo, torna-se um “espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças

expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros” (Santos, 2001, p. 89).

Através da área do faz de conta, a criança pode vivenciar experiências e papéis que não lhe são permitidos no seu cotidiano, procurando esta área para realizar os seus desejos (Santos, 2001). Para além dos adultos, também surgem nas representações as histórias que as crianças conhecem, recriando cenários e personagens (Dornelles, 2001).

Kowalski (2005) afirma que as brincadeiras de faz de conta permitem, entre outros aspetos, o desenvolvimento da curiosidade e do desejo de saber, a procura de soluções e a respetiva implementação, a cooperação com os pares e a tomada de consciência. Em interação com os outros, as crianças desenvolvem a criatividade e a capacidade de representação, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, espelhando a forma como a constroem e entendem (Silva et al., 2016). Para além disso, a brincadeira do faz de conta reflete os valores e a visão do mundo da criança. Assim, na convivência com os outros, são partilhados diferentes códigos de valores morais e culturais (Santos, 2001).

### 1.3. O MOMENTO DE BRINCADEIRA LIVRE

#### 1.3.1. *BRINCAR, BRINCADEIRA E BRINCADEIRA LIVRE*

Brincar é “descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a integração no mundo das relações sociais” (Solé, 1980, como citado em Silva & Sarmiento, 2017, p. 41). Neto (2020) também apresenta uma definição para o conceito, explicitando-o como “um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia” (p. 39).

Ao nível social, Parten (1932, como citado em Papalia & Feldman, 2013) “verificou que quando a criança fica mais velha, seus jogos tendem a se tornarem mais sociais – isto é, mais interativos e mais cooperativos” (p. 298), sendo que começam por brincar sozinhas, depois, lado a lado e, por fim, juntas. A mesma autora categorizou seis tipos de brincadeiras, organizadas da menos à mais social, que se apresentam de seguida.

O comportamento de desocupação é a primeira categoria, em que a criança não aparenta estar a brincar, mas observa algo de interesse momentâneo. O comportamento de observação é a categoria que ocupa o segundo lugar, em que a criança observa, em grande parte do tempo, as outras a brincarem, não entra na brincadeira, mas conversa, questiona e dá sugestões. Em terceiro lugar, no jogo independente solitário, a criança brinca sozinha e com brinquedos diferentes das restantes crianças. O jogo paralelo aparece em quarto lugar acontece quando a criança brinca lado a lado de outras, com os mesmo brinquedos, mas não da mesma maneira. Em quinto lugar, o jogo associativo desenrola-se quando a criança brinca com as outras, em que falam, emprestam brinquedos, seguem-se mutuamente e brincam de forma semelhante. Por fim, no jogo suplementar cooperativo ou organizado, a criança brinca com as outras, sendo que existe um controlo dos membros do grupo e das atividades que este realiza (Papalia & Feldman, 2013).

O momento de brincadeira livre, ou de escolha livre, como Post e Hohmann (2000) o definem, consiste “num período de tempo em que bebês e crianças podem investigar e explorar materiais e acções e interagir com os seus pares e educadores” (p. 249). Assim, é neste tempo que, maioritariamente, as crianças podem desenvolver as suas brincadeiras e interações.

A brincadeira é uma atividade “rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al., 2016, p. 11). Por isso mesmo, o educador deve procurar criar um ambiente estimulante física e socialmente, bem como criar tempos de escolha para explorar esse mesmo ambiente.

No tempo de brincadeira livre, o educador pode observar as brincadeiras, os gostos, os espaços preferidos, os interesses, o comportamento ao longo dos vários momentos do dia (Barbosa & Horn, 2001). Assim, consegue identificar “os pontos fortes, interesses e temperamento de cada criança; sintonizarem-se com o ritmo e os interesses de cada criança; e recolherem informações episódicas que orientam o modo como apoiam, planificam e defendem as crianças que têm ao seu cuidado” (Post & Hohmann, 2000, p. 252). É um momento em que o educador fica mais disponível para observar e interagir com as crianças, devendo sempre respeitar as suas necessidades e interesses de

exploração em relação aos materiais e às pessoas. Deste modo, deve procurar observar e compreender as ações das crianças, para as apoiar, encorajar e tranquilizar (Post & Hohmann, 2000).

No momento de brincadeira livre, o educador deve observar e envolver-se nas brincadeiras, sem interferir nas iniciativas e desejos das crianças. Desta forma, consegue recolher informações sobre as preferências, propor desafios e planificar de acordo com os interesses e as necessidades das crianças (Silva et al., 2016).

### *1.3.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NO MOMENTO DA BRINCADEIRA LIVRE*

Brincar apresenta vantagens holísticas para o desenvolvimento e a aprendizagem, dado que a brincadeira “mobiliza o campo social, afetivo e cognitivo e é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42).

Ao brincar, “as crianças estimulam os sentidos, exercitam os músculos, coordenam a visão com o movimento, obtêm domínio sobre seus corpos, tomam decisões e adquirem novas habilidades” (Papalia & Feldman, 2013, p. 296). Silva e Sarmiento (2017) destacam a estimulação da inteligência, que liberta e desenvolve a imaginação, a criatividade, a concentração e a atenção.

Brincar também permite à criança exprimir a sua personalidade e identidade, desenvolver a curiosidade e a criatividade, estabelecer relações, melhorar as capacidades relacionais e de iniciativa e assumir responsabilidades. Com isto, a criança explora os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma e independente (Silva et al., 2016). No momento de brincadeira livre, em resultado das interações com pessoas e com materiais, “as crianças constroem conhecimento sobre representação, movimento, comunicação, objectos, primeiras noções de quantidade e de número, espaço e tempo” (Post & Hohmann, 2000, p. 249).

Em suma, através da brincadeira, a criança experimenta novas sensações, cria laços sociais, acede ao conhecimento, aprende a aprender e ultrapassa obstáculos (Silva & Sarmiento, 2017).

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste segundo capítulo, são apresentados os passos seguidos durante todo o processo de definição, execução e análise do estudo empírico. Assim, começa pela apresentação da “Contextualização/Pertinência do estudo”, seguida pela “Problemática, pergunta de partida e objetivos”, das “Opções metodológicas” e da apresentação do “Contexto e participantes”. Por fim, são divulgadas as “Técnicas e métodos de recolha de dados” e o “Método de análise de dados”.

### 2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO/PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O presente estudo empírico foi realizado no âmbito das interações entre pares na área do faz de conta. Decidi ir por este caminho, dado que a área do faz de conta é o meu local preferido na sala de atividades, quer seja para ficar a observar as crianças a brincar, quer para me envolver nas suas explorações. Além disso, este é um espaço que proporciona inúmeras interações entre pares, o que torna importante a reflexão sobre este aspeto.

### 2.2. PROBLEMÁTICA, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

Na área do faz de conta, de entre as suas várias potencialidades, destaca-se o facto de permitir assumir personagens, de desenvolver a linguagem e de adquirir atitudes de convivência e de partilha. Esta área assume-se, deste modo, como um espaço que proporciona oportunidades para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

As interações entre pares são uma forma das crianças aprenderem e de se desenvolverem, sendo que a partir dos três/quatro anos se tornam cada vez mais importantes as experiências com as crianças da mesma faixa etária (Brazelton, 2007). A partir da convivência com as outras crianças, adquirem inúmeras competências e aptidões necessárias para toda a vida. Na área do faz de conta, o desenvolvimento destas competências é ainda mais significativo, dado que é um espaço de experiência e de liberdade, permitindo a expressão de emoções, sensações e pensamentos, bem como a interação consigo e com os outros (Santos, 2001).

Posto isto, surgiu a minha pergunta de partida “Como ocorrem as interações entre pares na área do faz de conta, nos momentos de brincadeira livre, entre crianças de 3 e 4 anos?”. De seguida, apresentam-se os objetivos de investigação:

- i. Identificar o tipo de interações entre pares que ocorrem na área do faz de conta com crianças de 3 e 4 anos de idade e a sua forma de desenvolvimento;
- ii. Recolher evidências sobre as interações entre pares na área do faz de conta na perspectiva dos participantes da investigação (crianças e educadora);
- iii. Refletir sobre o tipo de interações entre pares e a sua forma de desenvolvimento na área do faz de conta com crianças de 3 e 4 anos.

### 2.3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

As pesquisas qualitativas pressupõem a “realidade complexa, rica de ressonâncias que apresentam os fenômenos” (Dias, 2009, p. 84). As interações entre pares na área do faz de conta são isso mesmo, uma realidade complexa que representam o fenômeno a estudar, sendo, por isso, que a pesquisa qualitativa, no estudo aqui apresentado, faz sentido como opção metodológica, sendo a observação a principal forma de recolha de dados.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as investigações qualitativas têm cinco características: o ambiente natural ser a fonte direta de dados e o investigador ser o instrumento principal, a investigação ser descritiva, a valorização do processo em comparação aos resultados ou aos produtos, a análise dos dados ser indutiva e a atribuição de importância ao significado. Posto isto, a minha investigação assume um paradigma qualitativo, dado que procuro descrever e interpretar as interações entre pares na área do faz de conta, que correspondem ao processo em estudo. Para além disso, são valorizados todos os detalhes, quer sejam verbais ou não verbais.

Para a realização do presente estudo empírico qualitativo, recorri a um método descritivo e exploratório. De acordo com Dias (2009), as pesquisas descritivas e exploratórias estão relacionadas com a descoberta das características de uma situação ou de um grupo, sem hipóteses iniciais e com o objetivo de determinar a frequência do acontecimento e da relação de fenômenos. Posto isto, as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como a descoberta de ideias e a familiarização com os dados recolhidos (Gil, 1999; Dias, 2009). Assim, o meu estudo pretende conhecer as características da situação das interações entre pares, num contexto específico, o da área do faz de conta, e num tempo determinado, o momento da brincadeira livre.

### *2.3.1. CONTEXTO E PARTICIPANTES*

O estudo foi realizado no contexto de uma instituição privada no concelho de Leiria, durante a Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, entre os meses de maio e junho do ano letivo de 2020/2021. Participaram no estudo quatro crianças, que definiram a amostra, que “é um subconjunto do universo por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo” (Gil, 1992, citado por Dias, 2009, p. 89), possibilitando a recolha de um maior número de dados e um maior detalhe em relação aos mesmos. As crianças e as famílias estavam informadas e consentiram a realização deste estudo empírico (anexo XIII). Para preservar a sua identidade, irão ser identificadas com uma letra maiúscula, atribuída de forma aleatória. Desta forma, são preservados os princípios de competência, de responsabilidade, de integridade e de respeito, nomeadamente, a garantia do sigilo profissional, ao respeitar a privacidade de cada criança, a manutenção do sigilo relativamente às informações sobre a família e a partilha de informações, sustentando a confidencialidade (Moita, 2012).

Selecionei uma amostra por conveniência, baseada na acessibilidade, “formada por elementos que o investigador reuniu porque dispunha deles” (Dias, 2009, p. 104). Para a definição das quatro crianças da minha amostra por conveniência, tive por base dois critérios: a assiduidade e pontualidade das crianças e a frequência da área do faz de conta. Por ter de realizar a grande parte das minhas recolhas no período da manhã, restringi as crianças elegíveis para o estudo às que chegavam mais cedo. Apesar disso, tentei diversificar a minha amostra, selecionando duas crianças que passavam mais tempo nesta área e duas que não o faziam tão frequentemente, que se apresentam de seguida.

As crianças C., F. e G. tinham quatro anos de idade, tendo, desse modo, nascido em 2017. A criança M. nasceu em 2016, apresentando a idade de três anos. A C. tinha um irmão mais velho, a G. um irmão mais novo e as crianças F. e M. eram filhas únicas. Todas as crianças eram do sexo feminino e tinham nacionalidade portuguesa. Apresentavam interesses comuns em histórias, animais, brincadeiras de faz de conta e explorações no exterior.

Ao nível do desenvolvimento físico, apresentavam consolidados os movimentos motores grossos (ex.: correr, saltar, trepar), bem como a pega digital. Os movimentos finos encontravam-se em aquisição, especialmente, através dos jogos de enfiamento. Eram capazes de vestir e despir roupa, apresentando algumas dificuldades nos botões. De um modo geral, apresentavam-se autónomas nas várias tarefas do dia a dia (alimentação, higiene, ...).

No desenvolvimento linguístico, conseguiam exprimir-se oralmente com facilidade, utilizando frases simples e complexas para esse efeito. A linguagem era utilizada com diferentes funções, como, por exemplo, fazer pedidos, dar ordens, entre outros. Neste aspeto, destacava-se a criança F. que revelava uma grande capacidade de usar frases complexas para criar e contar histórias.

A nível social, todas conseguiam explorar e brincar com os seus pares e apresentavam já as primeiras amizades. As crianças C., F. e G. conseguiam negociar e gerir a maior parte dos conflitos com os seus pares, recorrendo à linguagem oral para a expressão de sentimentos e de emoções. A criança M. pedia, frequentemente, auxílio ao adulto, mas, quando encaminhada, também se revelava autónoma neste aspeto.

Como referido anteriormente, o presente estudo teve como local a área do faz de conta. Esta área estava inserida dentro de um cubo de grandes dimensões, forrado a um tecido elástico branco. Dentro desta estrutura, estavam duas cadeiras, um espelho e um *charriot*, que tinha cabides com acessórios diversos: vestidos, calças, cintos, chapéus, asas de borboleta e sapatos. Ao redor desta área, estava um espaço livre, que, por vezes, também era incorporado nas brincadeiras neste espaço da sala.

### 2.3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a recolha de dados, recorri (i) à observação participante, através da concretização de um diário de bordo onde eram anotados sob a forma de narrativa os vários episódios observados, e (ii) à realização de entrevistas individuais às crianças e à educadora responsável pelo grupo de crianças.

A observação participante consiste na participação na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação específica, em que o observador assume o papel de membro do grupo

em questão (Gil, 1999; Dias, 2009). A observação aconteceu nos momentos de brincadeiras e explorações livres, quando as crianças participantes estiveram na área do faz de conta. Assim, o período de observação decorreu durante cinco semanas, nos três dias da Prática Pedagógica, totalizando dezoito observações. Neste tempo, em dois dias, devido a efemeridades, não existiu qualquer recolha de dados. O período preferencial para a realização da observação foi o acolhimento (às 9h), em que existiram dez observações. Também foram realizadas observações em mais horários, no tempo de brincadeiras e explorações livres na sala (às 11h) e após a sesta (16h) com uma frequência mais reduzida, de quatro observações cada. As observações foram registadas num diário de bordo, recorrendo a notas de campo descritivas, datadas (dia e hora), onde se registaram todos os pormenores possíveis quanto às interações das crianças participantes. Como referem Bogdan e Biklen (1994), os diários de bordo “dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas”, ou seja, são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p. 150). Os diários de bordo foram organizados em quadros, divididos pelo sistema de categorias (anexo XIV ao anexo XXXI). Num primeiro momento, as interações verbais foram agrupadas por categoria, sendo, posteriormente, organizadas nas subcategorias de estrutura (anexo XXXII) e de tipo (XXXIII) de frases.

Além da observação, para a recolha de dados, também se recorreu à entrevista, que permite “uma maior aproximação da situação real, o entrevistador mantém um controlo muito grande que garante a obtenção dos dados com muito mais eficácia e validade do que com outras técnicas” (Dias, 2009, p. 208). Permite recolher dados na linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao investigador a compreensão da interpretação em relação a aspetos diversos (Bogdan & Biklen, 1994).

No presente estudo, foram entrevistadas as quatro crianças participantes no estudo e ainda a educadora responsável pelo grupo de crianças. O tipo de entrevista que utilizei foi a semiestruturada, dado que, com este tipo de guião, o investigador “dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 192).

As entrevistas realizadas às crianças ocorreram após os momentos de interações entre pares na área do faz de conta e tinham como objetivo conhecer os pontos de vista das crianças em relação às brincadeiras e interações estabelecidas na área do faz de conta nos momentos de brincadeira livre. O guião da entrevista (anexo XXXIV) foi dividido em dois blocos, “1: As brincadeiras na área do faz de conta” e “2: As interações entre pares” e estas foram concebidas para serem diretas e curtas, devido ao facto de serem realizadas de forma repetitiva e nos momentos de brincadeira livre. Assim, foram realizadas um total de 19 entrevistas, de forma individual, no final das interações e brincadeiras na área do faz de conta, gravadas e, posteriormente, transcritas (anexo XXXV, E1 a E19).

A entrevista à educadora foi realizada no final da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, no laboratório de ciências, no dia 09 de junho de 2020, das 16h25 às 17h20. Tinha como objetivos identificar as conceções e práticas da educadora em relação à área do faz de conta e as suas implicações nas interações entre pares das crianças de 3 e 4 anos nessa área e refletir sobre as interações entre pares das crianças de 3 e 4 anos na área do faz de conta. Para tal, foi dividida em seis blocos, “1: Parte inicial”, “2: A importância do faz de conta”, “3: A área do faz de conta na sala de atividades”, “4: As interações entre pares na área do faz de conta e o papel da educadora”, “5: Conflitos entre pares na área do faz de conta” e “6: Parte final” (anexo XXXVI). Foi gravada, transcrita e validada (anexo XXXVII, E20).

### *2.3.3. MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS*

Para analisar os dados recolhidos, recorri à análise de conteúdo, que “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 38). Deste modo, permite identificar e descrever de forma sistemática os conteúdos (Dias, 2009), ou seja, “classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial” (Bardin, 1977, p. 37)

Elaborei um sistema de categorias, que se traduziu numa forma de classificar os dados recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994). Deste modo, foram definidas duas categorias de

análise: as interações verbais e as interações não verbais. As duas categorias foram divididas em subcategorias e em cada categoria e/ou subcategoria são apresentadas evidências e analisadas as funções interativas do tipo de interação em questão.

Para a análise das interações verbais, foram definidas duas subcategorias, sendo elas a estrutura das frases e o tipo das frases. No que toca à estrutura das frases, foram contempladas as frases simples e complexas e, em relação ao tipo de frases, as interrogativas e as imperativas.

As frases simples “exprimem uma predicação” (Duarte, 2000, p. 157), em que atribuem uma propriedade a uma entidade ou mais entidades ou estabelecem uma relação entre entidades. Nesta estrutura frásica, “o elemento central da predicação é um verbo que se combina com os seus argumentos” (Duarte, 2000, p. 157). No que diz respeito às frases complexas, estas acontecem quando se combinam “frases com outras frases, de modo a obter unidades frásicas complexas” (Duarte, 2000, p. 158)

Em relação ao tipo das frases, para este estudo empírico, foram consideradas as frases interrogativas e as imperativas, por se apresentarem como fulcrais no prolongamento das interações, na medida em que despoletam uma reação no outro. Assim sendo, as frases interrogativas acontecem quando o emissor formula uma pergunta, sendo, tipicamente, um pedido de informação ou de acção (Estrela & Pinto-Correia, 1994; Duarte, 2000). Por sua vez, as frases imperativas verificam-se quando “o emissor dá uma ordem ou um conselho, exprime um pedido, faz uma chamada de atenção ou põe uma hipótese” (Estrela & Pinto-Correia, 1994, p. 26).

Por sua vez, as interações não verbais foram subdivididas em cinco, sendo elas as interações através do olhar, as interações através da expressão facial, as interações através do toque, as interações através das imitações e as interações através dos gestos, tipo de interações explorados no enquadramento teórico. Em síntese, foi construído o quadro seguinte (quadro 1), onde se apresenta o sistema de categorias utilizado para a análise dos dados recolhidos.

Quadro 1 – Sistema de categorias

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>	
<b>Interações verbais</b>	Frases simples	Quando a criança constrói uma frase onde existe o verbo que se combina com os seus argumentos.	A F. disse-lhe “Não!”. (03 de maio às 9h). A M. disse “Olá” à G. (11 de maio às 9h).	
	Estrutura das frases		A G. disse às crianças B. e T. “Vamos dormir, foi uma longa viagem” (04 de maio às 9h).	
	Frases complexas	Quando a criança combina frases com outras frases.	A C. disse às crianças T. e X. “Eu estive a ver vocês a vestirem, agora vocês têm de esperar por mim” (10 de maio às 9h).	
	Tipo das frases	Frases interrogativas	Quando a criança formula uma pergunta.	A C. disse para a M.I. “Posso brincar contigo?” (12 de maio às 9h). A C. disse à F. “O que é que tu tens na tua mala?” (02 de junho às 16h).
		Frases imperativas	Quando a criança dá uma ordem, um conselho, um pedido, etc.	A G. disse à criança V. “Anda deitar-te aqui” (05 de maio às 9h). A G. disse à B. e à R. “É para fazer silêncio” (31 de maio às 9h).
	<b>Interações não verbais</b>	Interações através do olhar	Quando a criança dirige o olhar a outra criança ou a um objeto na posse de outrem.	A criança B. olhou para a G. (10 de maio às 9h). A M. olhou para a T. (25 de maio às 9h).
Interação através da expressão		Quando a criança transmite uma emoção ou um	A M. e as outras crianças L. e I. sorriram (10 de maio às 9h).	

facial	sentimento pela expressão da face.	A T. ficou a chorar (02 de junho às 16h).
Interação através do toque	Quando a criança toca no corpo de outra criança.	A F. tocou no braço da C. (03 de maio às 11h). A M. tocou na mão da L. (10 de maio às 9h).
Interação através da imitação	Quando a criança realiza ações depois de as observar nas outras crianças.	A M. levantou-se e foi embora a correr e a L. foi atrás (11 de maio às 9h). A G. imitou os movimentos de dança da F. (24 de maio às 16h).
Interação através dos gestos	Quando a criança realiza um movimento.	A F. ajudou a C. a fechar o botão do capuz (03 de maio às 11h). A M. foi ao cabide, agarrou numas calças e deu à T. (25 de maio às 9h).

### CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste ponto, vou apresentar, analisar e refletir sobre os resultados obtidos quanto às interações entre pares na área do faz de conta das crianças participantes na investigação. Num primeiro momento (a), vou olhar as interações entre pares numa lógica mais global, começando pela análise dos pares das brincadeiras, bem como dos objetos e do jogo dramático que as crianças demonstraram. Num segundo momento (b), vou analisar os resultados obtidos à luz das categorias de análise construídas. Por fim, num terceiro momento (c), vou refletir sobre as interações entre pares na área do faz de conta pelo olhar da educadora responsável do grupo e das crianças participantes, analisando os resultados obtidos através das entrevistas realizadas.

#### 3.1. RESULTADOS OBTIDOS EM TRÊS MOMENTOS DE ANÁLISE DISTINTOS

##### *(A) PRIMEIRO MOMENTO DE ANÁLISE: AS PREFERÊNCIAS NAS INTERAÇÕES ENTRE PARES*

Neste primeiro momento, vou refletir sobre as preferências de pares nas brincadeiras, que se podem verificar no quadro 2, analisando o tipo de interações que as crianças participantes no estudo estabeleceram com as restantes crianças do grupo. Para além disso, vou apresentar, de um modo geral, os objetos e as brincadeiras de jogo dramático que as crianças apresentaram.

Quadro 2 – Resultados obtidos quanto às preferências de pares nas brincadeiras

<b>Identificação da criança</b>	<b>Número de brincadeiras observadas da criança C.</b>	<b>Número de brincadeiras observadas da criança F.</b>	<b>Número de brincadeiras observadas da criança G.</b>	<b>Número de brincadeiras observadas da criança M.</b>
<b>A. (4A)</b>	-	-	1	1
<b>B. (3A)</b>	-	2	8	4
<b>C. (4A)</b>	-	3	2	-
<b>F. (4A)</b>	3	-	2	1
<b>G. (4A)</b>	2	2	-	1
<b>I. (3A)</b>	-	-	-	1
<b>J. (4A)</b>	-	-	1	1
<b>K. (3A)</b>	-	-	-	1

<b>L. (4A)</b>	4	2	3	5
<b>M. (3A)</b>	-	1	1	-
<b>M.I. (4A)</b>	2	-	3	-
<b>N. (3A)</b>	-	2	3	3
<b>P. (3A)</b>	1	-	1	-
<b>R. (3A)</b>	1	-	2	2
<b>T. (4A)</b>	3	1	6	1
<b>V. (3A)</b>	-	-	1	-
<b>X. (4A)</b>	1	-	-	2

A criança C., de quatro anos, durante o período de recolha de dados, envolveu-se em brincadeiras com oito crianças. Dessas, apresenta três crianças com quem desenvolveu apenas uma brincadeira, caracterizando-se como esporádica. A criança F., também de quatro anos, dinamizou brincadeiras com sete crianças e apresentou brincadeiras esporádicas com duas crianças. As crianças C. e F. eram as mais velhas em estudo, revelando-se mais seletivas, já com amigas e pares preferidos (Gesell, 1979), dado que as crianças desta idade estão aptas “a brincar em cooperação com outras crianças durante períodos longos” (p. 270).

A criança G., também com quatro anos de idade, envolveu-se em brincadeiras com treze crianças. Esta criança apresenta dois pares prediletos, o que pode ser justificado à semelhança das crianças C. e F., ou seja, devido à idade e à maior seletividade em relação aos pares com que se envolve em interações (Gesell, 1979). Apesar disso, foi a criança que registou um maior número de brincadeiras isoladas na área do faz de conta, o que pode dever-se ao facto do elevado tempo que esta criança passava neste espaço da sala de atividades. Assim, ao ser a criança observada que passava mais tempo de brincadeira neste espaço, tinha mais oportunidades de contactar com mais crianças.

Por sua vez, a criança M., de três anos, apresentou brincadeiras com doze crianças, especialmente, com três crianças. À exceção da criança G., foi a criança que revelou um maior número de crianças com quem se envolveu em brincadeiras, sendo a maioria interações únicas verificadas durante o período de recolha de dados. A explicação para este número pode ser o facto de que, ao três anos, as relações sociais ainda se

apresentam como experimentais, dado que não se aprofundam nem se prologam no tempo (Gesell, 1979).

É de realçar que tanto as interações verbais como as não verbais foram acompanhadas pela exploração e manuseio de vários objetos, como os adereços que já se encontravam no espaço (ex.: calças, chapéus, malas, etc.) ou outros objetos que levavam para a área do faz de conta (ex.: livros, blocos de construção, etc.). Assim, temos como exemplos deste fenómeno, de forma verbal ou não verbal, respetivamente:

A C. virou-se para a criança L., colocou um chapéu e disse “É meu!” (03 de maio, 9h, anexo XIV);

A L. pôs o livro entre si e a M. (24 de maio, 9h, anexo XXII).

Para além disso, as interações foram, na sua maioria, processadas através do jogo dramático, em que as crianças assumiram “um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos” (Silva et al., 2016, p. 52). Assim, temos como evidências destas situações de jogo dramático as seguintes:

A M. disse para a L. “Temos de combater o monstro” (11 de maio, 9h, anexo XIX);

A F. disse à G., a L. e a B. “Vocês têm de me imitar, eu sou a professora, vamos dançar” (24 de maio, 16h, anexo XXIII);

A T. disse à M. “Eu sou o capuchinho vermelho” (25 de maio, 9h, anexo XXIV).

É de destacar que se detetou uma elevada importância na definição de personagens e na distribuição de adereços, como se pode verificar nas evidências seguintes:

A M. disse à J. “Não podes fazer isso, eu já sou a filha, escolhe outra coisa” (10 de maio, 9h, anexo XVIII);

A G. foi dizendo à B. “Este é para mim, este é para ti” (11 de maio, 9h, anexo XIX);

A L. disse à G. “Podemos trocar? Eu quero ser o bebé” (25 de maio, 11h, XXV).

#### *(B)SEGUNDO MOMENTO DE ANÁLISE: AS INTERAÇÕES ENTRE PARES À LUZ DO SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO CONSTRUÍDO*

Neste segundo momento de análise, vou apresentar uma divisão de acordo com o sistema de categorias criado (quadro 1). Primeiramente, de um modo mais geral, refletindo sobre as duas grandes categorias (quadro 3), passando, posteriormente, às subcategorias de análise, começando pelas interações verbais e terminando nas interações não verbais.

Quadro 3 – Resultados obtidos quanto às interações observadas por categorias de análise

<b>Tipo de interação</b>	<b>F.A.</b>	<b>F.R. (%)*</b>
<b>Interação verbal</b>	274	49
<b>Interação não verbal</b>	284	51
<b>Total</b>	558	100

\*Arredondamentos às unidades.

No quadro 3, podemos verificar que foram observadas um total de 558 interações entre pares. Dessas, 274, que correspondem a 49%, foram interações verbais, sendo as restantes, 284, o equivalente a 51%, interações não verbais (englobando as interações através do olhar, da expressão facial, do toque, da imitação e dos gestos). Neste sentido, o número tão aproximado (49% de interações verbais e 51% de interações não verbais) permite afirmar que as interações ocorridas se complementam, isto é, que as interações verbais são acompanhadas e apoiadas pelas interações não verbais e vice-versa.

De seguida, analisam-se ao pormenor as interações verbais e não verbais ocorridas e analisadas.

#### ➤ Interações verbais

As interações verbais correspondem a 49% do total de interações observadas, sendo que foram registadas 274 evidências. Foram diversas as funções em que este tipo de comunicação foi utilizada, nomeadamente, para a definição de papéis no jogo de faz de conta, para a conversação sobre acontecimentos, para a expressão de emoções, entre outras. As subcategorias definidas para analisar ao pormenor as interações verbais centraram-se na estrutura e no tipo de frases: estrutura das frases (simples e complexas) e tipo das frases (interrogativas e imperativas).

- Estrutura das frases

Neste ponto, apresento e reflito sobre os resultados obtidos quanto às interações verbais, na subcategoria de estrutura das frases (quadro 4).

Quadro 4 – Resultados obtidos quanto às interações verbais organizados por subcategoria de estrutura das frases

<b>• Subcategoria de interação verbal</b>	<b>F.A.</b>	<b>F.R. (%)*</b>	
<b>Estrutura das frases</b>	Frases simples	110	39
	Frases complexas	174	61
<b>Total</b>	284**	100	

\*Arredondamentos às unidades.

\*\*Número superior ao total de interações verbais, uma vez que foi considerada uma interação verbal desde o início até ao fim da transmissão de uma mensagem, o que, por vezes, englobou mais do que uma frase.

Em relação à estrutura das frases, a análise realizada contemplou frases simples e frases complexas. As frases simples, que têm como “elemento central da predicação é um verbo que se combina com os seus argumentos” (Duarte, 2000, p. 157), foram verificadas 110 vezes, correspondendo a 39% das frases registadas, como se pode constatar no quadro 4. As evidências seguintes revelam alguns exemplos utilizados:

“É meu!” (03 de maio, 9h, anexo XIV);

“Não quero!” (04 de maio, 9h, anexo XVI);

“Sim” (25 de maio, 11h, anexo XXV).

As frases complexas, que são a conjugação de frases (Duarte, 2000), foram registadas 174 vezes, correspondendo a 61% das frases. As evidências seguintes ilustram algumas frases complexas ditas pelas crianças participantes:

“Eu ainda não brinquei, estava a pôr agora!” (04 de maio, 9h, anexo XVI);

“Se me machucar, eu vou ficar triste” (05 de maio, 9h, anexo XVII);

“Eu estive a ver você a vestirem, agora vocês têm de esperar por mim” (10 de maio, 9h, anexo XVIII).

- Tipo das frases

Neste ponto, apresento e reflito sobre os resultados obtidos quanto às interações verbais, desta vez, em relação à subcategoria de tipo de frases.

Quadro 5 – Resultados obtidos quanto às interações verbais organizados por subcategoria de tipo das frases

<b>Subcategoria de interação verbal</b>		<b>F.A.</b>	<b>F.R. (%)*</b>
<b>Tipo das frases</b>	Frases interrogativas	41	20
	Frases imperativas	166	80
<b>Total</b>		207**	100

\*Arredondamentos às unidades.

\*\*Número inferior ao total de interações verbais, dado que, para a análise, foram considerados dois tipos de frases, pelo que existiram frases que não se integraram nesta categorização.

Por sua vez, os dois tipos de frases considerados para a análise dos dados foram as frases interrogativas e imperativas. As frases interrogativas, como se pode ler no quadro 5, foram verificadas 41 vezes, 20% das frases estudadas para a subcategoria dos tipos de frases, correspondendo às perguntas (Estrela & Pinto-Correia, 1994; Duarte, 2000) enquanto que as frases imperativas foram identificadas 166 vezes, sendo 80% das frases analisadas para a subcategoria dos tipos de frases, que acontecem quando “o emissor dá uma ordem ou um conselho, exprime um pedido, faz uma chamada de atenção ou põe uma hipótese” (Estrela & Pinto-Correia, 1994, p. 26).

As frases interrogativas pressupõem uma dinâmica de pergunta e resposta, ou seja, uma maior interação ao nível do discurso e brincadeira das crianças participantes. Alguns

exemplos das frases interrogativas e dos diálogos que emergiram apresentam-se em seguida:

-A M. disse para a criança I. “És minha amiga?”

-A criança I. disse à M. “Sim, posso brincar aí contigo?”

-A M. disse à criança I. “Sim, vem” (10 de maio, 9h, anexo XVIII);

-A M. disse à A. “Queres brincar connosco?”

-A criança A. disse à M. “Sim” (11 de maio, 9h, anexo XIV);

-A F. disse à C. “Onde é que isso estava?”

-A C. disse à F. “Aqui, no chão” (02 de junho, 16h, XXVIII).

Por sua vez, as frases imperativas no discurso das crianças participantes pressupõem que há uma ordem ou um pedido em que se centra a sua interação naquele momento. Os exemplos seguintes evidenciam o referido:

“Não, agora é a minha vez de brincar!” (03 de maio, 11h, anexo XV);

“Anda deitar-te aqui” (05 de maio, 9h, anexo XVII);

“Eu quero que ela brinque connosco” (10 de maio, 9h, anexo XVIII).

Em síntese, e quanto às interações verbais observadas, pode constatar-se que as crianças participantes usam frases simples e frases complexas nos seus diálogos, articulando as suas ideias e pensamentos e conseguindo expressar as suas intenções aos seus pares nas suas interações. As frases imperativas surgem com grande expressividade face às frases interrogativas, o que pode demonstrar que as interações verbais das crianças participantes foram mais pautadas por uma dinâmica mais simples de enunciação de uma ordem ou de um pedido e não tanto uma dinâmica mais complexa que envolva pergunta e resposta, embora também surja, mas numa expressividade bastante menor.

➤ Interações não verbais

As interações não verbais correspondem a 51% do total de interações observadas, sendo que foram registadas 284 evidências. Assim, através do olhar, da expressão facial, do toque, da imitação e dos gestos, as crianças demonstraram-se capazes de interagir com os seus pares.

Quadro 6 – Resultados obtidos quanto às interações não verbais organizados por subcategorias

<b>Subcategorias de interação não verbal</b>	<b>F.A.</b>	<b>F.R. (%)*</b>
<b>Interação através do olhar</b>	116	41
<b>Interação através da expressão facial</b>	16	6
<b>Interação através do toque</b>	6	2
<b>Interação através da imitação</b>	55	19
<b>Interação através dos gestos</b>	91	32
<b>Total</b>	284	100

\*Arredondamentos às unidades

Das interações não verbais, como se pode constatar no quadro 6, as mais observadas foram as interações através do olhar, tendo sido registadas 116 evidências, que correspondem a 41%. De seguida, as interações através dos gestos (91 evidências, que equivalem a 32%) e as interações através da imitação (55 evidências, que correspondem a 19%). As interações menos observadas foram as interações através da expressão facial (16 evidências, que correspondem a 6%) e, por fim, as interações através do toque, tendo sido verificadas apenas 6 evidências, que equivalem a 2%. Estas cinco categorias apresentam-se e analisam-se de seguida, em ordem decrescente de acordo com o número de interações observadas.

- Interações através do olhar

As interações através do olhar foram a subcategoria de interação não verbal mais observada. Foram verificadas 116 evidências, que correspondem a 41% do total de interações não verbais assinaladas. Apesar da grande quantidade de observações, revelou-se uma categoria bastante homogénea.

Como Alexandre e Vieira (2004) referem, a interação através do olhar verifica-se, essencialmente, quando as crianças se aproximam ou se afastam, sendo seguidas pelo olhar das restantes. Podemos comprovar estas ações nas seguintes evidências:

“A F. ficou a observar a C. a ir embora” (03 de maio, 11h, anexo XV);

“A M. ficou a olhar para a L. e tentou aproximar-se, aproximando e afastando, sempre a olhar” (24 de maio, 9h, anexo XXII).

Uma das interações através do olhar mais significativas foi no momento de entrada de novas crianças na área do faz de conta, como se pode verificar nas seguintes evidências:

“A F. ficou na entrada a observar a C.” (03 de maio, 9h, anexo XIV);

“Chegou uma nova criança, B., que a G. viu” (05 de maio, 9h, anexo XVII);

“A M. e a N. viram que tinha chegado a N.” (11 de maio, 9h, anexo XIX).

O olhar também foi verificado em direção às brincadeiras que já decorriam, como o comprovam os seguintes excertos:

“A C. ficou a observar as outras crianças, T. e X.” (10 de maio, 9h, anexo XVIII);

“A criança A. ficou a ver a M. e a L. a brincarem, do lado de fora” (11 de maio, 9h, anexo XIX);

“A C. ficou a ver as outras crianças, T. e P.” (12 de maio, 9h, anexo XX).

Também foram registadas evidências do olhar para as ações que as crianças realizavam, por exemplo:

“A M. ficou à espera de que a criança L. vestisse os adereços, na entrada do cubo e a olhar” (03 de maio, 9h);

“A G. viu a criança L. a pôr um cinto” (05 de maio, 9h, anexo XVII);

“A F. viu a M. a apanhar o chapéu” (25 de maio, 16h, anexo XXVI).

Em síntese, podemos afirmar que ocorreram muitas interações através do olhar, quando as crianças olhavam umas para as outras, ou seja, a existência de um olhar dirigido a

uma criança em específico ou quando olhavam um objeto que integrava as suas brincadeiras e olhavam a criança a usar/utilizar esse objeto.

- Interações através dos gestos

As interações através dos gestos foram o segundo tipo de interação não verbal mais observado. Foram verificadas 91 evidências, que correspondem a 32% do total de interações não verbais. Revelaram-se uma subcategoria muito diversificada, com gestos variados, sendo os mais significativos ajudar, distribuir ou retirar adereços, mudar a posição corporal, tapar com um lenço e dar a mão ou um abraço. Foram registados outros gestos, mas que não registaram uma frequência tão significativa, como, por exemplo, acenar com a cabeça, encolher os ombros ou apontar.

Um dos gestos mais significativos foi a intenção de ajudar o par. Assim, foi observada ajuda em relação aos adereços que as crianças vestiam, por exemplo, nas evidências:

“A F. ajudou a C. a fechar o botão do capuz” (03 de maio, 11h, anexo XV);

“A M. foi ter com a N., deu-lhe uma ponta do vestido” (25 de maio, 9h, anexo XXIV).

Também foi notada a ajuda em relação à disposição do espaço da área do faz de conta, por exemplo, quando “A F. e a B. tentaram mover o tronco em conjunto” (25 de maio, 16h, anexo XXVI).

Um tipo de gestos observado foi a distribuição e o retirar de adereços entre crianças. Assim, e respeitando a ordem indicada, verificam-se, por exemplo, os seguintes momentos:

“A G. distribuiu os adereços pelas duas crianças, L. e V.” (05 de maio, 9h, anexo XVII);

“A G. deu três peças à M.I., estendendo-lhe o braço” (25 de maio, 11h, anexo XXV);

“A M.I. deu um lenço à G.” (25 de maio, 11h, anexo XXV);

“A M. puxou o livro para ela” (24 de maio, 9h, anexo XXII);

“A G. puxou o lenço que a F. tinha” (25 de maio, 11h, anexo XXV);

“A T. puxou a mala da C.” (02 de junho, 16h, anexo XXVIII).

A mudança consciente da posição corporal, através do ato de virar as costas ou virar de frente, apresentou-se como um gesto significativamente observado, como se apresenta nas evidências seguintes:

“A G. virou as costas à C. e à M.I.” (12 de maio, 11h, anexo XXI);

“A L. vira as costas e bate com o pé” (07 de junho, 11h, anexo XXIX);

“A F. virou-se de frente para a G., L. e B.” (24 de maio, 16h, anexo XXIII);

“A F. foi para a frente da C.” (02 de junho, 16h, anexo XXVIII).

Outro gesto frequentemente observado foi o de tapar uma criança com um lenço, no decorrer do seu jogo dramático e temos como evidências deste ato:

“A criança B. pegou num lenço e tapou a G.” (10 de maio, 9h, anexo XVIII);

“A G. tapou a M.I. com um lenço” (25 de maio, 11h, anexo XXV);

“A L. tapou a G. e a M.I. com um lenço” (25 de maio, 11h, anexo XXV).

Por fim, os gestos de dar as mãos ou um abraço também foram das evidências mais significativas, sendo que podem verificar-se em:

“A G. deu a mão à criança B.” (10 de maio, 9h, anexo XVIII);

“As crianças L. e I. deram um abraço” (10 de maio, 9h, anexo XVIII);

“A M. e a L. deram as mãos” (11 de maio, 9h, anexo XIX).

Como podemos constatar pelos exemplos acima mencionados, os gestos revelaram-se ricos de sentidos e de intencionalidades (como, por exemplo, de prestar auxílio, de distribuir adereços, de mudar a postura corporal, etc.), em que as crianças falaram, criaram e aprenderam com o corpo (Basei, 2008). Os gestos funcionaram como reações, que desenrolaram novas e modificadas interações (Basei, 2008).

- Interações através da imitação

As interações através da imitação foram o terceiro tipo de interação não verbal mais observado. Foram verificadas cinquenta e cinco evidências, que correspondem a 19% do das interações não verbais. Este tipo de interações aconteceu em situações muito diversas, englobando diversas ações, com ou sem objetos. Assim sendo, foram registadas imitações em relação, por ordem decrescente, a sair da área do faz de conta (18), a explorar os adereços/objetos (15), a sentar (7), a entrar neste espaço (6), a dançar (4), a deitar (3), a levantar (1) e a saltar (1).

A imitação caracterizou-se de acordo com o definido por Moura e Ribas (2002). Como os autores referem, este processo começa por uma observação da criança, realizando, posteriormente, as ações que constatou, como se pode verificar na evidência “A C. vestiu os adereços. A F. ficou a observar e vestiu também um adereço” (03 de maio, 9h, anexo XIV).

Das imitações mais constatadas, registam-se as ações de sair e de entrar na área do faz de conta, o que se revelou como uma estratégia de prolongar as interações no tempo e no espaço. As evidências seguintes representam, por ordem, duas relativas ao sair e duas ao entrar na área do faz de conta:

“Assim que a criança B. saiu, a M. foi atrás dela” (03 de maio, 9h, anexo XIV);

“A F. foi embora e a C. foi atrás” (02 de junho, 16h, anexo XXVIII);

“A C. voltou para a casinha, com a F. atrás dela” (03 de maio, 9h, anexo XIV);

“A B. voltou ao cubo e a N. voltou atrás dela” (31 de maio, 9h, anexo XXVII).

Por meio de objetos, também se verificaram interações através da imitação. Registaram-se interações com os adereços da área do faz de conta, “A B. começou a ver as roupas no cabide e a F. juntou-se a ela”, (25 de maio, 16h, anexo XXVI), com os livros, “A G. começou a explorar um livro que estava no chão e a B. fez igual”, (11 de maio, 9h, anexo XIX), as peças de madeira, “A C. continuou a relatar o que ia fazendo com a peça de madeira e com o livro, a G. observava e imitava”, (12 de maio, 11h, anexo XXI) e a mudança da mobília do espaço, “A F. começou a mudar as cadeiras de sítio e as crianças G., L. e B. seguiram-na” (24 de maio, 16h, anexo XXIII).

Outra forma de interação através da imitação aconteceu por meio de movimentos, como, por exemplo, de sentar, “A G. sentou-se como as crianças L. e V.” (05 de maio, 9h, anexo XVII), de levantar, “A G. levantou-se e a criança B. também o fez” (10 de maio, 9h, anexo XVIII), de deitar, “A C. deitou-se ao lado da G.” (12 de maio, 11h, anexo XXI) e de dançar, “A F. começou a dançar e a G. também o fez” (24 de maio, 16h, anexo XXIII).

- Interações através da expressão facial

As interações através da expressão facial foram o quarto tipo de interação não verbal mais observado. Foram verificadas dezasseis evidências, que correspondem a 6% do total de interações não verbais assinaladas. As expressões faciais observadas foram, por ordem decrescente, de riso (5), de choro (4), de testa franzida (4), de caras sérias (2) e, por fim, de pensamento (1).

As expressões faciais de riso demonstraram-se, principalmente, como uma forma de manifestar a emoção de alegria (Mendes & Moura, 2009), bem como de expressar concordância. Assim, temos como evidências:

“A M. e a L. riram-se uma para a outra” (11 de maio, 9h, anexo XIX);

“A B. riu-se para a F.” (25 de maio, 16h, anexo XXVI);

“A M.I. olhou para a C., acenou afirmativamente a cabeça, sorrindo” (12 de maio, 9h, anexo XX).

O choro também foi uma expressão facial observada e, à semelhança do riso, também se revelou uma forma de expressão de uma emoção, sendo, neste caso, a tristeza (Mendes & Moura, 2009). Assim, foram registadas interações como:

“A C. começou a chorar” (04 de maio, 9h, anexo XVI);

“A G. ficou a chorar” (25 de maio, 11h, anexo XXV);

“A T. ficou a chorar” (02 de junho, 16h, anexo XXVIII).

As expressões faciais de testa franzida, de caras sérias e de pensamento também foram verificadas. Temos como exemplos:

“A C. franziu a testa para a F.” (03 de maio, 11h, anexo XV);

“A criança T. e a G. olharam-se com caras sérias” (31 de maio, 9h, anexo XXVII);

“A L. faz uma expressão de pensamento” (07 de junho, 11h, anexo XXIX).

As crianças demonstraram reconhecer as expressões faciais que lhes eram dirigidas, dado que agiam em conformidade com as mesmas. Por exemplo, no dia 04 de maio às 9h, face à expressão facial de choro da criança C., a criança G. disse-lhe “Desculpa” (anexo XVI).

- Interações através do toque

As interações através do toque foram o tipo de interação não verbal menos observado, ocupando o quinto e último lugar. Apenas foram registadas seis evidências, que correspondem a 1% do total de interações notadas. Metade destas interações (3) corresponderam a toques no braço, sendo as restantes (3) na mão, nas costas e na cabeça.

As interações através do toque no braço e nas costas foram usadas como forma de chamar a atenção. Assim, as crianças tocaram nessas partes do corpo para alertar as crianças para acontecimentos em que queriam que elas reparassem. De seguida, apresentam-se os toques no braço e nas costas:

“A F. tocou no braço da C.” (3 de maio, 11h, anexo XV);

“A M.I. agarrou o braço da G.” (25 de maio, 11h, anexo XXV);

“A F. tocou no braço da N.” (25 de maio, 16h, anexo XXVI);

“A B. tocou nas costas da G.” (12 de maio, 9h, anexo XX).

Por sua vez, as interações através do toque na cabeça e nas mãos revelaram-se numa forma de demonstrar carinho e afeto, dado que foi o ponto de partida para atos dessa categoria. Assim, a interação através do toque na cabeça culminou em festinhas e a

interação através do toque nas mãos resultou numa saída da área do faz de conta de mãos dadas. Temos as evidências:

“A criança V. tocou na cabeça da G. e fez festinhas” (05 de maio, 9h, anexo XVII);

“A M. tocou na mão da L.” (10 de maio, 9h, anexo XVIII).

O contacto corporal pode “durar apenas um momento ou persistir por mais de um minuto” (Alexandre & Vieira, 2004, p. 209), sendo que foram registados ambos os tipos de contacto. As interações através do toque no braço e nas costas revelaram-se momentâneas, sendo que as interações através do toque na cabeça e nas mãos foram o ponto de partida para contactos corporais mais duradouros (festinhas e mãos dadas).

Em síntese, em relação às interações não verbais, pode constatar-se que as crianças participantes recorreram à comunicação não verbal como uma forma de expressão de sentimentos, de desejos, de intenções, entre outros. A interação através do olhar foi a subcategoria mais verificada, sendo que foi dirigido, maioritariamente, às aproximações ou aos afastamentos de crianças, à entrada de novas crianças na área do faz de conta e às brincadeiras e às ações que as crianças executavam. A interação através dos gestos foram a segunda subcategoria com mais evidências registadas, tendo a assinalar-se a variedade de gestos executados, predominando, no entanto, a intenção de ajudar o par, a distribuição ou a retirada de adereços, a mudança da posição corporal, o ato de tapar o par com um lenço e dar a mão ou um abraço. A terceira subcategoria mais constatada foi a interação através da imitação, acontecendo em relação às entradas e às saídas da área do faz de conta, à exploração de adereços/objetos e a movimentos motores (como sentar, deitar, saltar, etc.). A interação através da expressão facial foi a quarta subcategoria mais evidenciada, sendo que as crianças manifestaram expressões de riso, de choro, de testa franzida, de caras sérias e de pensamento. Por fim, a interação através do toque foi a quinta e última subcategoria mais observada, acontecendo através de toques no braço, na mão, nas costas e na cabeça.

(C) *TERCEIRO MOMENTO DE ANÁLISE: AS INTERAÇÕES ENTRE PARES NA ÁREA DO FAZ DE CONTA ATRAVÉS DO OLHAR DA EDUCADORA RESPONSÁVEL DO GRUPO DE CRIANÇAS E DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES*

Neste terceiro momento de análise, vou apresentar alguns dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas à educadora responsável do grupo de crianças e às crianças participantes no estudo empírico, conjugando com os dados recolhidos através da observação, numa lógica reflexiva.

A educadora, refletindo sobre as interações entre pares na área do faz de conta, refere que estas interações têm impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dado que “quando há interação, nesta brincadeira do faz de conta, torna-o ainda mais rico”, referindo que através das mesmas as crianças aprendem “a gerir emoções, (...) a colocar-se no lugar do outro, (...) a desenvolver a linguagem, (...) a desenvolver o conhecimento” (anexo XXXVII, E20).

Colocando o foco da análise na preferência de pares durante estes momentos de interação, a educadora refere que, há “pares que procuram crianças com quem têm uma ligação maior e vão criando ali a brincadeira deles e estão mais focados neste pequenino grupo, há outros que vão procurando, (...) vão passando por vários minigrupos” (anexo XXXVII, E20). Este ponto de vista é corroborado pelos resultados apresentados no primeiro momento de análise deste capítulo, em que se constata que duas crianças apresentam pares preferidos nas suas interações (a C. e a F.), enquanto que as outras duas vão fazendo essa procura com várias crianças (a G. e a M.). Quanto ao papel que as crianças desempenham nas suas interações, a educadora refere que há crianças que “gostam de liderar uma brincadeira, de liderar ali a brincadeira e que dominam mais os meninos que estão nessa brincadeira e há outras que se deixam dominar um bocadinho mais, mas que funciona muito bem em termos de equilíbrio” (anexo XXXVII, E20). Este aspeto também foi verificado em algumas interações observadas, das quais se pode destacar como exemplo: “Tu ficas com isto e tu com isto. Vamos brincar!” (04 de maio, 9h, anexo XVI) e “A G. disse à B. “Eu sou a mãe, eu mando”” (11 de maio, 9h, anexo XIX).

Quanto ao número de crianças que podem frequentar a área do faz de conta, decisão que influencia as interações entre pares que podem ocorrer nesse espaço, a educadora refere que não limita o número de crianças que podem utilizar esse espaço ao mesmo tempo,

sendo que são as crianças, “tendo em conta as interações que procuram, tendo em conta as ligações que têm com algumas crianças, aprendem a gerir quantas crianças é que podem estar no espaço” (anexo XXXVII, E20). No dia 25 de maio, às 16h, existiu um episódio em que a criança M. pediu para entrar na área de faz de conta, sendo que a criança F. lhe respondeu “A única pessoa que pode entrar aqui somos nós”. Segundos depois, face a um pedido para brincarem em conjunto, a criança F. reformulou e consentiu a sua entrada. Este exemplo mostra esta capacidade de gestão do espaço e dos materiais pelas crianças nas suas brincadeiras.

Relativamente aos conflitos que podem caracterizar as interações entre pares na área do faz de conta, a educadora refere que tenta, “sempre que, através do diálogo, eles (as crianças) possam resolver o conflito, chegar a um acordo, colocar a responsabilidade neles na procura da solução” (anexo XXXVII, E20). Continua, dizendo que, as crianças usam a estratégia da negociação e que “conseguem mesmo usar as características das coisas para tentar convencer o outro, é mesmo uma negociação, que o que estão a oferecer pode ser muito interessante” (anexo XXXVII, E20). Esta capacidade de diálogo e resolução de conflitos por parte das crianças foi observada em várias interações, destacando-se aqui como exemplo “Você o machucou, tens de pedir desculpa. Ela já tinha a almofada, ela estava a brincar comigo” (12 de maio, 9h, anexo XX). Já da negociação, também se constatou, por exemplo, na situação em que duas crianças queriam a mesma mala e que foi dito pela C. “Sabias que os meninos não têm carteira?” e a F. “Os homens só têm carteiras pequenininhas”, rematando a C. com “Ele tem de procurar uma carteira como a do meu pai, é um quadrado” (02 de junho, 16h, anexo XXVIII). Aqui, as crianças C. e a F. tentaram convencer a criança T. de que a mala não era a melhor opção para si, negociando a procura de outro objeto.

Olhando agora as interações entre pares na área do faz de conta pelos olhos das crianças participantes, posso referir que nas entrevistas realizadas, de uma forma geral, as crianças entrevistadas conseguiram identificar os pares com quem brincaram, as brincadeiras que vivenciaram, quem tomou as decisões e como se sentiram.

Um dos aspetos mais evidentes nas entrevistas realizadas foi a decisão das brincadeiras e/ou dos papéis que as crianças representavam nesses momentos. Assim, como exemplos de interações em que as outras crianças tomaram as decisões temos as respostas “Foi a R. e a B.” (anexo XXXV, E14) e “A M.C. disse que podíamos ser todas

a Ariel e depois disse noivas” (anexo XXXV, E18). Quanto aos papéis desempenhados durante as brincadeiras, as crianças entrevistadas identificaram-nos, referindo, por exemplo, “Eu disse que eu era a mãe e o T. o pai. Depois, disse à B. que ela era a filha” (anexo XXXV, E3).

Quando questionadas sobre as emoções e sentimentos que as interações entre pares na área do faz de conta despoletaram, as crianças entrevistadas referiram: feliz (oito vezes), muito feliz (três vezes), alegre (uma vez), bem (uma vez), normal (uma vez) e triste (uma vez). Podemos verificar, com base nas respostas obtidas, que as crianças demonstraram sentimentos positivos em relação às brincadeiras e, conseqüentemente, às interações com os seus pares. A única resposta que menciona a tristeza foi da criança F., que afirma “Feliz, mas também um bocadinho triste, porque queria fazer a dança” (anexo XXXV, E8). Podemos verificar que a criança menciona a felicidade, sendo que o sentimento de tristeza está apenas relacionado ao incumprimento dos seus objetivos com aquela brincadeira em particular.

### 3.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Retomando a pergunta de partida para este estudo empírico “Como ocorrem as interações entre pares na área do faz de conta, no momento da brincadeira livre?” e os objetivos definidos (i) identificar o tipo de interações entre pares que ocorrem na área do faz de conta com crianças de 3 e 4 anos de idade e a sua forma de desenvolvimento, (ii) recolher evidências sobre as interações entre pares na área do faz de conta na perspectiva dos participantes da investigação (crianças e educadora) e (iii) refletir sobre o tipo de interações entre pares e a sua forma de desenvolvimento na área do faz de conta com crianças de 3/4 anos pode-se afirmar que os objetivos foram atingidos, na medida em que, de um modo geral, se deu a conhecer o tipo de interações entre pares que acontecem na área do faz de conta, bem como a perspectiva das crianças e da educadora responsável pelo grupo.

Em síntese, as crianças, na área do faz de conta, nos momentos de brincadeira livre, apresentaram algumas preferências de pares, sendo as crianças de quatro anos revelaram-se mais seletivas quanto aos pares de interação do que as crianças de três anos. Nas interações observadas, ocorreram interações verbais através do uso de frases

simples e complexas e frases interrogativas e imperativas, tendo estas últimas uma presença mais expressiva nas interações estabelecidas pelas crianças participantes. Estas interações verbais foram apoiadas pela existência de interações não verbais através do olhar, da expressão facial, do toque, da imitação e dos gestos. Refletindo sobre estes resultados com a educadora participante no estudo, esta revelou que, na sua opinião, a área do faz de conta é algo importante para o desenvolvimento e a aprendizagem harmoniosos das crianças, especialmente, porque é um espaço privilegiado para a ocorrência destas interações. Por fim, e na opinião das crianças participantes, estas revelaram nos seus discursos uma consciência das brincadeiras que fazem neste espaço e com quem as fazem, identificando também sentimentos positivos associados a essas brincadeiras e interações.

Quanto às limitações vividas ao longo do presente estudo, considero que a minha inexperiência enquanto investigadora possa ter sido a maior limitação, dado que todo o processo de recolha, organização e análise dos dados foi condicionado por este aspeto. Para além disso, a tarefa da imparcialidade na observação também pode ter influenciado a recolha de dados, pois, apesar de ter tentado assumir uma postura neutra, existe sempre uma margem de erro e tendência para a subjetividade. É, ainda, de salientar que o facto de ter sido utilizado um diário de bordo pode ter limitado os dados recolhidos, devido ao processo de observação e de registo ser realizado em simultâneo. A conjugação da Prática Pedagógica com a realização do estudo empírico também se revelou uma dificuldade, especialmente, na exigência de simultaneidade de tarefas. A transcrição das interações verbais das crianças pode ter tido influência na apresentação, organização e análise dos dados, nomeadamente, em relação às questões de pontuação que fizeram emergir diferenças na classificação das interações verbais. Por fim, é de destacar o facto de nem sempre terem sido realizadas entrevistas às crianças após os momentos de interação entre pares na área do faz de conta, devido à rotina agitada de um grupo com 25 crianças e à falta de predisposição natural das crianças participantes em certos dias de responder às questões da entrevista. Apesar de todos estes factos, todos os dados foram recolhidos, analisados e tratados com o maior cuidado possível, para garantir rigor e fiabilidade no estudo desenvolvido.

Concluindo, gostava de referir que a realização deste estudo permitiu-me a consciencialização da ocorrência e da relevância das interações entre pares para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como a pertinência dos momentos de

brincadeira livre neste processo, que espero ter sempre em conta no meu futuro profissional. A supremacia das interações não verbais em relação às verbais (ainda que por pouco), bem como a sua riqueza e diversidade, mostrou-me a importância da comunicação corporal, até em relação às minhas interações com as crianças. Foi uma primeira abordagem à profissão de educadora de infância com a faceta de investigadora, que, certamente, será posta em prática e aprimorada. Espero, também, que este estudo despolette novas investigações ao nível das interações entre pares, em diferentes espaços do contexto educativo e, por exemplo, em consideração às aprendizagens que ocorrem neste tipo de interações tão particular.

## CONCLUSÃO

A realização do presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada permitiu-me organizar e refletir sobre as experiências e os desafios atravessados em contexto de Creche, de Jardim de Infância I e de Jardim de Infância II, abordando os meus desafios, as aprendizagens, as dificuldades e as conquistas. As pesquisas teóricas aliadas às vivências práticas foram fatores decisivos para a construção da minha entidade enquanto educadora de infância.

Na primeira Prática Pedagógica, em contexto de creche, predominou o amor, o carinho e os cuidados, bem como as descobertas do mundo. Foi um semestre muito enriquecedor, onde cresci e evolui bastante e consegui construir uma imagem de criança competente e capaz. Para além disso, contribuiu para a criação de uma forte relação com o meu par pedagógico, que me acompanhou durante toda esta caminhada.

Ser educadora em jardim de infância, em duas instituições diferentes (uma de cariz privado e outra pertencente a um agrupamento de escolas), deu-me a conhecer dois possíveis caminhos profissionais. Foram experiências diferentes, mas que me deram ferramentas, conhecimentos e experiências que me vão acompanhar toda a vida.

A Prática Pedagógica em Jardim de Infância I foi a primeira vez em que estive com um grupo de vinte e cinco crianças, tendo sido um desafio nos vários momentos da rotina. Após um período de adaptação, tudo começou a surgir mais fluentemente, dando lugar a novos desafios. O contexto de jardim de infância da rede pública foi uma surpresa agradável. Uma instituição pequena, com apenas duas salas, e um espaço exterior amplo rapidamente me fez sentir em casa. Apesar disso, a heterogeneidade do grupo fez-me constantemente pensar e repensar na minha ação educativa, de modo a que todas as crianças tivessem condições propícias para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Estar dois semestres num contexto inspirado na abordagem Reggio Emilia tiveram um papel preponderante na minha pesquisa e no meu interesse por metodologias participativas. Em especial, a abordagem criada por Malaguzzi, que valoriza as cem linguagens, permitindo-me desenvolver competências de escuta ativa e de relacionamento com os vários intervenientes no contexto educativo.

O estudo empírico mostrou-se, inicialmente, um desafio. No entanto, rapidamente, transformei a minha visão, aprendendo e crescendo com cada uma das etapas. Ao recolher os dados, através, maioritariamente, da observação, aperfeiçoei as minhas competências deste processo que tão importante é para todas as etapas do ciclo interativo da ação educativa. De seguida, organizar, interpretar, analisar e expor o estudo permitiu, entre outras, desenvolver competências de classificação/categorização e de comunicação.

Para além disso, a ponderação sobre o estudo fez-me refletir acerca da importância das interações não verbais, que se sobrepuseram às interações verbais, ainda que não de forma significativa. Emergi em mim uma consideração especial acerca da comunicação não verbal, devido à diversificação das formas e às possibilidades infinitas de mensagens a transmitir. Este é apenas um exemplo das implicações pedagógicas que a realização deste estudo teve em mim e na minha ação educativa.

As professoras supervisoras revelaram-se um grande apoio, bem como uma fonte de inspiração, de motivação e de perguntas que me fizeram querer saber mais e ser melhor todos os dias. As orientadoras cooperantes apresentaram-se como apoio em todos os momentos dos dias em que estive nos contextos e que tanto me ensinaram. Para além disso, estas Práticas Pedagógicas permitiram-me maravilhar e descobrir-me com as crianças. Considero que criei laços muito bonitos, que acompanharam estes caminhos de desenvolvimento e de aprendizagem mútuos. Também as famílias estiveram lado a lado nesta jornada, transmitindo apreço e consideração.

Termino este percurso a acreditar que o papel de um educador de infância é ser um criador de contextos e de oportunidades, um orientador, um descobridor em conjunto com as crianças. Construí uma imagem de criança competente e capaz. Percebi a importância da comunicação e da cooperação entre os vários elementos do contexto educativo. Acima de tudo, alcancei a felicidade por fazer o que sempre sonhei.

Concluindo, este relatório retrata um percurso de desenvolvimento e de aprendizagem, fruto de pesquisas teóricas e de intervenções práticas, bem como de diversas interações. Foram três semestres em que deixei e levei um pouco de todos os que acompanharam, como afirma Antoine de Saint-Exupéry (2015, s/p), “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas de Marrazes (2020). *Projeto Educativo – 2018-2020*.  
<https://aemarrazes.ccems.pt/mod/resource/view.php?id=24896>.
- Alexandre, D. T. & Vieira, M. L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 207-217.  
<https://www.scielo.br/j/pe/a/WwsnC559Z3yXyyCbxqPTgfR/?lang=pt&format=pdf>.
- Amorim, K. S., Anjos, A. M. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). Processos interativos de bebês em creche. *Psicologia do Desenvolvimento*, 25(2), 378-389.  
<https://www.scielo.br/j/prc/a/fTP6Jqj9dDgvNmVYHvjD4RJ/?format=pdf&lang=pt>.
- Avô, A. B. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Texto Editora.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 10(30).  
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027>.
- Barbosa, M. C. S. & Horn, M. G. S. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In C. M. Craidy & G. E. P. S. Kaercher (Orgs.), *Educação infantil: pra que te quero?* (pp. 67-80). Artmed Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Basei, A. P. (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.  
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2563Basei.pdf>.
- Bee, H. & Boyd, D. (2011). *A Criança em Desenvolvimento*. Artmed Editora.
- Belini, A. E. G. & Fernandes, F. D. M. (2007). Olhar de bebês em desenvolvimento típico: correlações longitudinais encontradas. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, 12(3),

165-173.

<https://www.scielo.br/j/rsbf/a/D6kFYw9hng37YzrdWHvQ3hg/?format=pdf&lang=pt>.

Brazelton, T. B. (2007). *O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (10.<sup>a</sup> Ed.). Editorial Presença.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche – CRECHendo com qualidade* (1.<sup>a</sup> Ed.). Porto Editora.

Coelho, A. & Chélinho, J. (2012). Concepções educativas e práticas de avaliação: Concepções educativas e práticas de avaliação. As preocupações do/as profissionais. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 115-132). Psicossoma.

Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança – Do 1 aos 5 anos* (9.<sup>a</sup> Ed.). A Esfera dos Livros.

Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho da Investigação*. Psicossoma.

Dornelles, L. V. (2001). Na Escola Infantil Todo Mundo Brinca se Você Brinca. In C. M. Craidy & G. E. P. S. Kaercher (Orgs.), *Educação infantil: pra que te quero?* (pp. 101-108). Artmed Editora.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta.

Estrela, E. & Pinto-Correia, J. D. (1994). *Guia Essencial da Língua Portuguesa para a Comunicação Social*. Editorial Notícias.

Ferraciolo, L. (1999). Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, 16(2), 187-188.  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/viewFile/6808/6292>.

Gesell, A. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 anos*. Publicações Dom Quixote.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas.

- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil: Ensinado crianças em uma sociedade diversificada*. McGraw Hill.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. G. S. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Penso.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L. & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação – do nascimento aos 8 anos* (2.<sup>a</sup> Ed.). Artmed Editora.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. L. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Kowalski, I. (2005). *...e a Expressão Dramática*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Kuhn, R., Cunha, A. C. & Costa, A. R. (2015). Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios. *Revista Kinesis*, 1, 103-118. <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/18230/10798>.
- Ladd, G. W. & Coleman, C. C. (2002). As Relações Entre Pares na Infância: Formas, Características e Funções. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-166). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, M., Martins, G. & Abreu, G. (2021). Características e Especificidades do Brincar com Brinquedos Estruturados e Não Estruturados. *Revista de Psicologia do IMED*, 13(1), 85-104. <http://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/3940/2794>.
- Lino, D. (2018). Capítulo III – A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Org.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-112). Porto Editora.
- Luís, J. F., Andrade, S. & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista*

*Brasileira de Educação*, 20(61), 521-541.  
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17841/1/A%20atitude%20do%20educador%20de%20inf%20c3%a2ncia.pdf>.

Mendes, D. M. L. F. & Moura, M. L. S. (2009). Expressões faciais de emoção em bebês: importância e evidências. *Estudos & Pesquisas em Psicologia*, 9(2), 307-327. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/9105/7488>.

Mesquita, R. (1997). Comunicação não-verbal: relevância na atuação. *Revista Paulista Educação Física*, 11(2), 155-163. <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138567/133974>.

Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. APEI.

Moura, M. L. & Ribas, A. (2002). Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, 7(3), 295-302. <https://www.semanticscholar.org/paper/Imita%3%A7%3%A3o-e-desenvolvimento-inicial%3A-evid%3AAncias-e-Moura-Ribas/a0a5c32ee2d5861a62dc290c7d3ae0807cc065ec>.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

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

Parente, C. (2012). O Papel da Documentação Pedagógica na Avaliação: O Caso do Portefólio. In M. J. Cardona, e C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 305-319). Psicossoma.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.

Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2.ª Ed.). Porto Editora.

- Post, J. & Hohman, M. (2000). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Raizer, C. & Souza, N. (2012). O papel da documentação pedagógica na avaliação: o caso do portefólio. O portefólio sob o olhar da criança. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 268-282). Psicosoma.
- Santos, V. L. B. (2001). Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-Conta na Educação Infantil. In C. M. Craidy & G. E. P. S. Kaercher (Orgs.), *Educação infantil: pra que te quero?* (pp. 89-100). Artmed Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-58). Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M. & Gomes, A. (2020). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- União de Freguesias de Marrazes e Barosa (s/d). *Conheça a Freguesia – Bem-Vindo a Marrazes e Barosa*. <https://www.ufmb.pt/>.
- União de Freguesias de Marrazes e Barosa (s/d). *História da Freguesia*. <https://www.ufmb.pt/historia-da-freguesia/>.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projecto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20. [http://www.pereirinha.com.pt/SESSAO\\_01/SES\\_01\\_DOC\\_A001C1d.pdf](http://www.pereirinha.com.pt/SESSAO_01/SES_01_DOC_A001C1d.pdf).

## ANEXOS

## ANEXO I – REFLEXÃO INDIVIDUAL DA SEMANA DE 02 A 04 DE NOVEMBRO DE 2020

A presente reflexão destina-se à consciencialização das aprendizagens realizadas na semana de 2 a 4 de novembro. Foi uma semana atípica, em que eu e a Rita ficámos em isolamento profilático.

Esta semana, começou com muita ansiedade da minha parte. O facto de ter de ficar em isolamento deixou-me bastante nervosa e receosa. No entanto, a minha colega, a Rita, ajudou-me imenso a acalmar e a gerir todas as emoções inerentes à situação.

As tarefas a realizar durante a semana eram, para mim, uma incógnita. A professora supervisora disponibilizou um guião bastante esclarecedor e com os trabalhos bem definidos, o que me ajudou a orientar e a planear a minha semana.

A planificação de um momento da rotina foi algo que gostei muito de realizar. Dado que já sei da elevada importância das rotinas em geral para os contextos de creche, poder aprofundar os meus conhecimentos acerca de um momento em particular foi muito bom.

Para além da pesquisa teórica realizada acerca do tema, realizei uma reflexão acerca do que li em conjunto com as minhas atitudes durante esta hora tão importante do dia. Dos conhecimentos realizados, destaco a importância de dar tempo e espaço às crianças para realizarem a sua refeição de forma autónoma e independente e a necessidade que as crianças têm de conversar à mesa. O último aspeto é, muitas vezes, descurado, mas é fundamental para as crianças adquirirem atitudes e competências sociais que as vão acompanhar por toda a vida.

A realização de um recurso digital dirigido às famílias foi algo que me permitiu iniciar (ainda que de uma forma bastante “soft”) as minhas competências de comunicação com os pais/famílias. Assim, pude começar a treinar a transmissão de uma mensagem para os pais, o que, para mim, foi muito bom. Por exemplo, destaco o conhecimento que adquiri da importância de expressões como “Olá, famílias!” que nos aproximam das mesmas e tornam a comunicação mais personalizada.

Tanto as instituições escolares como a família “são peças fundamentais para o desenvolvimento da criança, sendo importante uma relação em que exista harmonia, respeito mútuo, diálogo e confiança entre os olhares de uma e de outra” (Mateus, 2016). É importante que os objetivos de ambas as partes estejam bem explícitos e compreendidos por todos, o que acho que eu e a Rita conseguimos realizar com a nossa pequena apresentação.

A reunião de terça-feira foi, para mim, muito significativa. O facto de termos analisado vários momentos da rotina das crianças foi muito rico para mim, especialmente por momentos como a sesta, a hora de almoço e o acolhimento. Por exemplo, descobri que a sesta e a obesidade estão internamente ligadas.

A partilha de estratégias para lidar com as várias situações também foi algo muito bom, apesar de não existir nenhuma solução “mágica”. Marcou-me a partilha de estratégias para a sesta, para a hora das refeições e para os momentos de acolhimento. Por exemplo, a sugestão dos pais relatarem o dia aos filhos era algo que eu não conhecia e que fez muito sentido para mim.

A reunião de quarta-feira foi muito esclarecedora sobre a avaliação. Este processo é, por vezes, bastante confuso e subjetivo. No entanto, a professora supervisora mostrou com exemplos concretos e de forma clara o que avaliar, como se avalia e porquê. O esclarecimento do processo de avaliação (recolher dados, tratar informação e tomar decisões) é algo que me vai ser muito útil.

As indicações acerca da avaliação de vamos ter de iniciar na próxima semana foram claras e explícitas, o que me deixou mais tranquila sobre o processo que vamos começar.

Apesar de ter sido uma semana diferente (e bastante stressante) em muitos aspetos, considero que foi uma semana em que aprendi muito. Para além de todas as pesquisas que realizei, as partilhas com as minhas colegas nas reuniões deram-me muitas instrumentos que pretendo pôr em prática.

Referências bibliográficas:

Mateus, M. (2016). Perceções da relação escola e família. *Imagonautas: Revista interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales*, 7. Retirado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13362/1/Artigo%20-%20Revista%20Imagonautas%20%287%29%20-%202016.pdf>.

## ANEXO II – REFLEXÃO INDIVIDUAL DA SEMANA DE 23 A 25 DE NOVEMBRO DE 2020

A presente reflexão destina-se à consciencialização das aprendizagens realizadas na semana de 23 a 25 de novembro, que foi a minha segunda semana de intervenção individual.

Na segunda-feira, o plano inicial era o de realizar uma experiência sobre a flutuação de materiais diversificados na água. Na mesa de exploração, os pares que realizaram a experiência, acabaram por concretizar aprendizagens sobre diversas propriedades dos materiais, como, por exemplo, a absorção, o transporte ou o peso. Também existiu a componente da flutuação, por exemplo, quando duas crianças tentaram afundar as rolhas de cortiça, que voltavam sempre a flutuar. Apesar de o objetivo inicial não ter sido o mais evidente, considero que a provocação correu bem, na medida em que as crianças realizaram outras aprendizagens igualmente importantes.

Como sugestão de melhoria, sugeria o controlo da relação de proporção entre a quantidade dos materiais e o espaço para realizar a atividade. Dado que existiam muitos materiais disponíveis, as crianças ficavam curiosas e queriam colocá-los todos na água, dispersando do foco. Perante esta situação, optei por retirar da visão das crianças a caixa com os materiais, apelando à retirada de apenas um objeto de cada vez, para observar o seu comportamento na água.

Na terça-feira, acabei por analisar e refletir maioritariamente sobre os desenhos das crianças. As crianças mais velhas apresentaram uma maior noção do espaço e dos limites da folha, bem como da quantidade de tinta necessária. Pelo contrário, nas crianças mais novas, verifiquei uma predominância do desenho numa pequena parte da folha e uma quantidade excessiva de tinta concentrada. Para além disso, várias crianças apresentaram uma reação inicial de estranheza à tinta, dado que esta era mais aguada e escorria pela folha.

Quando estou a planificar as provocações, tendo sempre a dar preferência a experiências sensoriais, devido à sua elevada importância para crianças tão pequenas e por serem as preferidas da maior parte do grupo em que estou inserida. No entanto, atividades como a que foi realizada terça-feira também são importantes para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças (por exemplo, com o movimento de pinça requerido para agarrar o pincel). Assim, apercebi-me da importância de proporcionar experiências diversificadas às crianças.

Na quarta-feira, a orientadora cooperante sugeriu a realização da provocação em grupos de cinco crianças. Inicialmente, fiquei um pouco apreensiva, pois parecia-me um elevado número de crianças em cada grupo. No entanto, com o decorrer da atividade, percebi que era o ideal, dado que dispúnhamos de uma grande quantidade de caixas. Este exercício fez-me refletir acerca do número de crianças a realizar em simultâneo as nossas provocações, nomeadamente em relação à quantidade de materiais existentes.

O primeiro grupo apresentou um elevado conforto em relação à provocação, especialmente uma criança que se colocou inteiramente dentro de uma das caixas com água. No segundo e no terceiro grupos, a água arrefeceu e as crianças já apresentaram um comportamento diferente, apenas explorando com as mãos ou com os pés. Como sugestão de melhoria, propunha a mudança da água entre grupos de crianças, colocando, sempre, água morna. Malaguzzi defende que “as crianças, os educadores e os pais têm o direito a um ambiente de bem-estar, um espaço cuidado e agradável que convida à interação com os materiais, os objetos, os equipamentos” (Lino, 2018, p. 99).

A recolha de dados para a avaliação foi algo que procurei ter mais presente esta semana. Assim, tanto nas idas à casa de banho como nos momentos de refeição, adotei um olhar mais atento em relação às crianças selecionadas. Uma das coisas de que me apercebi com estas observações mais atentas foi a necessidade de proporcionarmos tempo às crianças para estas apresentarem iniciativa nos vários momentos, bem como na conclusão dos mesmos. Esta observação surgiu, maioritariamente, nos momentos de refeição, que devem decorrer “num clima calmo, onde a criança é encorajada a comer sozinha e a servir-se de forma autónoma, com o apoio do adulto atento que auxilia, quando necessário, mas não se sobrepõem à ação da criança” (Lino, 2018, p. 107).

Considero que foi uma semana positiva. Consegui apresentar uma postura calma, segura e assertiva nos momentos em que isso era exigido. As provocações beneficiaram da tranquilidade das crianças que as estavam a realizar, o que também contribuiu para o seu sucesso.

### **Referências bibliográficas:**

Lino, D. (2018). Capítulo III – A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Org.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-112). Porto Editora.

## **ANEXO III – REFLEXÃO INDIVIDUAL DA SEMANA DE 12 A 14 DE OUTUBRO DE 2020**

A presente reflexão destina-se à consciencialização das aprendizagens e à análise dos aspetos mais e menos positivos da semana de 12 a 14 de outubro. Foi a primeira semana de intervenção, realizada conjuntamente.

O primeiro dia desta semana foi um dia de muitas emoções. Mesmo antes de entrar na instituição, já eram muitos os nervos e a ansiedade de fazer bem as coisas, mesmo sabendo que é a primeira intervenção e que ainda vão acontecer muitas coisas menos bem conseguidas. No

entanto, assim que começámos o nosso trabalho, os nervos dissiparam-se e tudo fluiu naturalmente.

Nesta semana de trabalho, planificámos três provocações. Considero que as três foram bem-sucedidas, dado que foram sempre significativas para alguma criança do grupo (ou mais). No entanto, a intencionalidade educativa de algumas das atividades acabou por se alterar, devido ao facto dos interesses das crianças se alterarem durante a sua realização.

A ida ao pinhal foi, para mim, muito gratificante. Apesar de ter sido um pouco stressante gerir as crianças naquele espaço, consegui observar diretamente os interesses das crianças em relação aos materiais que se podiam encontrar no pinhal e acho que o pequeno grupo gostou muito da oportunidade de explorar o espaço e o que nele se encontra.

Na minha opinião, a exploração na mesa de luz foi a atividade menos bem conseguida desta semana. Inicialmente, foram cinco crianças que demonstraram interesse, mas apenas uma desse grupo explorou verdadeiramente a provocação. Num primeiro instante, senti-me perdida e, até certo ponto, desiludida, mas a orientadora cooperante foi fundamental nesta gestão das expectativas e ajudou-me bastante, especialmente dizendo que “se foi significativa para uma criança, já valeu a pena”. Esta frase marcou-me muito e é algo que quero ter sempre presente em futuras intervenções.

A atividade de expressão plástica foi o meu momento preferido da semana. Inicialmente, começou por não correr muito bem, dado que nos atrasámos na preparação do espaço (anexo 1). No entanto, assim que as crianças entraram no espaço, mudei a minha perspetiva. Ver a reação das crianças ao que tínhamos preparado e assistir às suas explorações compensou toda a correria nos momentos anteriores.. No final, o papel rasgado e a desorganização demonstram a diversidade de explorações realizadas e de aprendizagens construídas (anexo 2).

Com esta atividade, o meu maior objetivo era que as crianças pudessem explorar os materiais que inserimos no espaço, “ficar com as mãos sujas e pegajosas e apreciar a sensação de fazer movimentos que deixam marcas – espalhar tinta com os dedos por todo o comprimento de uma folha de papel de cenário” (Post & Hohmann, 2000, p.151). Considero que este meu objetivo foi atingido.

A maior aprendizagem por mim realizada com esta atividade de expressão plástica foi a consciencialização da importância dos pés para crianças desta idade conhecerem o mundo. “Bebés e crianças pequenas aprendem com todo o seu corpo e com os seus sentidos” (Post & Hohmann, 2000, p.54), aspeto que cada vez é mais evidente para mim.

O seminário foi muito significativo para mim. Apesar de já ter conhecimento da aplicação por ser utilizada no Colégio, não sabia a sua história nem muitas das suas especificidades. A oradora foi sempre muito clara e objetiva no seu discurso, bem como cativante e disposta a esclarecer tudo de forma mais explícita possível.

A aplicação, para mim, apresenta-se como uma excelente ferramenta de trabalho. Para além de aproximar os pais da vida escolar dos filhos, é uma potencial facilitadora de trabalho para as educadoras. Das funcionalidades que me parecem mais interessantes, destaco o registo de presenças e de sestas, a partilha de registos fotográficos ou áudio gráficos com os pais e a possibilidade de criação de um portefólio. Também a potencialidade de escolha do currículo

com que estamos a trabalhar, a seleção das intencionalidades educativas e a partilha dessas informações com os pais.

A gestão do currículo e formação de portefólios são, para mim, aspetos que preciso de aprofundar. Apesar de ter algumas informações sobre a teoria, o “pôr em prática” é algo que é difícil para mim e, portanto, todas as ferramentas que me possam facilitar esse trabalho são úteis. Assim, a aplicação ChildDiary tornou-se algo que futuramente pretendo utilizar.

Esta semana foi muito rica em aprendizagens para mim. Assumir o papel de educadora começou por ser intimidante, mas rapidamente se transformou em algo maravilhoso. Preparar o espaço para as atividades e gerir os conflitos entre pares foram os aspetos que se revelaram mais difíceis para mim e que pretendo melhorar no futuro.

#### **Referências bibliográficas:**

Post, J., Hohman, M. (2000). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## **ANEXO IV – REFLEXÃO INDIVIDUAL DA SEMANA DE 03 A 05 DE MAIO DE 2021**

A presente reflexão destina-se ao aprofundamento das aprendizagens realizadas na semana de 03 a 05 de maio. Foi a minha primeira semana de intervenção individual, o que me levou, naturalmente, a apresentar algum nervosismo.

A semana começou de forma atípica, sem a presença da educadora. Para além disso, fui informada de que a sua ausência iria acontecer, provavelmente, até terça-feira. Foi uma notícia que me deixou ansiosa e nervosa, dado que a orientadora cooperante é a minha figura de referência no contexto. No entanto, considero que consegui encontrar segurança no meu par pedagógico e nas auxiliares do grupo.

Estava receosa com os jogos coletivos que planificámos realizar para o momento da oficina de expressão motora, dado que, na primeira vez que os concretizámos, algumas crianças tiveram dificuldades em aceitar a derrota. No entanto, desta vez, por conselho da educadora, expliquei as regras do jogo com calma e detalhadamente, o que considero que acabou por ajudar as crianças a aceitar com mais facilidade os resultados. Assim, pretendo voltar a adotar esta estratégia futuramente.

Na terça-feira, por motivos do aniversário de uma criança e de ida ao exterior, não consegui fazer a provocação dos materiais para o projeto das construções. Para mim, é, inicialmente, sempre difícil aceitar que a planificação não vai ser concretizada. Sinto que estou a perder tempo para a realização das propostas e que falhei de certa forma. No entanto, consegui envolver-me nas brincadeiras e explorações das crianças, potenciando a minha ligação com estas. Para tal, adotei estratégias como entrar nas suas criações (ex.: casas de faz de conta) e adotar uma personagem (ex.: filha).

Por fim, na quarta-feira, já com a presença da educadora, realizámos a provocação dos materiais para o projeto das construções. No primeiro momento, as crianças estavam muito agitadas a explorar os materiais que disponibilizámos. Para tentar focá-las, fiz várias questões, como, por exemplo, “Qual é a parte do castelo que estão a fazer?”. No entanto, esta estratégia não resultou, porque as crianças continuaram as suas explorações dos materiais e ignoraram as minhas perguntas. Num primeiro momento, senti-me triste, mas rapidamente pensei que não podia deixar a provocação continuar naquele caminho e decidi mudar a minha postura.

Para tal, numa tentativa de os focar e fazer cumprir a intencionalidade de trabalho em equipa, decidi sentá-los e observar em conjunto as imagens dos castelos selecionadas anteriormente para conjugar os pensamentos. Fiquei muito contente com o envolvimento e com as decisões tomadas neste tempo, dado que as crianças conseguiram identificar as partes do castelo e definir como as iam construir.

Este final da provocação deixou-me mais confiante e segura, porque me mostrou que consigo encaminhar e fazer cumprir as minhas intencionalidades. Para além disso, consegui, no momento, criar intencionalidades sobre a Matemática, nomeadamente, no âmbito da contagem. Por tudo isto, fiquei muito orgulhosa, porque, apesar de tudo, consegui tornar a experiência produtiva e dar a volta.

Os vários momentos da rotina são confusos e agitados, por ser um grupo muito grande. Portanto, continuo a sentir-me um pouco perdida e insegura. Para colmatar estes meus sentimentos, sempre que eles começam a aparecer, tenho tentado fazer respirações profundas para me concentrar e acalmar. Considero que tem resultado e que me tem ajudado a orientar nestes momentos. Para além disso, relaciona-se diretamente com o meu bem-estar e o das crianças, que existe quando as pessoas “se sentem bem, agem espontaneamente, estão abertas ao mundo e disponíveis, exprimem tranquilidade interior e relaxamento, mostram vitalidade e autoconfiança, convivem bem com os seus sentimentos e emoções e têm prazer em viver” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 101).

Foi uma semana que, apesar dos percalços existentes, foi muito positiva para mim. Consegui pensar e pôr em prática algumas estratégias que me permitiram sentir mais confiante e segura. Estas estratégias surgiram por meio de reflexões que realizei (maioritariamente, com o meu par pedagógico), que me permitiram “tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social” (Silva et al., 2016, p. 5).

### **Referências bibliográficas:**

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

## **ANEXO V – REFLEXÃO INDIVIDUAL DA SEMANA DE 24 A 26 DE MAIO DE 2021**

A presente reflexão destina-se à consciencialização das aprendizagens realizadas na semana de 24 a 26 de maio. Foi a semana de intervenção individual do meu par pedagógico.

Nesta semana, surgiu, por várias vezes, entre mim e a minha colega a questão do questionamento do educador. Falámos, essencialmente, da sua extensão (demasiado aberto ou demasiado fechado) e do facto de, por vezes, incluirmos nele as respostas sem querer. Assim, criei em mim uma preocupação acrescida em relação às perguntas que coloco às crianças.

“Aprender a questionar a própria criança de modo a compreender a maneira como esta pensa e atribui significados àquilo que faz é também uma aprendizagem que o educador precisa exercitar diariamente” (Luís, Andrade & Santos, 2015, p. 526). Foi algo que também refleti com a professora supervisora, sendo que chegámos à conclusão de que a arte do questionamento é demasiado complexa e carece de análise toda a vida profissional.

O questionamento permite ao educador aceder aos pensamentos das crianças, bem como “acompanhar os processos de concretização do fazer” (Luís, Andrade & Santos, 2015, pp. 526-527). Para além disso, um questionamento inicial adequado dá as pistas necessárias ao educador para orientar o trabalho a desenvolver.

Por ter consciência da importância do questionamento, é que este assunto me inquietou tanto. Mesmo nos momentos de brincadeira livre, tenho pensado bastante antes de colocar qualquer pergunta às crianças. Esse pensamento tem sido baseado em questões como “Essa pergunta dá a resposta?” ou “Essa pergunta permite à criança expor-me o seu pensamento?”. No entanto, torna-se, muitas vezes, avassalador pensar nisto tudo e coloco algumas questões no imediato.

Esta semana, tivemos a necessidade de adiantar os nossos projetos. Para tal, recorremos aos momentos de brincadeira livre. É uma sensação agri-doce ter de realizar os projetos nessas alturas, sinto que estou a roubar tempo tão preciso às crianças.

Os adultos “tendem a cronometrar tudo, determinando o momento que é apropriado ao brincar, como se fosse possível estipular quando é a hora certa para começar e acabar a brincadeira” (Kuhn, Cunha & Costa, 2015, pp. 105-106). Esta citação fez-me refletir sobre a tal estipulação do início e fim das brincadeiras livres. As crianças têm planos para estes momentos e não me parece adequado ser o adulto a interrompê-los, no entanto, com a minha breve experiência, tenho estado no outro lado e com a pressão de cumprir horários e trabalho. “Colocar as crianças em “fast forward” é arriscar fazê-las perder seu desejo natural de aprender e aumentar o risco delas se tornarem ansiosas, deprimidas e infelizes” (Kuhn, Cunha & Costa, 2015, p. 106).

É uma situação ingrata, mas, tal como já refleti com o meu par pedagógico, se tem apresentado como necessária para conseguirmos cumprir o calendário da Prática Pedagógica. Assim, esta semana, não tive tempo para me envolver tanto como gostaria (e já fiz) nos momentos de brincadeira livre. Senti falta destes tempos, dado que fomentava a minha relação com o grupo e que conseguia treinar a minha aptidão de questionamento de uma maneira mais fluída e natural.

Outra questão que me surgiu foi o envolvimento e o compromisso das crianças. O envolvimento é demonstrado “através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10).

Esta semana, presenciei duas atitudes de envolvimento completamente opostas no mesmo projeto. Por um lado, uma criança do projeto pedia constantemente para continuá-lo. No polo oposto, uma criança do projeto não o queria executar. Foi, inicialmente, difícil de gerir estas duas atitudes, porque eram dois extremos muito radicais. No entanto, com o passar do tempo,

consegui gerir a elevada vontade da criança que queria fazer o projeto a todos os momentos, negociando com ela tempos para o executar. Já com a outra criança, fiquei realmente triste com a situação e ainda não consegui pensar numa maneira para a reverter, nem se o devo tentar fazer ou se devo deixar a criança abandonar o projeto.

Foi uma semana em que conseguimos adiantar muitos dos nossos trabalho, mas que, por isso mesmo, não me envolvi tanto nas brincadeiras livres como fazia. Apesar desse sentimento de tristeza permanecer, tenho vindo a trabalhar a minha capacidade de fazer escolhas e aceitá-las.

### **Referências bibliográficas:**

Kuhn, R., Cunha, A. C. & Costa, A. R. (2015). Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios. *Revista Kinesis*, 1, 103-118. Retirado de <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/18230/10798>.

Luís, J. F., Andrade, S. & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521-541. Retirado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17841/1/A%20atitude%20do%20educador%20de%20inf%3%a2ncia.pdf>.

## **ANEXO VI – REFLEXÃO INDIVIDUAL DAS SEMANAS DE 20 A 22 E DE 27 A 29 DE SETEMBRO DE 2021**

A presente reflexão destina-se à análise das aprendizagens e dos desafios por mim vivenciados durante as duas primeiras semanas do calendário de Prática Pedagógica. Vou procurar articular as minhas experiências com autores de referência.

Apesar de, no ano letivo anterior, já ter realizado duas Práticas Pedagógicas e, portanto, ter atravessado dois períodos de observação, sinto sempre a necessidade de recordar o significado de observação e as suas mais valias. Começando pela definição, de acordo com Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009), observar é um olhar para aprender que “proporciona as informações de que você necessita para construir, individualmente, relacionamentos com as crianças e para possibilitar que sejam aprendizes bem-sucedidos” (p. 13).

A observação é o primeiro passo do ciclo de “Observação/ Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11), ciclo que orienta a prática dos educadores de infância. Sem a observação, o educador não consegue fazer registos, planificar de acordo com os interesses e as necessidades das crianças e avaliar e refletir, tanto sobre as aprendizagens das crianças como para adequar a sua ação educativa.

“A observação fornece as informações que você precisa para tomar decisões sobre quando e como intervir com as crianças” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 34). Como foi refletido na reunião com a professora supervisora, é a partir deste processo de observação que vou desenvolver a minha Prática Pedagógica, cumprindo o ciclo acima referido, tornando-se, desse modo, fundamental para a conseguir adequar e realizar da melhor forma. Após este momento com a supervisora, ainda dei mais valor à observação e a conhecer as crianças.

No decorrer desta primeira semana de observação no contexto, surgiu-me, por vezes, a necessidade de fazer registos, que podiam interromper certas interações que estava a desenvolver com as crianças. Desse modo, decidi reservar algum tempo para observações mais distantes, bem como outro tempo para interagir diretamente com as crianças. Apesar de a segunda opção ter sido a predominante, consegui memorizar as informações que recolhia nesses momentos e registava quando fosse oportuno.

De acordo com Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009), a observação assume-se como o primeiro passo para construir relações de confiança com as crianças, sendo este outro aspeto bastante importante, para além dos acima referidos. Para além de recolher dados, para mim, era fulcral criar uma ligação com as crianças.

Apesar de ser um processo que exige tempo, nesta primeira semana, considero que criei laços com alguns elementos do grupo, o que já me deixou contente. Por ter consciência de que já tenho uma certa ligação com algumas crianças, ao refletir sobre o assunto, apercebi-me do facto de que existem outras com quem não passei tanto tempo. Assim, para a semana, pretendo dedicar mais atenção às crianças com quem ainda não criei laços. Para tal, vou procurar acompanhar as suas brincadeiras e explorações, tentando criar interações verbais ou não, para as conhecer e para que elas possam confiar em mim.

Para além das interações com as crianças, nesta primeira semana, foi fundamental interagir com a educadora e com a auxiliar da sala. Vão ser duas pessoas que me vão acompanhar durante todos os dias da Prática Pedagógica, pelo que é fundamental, para mim, construir uma relação de respeito, de confiança e de empatia. Ao “demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (Silva et al., 2016, p. 33).

A educadora e a auxiliar foram essenciais para que esta primeira semana decorresse da melhor forma possível, explicando-me a rotina e o desenvolvimento e a aprendizagem do grupo e apresentando-me uma visão mais personalizada de cada criança. Mais concretamente, a educadora, nos momentos em grande grupo, procurava incluir-me e ao meu par pedagógico nos diálogos com as crianças, dizendo, por exemplo “Se precisarem de alguma coisa, estou cá eu, a Eduarda e a Rita”. Para além de me sentir integrada, sentia que as crianças me valorizavam e procuravam mais depois destas mensagens.

Foi uma semana cansativa, mas muito rica para mim. Consegui reunir informações sobre o grupo em geral e sobre as crianças em particular, o que me ajudará a intervir da melhor forma possível. Como já referi, para a próxima semana, para além da observação e da recolha de dados, pretendo, essencialmente, criar uma ligação com as crianças com quem ainda não tenho.

### **Referências bibliográficas:**

Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação – do nascimento aos 8 anos*. Porto Alegre: Artmed.

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

## ANEXO VII – REFLEXÃO DE GRUPO DAS SEMANAS DE 27 A 29 DE SETEMBRO E DE 04 A 06 DE OUTUBRO DE 2021

A presente reflexão debruça-se sobre o período de observação e de recolha de dados, que aconteceu nas primeiras três semanas do calendário de Prática Pedagógica. Para além deste tempo contemplar os aspetos acima referidos, também serviu para nos adaptarmos ao contexto e aos vários intervenientes (crianças, orientadora cooperante, auxiliares de ação educativa, etc.). Assim, vamos procurar apresentar os desafios que enfrentámos e como nos sentimos.

A semana de preparação para a ida ao contexto foi fundamental. Conseguimos construir os nossos instrumentos de observação, que foram baseados nos de anteriores Práticas Pedagógicas. Apesar disso, tivemos de pensar quais seriam as diferenças do contexto privado para uma instituição pública e pensar nas adaptações necessárias a realizar. Contudo, durante a nossa pesquisa sobre a freguesia e o agrupamento, encontramos o projeto educativo, que nos forneceu uma grande parte dos dados sobre a instituição. Para além disso, ler o projeto educativo foi também importante para conhecermos a missão e os valores do agrupamento, dando-nos pistas do que iríamos encontrar.

O primeiro dia de Prática Pedagógica foi vivido com muita ansiedade e nervosismo. Por termos estado o ano letivo inteiro anterior no mesmo contexto (em duas salas diferentes), estávamos receosas em relação às possíveis diferenças (p. e.: condições físicas do jardim de infância). Contudo, assim que entramos na instituição, fomos agradavelmente surpreendidas e os nossos sentimentos menos positivos rapidamente se dissiparam. Para isso, contribuiu a disponibilidade e acessibilidade da educadora e a receção calorosa por parte das crianças.

As informações e os dados foram recolhidos através de diversos meios, como, por exemplo, observações diretas (concretizadas em notas de campo e no preenchimento das grelhas), entrevista à educadora, consulta de documentos das crianças e do agrupamento.

A consulta dos documentos das crianças foi desafiante para nós. A educadora enviou os documentos para preenchimento dos encarregados de educação e chegavam de forma muito faseada e com algumas perguntas por responder. A professora supervisora, num momento de reunião, disse-nos que é uma parte do trabalho da educadora, a comunicação com as famílias.

Decidimos que os primeiros três dias na instituição seriam para observar aspetos mais concretos, como a descrição do espaço exterior e da sala de atividades. Assim, ficaríamos com mais possibilidades para interagir diretamente com as crianças, para que estas comessem a criar uma ligação connosco e a ver-nos como figuras de confiança.

Assim sendo, a segunda semana serviu para intercalarmos uma observação mais participativa com uma mais distante, em momentos diferentes. Em conjunto com os dados recolhidos na semana anterior, conseguimos reunir informações sobre os interesses, as necessidades, as interações entre pares, etc.

Apesar de ser um grupo heterogéneo, verifica-se uma grande predominância de crianças de três anos, o que acarreta algumas especificidades em relação, por exemplo, ao menor tempo de concentração e à maior necessidade de movimento. É algo que vamos já ter em conta nas

propostas da próxima semana, promovendo, por exemplo, um momento de expressão corporal, com movimento e som. Para além disso, teremos de ter atenção ao tempo passado no tapete, podendo optar por continuar certas explorações em minigrupos.

Os minigrupos proporcionam “aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 375).

Após a reunião semanal com a professora supervisora, achámos pertinente realizar um pequeno exercício sobre quais eram as crianças de quem estávamos mais próximas, o chamado “círculo das proximidades”. Chegámos à conclusão de que, embora sejamos duas pessoas diferentes, estamos próximas das mesmas crianças, por dois grandes motivos: ou as crianças são mais extrovertidas e nos procuram com muita regularidade ou as crianças são mais introvertidas, ficam mais sozinhas e nós vamos ter com elas.

Num dos tempos de brincadeiras e explorações livres no exterior, verificámos que uma criança (A) estava sentada sozinha num banco. Dirigimo-nos, ambas, até ela e começámos a conversar sobre assuntos variados. No meio da conversa, outra criança (B), que costuma procurar-nos frequentemente, veio ter connosco e contribuiu também para a partilha de ideias. A um certo ponto, essa criança (B) disse “Eu quero brincar com o A!” e foram as duas jogar à bola (nota de campo do dia 28 de setembro).

Este momento levantou em nós uma grande questão “Como é que teria sido o tempo no exterior para a criança A, se nós não nos tivéssemos aproximado?”. Apesar de não existir uma resposta para esta pergunta, nós supomos que teria passado o momento na rua sozinha. Com o passar dos dois, a criança B continuou sempre a procurar a criança A para brincar dentro e fora da sala de atividades, o que nos deixou muito felizes por ver esta amizade nascer e crescer.

Na reunião semanal com a professora supervisora, esta sugeriu-nos pensar em provocações individualizadas, consoante os interesses e as necessidades de cada criança. Planear “propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11) só é possível se conseguirmos conhecer cada uma, pelo que se torna imperativo mudarmos as posições de algumas crianças no nosso círculo de proximidades.

Na quarta-feira, a educadora confiou em nós para coordenar uma atividade de pintura no hall de entrada. Este voto de confiança deixou-nos bastante entusiasmadas, com a possibilidade de coordenar os pequenos grupos e de ter um primeiro momento de intervenção mais individualizada.

Fomos deparadas com alguns desafios, como a falta de segurança das crianças. Uma menina disse-nos “Eu não consigo”, ao que respondemos “Consegues sim! Primeiro, tens de tentar! Eu fico aqui contigo”. Após este incentivo, a criança tentou e conseguiu, dizendo-nos “Olhem, eu fui capaz!” (nota de campo do dia 06 de outubro). Este momento mostrou-nos que é muito importante a palavra de conforto do adulto, para que a criança se sinta competente e confiante nas suas capacidades.

Foi um período muito rico para nós. Apesar de todos os desafios e de todas as dificuldades, procurámos manter um espírito positivo e dar sempre o nosso melhor. Com as informações e

dados recolhidos, vamos aproveitar para adequar as nossas intervenção ao grupo em geral e a cada criança.

### **Referências bibliográficas:**

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

## **ANEXO VIII – REFLEXÃO INDIVIDUAL DAS SEMANAS DE 08 A 10 DE NOVEMBRO DE 2021**

A presente reflexão corresponde à semana de 08 a 10 de novembro, que foi a minha segunda semana de intervenção individual. Neste documento, vou debruçar-me sobre a relação com as famílias e quantidade vs. qualidade das experiências.

Apesar de não estar planificado, esta semana, eu e o meu par pedagógico sentimos a necessidade de pôr as famílias a par das propostas que vamos fazendo com o grupo. Assim, decidimos criar uma rúbrica chamada “Donos do Saber”, atualizada semanalmente, em que partilhamos nas janelas da sala as ideias de algumas crianças em relação ao interesse que exploramos.

As famílias são uma grande fonte de conhecimento das crianças, pelo que, se estiverem ao corrente do que vai acontecendo, podem partilhar experiências e informações. Para além disso, sei que o trabalho em rede é fundamental para que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ocorram de forma holística e integrada.

Tenho consciência de que esta partilha é muito unilateral (nossa para os pais), mas sinto que foi um bom primeiro passo para envolver as famílias. Futuramente, pretendo pôr em prática outras estratégias, que permitam às famílias não só conhecer, mas também participar ativamente no processo educativo. Por exemplo, para o projeto “A Lua” que está agora a começar, seria interessante pedir às diferentes famílias para registarem os seus conhecimentos e, posteriormente, partilhar com todo o grupo.

É muito importante ter presente o pensamento de que “as crianças já tiveram um percurso de desenvolvimento e aprendizagem (em contexto familiar ou institucional) a que importa dar continuidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 6). Isto significa que as crianças não são “tábuas rasas”, já passaram por várias experiências e já possuem conhecimentos, que devem ser escutados, para que possam ser confirmados ou revogados.

As famílias têm o direito de participar no “percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Silva et al., 2016, p. 16). Como disse acima, a comunicação deve adotar um cariz bilateral, existindo partilhas e participação de ambas as partes.

Ao estabelecer uma relação de proximidade com as famílias, é “fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspectiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; (...) pais/famílias sejam considerados como parceiros” (Silva et al., 2016, p. 10). Para isto, é imperativo conservar uma atitude de respeito e evitar os julgamentos acerca de atitudes, valores, conhecimentos, entre outros. No meu contexto em específico, dada a existência de várias nacionalidades, é algo que tem sempre de ser preservado.

Em suma, os “pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva et al., 2016, p. 28).

Outro assunto que me fez refletir esta semana foi a qualidade em vez da quantidade de experiências. Muitas vezes, o meu pensamento é pensar em várias propostas para proporcionar às crianças, com a intenção de alargar o leque de experiências do grupo e de tentar cativar o maior número de crianças possível.

No entanto, tenho vindo a pensar nas potencialidades máximas que cada momento pode proporcionar às crianças. Para isso acontecer, é necessário dar tempo para um primeiro momento de apropriação do espaço e dos materiais, passando para a exploração propriamente dita. Só depois destes dois momentos é que as crianças conseguem chegar a conclusões e estabelecer relações.

Esta semana, tínhamos planificado, por exemplo, a realização de cataventos. Devido ao elevado envolvimento nas outras propostas e ao surgimento de propostas emergentes, decidi esquecer a minha planificação e valorizar o que estava a acontecer.

Um exemplo de uma proposta emergente a que consegui dar resposta aconteceu na terça-feira. Ao realizarmos os carros para a maquete, uma criança disse “Era muito giro também termos um autocarro e um comboio para brincar”.

Apesar de já ter pensado na execução de um comboio, respondi à criança “Que boa ideia! Primeiro, vamos pensar como é que queres que eles fiquem, para depois definirmos os materiais e fazermos esses meios de transporte”. Face a esta minha resposta, os olhos da criança brilharam e disse-me “A sério que podemos?”. Após esta conversa, seguiu-se um momento de planificação e de execução (que ainda não terminou) (notas de campo do dia 09 de novembro).

Este momento mostrou-me a importância de dar tempo e espaço para seguir as propostas emergentes das crianças. Para além disso, pela incerteza e estranhamento iniciais, percebi que não é algo que está incutido no grupo. Pretendo realizar uma escuta mais ativa, para conseguir fomentar a participação das crianças nas minhas planificações.

Incluir as propostas das crianças corresponde a um fundamento e princípio da pedagogia para a infância, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, que implica o “reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 9).

Considerar a criança competente e com um papel ativo no seu processo de aprendizagem “supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas

experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p. 9).

Para isso, a criança deve participar “nas propostas da iniciativa do/a educador/a, que está atento/a e apoia as propostas implícitas ou explícitas da criança” (Silva et al., 2016, p. 18). Foi o que aconteceu esta semana, em que, de forma direta ou indireta, as crianças me mostram o que eram os seus interesses, a que eu procurei dar resposta (mais ou menos aprofundada).

Foi uma semana muito positiva para mim. Senti que consegui dar resposta aos interesses das crianças e adaptar as propostas planificadas em relação às observações que fiz e às propostas emergentes.

### **Referências bibliográficas:**

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação.

## **ANEXO IX – REFLEXÃO DE GRUPO DA SEMANA DE 22 A 24 DE NOVEMBRO DE 2021**

A presente reflexão debruça-se sobre a semana de 22 a 24 de novembro. Nesta semana, começámos a realizar os portfólios com as duas crianças selecionadas, pelo que neste documento abordaremos esse grande assunto.

A avaliação por portfólios, “situada no contexto e processo em que se desenvolveu, utiliza abordagens descritivas ou narrativas, que documentam a evolução desse progresso e constituem o meio fundamental da avaliação designada como “alternativa” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 18). Os portfólios são “coleções intencionais de trabalhos e outras evidências das crianças que mostram os seus esforços, progressos e realizações e que providenciam uma documentação rica das diversas experiências das crianças ao longo do tempo” (Parente, 2012, p. 307).

O portfólio caracteriza-se por permitir o acompanhamento longitudinal do “processo de aprendizagem vivenciado pelo educando; informar todos os envolvidos do processo acerca das aprendizagens e do desenvolvimento da criança; beneficiar a gestão do erro, pela compreensão de sua natureza e conseqüente replanejamento das ações docentes e discentes” (Raizer & Sousa, 2012, p. 331).

Decidimos começar por conversar com o grande grupo, no momento de acolhimento de segunda-feira, sendo completamente honestas com as crianças, explicando em que consiste um portfólio e que o vamos realizar com apenas duas. Nesta conversa, tivemos especial atenção em relação à sensibilidade de certas crianças, para que não pensassem que as selecionadas são as nossas preferidas. Consideramos que foi um momento, acima de tudo, bastante enternecedor, em que o grupo se mostrou compreensivo e disposto a colaborar connosco para que tudo corra da melhor forma possível.

Apesar de os portfólios serem individuais, enquanto díade, optámos por conceber uma base comum e partir do mesmo ponto. Assim, reunimos todos os registos/evidências que tínhamos das crianças em questão, que imprimimos e levámos. Esta seleção foi completamente nossa, mas sentimos que foi um bom ponto de partida. No entanto, esses registos não eram obrigatórios de serem colocados no portfólio, sendo que demos liberdade às crianças de os selecionar. Para além disso, daqui para a frente, pretendemos recolher esses dados com as crianças.

Por exemplo, na segunda-feira de manhã, num primeiro contacto com os registos, a criança disse “O que são estas fotos? Eu não me lembro”. Face a esta questão, respondemos “Foi a semana passada, aquele desafio de fazer as casas todas com cores diferentes”. A criança fez uma cara de desânimo e disse “Eu não quero pôr isso”, ao que interpusemos “Porquê?” e obtivemos “Hum... Não gostei de fazer. Eu fiz, mas não me lembro bem” (notas de campo do dia 22.11.2021).

No momento do lanche, em conversa, decidimos não colocar estas evidências no portfólio, respeitando a criança e aceitando a sua decisão. Na reunião semanal com a professora supervisora, entendemos que também pode ser importante colocar as evidências, com o respetivo relato e comentário. No entanto, surgiram-nos algumas questões como “Isso não será desrespeitar a criança?” ou “Onde colocar essas evidências que a criança não quis?”.

Outro aspeto que nos fez pensar nesta semana foi a gestão do grupo durante a realização dos portfólios de uma criança. Um dos portfólios demorou um dia inteiro a ficar realizado e o outro uma tarde. Neste tempo, o restante grupo ficou em propostas com uma de nós e com a educadora e em brincadeiras e explorações livres.

O facto de sermos duas permite-nos focar quase totalmente naquela criança e concretizar o portfólio de forma detalhada. Sermos duas é uma vantagem que está prestes a acabar, dado que estamos a terminar o mestrado.

Conceber portfólios exige tempo, “atenção e valorização das experiências de aprendizagem realizadas pelas crianças e dos significados que elas atribuem a essas experiências e pressupõe, também, abertura à possibilidade de estas participarem ativamente no processo de avaliação” (Parente, 2012, p. 316).

Para além disto, temos pensado em formas de incluir a família na realização do portfólio. Para esta fase inicial, pensamos em pedir registos fotográficos e uma pequena descrição da família, como forma de contextualizar a criança no seu universo. No final, gostávamos muito de pedir uma análise/apreciação da família em relação ao portfólio.

Os portfólios também transmitem informações para as próprias crianças, dado que estas conseguem avaliar os seus progressos e identificar aspetos que ainda precisam de ser melhorados. “Ao virar as páginas do portfólio, as crianças têm a possibilidade de analisar as suas produções, recordando (...) as experiências vivenciadas, as dificuldades enfrentadas e as superações edificadas” (Raizer & Souza, p. 331). Isto já aconteceu nesta semana, em que as crianças folhearam os seus portfólios e comentavam e sorriam ao recordar as experiências.

Para a próxima semana, pretendemos recolher registos das crianças nas suas interações com os pares e com os adultos que as rodeiam. Também queremos realizar alguns registos nos

portfólios de comentários que ocorreram durante a documentação de aprendizagens, bem como a explicitação das aprendizagens documentadas.

Foi uma semana de muitas questões e de poucas respostas, mas que nos deu vontade de procurar soluções para os desafios que enfrentamos todos os dias. Deu-nos vontade de fazer mais e melhor.

### **Referências bibliográficas:**

Parente, C. (2012). O papel da documentação pedagógica na avaliação: o caso do portefólio. Portefólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 268-282). Viseu: Psicosoma.

Raizer, C. & Souza, N. (2012). O papel da documentação pedagógica na avaliação: o caso do portefólio. O portefólio sob o olhar da criança. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 268-282). Viseu: Psicosoma.

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

## **ANEXO X – REFLEXÃO INDIVIDUAL DA SEMANA DE 29 A 30 DE NOVEMBRO DE 2021**

A presente reflexão tem como período de referência a semana de Prática Pedagógica que aconteceu entre os dias 29 a 30 de novembro, que foi uma semana de intervenção individual do meu par pedagógico. Neste documento, vou refletir sobre o tempo de brincadeiras e explorações livres, nomeadamente, no exterior.

Esta semana, foi atípica, dado que apenas fui dois dias ao contexto. Tendo sido um período tão curto de tempo, senti que tudo passou a alta velocidade.

Ao pensar no que me marcou, só me vinha à cabeça a pergunta que uma criança me fez, “Tu sabes que hoje ainda não fomos à rua, não sabes?”. Num primeiro momento, fiquei sem reação, só pensava “Tem toda a razão!”. A criança percebeu a minha hesitação e continuou “Não faz mal, eu só te disse para ver se sabias. Vamos amanhã!” (notas de campo do dia 29.11.2021).

Para além do conteúdo da conversa, o que me marcou mais foi a subtileza da criança ao tentar passar-me tal mensagem. Senti quase como um pedido de ajuda da criança, como se fosse (e, efetivamente, é) uma necessidade.

Apesar de realizarmos todas as semanas documentação pedagógica com as crianças, cheguei a uma altura em que comecei a pensar “Só temos feito documentação sobre as propostas educativas. O dia das crianças é só isto? É só nestes momentos que existem aprendizagens e que as crianças se desenvolvem?”. A resposta é claramente negativa e, portanto, decidi reunir um minigrupo para refletir sobre as descobertas e as explorações que fazem no exterior.

Senti que foi o momento de reflexão sobre as aprendizagens em que as crianças estiveram mais envolvidas e em que, rapidamente, mostraram vontade de fazer mais. Comecei por dizer “Tenho estas fotografias vossas e das outras crianças” ao que recebi como resposta “Nós fazemos muito mais do que isto! Temos de tirar mais fotografias” (notas de campo do dia 29.11.2021). Depois desse momento, nas idas ao exterior, as crianças envolvidas passaram a chamar-me e a pedir registos para acrescentar à nossa documentação pedagógica.

A professora supervisora também me fez uma provocação em relação às experiências no espaço exterior, pedindo para identificar algumas planificações que as incluíssem. Apesar de ter conseguido realizar este exercício de forma relativamente rápida, fiquei com o pensamento de que não é suficiente o tempo que o grupo em que estou inserida passa no exterior.

Para além disso, sinto que as descobertas que o grupo faz no exterior acabam por ser muito limitadas, no sentido em que ficam naqueles momentos. Quer seja em relação a um animal, a um objeto ou até a si próprios, as explorações poderiam ser levadas para dentro da sala e alargadas.

Eu e o meu par pedagógico já tentámos levar uma descoberta para dentro da sala. Após a descoberta de um animal, as crianças começaram a tentar adivinhar a sua espécie. Decidi levar uma fotografia dele, para que as crianças o pudessem observar detalhada e atentamente. No entanto, não teve o efeito esperado, dado que as crianças não demonstraram grande interesse na fotografia. Na minha perspetiva, a fotografia do animal acabou por ser redutora e pouco significativa para o grupo. Refletindo sobre o assunto, penso que levar o animal por uns períodos de tempo para dentro da sala teria sido mais interessante para as crianças e até poderia ter conduzido a um projeto.

Já me tenho apercebido de que algumas crianças atribuem uma conexão negativa aos momentos das propostas educativas, dizendo “Eu não quero trabalhar”. Penso que estas propostas advindas dos momentos de brincadeiras e de explorações podem acabar com esse estigma e deixá-las mais motivadas.

Os benefícios do brincar são inúmeros, destacando-se a capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), o confronto com a adversidade, a regulação emocional, a autoconfiança, os ganhos de competências motoras, cognitivas e social, o desenvolvimento das estruturas internas do corpo, a tomada de consciência da complexidade ambiental, entre muitos outros (Neto, 2020).

O exterior “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27). Apesar das suas potencialidades naturais, o espaço exterior deve ser pensado e refletido, “nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança” (Silva et al., 2016, p. 27).

Tudo isto se torna ainda mais significativo tendo em conta o contexto pandémico que atravessamos, especialmente, nesta fase de incerteza em relação ao futuro próximo. Para mim, é muito mais saudável levar as crianças a brincar e a explorar no exterior, com ar puro a circular, do que ficar com o grupo na sala fechada.

Assim sendo, a “melhor solução é haver mais aulas ao ar livre (em espaços exteriores de recreio) e mais contacto com a Natureza, de modo a travar o contágio pelo vírus e a integrar as crianças no meio escolar” (Neto, 2020, p. 24).

Foram dois dias que, apesar da correria, me serviram para pensar neste assunto tão importante. Apesar de ultimamente ser tão falado, nunca é demais refletir sobre a importância das explorações no exterior.

### **Referências bibliográficas:**

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

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

## **ANEXO XI – REFLEXÃO DE GRUPO DA SEMANA DE 25 A 27 DE OUTUBRO DE 2021**

A presente reflexão pretende debruçar-se sobre a semana de 25 a 27 de outubro, que foi a segunda semana de intervenção individual do calendário de Prática Pedagógica. Vamos procurar refletir sobre quatro grandes pontos: a inclusão de uma criança nova no grupo, com a especificidade de ter um transtorno do espectro do autismo, os materiais de fim aberto, o controlo do grupo e a nossa autonomia nos momentos da rotina e, por fim, o stress e a pressão que sentimos esta semana.

A receção de uma criança nova num grupo já formado é sempre algo complexo. Para além do nosso próprio processo de adaptação a essa nova criança, é também necessário apoiar o grupo nesse caminho. Apesar disto, consideramos que, de uma forma geral, o grupo reagiu muito bem à nova criança, não estranhando e incluindo-o tranquilamente nos vários momentos da rotina.

A própria criança também se adaptou de forma relativamente fácil à sala e à instituição. Criou jogos/recursos de referência (como os animais e os carros), mas explora de forma ativa e curiosa tudo o que a rodeia.

A criança tem um transtorno do espectro do autismo, que nos tem feito sentir mais inseguras quando interagimos com ela. Apesar de não ser a primeira vez que contactamos com uma criança com esta especificidade, é sempre um caminho longo até conseguirmos saber como abordar verbalmente ou como realizar o contacto físico.

Nestes três dias, com as observações que realizámos, apercebemo-nos de que a criança brinca e explora de forma individual. Quando algum dos seus pares a aborda, não tem qualquer tipo de reação, continuando as suas ações exatamente como estava a fazer. Para além disso, envolve-se, de forma regular, em conflitos por querer objetos com que outras crianças estão a brincar.

Marcou-nos um momento que aconteceu na terça-feira, em que, quando íamos para cantar uma canção sugerida por uma criança, a criança nova começou a tapar os ouvidos e a gritar “Não, essa não, parem!”. Ficámos ambas assustadas e pedimos ao grupo para parar, pedindo,

rapidamente, outra sugestão de canção, dado que tivemos receio do que pudesse acontecer. A canção sugerida foi “O Balão do João”, sendo que a criança começou a observar o grupo com os olhos a brilhar e a bater palmas.

Após uma breve pesquisa, percebemos que a música tem um impacto incrível na comunicação verbal e não-verbal e pode “promover a auto expressão e a formação de identidade através de um meio prazeroso e gratificante; (...) desenvolver a capacidade de intimidade interpessoal e de competências de grupo; estimular a criatividade e a liberdade de expressão (...)” (Castro, 2017 como citado em Nogueira & Souza, 2020, p. 127). Além do mais, Nogueira e Souza (2020) referem que uma criança com transtorno do espectro do autismo pode ser estimulada através da audição de músicas, interagindo da sua forma com os diferentes intervenientes. A situação acima referida foi um exemplo dessa possibilidade de interação da criança com os seus pares a partir de um momento musical.

Mais tarde, em conversa informal com a auxiliar de ação educativa, tivemos a oportunidade de ficar a saber que, nos momentos das refeições, recorre à canção do “Autocarro”, que também cantámos na terça-feira. Estas observações e reflexões foram pertinentes, na medida em que, mais tarde, ao longo da nossa prática pedagógica, poderemos recorrer à música de forma a interagir e criar ambientes onde a criança de sinta segura e confortável.

Esta semana, sentimo-nos especialmente sensíveis e pressionadas. Apesar de nos tentarmos sempre entreajudar e apoiar, foram três dias em que ambas nos sentimos desmotivadas.

Com as crianças, conseguimos esquecer tudo o que nos deixava stressadas e consideramos que fizemos um bom trabalho nesse campo e que foi uma semana de sucesso na nossa prática. Os adultos que nos rodeiam tentam, no nosso ponto de vista, ajudar-nos e fazer com que nos tornemos nas melhores educadoras possível, no entanto, esta semana, sentimos que nos pressionaram e se focaram demasiado nos pontos negativos, deixando-nos fragilizadas.

Como Moran (s.d.) refere, há momentos em que um educador “se sente perdido, desmotivado” (p. 74). O mesmo autor afirma que, ao educar, é possível dar a conhecer os nossos valores, atitudes, ideais e emoções. Assim, o “delicado equilíbrio e síntese que fazemos no dia a dia transparece nas diversas situações pedagógicas em que nos envolvemos” (p. 73).

Os dois sentimentos que nos dominaram esta semana foram a ansiedade e o stress. Castillo, Recondo, Asbahr e Manfro (2000) definem ansiedade como “um sentimento vago e desagradável de medo, apreensão, caracterizado por tensão ou desconforto derivado de antecipação de perigo, de algo desconhecido ou estranho” (p. 20). Selye (1936) apresenta o stress como uma “reação do organismo que ocorre frente a situações que exijam dele adaptações além do seu limite” (como citado em Sadir, Bignotto & Lipp, 2010, p. 73). Com a conjugação de ambos, em alguns momentos, sentimo-nos mesmo tristes e desmotivadas. Para combater estes sentimentos, pensávamos “Para a semana, vai ser tudo melhor!” e recorriamos a brincadeiras com as crianças, que nos faziam esquecer tudo por momentos.

Como já disse, funcionamos bastante bem. Conseguimos definir os nossos papéis individuais, mas sobressai, de forma evidente, a cooperação e a entreajuda entre nós. Para isso, procuramos refletir todos os dias sobre a nossa prática e conversar acerca de como podemos melhorar.

No entanto, estamos a ter de cooperar com a professora supervisora, a orientadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, que são três pessoas que desconhecíamos. Especialmente com as duas últimas, passamos três dias inteiros por semana, sendo, por isso, fundamental criar um bom ambiente.

Hohmann e Weikart (2011) defendem que “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130). Neste processo, os adultos intervenientes “constroem uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento de cada criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130). Para além disso, os “elementos da equipa partilham a responsabilidade de promover o trabalho do grupo, estabelecendo objectivos curriculares, colocando questões e resolvendo problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130).

No momento de exploração livre no exterior de terça-feira, foi uma surpresa para nós ver para que local e com que materiais as crianças brincaram. Dirigiram-se para a parte traseira do espaço exterior, que tem vários pneus. Foram várias as funcionalidades atribuídas a este material, existindo crianças que os usavam como um percurso, outras faziam túneis, etc.

Estas observações fizeram-nos pensar sobre a importância dos materiais de fim aberto para as crianças e na necessidade de estarem presentes. Assim sendo, num futuro próximo, pretendemos introduzir mais materiais deste tipo no espaço exterior e observar as manipulações das crianças.

As crianças precisam de espaço para “usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 162). Quando um objeto “é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correcta” de o entender ou de sobre ele agir” (Talbot & Frost, 1989 como citado em Hohmann & Weikart, 2011, p. 161). Assim sendo, os materiais e os diversos objetos devem ir ao encontro dos interesses das crianças de forma a motivá-las e a aprenderem de forma ativa (Hohmann & Weikart, 2011).

Foi uma semana difícil para nós, pois sentimo-nos pressionadas pelos adultos que nos estão a acompanhar neste percurso. No entanto, com as crianças, foi uma semana extremamente rica e produtiva, sendo essa a nossa maior motivação para o que se segue.

### **Referências bibliográficas:**

- Castillo, A., Recondo, R., Asbahr, F. & Manfro, G. (2000). Transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira Psiquiátrica*, 22 (2), 20-23. <https://www.scielo.br/j/rbp/a/dz9nS7gtB9pZFY6rkh48CLt/>.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moran, J. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Papirus.
- Nogueira, T. & Souza, J. (2020). A musicoterapia para a socialização de crianças com transtorno do espectro do autista. *Revista Educação, Psicologia e Interfaces*, 4 (2), 123-134. <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/243>.

Sadir, M., Bignotto, M. & Lipp, M. (2010). Stress e qualidade de vida: influência de algumas variáveis pessoais. *Paideia*, 20 (45), 73-81. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/ctxdtbWNVN6FFJCFvtGKXJ/abstract/?lang=pt&format=html>.

## ANEXO XII – REFLEXÃO DE GRUPO DA SEMANA DE 15 A 17 DE NOVEMBRO DE 2021

A presente reflexão pretende debruçar-se sobre a semana de Prática Pedagógica que aconteceu entre os dias 15 a 17 de novembro. Neste documento, vamos abordar dois grandes assuntos: o tempo de qualidade das propostas e os materiais de fim aberto.

Esta semana, tínhamos como principal objetivo que as crianças realizassem explorações sensoriais com tempo de qualidade, não apressando o seu ritmo. Consideramos que só assim é que as crianças podem ter prazer, formar concepções e apropriar-se do espaço e dos materiais.

No tempo do acolhimento de segunda-feira, quando colocada a questão “Será que é possível pintar com os pés?”, as crianças responderam de imediato “Não!”. Colocado o desafio, à medida que as crianças iam sentido o pincel nos pés, a tinta no chão e as marcas que deixavam no papel, soaram expressões como “Isto é tão lindo!” e “Eu nunca tinha feito isto!” (notas de campo do dia 15 de novembro).

Esta experiência foi realizada na segunda-feira e na terça-feira. Apesar de já termos planificado a sua repetição, só o decidimos mesmo realizar devido a dois motivos: os pedidos das crianças para o repetirem e o facto de nem todas a terem feito na segunda-feira. Este último facto aconteceu, porque decidimos deixar as crianças usufruírem plenamente da proposta, dando tempo e espaço a cada uma.

O facto de decidirmos respeitar o tempo de cada criança permitiu-nos realizar uma observação mais concreta sobre cada uma, conhecendo-a melhor. Cada criança tinha voz e oportunidade para afirmar que queria mudar de proposta, algo que contribui para o desenvolvimento da sua autonomia. A construção deste conceito exige uma partilha entre o educador e as crianças, tendo a oportunidade escolher e tomar decisões, responsabilizando-se pela sua segurança e bem-estar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Dado que partimos do pressuposto que as crianças conseguem tomar decisões relativamente ao seu processo de aprendizagem, surgiu esta colaboração entre nós e as crianças.

Após um primeiro contacto, as crianças foram provocadas com algumas questões, como “O que é que está a acontecer?”. Estas questões permitem que a criança observe o que está a realizar, atentando às modificações que ocorrem devido às suas ações, como por exemplo, misturar duas cores com os seus pés. Consideramos que não devemos fornecer respostas diretas às crianças, mas sim levá-las a pensar em possíveis soluções/consequências. Esta participação no seu próprio processo de aprendizagem permite que a criança “se vai apercebendo do que aprendeu, como aprendeu e como ultrapassou dificuldades, permite-lhe ir tomando consciência de si enquanto aprendente” (Silva et al., 2016, p. 37).

O tempo de qualidade é algo fulcral no jardim de infância. Por vezes, o dia a dia torna-se agitado, passando para as crianças. Cabe ao educador combater este alvoroço, proporcionando momentos onde a criança se sinta realmente realizada e ouvida e onde esta tenha tempo e espaço para se divertir e ser criança no seu todo.

Para Kolb-Bernardes e Ostetto (2016), as experiências sensoriais são fulcrais para o desenvolvimento da criança, pois, quando manuseia os objetos e os sente, começa a conhecer as capacidades do seu corpo e dos seus movimentos, “reconhecendo seus limites e suas possibilidades” (como citado em Gomes, Costa, Manués & Pacheco, 2020, pp. 6-7).

Para além disso, levámos alguns materiais não estruturados (cd’s, algodão, jornal, etc.), de forma a observar a reação e as ações das crianças. Dado que não estão habituados a brincar com objetos não estruturados, num primeiro momento, estranharam e até comentaram “Isto é lixo!”. Posteriormente, surgiu a inquietação e perguntas como “Isto é para quê?”, ao que foi respondido “É para brincarem livremente!”. Com o passar do tempo, as crianças realizaram explorações imensamente criativas, como, por exemplo, usar o algodão para fazer desenhos no chão (notas de campo do dia 15 de novembro).

Neste espaço, as crianças tiveram a oportunidade de dar asas à sua imaginação, concretizando aviões, flores, arco-íris com o algodão, uma ponte com os cd’s, um carro com uma caixa, entre outros; houve oportunidade para realizar contagem e agrupamento de objetos diversos. Apesar disso, a descoberta mais significativa para as crianças foi quando apontavam o cd para o sol, obtinham o arco-íris. Com isto, podemos ver que é possível realizar uma abordagem integradora das áreas de conteúdo e domínios das OCEPE, de forma simples e pondo a criança no centro do seu processo de aprendizagem. Acima de tudo, foi um momento delicioso, onde sobressaíram sorrisos e gargalhadas.

Segundo Oliveira, Souza e Toledo (2019), os materiais estruturados “retiram da criança o prazer da descoberta, da criatividade, imaginação e passam a limitar a possibilidade de vivenciar experiências sociais em que é possível exercer a fantasia e a coletividade” (como citado em Lima, Martins & Abreu, 2021, p. 88). Por outro lado, os materiais não estruturados permitem que a criança passe a “utilizar sua imaginação e criar sua própria brincadeira com os materiais disponíveis, que passam a ser brinquedos a partir da ação sensorio-motora e imaginativa da criança” (como citado em Lima, Martins & Abreu, 2021, p. 89).

Conforme Silva et al. (2016), a consciência que a criança tem de si como aprendente estende-se e enriquece-se quando partilhada com os seus pares. Assim, o educador deve prestar auxílio para as crianças “cooperarem entre si, a exporem as suas ideias e a debaterem a forma como fizeram e poderiam melhorar, a fim de que cada criança contribua para a aprendizagem de todos e tome também consciência de si como aprendente” (Silva et al., 2016, p. 38).

De uma forma geral, consideramos que esta foi uma semana bastante positiva, na medida em que proporcionámos momentos e experiências significativas para aquele grupo de crianças. Como Silva et al. (2016) referem, um educador deve realizar previsões e organizar os tempos estruturados e flexíveis “em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (p. 27).

### Referências bibliográficas:

Gomes, J., Costa, E., Maués, P. & Pacheco, M. (2020). Experimentações Artísticas e Interações Sociais na Educação Infantil. *Anais VII CONEDU*. Realize Editora. <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68608>.

## ANEXO XIII – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO EMPÍRICO

### Pedido de autorização para a participação num estudo empírico

Exmo.(a) Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Eduarda Santos e sou estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria e estou a realizar a atual Prática Pedagógica em Jardim de Infância I na sua do seu educando.

Deste modo, venho por este meio, solicitar a vossa autorização para recolher dados do seu educando sobre o assunto “as interações entre pares na área do faz de conta”. Os dados serão, posteriormente, organizados, analisados e integrados no Relatório de Prática de Ensino Supervisionada. Todos os dados recolhidos terão unicamente fins académicos e será garantida a privacidade e confidencialidade dos mesmos.

Com os melhores cumprimentos,

Eduarda Santos

-----  
Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação da criança \_\_\_\_\_ li e compreendi este documento.

Autorizo a recolha de dados.

Não autorizo a recolha de dados.

Assinatura do Encarregado de Educação \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## ANEXO XIV – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 03 DE MAIO, 9H

Quadro 7 – Dados obtidos na observação do dia 03 de maio, 9h

<b>Tipo de interação</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>
<b>Interação verbal</b>	A M. disse à criança B. “Eu estou a brincar contigo”.	7
	A C. chegou à casinha com a criança L., vestiu os adereços, sempre a conversar com essa criança.	
	A F. e a C. queriam a mesma saia e a C. disse “Não, é para mim!”.	
	A F. tentou falar com a C., chamando-a, que não lhe respondeu e virou-lhe as costas.	
	A C. virou-se para a criança L., colocou um chapéu e disse “É meu!”.	
	A C. disse para a F. “Eu quero ser uma borboleta”.	
	A F. disse-lhe “Não!”.	
<b>Interação não verbal</b>	A M. ficou mais retraída e a observar.	5
	A M. ficou à espera de que a criança L. vestisse os adereços, na entrada do cubo e a olhar.	
	A F. ficou a observar a criança L. e a C., não falou.	
	A C. viu a F. com as asas.	
	A F. ficou na entrada a observar a C.	
Interação através do olhar		
Interação através da expressão facial	A F. franziu a testa para a C.	1
Interação através do toque		0
<b>Interação não verbal</b>	A M. tentou juntar-se às outras crianças, B. e R., aproximando e recuando, pegando nas peças como as restantes.	9
	As duas crianças B. e R. saíram da casinha e a M. saiu atrás delas.	
	Uma das crianças, B., voltou à casinha para ir buscar um adereço e a M. foi atrás dela.	
	Assim que a criança B. saiu, a M. foi atrás dela.	
Interação através da imitação	A C. vestiu os adereços. A F. ficou a observar e vestiu também um adereço.	
	A C. e a criança L. saíram juntas e a F. foi atrás delas.	
	Dois minutos depois, a C. foi trocar os adereços e a F. e a criança L. foram atrás dela.	
	A C. voltou para a casinha, com a F. atrás dela.	
	A C. saiu e a F. também.	
Interação através dos gestos	A M. tentou emprestar uma peça de roupa à criança B., estendendo-lhe a mão com a peça.	3
	A F. largou a peça.	
	A F. virou costas.	
<b>Total</b>		<b>25</b>

ANEXO XV – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 03 DE MAIO, 11H

Quadro 8 – Dados obtidos na observação do dia 03 de maio, 11h

<b>Tipo de interação</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>
<b>Interação verbal</b>	Chegou a F. e disse à C. “Eu quero isso”. A C. disse à F. “Não, agora é a minha vez de brincar”. A C. pediu-me ajuda para pôr o capuz na cabeça e a F. levantou-se, aproximou-se e disse logo “Eu ponho!”.	4
<b>Interação não verbal</b>	Interação através do olhar A F. ficou a observar a C. a ir embora.	1
	Interação através da expressão facial A C. franziu a testa para a F.	1
	Interação através do toque A F. tocou no braço da C.	1
	Interação através da imitação	0
	Interação através dos gestos A F. ajudou a C. a fechar o botão do capuz. A F. ajudou a C. a pôr o capuz na cabeça.	2
<b>Total</b>		<b>9</b>

## ANEXO XVI – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 04 DE MAIO, 9H

Quadro 9 – Dados obtidos na observação do dia 04 de maio, 9h

<b>Tipo de interação</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>
<b>Interação verbal</b>	A G. disse à G. “Eu ainda não brinquei, estava a pôr agora!”. A G. disse à C. “Não, eu quero para mim agora!”. A C. disse à G. “Tens de me pedir desculpa”. A G. disse à C. “Desculpa”. A G. pegou no telemóvel e disse à C. “Eu quero para mim”. A G. disse para a criança B. “Tenho sono, vou-me deitar”. A criança B. aproximou-se da G. e disse-lhe “Eu sou a tua mãe, vou-te tapar”. A G. disse à B. “Não quero!”. A G. disse para as duas crianças, B. e T., “Tu ficas com isto e tu com isto. Vamos brincar!”. A criança B. disse à G. “Eu não quero”. A G. disse à B. “Então, assim eu não brinco”. A criança T. disse “Está bem, pode ser”. A G. disse às crianças B. e T. “Vamos sair do avião e vamos para casa”. A G. disse às crianças B. e T. “Vamos dormir, foi uma longa viagem”.	14
<b>Interação não verbal</b>	Interação através do olhar A criança B. viu a G.	1
	Interação através da A C. começou a chorar.	1

expressão facial		
Interação através do toque		0
Interação através da imitação	As crianças B. e T. foram embora atrás da G.	1
Interação através dos gestos	A C. e a G. queriam o mesmo adereço, puxando-o. A G. apertou as bochechas da C. A G. levantou-se e sentou-se numa cadeira.	3
<b>Total</b>		<b>20</b>

## ANEXO XVII – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 05 DE MAIO, 9H

Quadro 10 – Dados obtidos na observação do dia 05 de maio, 9h

<b>Tipo de interação</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>	
<b>Interação verbal</b>	A G. disse às crianças L. e V. “Vocês são os pais e eu a filha”.	14	
	A G. disse à criança V. “Anda deitar-te aqui”.		
	A G. disse à L. “Este é para ti”.		
	A G. disse à L. “Podes ir, eu guardo as tuas coisas”.		
	A G. disse à V. “Eu já te disse que não gosto disso!”.		
	A G. disse à V. “Se me machucar, eu vou ficar triste”.		
	A criança T. disse para a G. “Eu quero o cachecol”.		
	A G. disse à T. “É meu”.		
	A G. disse à V. “Isso não serve para brincar às mães e aos pais!”.		
	A criança T. disse para a G. “Podes emprestar-me?”.		
A G. disse à T. “Está bem, mas depois me devolve”.			
A G. vira-se para as crianças L. e V. e diz “Boa noite”.			
A G. disse à B. “Olá, deita-te comigo”.			
A G. disse à B. “Vamos sair daqui as duas”.			
Interação através do olhar	A G. ficou de pé a observar as crianças L. e T.	4	
	A G. viu a criança L. a pôr um cinto.		
	A G. ficou a observar atentamente o que as crianças L. e V. faziam.		
	Chegou uma nova criança, B., que a G. viu.		
<b>Interação não verbal</b>	Interação através da expressão facial	0	
	Interação através do toque	A criança V. tocou na cabeça da G. e fez festinhas.	1
	Interação através da imitação	A G. sentou-se como as crianças L. e V. A G. sentou-se no chão e a criança B. sentou-se ao lado dela.	2
	Interação através dos	A G. tentou aproximar-se e colocar a sua peça de legos ao pé das pelas das outras crianças L. e V.	4

gestos A G. distribuiu os adereços pelas duas crianças, L. e V.  
A criança V. bateu com o cinto na cabeça da G.  
A G. deitou-se de costas viradas para as duas crianças,  
L. e V.

**Total**

**25**

## ANEXO XVIII – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 10 DE MAIO, 9H

Quadro 11 – Dados obtidos na observação do dia 10 de maio, 9h

<b>Tipo de interação</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>
<b>Interação verbal</b>	<p>A G. disse à B. “Salta aqui comigo”.</p> <p>A G. disse à B. “Eu sou a filha e você é a mãe. Você tem de me tapar”.</p> <p>A G. chamou a criança B., dizendo “Você não pode deixar a brincar sozinha”.</p> <p>A C. disse às crianças T. e X. “Eu estive a ver vocês a vestirem, agora vocês têm de esperar por mim”.</p> <p>A M. disse para a criança I. “És minha amiga?”.</p> <p>A criança I. disse à M. “Sim, posso brincar aí contigo?”.</p> <p>A M. disse à criança I. “Sim, vem”.</p> <p>A M. disse para a criança L. “Mãe, mãe, ela está com varicela! Tens de vir ver”.</p> <p>A criança L. disse à M. “Está bem, temos de a tapar com as mantas”.</p> <p>A M. disse às crianças L. e I. “Para podermos brincar, vocês têm de ser amigas”.</p> <p>A M. disse às crianças L. e I. “Eu quero que ela brinque connosco”.</p> <p>A M. disse à J. “Não podes fazer isso, eu já sou a filha, escolhe outra coisa”.</p> <p>A M. disse para as crianças L., I. e J. “Temos de arrumar todas, porque brincámos todas”.</p> <p>A M. disse à L. “Não pode ser, já acabou esse tempo”.</p> <p>A M. disse à I. “Não te vás embora, espera por mim”.</p>	<b>15</b>
<b>Interação através do olhar</b>	<p>A M. voltou, quando viu que estavam mais crianças no cubo.</p> <p>A M. ficou a olhar para as crianças L. e I., deu dois passos na direção delas e voltou para trás para onde estava, sempre a observá-las.</p> <p>Entrou outra criança no cubo e todas olharam.</p> <p>A G. e a criança B. ficaram a observar-se mutuamente.</p> <p>A criança B. olhou para a G.</p> <p>A C. ficou a observar as outras crianças, T. e X.</p> <p>A C. viu que as crianças T. e X. estavam a ir embora.</p> <p>A C. vestiu-se, as duas crianças T. e X. observaram.</p> <p>A criança I. olhou para a M.</p> <p>A M. olhou para as crianças L. e I. a desentenderem-se.</p> <p>A criança J. ficou a olhar para a M.</p>	<b>11</b>
<b>Interação através da expressão</b>	<p>A M. e as outras crianças L. e I. sorriram.</p>	<b>1</b>

**11 Interação não verbal**

facial		
Interação através do toque	A M. tocou na mão da L.	1
Interação através da imitação	A G. sentou-se no chão e a criança B. imitou-a. A G. levantou-se e a criança B. também o fez. A criança J. começou a imitar a M. a mexer nas peças.	3
Interação através dos gestos	A G. deu a mão à criança B. A G. e a criança B. davam peças uma à outra. A criança B. pegou num lenço e tapou a G. A M. agarrou em dois lenços e tapou a outra criança I. As crianças L. e I. deram um abraço. A M. tirou as coisas das mãos à criança L., agarrando e mandando para o chão. A M. e a criança I. foram embora, depois de arrumar, de mãos dadas.	7
<b>Total</b>		<b>38</b>

## ANEXO XIX – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 11 DE MAIO, 9H

Quadro 12 – Dados obtidos na observação do dia 11 de maio, 9h

<b>Tipo de interação</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>
<b>Interação verbal</b>	A criança B. disse para a G. “Mãe, vê o livro da minha aula”. A G. disse à B. “Vão para a escola, sai daqui”. A M. disse “Olá” à G. A G. disse “Bom dia, que bom ver você” à M. A criança B. disse à G. “Trouxe um sumo para ti”. A criança B. disse à G. “Tenho um cordel enrolado na minha mão com muita força”. A G. disse à B. “Vem, filha, eu te ajudo”. A G. foi dizendo à B. “Este é para mim, este é para ti”. A criança J. disse para a G. e para a B. “Eu posso brincar com vocês?”. A G. virou-se para a criança J. e disse “Não, vai embora”. A G. disse à B. “Boa noite, vamos dormir”. A criança B. disse à G. “Não, agora é para ir para a escola!”. A G. disse à B. “Eu sou a mãe, eu mando”. A criança B. disse à G. “Desta vez pode ser, mas depois mando eu”. A G. e criança B. voltaram e a criança N. perguntou-lhes “Posso entrar?”. A G. e a criança B. disseram as duas em conjunto “Não, vai embora”. A G. disse à B. “Eu vou sentar-me”. A M. disse à A. “Queres brincar connosco?”. A criança A. disse à M. “Sim”. A criança A. assustou a M. e a criança L., gritando “Buh!”. A M. disse para a L. “Temos de combater o monstro”.	24

	A L. disse à M. “Temos de ir buscar armas”. A L. disse à M. “Deita-te comigo”. A M. disse à L. “Oh, não! Ela vem aí!”.	
Interação através do olhar	A M. olhou para mim e para a G. e ficou a observá-la. A G. ficou a ver a B. tirar o cordel sozinha. A B. ficou a olhar e sentou-se ao pé da G. A G. e a B. ficaram a olhar para a J. A J. olhou para mim e para a G. A M. ficou à entrada do cubo a olhar. A G. olhou para a M e desviou logo o olhar. A M. veio sentar-se ao meu colo a vê-las brincar. A G. olhou à sua volta. A G. virou-se para as crianças a brincar, observou-os por breves segundos e virou-lhes as costas. A M. chegou, sentou-se na cadeira em frente à L. e ficaram a olhar uma para a outra. A M. olhou para a criança A. que entrou no cubo. A criança A. ficou a ver a M. e a L. a brincarem, do lado de fora. A M. e a L. iam olhando para a A. que estava do lado de fora. A criança A. olhou para a M. e para a L. A M. e a L. ficaram a ver a A. ir-se embora. A M. e a L. olharam para a A. que tinha chegado, mas viraram a cara. A M. e a N. viram que tinha chegado a N. A M. olhou à sua volta.	19
Interação através da expressão facial	A M. e a L. riram-se uma para a outra. A M. e a L. iam rindo uma para a outra com os bonecos.	2
Interação através do toque		0
Interação através da imitação	A G. sentou-se e a B. sentou-se logo ao lado dela. A G. começou a explorar um livro que estava no chão e a B. fez igual. A M. levantou-se e sentou-se no chão e a L. fez igual. A M. saiu do cubo e a L. foi atrás. A M. sentou-se e a L. imitou-a. A L. levantou-se e depois deitou-se e a M. deitou-se também. A M. sentou-se e a L. fez igual. A M. levantou-se e foi embora a correr e a L. foi atrás.	8
Interação através dos gestos	A G. foi pondo os acessórios em dois montes. A B. deitou-se, tapou-se com um lenço e tapou a G. A F. e a B. tentaram mover o tronco em conjunto. Voltou a B., não disse nada e deitou-se ao lado da G. A M. e a L. deram as mãos. A M. e a L. “lutaram” com a A. que estava do lado de fora. A A. deitou-se e a M. e a L. deram as mãos.	7
<b>Total</b>		<b>60</b>

ANEXO XX – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 12 DE MAIO, 9H

Quadro 13 – Dados obtidos na observação do dia 12 de maio, 9h

<b>Tipo de interação</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>
<b>Interação verbal</b>	<p>A C. disse para a M.I. “Posso brincar contigo?”.</p> <p>A C. disse para a M.I. “Vou ler para tu adormeceres”, começando a contar a história.</p> <p>A C. disse à criança T. “Eu tinha primeiro”.</p> <p>A C. disse à M.I. “Estamos muitos aqui, não consigo”.</p> <p>A M.I. chamou a C.</p> <p>A G. disse à B. “Vamos brincar aqui como ontem?”.</p> <p>A B. disse à G. “Sim”.</p> <p>A G. e a B. diziam para as restantes, T. e P. “Não, saiam daqui!”.</p> <p>A G. disse à T. “Você o machucou, tens de pedir desculpa. Ela já tinha a almofada, ela estava a brincar comigo”.</p> <p>A C. disse à M.I. “Eu vou ler um livro para tu dormires”.</p> <p>A M.I. disse à G. “É hora de arrumar, tens de te levantar e ajudar”.</p>	11
<b>Interação não verbal</b>	<p>Interação através do olhar</p> <p>A M. e N. ficaram a olhar-se mutuamente. De costas viradas, a brincar de forma independente, a M. e a N. iam olhando uma para a outra.</p> <p>A C. chegou e viu a M.I. deitada.</p> <p>A C. olhou para a M.I. e à sua volta.</p> <p>A C. ficou a ver as outras crianças, T. e P.</p> <p>A G. olhou para a B.</p>	6
	<p>Interação através da expressão facial</p> <p>A M.I. olhou para a C., acenou afirmativamente a cabeça, sorrindo.</p> <p>A C. começou a chorar.</p>	2
	<p>Interação através do toque</p> <p>A B. tocou nas costas da G.</p>	1
	<p>Interação através da imitação</p> <p>A C. juntou-se a eles, T. e P., saindo também do cubo.</p> <p>A C. saía e entrava no cubo e a M.I. imitava-a.</p> <p>A B. deitou-se ao pé da G., sem lhe dizer nada, olhou para ela e também agarrou num livro.</p> <p>A C. chegou, olhou para a G. e também se deitou a ver um livro.</p> <p>A C. ia para se ir embora, mas sentou-se como a M.I.</p>	5
	<p>Interação através dos gestos</p> <p>A T. tirou o livro à C.</p> <p>A C. agarrou o livro com as duas mãos e puxou-o.</p> <p>A T. devolveu o livro à C. nas mãos.</p>	3
<b>Total</b>		<b>28</b>

ANEXO XXI – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 12 DE MAIO, 11H

Quadro 14 – Dados obtidos na observação do dia 12 de maio, 11h

<b>Tipo de interação</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>
<b>Interação verbal</b>	A G. disse para a C. “Eu leio o meu para você e você lê o seu para mim”. A C. disse para a G. “Não”. A C. disse à M.I. “Posso fazer contigo?”. A C. disse para a G. “Vê como eu estou a fazer”. A G. disse à C. “Olha, fiz como tu”. A C. disse à G. “Está muito lindo”. A M.I. chamou a C. A C. relatou à G. o que estava a fazer com os blocos. A C. chamou a G.	9
<b>Interação não verbal</b>	Interação através do olhar	6
	Interação através da expressão facial	0
	Interação através do toque	0
	Interação através da imitação	7
	Interação através dos gestos	5
	<b>Total</b>	<b>27</b>

## ANEXO XXII – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 24 DE MAIO, 9H

Quadro 15 – Dados obtidos na observação do dia 24 de maio, 9h

<b>Tipo de interação</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>
<b>Interação verbal</b>	A M. disse para a N. “Eu não te chamei”.	7

	A L. disse para a M. “Não a deixes entrar”. A L. deu um grito para a M. A M. disse à L. “Eu é que trouxe o livro”. A M. disse à L. “Eu trouxe, eu é que posso brincar primeiro”. A M. disse à L. “Posso ver contigo?”. A L. disse à M. “Vamos sentar-nos no chão”.		
Interação não verbal	Interação através do olhar	A N. ficou a olhar para a M. A L. entrou, olhou para a M. e sentou-se ao lado dela. A M. agarrou o livro com firmeza e olhou para a L. A M. olhou para a L. A M. ficou a olhar para a L. e tentou aproximar-se, aproximando e afastando, sempre a olhar. A L. olhou para a M., mas não lhe respondeu. A M. ficou à entrada do cubo, a pôr, sucessivamente, um pé dentro e fora, sempre a olhar para a L.	7
	Interação através da expressão facial		0
	Interação através do toque		0
	Interação através da imitação		0
	Interação através dos gestos	A M. pôs um livro no meio de si e da L. e ficaram a vê-lo em conjunto. A M. puxou o livro para ela. A M. e a L. ficaram a puxar o livro para si. A L. largou o livro das mãos da M., pôs as mãos nas pernas e virou as costas. A M. apanhou um livro do chão e esticou o braço para o dar à L. A L. olhou para a M., agarrou o livro e ficou a vê-lo. A L. pôs o livro entre si e a M.	7
	<b>Total</b>		<b>21</b>

## ANEXO XXIII – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 24 DE MAIO, 16H

Quadro 16 – Dados obtidos na observação do dia 24 de maio, 16h

<b>Tipo de interação</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>
<b>Interação verbal</b>	A F. foi para a casinha e chamou a N. que estava na sala. A G. disse à F. “Vamos brincar aos saltos”. A F. disse à G. “Vamos brincar às danças”. A F. virou-se para a G., a L., e a B. e disse “Eu sou a professora, vocês são alunas”. A F. disse para a G., a L. e a B. e disse “Temos de pôr as coisas do lado de fora, aqui é para dançar”. A F. disse para a G., a L. e a B. “Vocês têm de fazer o que eu faço”.	15

	<p>A F. dizia para cada menina “Tu ficas aqui”, ao movê-las.  A F. disse à G., a L. e a B. “Vocês têm de me imitar, eu sou a professora, vamos dançar”.</p> <p>A F. virou-se para as G., a L. e a B. e disse “Não, não, tens de dançar como eu”.</p> <p>A G. começou a falar com a L.  A F. disse à G. “Tens de dançar”.</p> <p>A G. disse à F. “Eu estou cansada”.</p> <p>A F. disse à G. “Eu ainda não comecei a dança”.</p> <p>A G. disse à F. “Tá bom”.</p> <p>A G. disse à L. “Faz como eu”.</p>		
Interação não verbal	<p>Interação através do olhar</p>	<p>A F. ficou de pé a olhar para a N. à espera.  A G. chegou e entrou e a F. viu e foi ter com ela.  A F. olhava para as crianças G., L. e B.  A G. abriu os olhos e olhou para a B.</p>	4
	<p>Interação através da expressão facial</p>	<p>A G. franziu a testa.  A G. fez uma cara séria.</p>	2
	<p>Interação através do toque</p>		0
	<p>Interação através da imitação</p>	<p>A G. começou a saltar, a F. ficou a olhar por breves segundos e começou a saltar também.  A F. começou a dançar e a G. também o fez.  A F. começou a mudar as cadeiras de sítio e as crianças G., L. e B. seguiram-na.  As crianças G., L. e B. tentavam imitar os movimentos de dança da F.  A G. imitou os movimentos de dança da F.  A B. imitou os movimentos de dança da G.</p>	6
	<p>Interação através dos gestos</p>	<p>A F. virou-se de frente para a G., L. e B.  A F. pôs-se em frente ao espelho, à frente G., L. e B.  A F. foi pondo cada menina no sítio, movendo-as com os dois braços.  A F. voltou para a frente do espelho.  A F. começou a fazer movimentos de dança, virada para o espelho.  A F. voltou para o espelho a dançar.  A F. voltou para o espelho para dançar.</p>	7
		<b>Total</b>	<b>34</b>

## ANEXO XXIV – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 25 DE MAIO, 9H

Quadro 17 – Dados obtidos na observação do dia 25 de maio, 9h

Tipo de interação	Evidências	Total
<b>Interação verbal</b>	<p>A T. disse à M. “Eu sou o capuchinho vermelho”.</p> <p>A M. disse à T. “Não, não. Eu é que sou! Eu já sou”.</p> <p>A M. disse à T. “Podes ser um palhaço”.</p> <p>A M. disse à T. e à B. “Vamos viajar para o inverno!”.</p> <p>A M. disse à T. e à B. “O inverno é muito frio, temos de</p>	11

	<p>levar muita roupa”.</p> <p>A B. disse à M. “Eu ajudo-te”.</p> <p>A M. disse à T. e à B. “É um trabalho de equipa, temos de arrumar as malas para irmos viajar”.</p> <p>A M. disse à R. “Eu já estou a brincar com eles. Já não podes brincar aqui connosco”.</p> <p>A M. disse à T. e à B. “Já está tudo, vamos para o inverno”.</p> <p>A G. disse à N. “Tens de agarrar a ponta do vestido”.</p> <p>A M. disse à T. e à B. “Vamos ao inverno outra vez”.</p>	
<b>Interação não verbal</b>	<p>Interação através do olhar</p> <p>A T. chegou para o cubo, olhou para a M. e entrou no cubo.</p> <p>A M. olhou para a T.</p> <p>A T. ficou a olhar para a M.</p> <p>A B. chegou e ela e a M. entreolharam-se.</p> <p>A M. olhou para a T. e a B.</p> <p>A M. olhou para a R.</p> <p>A R. olhou para a M.</p>	7
	<p>Interação através da expressão facial</p> <p>A M. franziu a testa.</p>	1
	<p>Interação através do toque</p>	0
	<p>Interação através da imitação</p> <p>A M. começou a arrumar todas as roupas disponíveis dentro das malas, tendo a T. e a B imitando-a.</p> <p>A M. veio a correr e a T. e a B. vieram atrás.</p>	2
	<p>Interação através dos gestos</p> <p>A M. foi ao cabide, agarrou numas calças e deu à T.</p> <p>A T. agarrou nas calças que a M. tinha, vestiu-as e foi embora.</p> <p>A M. foi ter com a N., deu-lhe uma ponta do vestido.</p>	3
	<b>Total</b>	<b>24</b>

## ANEXO XXV – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 25 DE MAIO, 11H

Quadro 18 – Dados obtidos na observação do dia 25 de maio, 11h

<b>Tipo de interação</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>
<b>Interação verbal</b>	<p>A M.I. disse para mim e para a G. “Isto é um barco e nós somos piratas”.</p> <p>A G. disse à M.I. “Mas porquê isso?”.</p> <p>A G. disse à R. “Os piratas usam armas?”.</p> <p>A R. disse à G. “Sim”.</p> <p>A G. disse à M.I. “Agora eu já sei, já posso brincar”.</p> <p>A N. disse à G. “Posso brincar com vocês?”.</p> <p>A G. disse à N. “Vem. Entra na nossa casa”.</p> <p>A G. disse à M.I. “É hora de dormir. Deita-te”.</p> <p>A G. disse à M.I. “Veste”.</p> <p>A G. disse à M.I. “Estamos atrasadas”.</p> <p>A M.I. disse à G. “Chegámos à praia”.</p> <p>A G. disse à M.I. “Não, é a piscina”.</p>	41

	<p>A G. disse à M.I. “Vou estender as nossas toalhas”.</p> <p>A G. disse à M.I. “Já tenho as braçadeiras, já podemos ir à água”.</p> <p>A G. disse à R. “Ei, cuidado com as toalhas, não podes pisar”.</p> <p>A M.I. disse à G. “Olha eles!”.</p> <p>A G. disse à R. e à A. “Vão brincar para a outra casa lá no fundo”.</p> <p>A G. disse à M.I. “A piscina é aqui”.</p> <p>A M.I. disse à G. “Eu só estou a estender a toalha, já vou à piscina”.</p> <p>A G. disse à R. e à A. “Não podem, vão embora”.</p> <p>A G. disse à M.I. “Vou mergulhar”.</p> <p>A M.I. disse à G. “Eu também vou mergulhar”.</p> <p>A G. disse à R. “Ei, isso são as nossas toalhas, cuidado!”.</p> <p>A T. disse à G. “Posso brincar com vocês?”.</p> <p>A G. disse à T. “Sim, anda nadar”.</p> <p>A M.I. disse à G. “Vamos para a nossa casa”.</p> <p>A G. disse à M.I. “Você é a mãe e eu o bebé”.</p> <p>A G. disse à F. “É a minha toalha”.</p> <p>A M.I. disse à G. “Esta toalha também é boa, toma”.</p> <p>A L. disse à G. “Posso entrar?”.</p> <p>A G. disse à L. “Não entra”.</p> <p>A G. disse à L. “Só podes entrar se tirares os sapatos e as meias”.</p> <p>A G. disse à L. “Então agora podes entrar”.</p> <p>A G. disse à M.I. “Você é a mana mais velha”.</p> <p>A G. disse à L. “Você é a mãe”.</p> <p>A G. disse à M.I. e à L. “Eu sou o bebé”.</p> <p>A L. disse à G. “Está bem, então tens de te deitar. Eu sou a mãe, eu mando”.</p> <p>A L. disse à G. “Podemos trocar? Eu quero ser o bebé”.</p> <p>A G. disse à L. “Não”.</p> <p>A L. disse à G. “Oh, por favor”.</p> <p>A G. disse à L. “Está bem”.</p>	
<b>Interação não verbal</b>	<p>Interação através do olhar</p> <p>A M.I. olhou para mim e para a G.</p> <p>A G. olhou para a M.I.</p> <p>A G. olhou para a N.</p> <p>A G. olhou para a M.I.</p> <p>A G. olhou para a R. e a A. que chegaram.</p> <p>A M.I. olhou para a G.</p> <p>A G. olha para a R. e a A.</p> <p>A G. viu a R. e a A. a entrar no cubo.</p> <p>A G. viu a F.</p> <p>A F. ficou na entrada a olhar.</p> <p>A G. olhou para a F.</p> <p>A L. chegou e olhou para a G. e para a M.I.</p> <p>A G. olhou para a L. e a M.I.</p>	13
	<p>Interação através da expressão facial</p> <p>A G. ficou a chorar.</p>	1
	<p>Interação através do toque</p> <p>A M.I. agarrou o braço da G.</p>	1

Interação através da imitação	A G. saiu a correr e a M.I. foi atrás. A G. “mergulhou para a piscina” e a M.I. também o fez.	2
Interação através dos gestos	A G. tirou uma cadeira para a N. conseguir passar. A G. começou a pôr lenços no chão. A G. tapou a M.I. com um lenço. A G. deu três peças à M.I., estendendo-lhe o braço. A G. estendeu três lenços no chão. A G. voltou a estender as toalhas. A M.I. estendeu a toalha mais atrás. A G., a M.I. e a T. ficaram a “nadar” na piscina. A G. puxou o lenço que a F. tinha. A F. puxou o lenço de volta e foi-se embora. A M.I. deu um lenço à G. A G. pôs o pé a tapar a entrada à L. A L tapou a G. e a M.I. com um lenço.	12
<b>Total</b>		<b>70</b>

## ANEXO XXVI – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 25 DE MAIO, 16H

Quadro 19 – Dados obtidos na observação do dia 25 de maio, 16h

<b>Tipo de interação</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>
<b>Interação verbal</b>	A B. disse baixinho à F. “Posso brincar contigo?”. A F. disse à B. “O quê?”. A B. disse mais alto “Quero brincar contigo! Posso?”. A F. disse à B. “Agora já ouvi, podes!”. A F. disse à B. “Eu não consigo levar isto”. A F. disse B. “Podes ajudar-me?”. A F. disse à B. “Não, não podes estar aí! Isso é onde vamos lavar a roupa!”. A N. disse à F. “Posso entrar?”. A F. disse à N. “Podes”. A F. disse à N. “Olha, podes ajudar a meter isto ali?”. A M. disse para a F. “Olá. Olá” muito baixinho. A F. disse para a M. “Já pus isto aqui, mais ninguém pode entrar”. A M. disse para a F. “Olá. Posso entrar?”. A F disse para a M. “A única pessoa que pode entrar aqui somos nós”. A M. disse para a F. “Mas eu posso brincar contigo?”. A F. disse para a M. “Afinal pode entrar toda a gente, anda”. A F. disse para a M. “Entra, entra, entra”. A F. disse para a B. “Temos de pôr a roupa a lavar”. A M. disse à F. “Eu ajudo”. A F. disse para a B., a M. e a N. “Temos de pôr a lavar muito”. A F. disse para a M. “Ei, isso é para pôr a lavar”. A F. disse à M., B. e N. “Eu sou a mana mais velha”. A F. disse B. e à M. “Vocês são as manas mais novas”. A F. disse à N. “Tu és o bebé, tens que te deitar”.	34

	A F. disse à B. “Mana, tens de vir ajudar a adormecer o bebé”.	
	A N. perguntou à F. “Já posso acordar?”.	
	A F. disse à N. “Não!”.	
	A F. disse à B. e à M. “Quem vai ser o bebé?”.	
	A B. disse para a F. “Vai ser ela”.	
	A M. disse para a F. “Não, eu sou a mana!”.	
	A N. disse para a F. “Olha só, eu sou a Rapunzel”.	
	A F. disse à N. “A Rapunzel não usa essa saia”.	
	A F. disse para a M. e a B. “Vamos pôr isto!”.	
	A F. disse à M. e à B. “Meninas, venham!”.	
Interação não verbal	Interação através do olhar	9
		A F. ficou a olhar para a N.
		A F. olhou à sua volta.
		A N. olhou para a F. e para a B.
		A N. olhou para a F.
		A F. viu a M. a apanhar o chapéu.
		A F., a M. e a B. olharam para outra criança que N.
		A F. olhou para a sua volta e para B.
		A M. e a B. olharam para a F.
		A M. ficou num canto a ver as outras crianças.
	Interação através da expressão facial	1
	A B. riu-se para a F.	
	Interação através do toque	1
	A F. tocou no braço da N.	
	Interação através da imitação	4
	A B. começou a ver as roupas no cabide e a F. juntou-se a ela.	
	A N. agarrou no tronco. A F. e a B. foram também agarrar no tronco.	
	A F. começou a pôr as roupas no canto e as restantes imitaram-na.	
	A M. imitou a F. a tapar a criança com um lenço.	
	Interação através dos gestos	11
	A F. e a B. tentaram mover o tronco em conjunto.	
	A F. e a B. e a N. moveram o tronco.	
	A F. pôs-se de frente para a M.	
	A F. tirou o tronco para a M. poder entrar.	
	A F. tirou o chapéu da mão da M.	
	A F. agarrou num cabide e apontava para as restantes crianças.	
	A F. tapou a N. com um lenço.	
	A F. baixou a cabeça da N. para a almofada.	
	A B. apontou para a M.	
	A N. virou as costas à F.	
	A F. e a B. puseram os lenços no chão.	
	<b>Total</b>	<b>60</b>

## ANEXO XXVII – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 31 DE MAIO, 9H

Quadro 20 – Dados obtidos na observação do dia 31 de maio, 9h

<b>Tipo de interação</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>	
<b>Interação verbal</b>	A criança N. disse à G. “Eu sou uma linda princesa”. A G. disse à criança T. “Eu sou a mãe, tu és o pai e ela é a filha”. A T. disse à M. “É de noite, é para dormir, não se faz barulho”. A G. disse à B. e à R. “É para fazer silêncio”. A M. disse à B. “Tu estás a brincar comigo!”. A M. disse à R. “Eu sou a mãe”. A R. disse à M. “Nós estamos a brincar aos animais”. A M. disse à R. “Então eu sou um lobo”. A G. gritou com a T. A G. disse à T. “É para o meu filho, não podes levar”.	10	
Interação através do olhar	A criança T. apareceu no cubo e trocou olhares com a G. A G. ficou a um canto a ver a criança N. A G. observou a criança N. a ir-se embora. A G. olhou para a criança N. a ver as roupas. A G. estava sempre a olhar para a criança T. A M. ficou a olhar para a G., a T. e a R., dando passos para trás até ficar num canto do cubo. A M. estava a ver a B. e a R. A M. ficou num canto a olhar para todas as crianças. A B. olhou para a G.	9	
<b>Interação não verbal</b>	Interação através da expressão facial	A criança T. e a G. olharam-se com caras sérias.	1
	Interação através do toque		0
	Interação através da imitação	A B. saiu do cubo a correr e a M. foi atrás dela também a correr. A A G. sentou-se como as crianças L. e V. A B. e a R. saíram do cubo e a M. foi atrás.	3
	Interação através dos gestos	A criança T. virou as costas à G. A T. e a R. deitaram-se ao pé da G. A G. tapou a cabeça com um lenço e virou-se para o outro lado. A T. tirou a almofada que estava ao lado da G. A G. puxou a almofada à T.	5
	<b>Total</b>		<b>28</b>

ANEXO XXVIII – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 02 DE JUNHO, 16H

Quadro 21 – Dados obtidos na observação do dia 02 de junho, 16h

<b>Tipo de interação</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>
<b>Interação verbal</b>	A C. diz “Outro incêndio? São tantos!”. A C. diz à R. “Há um incêndio ali ao lado, vai apagar”.	33

	A F. disse à C. “Onde é que isso estava?”. A C. disse à F. “Aqui, no chão”. A F. disse à C. “Mas eu queria”. A C. disse à F. “Eu também quero e tu já tens um”. A F. disse à C. “Assim já não sou tua amiga”. A C. disse à F. “Ok”. A F. disse à C. “Podes ser minha amiga na mesma, eu estava a brincar”. A C. disse “Outro incêndio? Não está a mentir? Nos seus vizinhos?”. A F. disse à C. “Outro? Vou ativar o modo Aventureira Roxa e salvar”. A C. disse à F. “Esta bota, queres?”. A F. disse à C. “Não, não quero, já tenho uma carteira”. A C. disse à F. “O que é que tu tens na tua mala?”. A F. disse “Eu vou encher a minha mala”. A T. disse à C. “Ei, essas são as minhas coisas”. A C. disse à T. “Agora eu tenho”. A T. disse à C. “Mas eu pus aí o cinto”. A C. disse à T. “Os meninos não têm carteira”. A C. disse à F. “O meu avô tem uma carteira pequenina, as malas são para as meninas”. A F. disse à C. “Sim”. A C. disse à T. “Sabias que os meninos não têm carteira?”. A F. disse à T. “Os homens só têm carteiras pequeninhas”. A C. disse à T. “Pois, essa é muito grande, esse tamanho é muito grande”. A C. disse à F. “Ele tem de procurar uma carteira como a do meu pai, é um quadrado”. A C. disse à T. “Oh, sabias que os meninos não têm carteira?”. A T. disse à C. “Eu não quero ser o mano”. A F. disse à T. “Se quiseres, podes ser o pai”. A C. disse à T. “O pai também não tem carteira grande”. A C. disse à F. “Isso não é para meninos, por causa que as meninas é que têm”. A F. disse à C. “É, isso é para as meninas e para as professoras”. A T. disse à C. “Eu quero brincar com isto”. A C. disse à F. “Estás a ouvir? Ele não me empresta”.		
Interação não verbal	Interação através do olhar	A C. olha para a F. A C. vê a F. a pôr um lenço no cabelo. A F. olha para a C. A F. olhou para a C. A C. olhou para a F. A T. olhou para a C. A C. olhou para a T. A F. e a C. olharam uma para a outra.	8
	Interação através da expressão facial	A T. ficou a chorar.	1
	Interação através do toque		0
	Interação através da imitação	A F. foi embora e a C. foi atrás.	1
	Interação através dos gestos	A C. virou-se de lado para a F. A F. foi para a frente da C. A C. encolheu os ombros para a F. A C. apanhou uma bota do chão e esticou a mão para dá-la à F.	8

A C. deu o cinto à T.  
 A C. agarrou a mala com força.  
 A T. puxou a mala da C.  
 A C. puxou a mala de volta.

---

**Total** 51

---

## ANEXO XXIX – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 07 DE JUNHO, 11H

Quadro 22 – Dados obtidos na observação do dia 07 de junho, 11h

<b>Tipo de interação</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>
<b>Interação verbal</b>	A X. virou-se para a M. e disse “É o trono dela”. A M. disse para a X. “Eu posso sentar-me?”. A L. diz à M. “Não!”. A M. diz à L. “Eu não posso sentar-me?”. A L. diz à M. “Hum...”. A X. diz à M. “Sim, podes ficar no trono todos os dias”. A L. diz à M. “Isso é ela a tentar enganar-te, não podes”. A X. diz à L. “Ela pode, todas podemos sentar-nos”. A X. diz “Tenho de ir ter com o meu rei”. A K. foi atrás da M. e disse “Podemos brincar as duas?”.	10
<b>Interação não verbal</b>	Interação através do olhar A L. olha para a M. A L. olha para a X. A M. olha para a L. e para a X.	3
	Interação através da expressão facial A L. faz uma expressão de pensamento.	1
	Interação através do toque	0
	Interação através da imitação A M. viu a X. a ir embora a correr e foi atrás dela.	1
	Interação através dos gestos A L. aponta o dedo à M. A L. vira as costas e bate com o pé.	2
	<b>Total</b>	17

## ANEXO XXX – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 07 DE JUNHO, 16H

Quadro 23 – Dados obtidos na observação do dia 07 de junho, 16h

<b>Tipo de interação</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>
<b>Interação verbal</b>	A X. diz à M. “Eu sou a princesa Ariel”. A M. diz à X. “Eu sou a Rapunzel”. A K. diz à M. “Eu sou a Rapunzel”. A M. diz à K. “Não, não, eu é que sou a Rapunzel”. A K. diz à M. e à X. “Podemos ser todas a Rapunzel!”.	11

	A M. e a K. dizem à X. “Sim!”. A X. diz à M. e à K. “Ninguém é a noiva? As noivas são tão lindas!”. A M. diz à X. “Eu sou a noiva!”. A X. diz à M. “Somos todas, temos uns cabelos lindos”. A X. diz à M. e à K. “Vamos mudar de roupa, amigas?”. A M. diz à X. “Não, vamos ter com os homens”.		
<b>Interação não verbal</b>	Interação através do olhar	A M. virou-se para as três e ficaram a olhar umas para as outras.	1
	Interação através da expressão facial		0
	Interação através do toque		0
	Interação através da imitação	A X. saiu do cubo, a M. foi atrás e a K. também.	1
	Interação através dos gestos		0
	<b>Total</b>		<b>13</b>

## ANEXO XXXI – DADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DO DIA 09 DE JUNHO, 9H

Quadro 24 – Dados obtidos na observação do dia 09 de junho, 9h

<b>Tipo de interação</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>	
<b>Interação verbal</b>	A B. disse à G. “Olha, olha”. A T. disse à G. “Eu não quero esse”. A G. disse à T. “O outro é meu”. A G. disse à T. “Toma”.	4	
<b>Interação não verbal</b>	Interação através do olhar	A B. ficou a olhar para a G. A G. olhou para a B. e para a T.	2
	Interação através da expressão facial		0
	Interação através do toque		0
	Interação através da imitação		0
	Interação através dos gestos	A G. agarrou dois telemóvel e deu à T., esticando-lhe o braço. A T. agarrou no telemóvel e foi embora.	2
	<b>Total</b>		<b>8</b>

ANEXO XXXII – RESULTADOS OBTIDOS QUANTO ÀS INTERAÇÕES VERBAIS,  
NA SUBCATEGORIA DE ESTRUTURA DAS FRASES

Quadro 25 – Resultados obtidos quanto às interações verbais, na subcategoria de estrutura das frases

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>	<b>Total</b>
<b>Interações verbais</b>	Estrutura das frases	Frases simples	110
		“É meu!” “Não!” “Eu quero ser uma borboleta” “Eu quero isso” “Eu ponho!” “Desculpa” “Eu quero para mim” “Não quero!” “Vamos brincar” “Eu não quero” “Este é para ti” “Eu quero o cachecol” “É meu” “Podes emprestar-me?” “Boa noite” “Você tem de me tapar” “És minha amiga?” “Olá” “Posso entrar?” “Eu vou sentar-me” “Sim” “Buh!” “Oh, não!” “Ela vem aí!” “Eu tinha primeiro” “Sim” “Não” “Está muito lindo” “Eu não te chamei” “Não a deixes entrar” “Tu ficas aqui” “Tens de dançar” “Eu estou cansada” “Tá bom” “Eu sou o capuchinho vermelho” “Não, não.” “Eu é que sou!” “Eu já sou” “Eu ajudo-te” “Os piratas usam armas?” “Sim” “Vem”	

---

“Deita-te”  
“Veste-te”  
“Estamos atrasadas”  
“Chegámos à praia”  
“Olha eles”  
“A piscina é aqui”  
“Vou mergulhar”  
“É a minha toalha”  
“Posso entrar?”  
“Não entra”  
“Você é a mãe”  
“Eu sou o bebé”  
“Podemos trocar?”  
“Eu quero ser o bebé”  
“Não”  
“Oh, por favor”  
“Está bem”  
“Eu sou a mãe”  
“Eu posso sentar-me?”  
“Eu não me posso sentar?”  
“Não!”  
“Hum...”  
“Eu sou a princesa Ariel”  
“Eu sou a Rapunzel”  
“Eu sou a Rapunzel”  
“Sim!”  
“Ninguém é a noiva?”  
“As noivas são tão lindas!”  
“Eu sou a noiva!”  
“Eu não quero esse”  
“O outro é meu”  
“Toma”  
“Posso brincar contigo?”  
“O quê?”  
“Quero brincar contigo!”  
“Posso?”  
“Eu não consigo levar isto”  
“Podes ajudar-me?”  
“Posso entrar?”  
“Podes”  
“Olá”  
“Olá”  
“Olá”  
“Posso entrar?”  
“Eu ajudo”  
“Não!”  
“Quem vai ser o bebé?”  
“Vai ser ela”  
“A Rapunzel não usa essa saia”  
“Vamos pôr isto”  
“Outro incêndio?”  
“São tantos!”  
“Ok”  
“Outro incêndio?”  
“Não está a mentir?”

---

---

	“Nos seus vizinhos?”	
	“Outro?”	
	“Esta bota, queres?”	
	“Os meninos não têm carteira”	
	“Sim”	
	“Eu não quero ser o mano”	
	“Estás a ouvir?”	
	“Ele não me empresta”	
	“Salta aqui comigo”	
	“Tens de vir ver”	
	“Faz como eu”	
	“Podes ser um palhaço”	
	“Entra na nossa casa”	
	“Eu quero brincar com isto”	174
Frases complexas	“Vamos sair daqui as duas”	
	“Sim, vem”	
	“Temos de combater o monstro”	
	“Temos de ir buscar armas”	
	“Vamos sentar-nos no chão”	
	“Vamos brincar aos saltos”	
	“Vamos brincar às danças”	
	“Vamos viajar para o inverno!”	
	“Eu estou a brincar contigo”	
	“Eu estive a ver vocês a vestirem, agora vocês têm de esperar por mim”	
	“Não, é para mim!”	
	“Não, agora é a minha vez de brincar”	
	“Eu ainda não brinquei, estava a pôr agora!”	
	“Não, eu quero para mim agora!”	
	“Tenho sono, vou-me deitar”	
	“Eu sou a tua mãe, vou-te tapar”	
	“Tu ficas com isto e tu com isto”	
	“Então, assim eu não brinco”	
	“Está bem, pode ser”	
	“Vamos sair do avião e vamos para casa”	
	“Vamos dormir, foi uma longa viagem”	
	“Vocês são os pais e eu a filha”	
	“Anda deitar-te aqui”	
	“Podes ir, eu guardo as tuas coisas”	
	“Eu já te disse que não gosto disso!”	
	“Se me machucar, eu vou ficar triste”	
	“Isso não serve para brincar às mães e aos pais”	
	“Está bem, mas depois me devolve”	
	“Olá, deita-te comigo”	
	“Eu sou a filha e você é a mãe”	
	“Você não me pode deixar a brincar sozinha”	
	“Eu estive a ver você a vestirem, agora vocês têm de esperar por mim”	
	“Sim, posso brincar aí contigo?”	

---

---

“Mãe, mãe, ela está com varicela!”  
“Está bem, temos de a tapar com as  
mantas”  
“Para podermos brincar, vocês têm  
de ser amigas”  
“Eu quero que ela brinque connosco”  
“Não podes fazer isso, eu já sou a  
filha, escolhe outra coisa”  
“Temos de arrumar todas, porque  
brincámos todas”  
“Não pode ser, já acabou esse tempo”  
“Não te vás embora, espera por mim”  
“Mãe, vê o livro da minha aula”  
“Vão para a escola, sai daqui”  
“Bom dia, que bom ver você”  
“Trouxe um sumo para ti”  
“Tenho um cordel enrolado na minha  
mão com muita força”  
“Vem, filha, eu te ajudo”  
“Este é para mim, este é para ti”  
“Eu posso brincar com vocês?”  
“Não, vai embora”  
“Boa noite, vamos dormir”  
“Não, agora é para ir para a escola”  
“Eu sou a mãe, eu mando”  
“Desta vez, pode ser, mas depois  
mando eu”  
“Não, vai embora”  
“Queres brincar connosco?”  
“Deita-te comigo”  
“Posso brincar contigo?”  
“Vou ler para tu adormeceres”  
“Estamos muitos aqui, não consigo”  
“Vamos brincar aqui como ontem?”  
“Não, saiam daqui”  
“Você o machucou, tens de pedir  
desculpa”  
“Ela já tinha a almofada, ela estava a  
brincar comigo”  
“Eu vou ler um livro para tu  
dormires”  
“É hora de arrumar, tens de te  
levantar e ajudar”  
“Eu leio o meu para você e você lê o  
seu para mim”  
“Posso fazer contigo?”  
“Vê como eu estou a fazer”  
“Olha, fiz como tu”  
“Eu é que trouxe o livro”  
“Eu trouxe, eu é que posso brincar  
primeiro”  
“Posso ver contigo?”  
“Eu sou a professora, vocês são  
alunas”  
“Temos de pôr as coisas do lado de

---

---

fora, aqui é para dançar”  
“Vocês têm de fazer o que eu faço”  
“Você têm de me imitar, eu sou a professora, vamos dançar”  
“Não, não, tens de dançar como eu”  
“Eu ainda não comecei a dança”  
“O inverno é muito frio, temos de levar muita roupa”  
“É um trabalho de equipa, temos de levar muita roupa”  
“Eu já estou a brincar com eles”  
“Já não podes brincar aqui connosco”  
“Já está tudo, vamos para o inverno”  
“Tens de agarrar a ponta do vestido”  
“Vamos ao inverno outra vez”  
Isto é um barco e nós somos piratas“  
“Mas porquê isso?”  
“Agora eu já sei, já posso brincar”  
“Posso brincar com vocês?”  
“É hora de dormir”  
“Não, é a piscina”  
“Vou estender as nossas toalhas”  
“Já tenho as braçadeiras, já podemos ir à água”  
“Ei, cuidado com as toalhas, não podes pisar”  
“Vão brincar para a outra casa lá no fundo”  
“Eu só estou a estender a toalha, já vou à piscina”  
“Não podem, vão embora”  
“Eu também vou mergulhar”  
“Ei, isso são as nossas toalhas, cuidado!”  
“Posso brincar com vocês?”  
“Sim, anda nadar”  
“Vamos para a nossa casa”  
“Você é a mãe e eu o bebé”  
“Esta toalha também é boa, toma”  
“Só podes entrar se tirares os sapatos e as meias”  
“Então agora podes entrar”  
“Você é a mais velha”  
“Está bem, então tens de te deitar”  
“Eu sou a mãe, eu mando”  
“Eu sou uma linda princesa”  
“Eu sou a mãe, tu és o pai e ela é a filha”  
“É de noite, é para dormir, não se faz barulho”  
“É para fazer silêncio”  
“Tu estás a brincar comigo!”  
“Nós estamos a brincar aos animais”  
“Então, eu sou um lobo”  
“É para o meu filho, não podes levar”

---

---

“É o trono dela”  
“Sim, podes ficar no trono todos os dias”  
“Isso é ela a tentar enganar-te, não podes”  
“Ela pode, todas podemos sentar-nos”  
“Tenho de ir ter com o meu rei”  
“Podemos brincar as duas?”  
“Não, não, eu é que sou a Rapunzel”  
“Podemos ser todas a Rapunzel”  
“Somos todas, temos uns cabelos lindos!”  
“Vamos mudar de roupa, amigas?”  
“Não, vamos ter com os homens”  
“Olha, olha”  
“Agora já ouvi, podes”  
“Não, não podes estar aí!”  
“Isso é onde vamos lavar a roupa”  
“Olha, podes ajudar a meter isto ali?”  
“Já pus isto aqui, mais ninguém pode entrar”  
“A única pessoa que pode entrar aqui somos nós”  
“Mas eu posso brincar contigo?”  
“Afinal pode entrar toda a gente, anda”  
“Entra, entra, entra”  
“Temos de pôr a roupa a lavar”  
“Temos de pôr a lavar muito”  
“Ei, isso é para pôr a lavar”  
“Eu sou a mana mais velha”  
“Vocês são as manas mais novas”  
“Tu és o bebé, tens que te deitar”  
“Mana, tens de vir ajudar a adormecer o bebé”  
“Já posso acordar?”  
“Não, eu sou mana!”  
“Olha só, eu sou a Rapunzel”  
“Meninas, venham!”  
“Há um incêndio ali ao lado, vai apagar”  
“Onde é que isso estava?”  
“Aqui, no chão”  
“Mas eu queria”  
“Eu também quero e tu já tens um”  
“Assim já não sou tua amiga”  
“Podes ser minha amiga na mesma, eu estava a brincar”  
“Vou ativar o modo Aventureira Roxa e salvar”  
“Não, não quero, já tenho uma carteira”  
“O que é que tu tens na tua mala?”  
“Ei, essas são as minhas coisas!”

---

---

“Agora eu tenho”  
 “Mas eu pus aí o cinto”  
 “O meu avô tem uma carteira  
 pequenina, as malas são para as  
 meninas”  
 “Sabias que os meninos não têm  
 carteira?”  
 “Os homens só têm carteiras  
 pequenininhas”  
 “Pois, essa é muito grande, esse  
 tamanho é muito grande”  
 “Ele tem de procurar uma carteira  
 como a do meu pai, é um quadrado”  
 “Oh, sabias que os meninos não têm  
 carteira?”  
 “Se quiseres, podes ser o pai”  
 “O pai também não tem carteira  
 grande”  
 “Isso não é para meninos, por causa  
 que as meninas é que têm”  
 “É, isso é para as meninas e para as  
 professoras”

---

ANEXO XXXIII – RESULTADOS OBTIDOS QUANTO ÀS INTERAÇÕES VERBAIS,  
 NA SUBCATEGORIA DE TIPO DAS FRASES

Quadro 26 – Resultados obtidos quanto às interações verbais, na subcategoria de tipo das frases

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>		<b>Evidências</b>	<b>Total</b>
<b>Interações verbais</b>	Tipo das frases	Frases interrogativas	“Podes emprestar-me?” “És minha amiga?” “Sim, posso brincar aí contigo?” “Eu posso brincar com vocês?” “Posso entrar?” “Queres brincar connosco?” “Vamos brincar aqui como ontem?” “Posso brincar contigo?” “Posso fazer contigo?” “Posso ver contigo?” “Mas porquê isso?” “Os piratas usam armas?” “Posso brincar com vocês?” “Posso brincar com vocês?” “Posso entrar?” “Podemos trocar?” “Eu posso sentar-me?” “Eu não posso sentar-me?” “Podemos brincar as duas?” “Ninguém é a noiva?” “Vamos mudar de roupa, amigas?” “Posso brincar contigo?”	41

---

“O quê?”  
 “Posso?”  
 “Podes ajudar-me?”  
 “Posso entrar?”  
 “Olha, podes ajudar a meter isto ali?”  
 “Posso entrar?”  
 “Mas eu posso brincar contigo?”  
 “Já posso acordar?”  
 “Quem vai ser o bebé?”  
 “Outro incêndio?”  
 “Onde é que isso estava?”  
 “Outro incêndio?”  
 “Não está a mentir?”  
 “Nos seus vizinhos?”  
 “Esta bota, queres?”  
 “O que é que tu tens na tua mala?”  
 “Sabias que os meninos não têm carteira?”  
 “Oh, sabias que os meninos não têm carteira?”  
 “Estás a ouvir?”

Frases  
 imperativas

“Eu estou a brincar contigo”  
 “Não, é para mim!”  
 “É meu!”  
 “Eu quero ser uma borboleta”  
 “Não!”  
 “Eu quero isso!”  
 “Não, agora é a minha vez de brincar!”  
 “Eu ponho!”  
 “Não, eu quero para mim agora!”  
 “Eu quero para mim”  
 “Eu sou a tua mãe, vou-te tapar”  
 “Não quero!”  
 “Tu ficas com isto e tu com isto”  
 “Eu não quero”  
 “Então, assim não brinco”  
 “Vamos sair do avião e vamos para casa”  
 “Vamos dormir, foi uma longa viagem”  
 “Vocês são os pais e eu a filha”  
 “Anda deitar-te aqui”  
 “Este é para ti!”  
 “Eu já te disse que eu não gosto disso!”  
 “Eu quero o cachecol!”  
 “É meu!”  
 “Isso não serve para brincar às mães e aos pais”  
 “Olá, deita-te aqui comigo”  
 “Vamos sair daqui as duas”  
 “Salta aqui comigo”  
 “Eu sou a filha e você é a mãe”  
 “Você tem de me tapar”

166

---

“Você não me pode deixar a brincar  
sozinha”  
“Eu estive a ver vocês a vestirem,  
agora vocês têm de esperar por mim”  
“Sim, vem”  
“Tens de vir ver”  
“Para podermos brincar, vocês têm de  
ser amigas”  
“Eu quero que ela brinque connosco”  
“Não podes fazer isso, eu já sou a  
filha, escolhe outra coisa”  
“Temos de arrumar todas, porque  
brincámos todas”  
“Não pode ser, já acabou esse tempo”  
“Não te vás embora, espera por mim”  
“Vão para a escola, sai daqui”  
“Este é para mim, este é para ti”  
“Não, vai embora”  
“Não, agora é para ir para a escola”  
“Eu sou a mãe, eu mando”  
“Desta vez, pode ser, mas depois  
mando eu”  
“Não, vai embora”  
“Temos de combater o monstro”  
“Temos de ir buscar armas”  
“Deita-te comigo”  
“Vou ler para tu adormeceres”  
“Eu tinha primeiro”  
“Não, saiam daqui!”  
“Você o machucou, tens de pedir  
desculpa”  
“Eu vou ler um livro para tu  
dormires”  
“É hora de arrumar, tens de te levantar  
e ajudar”  
“Eu leio o meu para você e você lê o  
seu para mim”  
“Não”  
“Vê como eu estou a fazer”  
“Não a deixes entrar”  
“Eu trouxe, eu é que posso brincar  
primeiro”  
“Vamos sentar-nos no chão”  
“Vamos brincar aos saltos”  
“Vamos brincar às danças”  
“Eu sou a professora, vocês são  
alunas”  
“Temos de pôr as coisas do lado de  
fora, aqui é para dançar”  
“Vocês têm de fazer o que eu faço”  
“Tu ficas aqui”  
“Vocês têm de me imitar, eu sou a  
professora, vamos dançar”  
“Não, não, tens de dançar como eu”  
“Tens de dançar”

---

---

“Faz como eu”  
“Eu sou o capuchinho vermelho”  
“Não, não”  
“Eu é que sou!”  
“Eu já sou”  
“Vamos viajar para o inverno”  
“O inverno é frio, temos de levar  
muita roupa”  
“É um trabalho de equipa, temos de  
arrumar as malas para irmos viajar”  
“Já não podes brincar aqui connosco”  
“Já está tudo, vamos para o inverno”  
“Tens de agarrar a ponta do vestido”  
“Vamos ao inverno outra vez”  
“Isto é um barco e nós somos piratas”  
“Vem”  
“Entra na nossa casa”  
“Deita-te”  
“Veste”  
“Chegámos à praia”  
“Não, é a piscina”  
“Já tenho as braçadeiras, já podemos  
ir à água”  
“Ei, cuidado com as toalhas, não  
podes pisar”  
“Olha eles!”  
“Vão brincar para a outra casa lá no  
fundo”  
“A piscina é aqui”  
“Não podem, vão embora”  
“Ei, isso são as nossas toalhas,  
cuidado”  
“Sim, anda nadar”  
“Vamos para a nossa casa”  
“Você é a mãe e eu o bebé”  
“É a minha toalha”  
“Não entra”  
“Só podes entrar se tirares os sapatos  
e as meias”  
“Então agora podes entrar”  
“Você é a mana mais velha”  
“Você é a mãe”  
“Eu sou o bebé”  
“Está bem, então tens de te deitar”  
“Eu sou a mãe, eu mando”  
“Eu quero ser o bebé”  
“Não”  
“Quero brincar contigo!”  
“Agora já ouvi, podes”  
“Não, não podes estar aí”  
“Isso é onde vamos lavar a roupa”  
“Podes”  
“Já pus isto aqui, mais ninguém pode  
entrar”  
“A única pessoa que pode entrar aqui

---

---

somos nós”  
“Afinal pode entrar toda a gente,  
anda”  
“Entra, entra, entra”  
“Temos de pôr a roupa a lavar”  
“Temos de pôr a lavar muito”  
“Eu sou a mana mais velha”  
“Vocês são as manas mais novas”  
“Tu és o bebé, tens que te deitar”  
“Mana, tens de vir ajudar o bebé a  
adormecer”  
“Não!”  
“Vai ser ela”  
“Não, eu sou a mana!”  
“A Rapunzel não usa essa saia”  
“Vamos pôr isto!”  
“Meninas, venham!”  
“Eu sou a mãe, tu és o pai e ela é a  
filha”  
“É de noite, é para dormir, não se faz  
barulho”  
“É para fazer silêncio”  
“Tu estás a brincar comigo”  
“Eu sou a mãe”  
“Nós estamos a brincar aos animais”  
“É para o meu filho, não podes levar”  
“Há um incêndio ali ao lado, vai  
apagar”  
“Eu também quero e tu já tens um”  
“Assim já não sou tua amiga”  
“Não, não quero, já tenho uma  
carteira”  
“Ei, essas são as minhas coisas”  
“Agora eu tenho”  
“Os meninos não têm carteira”  
“Ele tem de procurar uma carteira  
como a do meu pai, é um quadrado”  
“Eu não quero ser o mano”  
“Eu quero brincar com isto”  
“É o trono dela”  
“Não!”  
“Sim, podes ficar no trono todos os  
dias”  
“Isso é ela a tentar enganar-te, não  
podes”  
“Ela pode, todas podemos sentar-nos”  
“Eu sou a princesa Ariel”  
“Eu sou a Rapunzel”  
“Eu sou a Rapunzel”  
“Não, não, eu é que sou a Rapunzel”  
“Sim”  
“Eu sou a noiva”  
“Somos todas, temos uns cabelos  
lindos”  
“Não, vamos ter com os homens”

---

---

“Olha, olha”  
“Eu não quero esse”  
“O outro é meu”  
“Toma”

---

## ANEXO XXXIV – GUIÃO DE ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS

**Tema:** O faz de conta no jardim de infância: as interações entre pares.

**Pergunta de partida:** Como se desenvolvem as interações entre pares com crianças de 3 e 4 anos na área do faz de conta?

**Destinatário:** Crianças participantes no estudo empírico.

### Objetivos da investigação:

- (i) Identificar o tipo de interações entre pares que ocorrem na área do faz de conta com crianças de 3 e 4 anos de idade e a sua forma de desenvolvimento;
- (ii) Recolher evidências sobre as interações entre pares na área do faz de conta na perspetiva dos participantes da investigação (crianças e educadora);
- (iii) Refletir sobre o tipo de interações entre pares e a sua forma de desenvolvimento na área do faz de conta com crianças de 3/4 anos.

### Objetivos da entrevista:

- 1) Conhecer os pontos de vista das crianças participantes no estudo empírico em relação às brincadeiras e interações estabelecidas na área do faz de conta nos momentos de brincadeira livre.

Quadro 27 – Guião de entrevista às crianças

Bloco	Objetivos	Questões	Observações
<b>1: As brincadeiras na área do faz de conta</b>	-Identificar as brincadeiras que acontecerem na área do faz de conta.	-O que é que estiveste a fazer no cubo?.	Pôr a gravar
<b>2: As interações entre pares</b>	-Conhecer e refletir sobre as interações entre pares que aconteceram durante as brincadeiras.	-Com quem é que estiveste a brincar?; -Como é que decidiram o que é que iam fazer?; -Como é que correu a brincadeira?; -Como é que te sentiste?.	

## ANEXO XXXV – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS

**Identificação da entrevista:** E1.

**Identificação do entrevistado:** Criança F.

**Data, hora, local:** 03 de maio, 09h18, área do faz de conta.

### **1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

Fui buscar as asas da borboleta.

### **2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

Com a M. e com a C.

**Como é que decidiram o que é que iam fazer?**

Eu disse para brincarmos às borboletas.

**Como é que correu a brincadeira?**

Bem, eu emprestei a roupa.

**Como é que te sentiste?**

Feliz.

**Identificação da entrevista:** E2.

**Identificação do entrevistado:** M.

**Data, hora, local:** 03 de maio, 09h18, área do faz de conta.

### **1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

Buscar a saia vermelha.

## **2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

Ninguém, fui lá sozinha. [Foi embora]

**Identificação da entrevista:** E3.

**Identificação do entrevistado:** M.

**Data, hora, local:** 05 de maio, 09h17, área do faz de conta.

## **1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

A brincar às mães e às filhas. E aos pais.

## **2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

Com a B. e com o T.

**Como é que decidiram o que é que iam fazer?**

Eu disse que eu era a mãe e o Tiago o pai. Depois, disse à Bea que ela era a filha.

**Como é que correu a brincadeira?**

Eu disse o que fazer, por isso correu bem.

**Como é que te sentiste?**

Feliz.

**Identificação da entrevista:** E4.

**Identificação do entrevistado:** M.

**Data, hora, local:** 10 de maio, 09h12, área do faz de conta.

### **1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

A brincar aos bebés. Tapámos a J. com as mantas, porque ela era a bebé.

### **2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

Com a L. e com a J.

**Como é que decidiram o que é que iam fazer?**

Fomos as três.

**Como é que correu a brincadeira?**

Bem.

**Identificação da entrevista:** E5.

**Identificação do entrevistado:** C.

**Data, hora, local:** 12 de maio, 09h14, área do faz de conta.

### **1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

A brincar ao apanha cão e eu contei umas histórias à M.I.. Estivemos a fazer duas brincadeiras.

### **2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

Com o R., o T., a M.I., a B. e a G.

**Como é que correu a brincadeira?**

Bem. Mas a G. estava sempre deitada e a B. era mais ou menos. Eu brinquei mais com o T.. Eu gosto dele, por isso é que brinquei mais com ele. A B. chateou-se um bocadinho com o T.

**Porquê?**

Porque ela queria a almofada e ele também e ele chorou.

**E como é que resolveram isso?**

Hum... A B. ficou com a almofada e o T. foi brincar com o R.

**Como é que te sentiste?**

Muito feliz!

**Identificação da entrevista:** E6.

**Identificação do entrevistado:** G.

**Data, hora, local:** 12 de maio, 09h20, área do faz de conta.

**1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

A brincar com os livros.

**2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

Com a B.

**Não estava lá mais ninguém?**

Sim, mas só brinquei com a B. [Foi embora].

**Identificação da entrevista:** E7.

**Identificação do entrevistado:** M.

**Data, hora, local:** 24 de maio, 09h15, área do faz de conta.

### **1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

Hum... A brincar com os livros.

### **2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

Com a L.

**Como é que correu a brincadeira?**

Nós zangámo-nos, porque ela não me queria dar o livro e porque ela não queria arrumar. E a R. [educadora] também se zangou.

**Como é que resolveram esse problema?**

Não sei, fomos arrumar e pronto. [Foi embora].

**Identificação da entrevista:** E8.

**Identificação do entrevistado:** F.

**Data, hora, local:** 24 de maio, 16h16, área do faz de conta.

### **1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

Às danças. Ainda não consegui começar a dança, porque elas não param de falar umas com as outras. Eu era a professora e elas as alunas.

### **2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

Com a G., L. e B.

**Como é que decidiram o que é que iam fazer?**

Eu disse para brincarmos às danças e depois pus elas no lugar e fui para a frente.

**Como é que correu a brincadeira?**

Não está bem, ainda não consegui começar a dança, elas não param de falar!

**Como é que te sentiste?**

Feliz, mas também um bocadinho triste, porque queria fazer a dança.

**Identificação da entrevista:** E9.

**Identificação do entrevistado:** G.

**Data, hora, local:** 24 de maio, 16h20, área do faz de conta.

**1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

A brincar ao ballet.

**2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

Com elas e com a F.

**Como é que correu a brincadeira?**

Eu não aprendi a equilibrar-me... [Foi embora].

**Identificação da entrevista:** E10.

**Identificação do entrevistado:** M.

**Data, hora, local:** 25 de maio, 09h17, área do faz de conta.

**1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

Fui viajar com a B. e com o T. ao inverno.

**2: As interações entre pares**

**Como é que decidiram o que é que iam fazer?**

Eu disse e depois arrumámos as roupas nas malas e fomos.

**Como é que correu a brincadeira?**

Bem, foi uma viagem divertida.

**Como é que te sentiste?**

Feliz.

**Identificação da entrevista:** E11.

**Identificação do entrevistado:** G.

**Data, hora, local:** 25 de maio, 11h19, área do faz de conta.

**1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

A brincar às piscinas e às mães e aos pais.

**2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

Com a M.I. e com a L. Mas nas piscinas foi só com a M.I.

**Como é que decidiram o que é que iam fazer?**

Eu disse e a M.I. brincou comigo. Mas o R e o A. entravam na nossa casa e eu tinha de sair da piscina para os mandar embora. Depois, eu disse à M.I. que ela era a mana mais velha e a L. a mãe, eu fui o bebé. Depois, a L. pediu para trocar e eu deixei.

**Como é que correu a brincadeira?**

Bem.

**Como é que te sentiste?**

Feliz.

**Identificação da entrevista:** E12.

**Identificação do entrevistado:** F.

**Data, hora, local:** 25 de maio, 16h15, área do faz de conta.

**1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

A brincar de lavar as roupas e às mães e aos pais.

**2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

A B., a N. e a M.

**Como é que decidiram o que é que iam fazer?**

Fui eu, sabes? Eu gosto de escolher e disse a elas e brincámos todas juntas. Só a Madalena Neto é que não quis ser o bebé, mas não faz mal, eu brinquei na mesma.

**Como é que correu a brincadeira?**

Sim, eu ajudei as meninas e brincámos todas.

**Como é que te sentiste?**

Muito feliz!

**Identificação da entrevista:** E13.

**Identificação do entrevistado:** M.

**Data, hora, local:** 25 de maio, 16h19, área do faz de conta.

### **1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

A brincar a lavar roupa e às mães e aos pais.

### **2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

Com a F. e a B.

**Como é que decidiram o que é que iam fazer?**

Foi a Francisca. Eu ajudei-a a pôr a roupa para lavar e depois fui a mana mais nova.

**Como é que correu a brincadeira?**

Bem, mas a Madalena Neto depois foi embora.

**Porquê?**

Não queria ser o bebé, mas nós continuámos a brincar.

**Como é que te sentiste?**

Bem, eu gostei. [Foi embora].

**Identificação da entrevista:** E14.

**Identificação do entrevistado:** M.

**Data, hora, local:** 31 de maio, 09h16, área do faz de conta.

### **1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

Às casas, aos lobos e a todos os tipos de animais.

### **2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

A B., o T., o R. e a G.

**Como é que decidiram o que é que iam fazer?**

Foi o R. e a B.

**Como é que correu a brincadeira?**

Bem.

**Como é que te sentiste?**

Feliz.

**Identificação da entrevista:** E15.

**Identificação do entrevistado:** G.

**Data, hora, local:** 31 de maio, 09h20, área do faz de conta.

### **1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

A brincar às mães e aos pais.

## **2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

Com a B. e o T.

**Como é que decidiram o que é que iam fazer?**

Fui eu e depois disse.

**Como é que correu a brincadeira?**

Bem.

**Como é que te sentiste?**

Feliz.

**Identificação da entrevista:** E16.

**Identificação do entrevistado:** C.

**Data, hora, local:** 02 de junho, 16h17, área do faz de conta.

## **1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

A brincar aos bombeiros.

## **2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

A F., o R. e o T.

**Como é que decidiram o que é que iam fazer?**

Eu peguei no telefone e a Francisca também e o Esteves ia apagar os incêndios. Eu era a mãe e atendia o telefone, por causa que havia muitos incêndios e a F. dizia que era mentira.

**Como é que correu a brincadeira?**

Bem.

**Como é que te sentiste?**

Alegre.

**Identificação da entrevista:** E17.

**Identificação do entrevistado:** F.

**Data, hora, local:** 02 de junho, 16h22, área do faz de conta.

### **1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

Ao Zé que não parava de ligar a dizer que há incêndios, mas é porque ele estava a dizer a verdade e não estava a mentir, a gente é que achava que ele estava a mentir.

### **2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

Com a C. e o T.

**Como é que correu a brincadeira?**

Bem, foi muito divertido!

**Como é que te sentiste?**

Senti-me... Feliz!

**Identificação da entrevista:** E18.

**Identificação do entrevistado:** M.

**Data, hora, local:** 07 de junho, 16h17, área do faz de conta.

### **1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

A brincar às princesas e às noivas.

### **2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

Com a X. e a K.

**Como é que decidiram o que é que iam fazer?**

A C. disse que podíamos ser todas a Ariel e depois disse noivas.

**Como é que correu a brincadeira?**

Foi muito divertido, eu gostei muito!

**Como é que te sentiste?**

Muito feliz!

**Identificação da entrevista:** E19.

**Identificação do entrevistado:** G.

**Data, hora, local:** 09 de junho, 09h14, área do faz de conta.

### **1: As brincadeiras na área do faz de conta**

**O que é que estiveste a fazer no cubo?**

A brincar aos bebés, mas eles não gostaram muito. Então, eu brinquei aos telefones com o T.

### **2: As interações entre pares**

**Com quem é que estiveste a brincar?**

Com a B. e o T.

**Como é que decidiram o que é que iam fazer?**

Eu disse que eu era o bebé, mas o T foi embora. Eu dei-lhe um telefone.

**Como é que correu a brincadeira?**

Bem.

**Como é que te sentiste?**

Normal.

**ANEXO XXXVI – GUIÃO DE ENTREVISTA À EDUCADORA**

**Tema:** O faz de conta no jardim de infância: as interações entre pares.

**Pergunta de partida:** Como se desenvolvem as interações entre pares com crianças de 3 e 4 anos na área do faz de conta?

**Destinatário:** Educadora de infância da sala onde estou a realizar a Prática Pedagógica, numa instituição privada.

**Objetivos da investigação:**

- (i) Identificar o tipo de interações entre pares que ocorrem na área do faz de conta com crianças de 3 e 4 anos de idade e a sua forma de desenvolvimento;
- (ii) Recolher evidências sobre as interações entre pares na área do faz de conta na perspetiva dos participantes da investigação (crianças e educadora);
- (iii) Refletir sobre o tipo de interações entre pares e a sua forma de desenvolvimento na área do faz de conta com crianças de 3/4 anos.

**Objetivos da entrevista:**

- 1) Identificar as conceções e práticas da educadora em relação à área do faz de conta e as suas implicações nas interações entre pares das crianças de 3 e 4 anos nessa área;
- 2) Refletir sobre as interações entre pares das crianças de 3 e 4 anos na área do faz de conta.

<b>Bloco</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Observações</b>
<b>1: Parte inicial</b>	<p>-Informar acerca dos objetivos do trabalho de investigação e da entrevista;</p> <p>-Solicitar a ajuda da educadora, mostrando a importância da sua colaboração sincera;</p> <p>-Garantir o anonimato da organização e dos colaboradores e a confidencialidade das informações recolhidas;</p> <p>-Identificar e caracterizar a educadora.</p>	<p>-Olá! Desde já, muito obrigada pela sua disponibilidade para a concretização desta entrevista. Primeiramente, queria saber se autoriza a gravação e o uso dos dados recolhidos para a realização de um estudo investigativo? O uso será unicamente para fins académicos;</p> <p>-A entrevista será sobre o meu tema de investigação: O faz de conta no jardim de infância: as interações entre pares;</p> <p>-Gostaria de começar a entrevista propriamente dita com a recolha de informação sobre a sua formação e o seu percurso profissional.</p>	Pôr a gravar
<b>2: A importância do faz de conta</b>	-Conhecer a importância da área do faz de conta para a entrevistada e as suas práticas sobre esta área.	<p>-Sempre teve área do faz de conta na sala de atividades das quais era responsável? Porquê?;</p> <p>-Como descreveria essas áreas? (Que materiais tinha, quantas crianças podiam frequentar de cada vez, que tipo de brincadeiras e de interações proporcionava às crianças, ...);</p> <p>-No geral, em algum documento da sua prática educativa planifica a existência, organização e gestão da área do faz de conta? Se sim, como o faz? O que contempla nessa planificação? Se não, porquê?;</p> <p>-Como descreveria, na sua opinião, a área de faz de conta ideal para as crianças frequentarem?;</p> <p>-Quais é que considera serem os contributos/vantagens da existência de áreas de faz de conta para as crianças? E as limitações/desvantagens? Porquê?;</p> <p>-O que é que acha que as crianças aprendem no faz de conta?;</p> <p>-O que é que distingue as potencialidades desta área em</p>	

		comparação com as outras área da sala?.
<b>3: A área do faz de conta na sala de atividades</b>	<p>-Conhecer a forma de organização e gestão da área do faz de conta na sala de atividades;</p> <p>-Identificar as mudanças ocorridas na área do faz de conta durante este ano letivo.</p>	<p>-Como surgiu a área do faz de conta na sala neste ano letivo?;</p> <p>-Planificou a existência desta área na sala? Como o fez e o que contemplou essa planificação? Se não, porquê?;</p> <p>-Como descreve essa área hoje?;</p> <p>-A área manteve igual ao longo do ano letivo quanto à sua organização e gestão ou sofreu alterações, sendo modificada?;</p> <p>-Se sim, pode indicar que alterações foram surgindo e o porquê das mesmas?;</p> <p>-As crianças deram sinais de que necessitavam dessas mudanças? Como surgiram esses sinais e como os interpretou?;</p> <p>-As crianças participaram nessas mudanças? Se sim, como? Pode referir alguns exemplos do que aconteceu?;</p> <p>-Na sua opinião, como é que as crianças foram reagindo às mudanças que foram ocorrendo?;</p> <p>-Considera a área como está de momento adequada às necessidades e aos interesses das crianças que a frequentam? Porquê?;</p> <p>-Faria outras mudanças na área do faz de conta? Se sim, que mudanças e porquê? Se não, porquê?.</p>
<b>4: As interações entre pares na área do faz de conta e o papel da educadora</b>	<p>-Conhecer a perspectiva da educadora em relação ao desenvolvimento das interações entre pares na área do faz de conta;</p> <p>-Identificar o papel da</p>	<p>-Em que medida considera a área do faz de conta importante para o desenvolvimento social (as interações) das crianças que a frequentam?;</p> <p>-Tem tempo, na sua prática educativa do dia a dia, para</p>

---

educadora na gestão das interações entre pares na área do faz de conta.

observar as crianças em interação na área do faz de conta criado? Se sim, o que observa? Pode dar alguns exemplos do que observa e de como essas interações entre crianças decorrem? Se não, porque é que não é possível?;

-Essa observação da educadora quanto às interações das crianças nessa área é importante existir? Se sim, porquê e com que frequência? Se não, porque não?;

-Que tipo de brincadeiras observa que as crianças têm nesta área? Como é que decorrem? As crianças brincam sozinhas ou acompanhadas? Se acompanhadas, com crianças ou com adultos? E durante quanto tempo, aproximadamente?;

-Pode dar-me alguns exemplos de brincadeiras entre pares nesta área? Como interpretaria essas brincadeiras (esses exemplos que foi partilhando) ao nível das interações entre pares?;

-Na sua opinião, como é que as crianças lidam com a entrada de novas crianças nas interações já estabelecidas com outras crianças? Pode dar-me alguns exemplos?;

-Costuma interagir com as crianças nesta área? Se sim, como e porquê? Se não, porquê?;

-Planifica os momentos de brincadeira livre nesta área? Se sim, tem em conta as interações entre pares? Como o faz, pode dar-me exemplos dessa planificação?;

-Planifica algum tipo de proposta orientada nesta área? Se sim, tem em conta as interações entre pares? Pode dar exemplos dessas propostas que planifica, tendo em conta as interações entre pares?.

---

**5: Conflitos entre pares**

-Identificar as interações entre pares

-Das situações que fui observando ao longo da minha investigação,

---

<b>na área do faz de conta</b>	na área do faz de conta ao nível dos conflitos;  -Identificar a intervenção educativa da educadora face aos conflitos entre pares.	decorrem conflitos entre pares na área do faz de conta. Também já observou a existência destes conflitos entre pares nesta área?;  -Que tipo de conflitos entre pares já observou acontecerem? Pode descrever alguns exemplos?;  -Porque é que acha que eles ocorrem? Como é que os interpreta tendo em conta a sua experiência profissional e a sua prática educativa?;  -Qual considera ser o papel do educador na resolução desses conflitos entre pares?;  -Como procede para resolver ou ajudar a resolver esses conflitos entre pares que surgem? Pode dar-me alguns exemplos concretos?;  -Considera que as crianças precisam de ajuda para resolver esses conflitos ou conseguem resolvê-los sozinhas? Se sim (se conseguem resolvê-los sozinhas), que estratégias observa que as crianças usam para os resolver?;  -Pode dar-me exemplos dessas situações que observou?.	Confirmar a gravação.
<b>6: Parte final</b>	-Agradecer a participação;  -Confirmar a futura validação dos dados.	-Muito obrigada pela sua participação!  -Os dados recolhidos serão fundamentais para o sucesso do meu estudo empírico.  -Assim que consiga, enviarei a entrevista transcrita para validação.	

## ANEXO XXXVII – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA

**Identificação da entrevista:** E20.

**Identificação do entrevistado:** Educadora responsável pelo grupo.

**Data, hora, local:** 09 de junho de 2021, 16h25-17h20, Laboratório de ciências, da instituição da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância.

## 1: Parte inicial

**Olá! Desde já, muito obrigada pela sua disponibilidade para a concretização desta entrevista. Primeiramente, queria saber se autoriza a gravação e o uso dos dados recolhidos para a realização de um estudo investigativo? O uso será unicamente para fins académicos. A entrevista será sobre o meu tema de investigação: O faz de conta no jardim de infância: as interações entre pares.**

**Gostaria de começar a entrevista propriamente dita com a recolha de informação sobre a sua formação e o seu percurso profissional.**

Tirei a licenciatura em Educação Básica e depois o mestrado em Educação Pré-Escolar. Comecei por fazer umas substituições e depois do estágio profissional vim para o Cubo Mágico. Também comecei por fazer umas substituições aqui e depois fiquei como educadora responsável, nomeadamente, pelas salas de creche. Só este ano é que passei para o pré-escolar.

## 2: A importância do faz de conta

**Sempre teve área do faz de conta na sala de atividades das quais era responsável? Porquê?**

Sim, mesmo que não houvesse uma área destacada como a área do faz de conta, qualquer material de fim aberto, ou seja, qualquer material que eles possam pegar. Enfim, um bloco de madeira que eles possam pegar e fingir que é um telefone ou outra coisa qualquer que eles agarrem e finjam que é uma colher para dar à boca a um bebé ou a outro colega, havia sempre espaço para que acontecesse o faz de conta e sempre tentei, quer em creche, quer agora em pré-escolar, que houvesse sempre um espaço onde eles pudessem criar dentro do jogo simbólico.

Porque enquanto eles assumem papéis e fingem que são um pai ou uma mãe ou uma criança eles vão experimentando várias sensações, várias emoções, vários sentimentos, que vivem no dia a dia e, quando passam por esses papéis, vão experimentando e vão gerindo. Muitas vezes, vejo, por exemplo, aqui na sala a acontecer, haver algumas crianças que gostam mais de liderar as brincadeiras, de querer mostrar como é que é suposto brincar e elas sentem muito isso quando estão com os pais ou quando estão aqui em contexto de grupo, ou seja, que não têm tanto espaço para poderem liderar uma situação. Então, na brincadeira, há este espaço para poder mandar, dizer como é que as coisas são feitas, “Eu sou a mãe, tu és o pai”. Vejo muito isto acontecer no faz de conta e acho que eles precisam deste espaço precisamente para isso, para assumir papéis, poderem sentir coisas que são coisas mais da vida diária adulta.

**Como descreveria essas áreas? (Que materiais tinha, quantas crianças podiam frequentar de cada vez, que tipo de brincadeiras e de interações proporcionava às crianças, ...).**

Nós aqui, e para mim também me faz sentido que assim seja, não há muito um limite de crianças por espaço de faz de conta, eles próprios, tendo em conta as interações que procuram, tendo em conta as ligações que têm com algumas crianças, aprendem a gerir quantas crianças é que podem estar no espaço. Eles próprios quando sentem, por exemplo, que o cubo desta sala, o sítio onde está o faz de conta agora, está cheio, ocupado ou não oferece o espaço que eles procuram para a brincadeira que eles estão a desenvolver, eles expandem um bocadinho e já não é só ali o espaço do faz de conta, toda a sala acaba por se tornar no faz de conta. No fundo, não há um espaço limitado e materiais fixos. Por exemplo, no início do ano, percebemos que existia muito o interesse no cuidar do outro e criámos um espaço com materiais que são um bocadinho mais alusivos a profissões de cuidar. Os materiais vão mudando consoante os interesses deles e, às vezes, nós colocamos lá os materiais com uma intenção e depois eles podem chegar lá e a criatividade diz que aquilo é outra coisa qualquer e aquele espaço muda. Depende muito dos interesses do grupo, dos minigrupos e das crianças individualmente. As crianças vão gerindo o espaço e os materiais consoante as brincadeiras que vão desenvolvendo.

**No geral, em algum documento da sua prática educativa planifica a existência, organização e gestão da área do faz de conta? Se sim, como o faz? O que contempla nessa planificação? Se não, porquê?**

Sim. No design semanal, está lá referido que há um espaço que corresponde ao espaço do faz de conta e, normalmente, quando ele vai mudando, vamos atualizando. Neste momento, por exemplo, só estão roupas e alguns adereços e chamo-lhe só “área do faz de conta”, não lhe dei um nome característico. Normalmente, quando faço alterações nesse espaço, se percebo que há um interesse evidente e vamos fazer alterações, coloco mesmo no design “alterações espaciais no espaço do faz de conta”, por exemplo.

**Como descreveria, na sua opinião, a área de faz de conta ideal para as crianças frequentarem?**

Uma área que vai mudando, ou seja, que vai oferecendo possibilidades diferentes e, lá está, ou seja, quanto mais espaço houver, mais espaço eles ocupam, mesmo que não seja o espaço do faz de conta, desde que isso seja combinado com eles e organizado. Por exemplo, eles podem brincar na sala com os materiais do faz de conta, desde que depois os coloquem no espaço novamente. Vão gerindo e vão aprendendo de acordo com as brincadeiras que vão desenvolvendo.

**Quais é que considera serem os contributos/vantagens da existência de áreas de faz de conta para as crianças? E as limitações/desvantagens? Porquê?**

Nas vantagens, puderem criar e assumir papéis, puderem vivenciar coisas que, no dia a dia, não vivenciam na própria pessoa. Estas relações que eles vão tendo com os adultos e com as outras crianças, no faz de conta, eles podem ser aquilo que eles quiserem. Há muitas publicações que faço, para portfólio, sobre o faz de conta, que lhes chamo mesmo, “Tudo o que eu quiser, eu posso ser”. Esta ideia de que eles podem criar e podem vivenciar muitas situações através do jogo simbólico.

Desvantagens... Quando eles não têm esta liberdade de criar... Nunca me tinha questionado muito sobre isso. Eles precisam de passar pelo faz de conta. Há muitos pais que, às vezes, não entendem o que é que está por detrás de uma brincadeira de faz de conta. Desvantagens só ao nível de poder não haver recursos que vão ao encontro dos interesses deles. Para mim, o faz de conta é saudável, eles precisam e, quando não há disponível em sala, eles procuram com outros objetos.

**O que é que acha que as crianças aprendem no faz de conta?**

Aprendem... A gerir emoções, aprendem a colocar-se no lugar do outro, aprendem a desenvolver a linguagem, aprendem a desenvolver o conhecimento, porque duas crianças estão a brincar e uma traz uma vivência que teve no fim de semana e a outra criança acaba por entrar na brincadeira e por ir recebendo algum conhecimento da amiga e pode despoletar a necessidade de querer saber mais sobre isso. Quando há interação, nesta brincadeira do faz de conta, torna-o ainda mais rico e, portanto, acho que pode desenvolver muitas coisas... Matemática, todas as áreas do conhecimento. Qualquer coisa que queiramos introduzir, podemos recorrer ao jogo simbólico, ao lúdico, à brincadeira, de poder ser o que queremos ser. Eu uso isto muito em momentos de transição, uso o jogo simbólico para chamar a atenção e eles entram nessa brincadeira, mobilizando conhecimentos e partilhas. Eu uso o jogo simbólico em momentos de rotina, permitindo brincar e desenvolver competências.

**O que é que distingue as potencialidades desta área em comparação com as outras área da sala?**

É a questão do lúdico. O facto de eles puderem desenvolver competências através da brincadeira, de ser tudo muito mais fluido, natural, divertido.

### **3: A área do faz de conta na sala de atividades**

**Como surgiu a área do faz de conta na sala neste ano letivo?**

Já mudamos de área várias vezes. Começamos com uma cozinha, foi o início do ano, receber dois grupos diferentes, que se juntaram num grupo, colocamos um espaço que achamos que podia receber todos e era um espaço grande. Entretanto, percebemos que havia um caos muito grande, porque havia muitos materiais que acabavam espalhados por toda a sala. Decidimos retirar a cozinha e criar duas áreas que responderam ao interesse do cuidar. Então, veio o cabeleireiro e um salão de estética. Entretanto, apercebemo-nos de que o cubo estava a ser usado muito como um espaço de saúde e colocamos mais ao jeito de um hospital. Depois, mudando outras áreas da sala, o cabeleireiro saiu, colocamos um espaço de dinossauros. No espaço do hospital, passou a estar um carrinho com roupas, porque percebemos que eles queriam muito o vestir-se, o caracterizar-se quando brincam ao faz de conta, os acessórios que personalizam uma pessoa ou um momento de brincadeira. Neste momento, o que está é um carrinho de roupa com algumas peças e acessórios. Já passamos por vários espaços e, entretanto, este também pode sair e dar lugar a um novo, mais adequado aos interesses atuais.

**Planificou a existência desta área na sala? Como o fez e o que contemplou essa planificação? Se não, porquê?**

Sim. Em termos de planificação, o que vai para as famílias é “alteração nos diversos espaços da sala”. Não fiz uma planificação estruturada de que materiais é que iria precisar e de como é que os iria dispor, tentei perceber as necessidades e os interesses e orientei. A maior parte das vezes vejo o que é que há disponível nos espaços da escola ou na garagem e depois tento criar um espaço que fique apelativo e a que as crianças possam recorrer.

**Como descreve essa área hoje?**

Um desafio. Eles usam os materiais, eles criam, andam com eles pela sala e depois é a questão de cumprir as regras que combinamos para este espaço puder manter-se na sala, ou seja, o grande desafio é eles cuidarem das coisas que estão disponíveis. Muitas vezes, estes materiais do faz-de-conta são um bocadinho agredidos, ficando no chão e são pisados, vão ficando sujos. Neste momento, o desafio é, depois deste usufruto todo que eles dão ao material, ele ser estimado e ser voltado a arrumar.

**A área manteve igual ao longo do ano letivo quanto à sua organização e gestão ou sofreu alterações, sendo modificada? Se sim, pode indicar que alterações foram surgindo e o porquê das mesmas?**

Eu vou mudando o espaço várias vezes, não só faz de conta. Às vezes, temos um espaço na sala e reparamos que as crianças não o procuram muito. Basta uma mudança na organização das coisas, até pode ser o mesmo espaço com os mesmos materiais, mas colocados de forma diferente, que é logo um estímulo para eles sentirem curiosidade, verem, pegarem. Eu tento sempre que o espaço vá mudando e sugerindo coisas a acontecerem, sobretudo, quando eles têm lá as coisas e não lhes pegam podendo ser pela desorganização, por não serem sugestivas da forma como estão organizadas.

**As crianças deram sinais de que necessitavam dessas mudanças? Como surgiram esses sinais e como os interpretou?**

Percebemos que os interesses mudaram, eles já não estão a usufruir, a brincadeira começa a ser só um espalhar dos materiais, não é tanto uma brincadeira construtiva. O material até pode ser interessante e eles até podem ter interesse, mas ele não está colocado de uma forma apelativa ou num sítio evidente. Pequenas mudanças podem ser o suficiente para eles procurarem o espaço e para o voltarem a usufruir no seu todo.

**As crianças participaram nessas mudanças? Se sim, como? Pode referir alguns exemplos do que aconteceu?**

Sim. Por exemplo, no início do ano, eu questionei-os sobre o que é que podíamos trazer para dentro da sala, relativamente ao faz de conta, e chegámos à ideia do cabeleireiro, um bocadinho

pela leitura das brincadeiras deles e por este tipo de conversa. Normalmente, a ideia deles é sempre a cozinha e os bebês. Houve uma altura em que eu senti necessidade de contrariar esta vontade dos bebês e tirei-os da sala, numa tentativa de perceber como é que um grupo de crianças em particular brincam sem os bebês. Agora, não há bebês bonecos, mas eles definem papéis, de forma a haver sempre alguém que é criança ou que é o bebê e que recebe os cuidados e que exige maior atenção. Normalmente, eles participam sempre na conversa sobre o que vamos mudar, o que é que vamos trazer e o que é que gostavam que houvesse, mas parte muito da leitura que fazemos, da escuta ativa das brincadeiras que eles vão tendo.

**Na sua opinião, como é que as crianças foram reagindo às mudanças que foram ocorrendo?**

Normalmente, quando o espaço muda, eles mudam. No início, quando havia a cozinha, estava tudo muito mais desorganizado e a brincadeira era muito de destruir e de deitar para o chão. Quando se passou a mudança, eles próprios também tentaram que a brincadeira fosse diferente. O facto de haver materiais diferentes faz com que a procura e a exploração também sejam diferentes, mas, também, abre aqui um olhar para outras possibilidades. No fundo, eles reagem sempre bem. Normalmente, nos primeiros tempos, o grupo organiza-se sempre mais, a brincadeira é muito mais organizada, não há tanto caos na sala, eles estão envolvidos na mudança e toda a exploração é muito mais fluída.

**Considera a área como está de momento adequada às necessidades e aos interesses das crianças que a frequentam? Porquê?**

Neste momento, eu acho que sim, elas vão procurando, vão espalhando pela sala, vão usando, vão criando, ou seja, precisam de um adereço que não têm e conseguem usar outro para esse lugar, é um exercício muito revelador. Entretanto, não quer dizer que não faça uma atualização, mas, neste momento, eles estão organizados e criam brincadeiras.

**Faria outras mudanças na área do faz de conta? Se sim, que mudanças e porquê? Se não, porquê?**

Agora, não, por tudo o que disse acima.

#### **4: As interações entre pares na área do faz de conta e o papel da educadora**

**Em que medida considera a área do faz de conta importante para o desenvolvimento social (as interações) das crianças que a frequentam?**

A ideia de eles puderem gerir coisas, pegar em situações que não são tão confortáveis para eles, por exemplo, e usá-las no faz de conta. Muitas das vezes, eles colocam no faz de conta, vejo muitas vezes isto a acontecer, situações de birra que manifestam com os adultos e eles colocam no faz de conta como um exercício de gestão do que estão a sentir, das emoções, das frustrações, no fundo. Quando há interação, é ainda mais rico.

**Tem tempo, na sua prática educativa do dia a dia, para observar as crianças em interação na área do faz de conta criado? Se sim, o que observa? Pode dar alguns exemplos do que observa e de como essas interações entre crianças decorrem? Se não, porque é que não é possível?**

Sim. Normalmente, o que tenho feito agora é, todas as sextas-feiras de manhã, passo a manhã inteira de máquina fotográfica na mão a perceber as brincadeiras que eles têm no faz de conta na rua, porque é a nossa manhã de rua. Aqui, nota-se que, efetivamente, há pares que procuram crianças com quem têm uma ligação maior e vão criando ali a brincadeira deles e estão mais focados neste pequenino grupo, há outros que vão procurando, não sabem muito bem onde querem estar, vão passando por vários minigrupos, vão tentando entrar em várias brincadeiras. Aquilo que eu consigo ver de facto é que há crianças que gostam de liderar uma brincadeira, de liderar ali a brincadeira e que dominam mais os meninos que estão nessa brincadeira e há outras

que se deixam dominar um bocadinho mais, mas que funciona muito bem em termos de equilíbrio. Neste tipo de interação, normalmente, não há muito conflito, eles estão a brincar e conseguem resolver pequenos conflitos dentro destas brincadeiras por exemplo, uma criança que era um objeto qualquer que não está disponível e as outras da brincadeira tentam arranjar um substituto, isto não é tão evidente nos outros espaços da sala que não o faz de conta. Acho que dentro do faz de conta eles vão conseguindo gerir um bocadinho melhor esta questão dos conflitos. Também observo a partilha de conhecimentos, das vivências que eles vão tendo. Por exemplo, esta semana vi duas meninas que fingiam serem irmãs e queriam a casa da avó e uma delas dizia que na casa da avó não se podia fazer determinada coisa e a outra disse “Está bem, não fazemos”. Vão partilhando o conhecimento umas com as outras e vão-se moldando também às vivências que cada criança individualmente tem. Gostava de ter mais tempo, tenho dedicado a sexta-feira de manhã e consigo ver muitas coisas maravilhosas e agradáveis a acontecer. Para além de estar a fazer o registo, vou interagindo com eles, vou questionando sobre o que estão a fazer, tento ir puxando um bocadinho por esta parte criativa para também incluir no registo os pensamentos, os aprofundamentos que as crianças têm nas suas cabeças. Não tenho tanto tempo como gostaria, muitas vezes, estão muitas coisas a acontecer, estão muitos minigrupos a trabalhar dentro de sala e não me consigo focar tanto não faz de conta. Tenho recorrido ao tempo da manhã, no acolhimento, quando ainda estão poucas crianças na sala e há um som mais agradável na sala, porque estarem seis ou sete é diferente de estarem vinte e cinco. É muito mais fácil escutar e puder estar presente para registar essas brincadeiras quando há um ambiente mais calmo na sala.

**Essa observação da educadora quanto às interações das crianças nessa área é importante existir? Se sim, porquê e com que frequência? Se não, porque não?**

Sim. Muitas vezes, mostram-nos, em termos de avaliação, quando olhamos para um grupo que está numa brincadeira de faz de conta, podemos perceber muitas coisas em termos de competências sociais, se a criança consegue respeitar o espaço do outro. Por exemplo, nestas brincadeiras, percebo muitas vezes se as crianças conseguem estar atentas às necessidades dos outros. Enquanto eles estão a brincar, mostram-me que eles já conseguem ver para além deles próprios, já conseguem ver o outro e perceber o que é que ele precisa, como é que podem ajudar. Conseguem fazer coisas que até achavam não serem capazes, porque estão com as outras crianças e para dispõem-se a fazê-lo. Estas observações dizem muito sobre as crianças, até sobre o seu envolvimento nas interações com uma ou mais crianças. Por exemplo, existem algumas crianças que gostam de intervir e de liderar as brincadeiras e evitam outras crianças, porque não têm espaço para. Há crianças que assumem uma postura de líder tão grande que as outras que gostavam de tomar algumas decisões ficam sem espaço para isso. Portanto, procuram outras interações no faz de conta como uma resolução para isso. Isto leva-me a tentar perceber que espaço é que eu posso dar a essas crianças para elas puderem tomar decisões. Há pouco tempo, iniciei uma brincadeira de “Quem é que quer assumir o meu lugar?”, “Quem é que quer contar a história?”, porque percebi que algumas crianças precisavam deste espaço em algumas brincadeiras de faz de conta não o conseguem, porque são um bocadinho mais dominadas por outras.

**Que tipo de brincadeiras observa que as crianças têm nesta área? Como é que decorrem? As crianças brincam sozinhas ou acompanhadas? Se acompanhadas, com crianças ou com adultos? E durante quanto tempo, aproximadamente?**

Depende muito da criança. Por exemplo, tenho uma menina que gosta muito de andar com um telemóvel na mão e passa muito tempo nessa exploração, mas também procura ir integrando alguns minigrupos e ir procurando a interação.

Eles são muito recetivos, e eles próprios procuram muito a companhia do adulto. Por isso, eu tento sempre dar alguma presença nestas brincadeiras de alguma forma, nem que seja quando estou a fazer o registo e vou interagindo. Se nós integrarmos a brincadeira, eles conseguem ver-nos como se fôssemos outra criança a brincar com eles e, de lá dentro, conseguimos perceber coisas ainda mais interessantes. Mas depende muito, normalmente, eles organizam-se em pequenos grupos, mas quando preferem brincar sozinhos também o fazem, pegam nas suas

coisas e ocupam um espaço mais calmo da sala. Depende muito das crianças e depende muito do ambiente da sala. Há dias em que o ambiente da sala é muito agitado e barulhento e há crianças que procuram ambientes mais calmos, mais tranquilos, mais recatados.

O tempo é variável, depende. Eles podem passar uma manhã inteira a brincar ao faz de conta. Também depende muito das crianças, há crianças que se cansam muito rapidamente e saltitam entre espaços e entre brincadeiras, mas, normalmente, dentro do jogo simbólico, eles até vão estendendo até onde a brincadeira der.

**Pode dar-me alguns exemplos de brincadeiras entre pares nesta área? Como interpretaria essas brincadeiras (esses exemplos que foi partilhando) ao nível das interações entre pares?**

Por exemplo, ah... Na semana passada, por exemplo, eles fingiam que morriam e alguém tinha que socorrer. Por exemplo, a irmã do gêmeo deitou-se no chão e fingiu que estava morta e alguém foi chamar o irmão, que tinha uma ambulância, para a vir socorrer. Normalmente, aqui, havia três ou quatro crianças deitadas no chão que estavam mortas, vá, havia o condutor da ambulância que vai e tenta socorrer. Neste momento, alguém deixava de estar morto para ajudar a levar para a ambulância. Aquilo que eu noto é um trabalho de equipa, eles perceberem que a criança não conseguia fazer aquilo sozinha, precisa de ajuda e eu vou ajudar, eu podia ter outro papel, mas ele precisa de ajuda, então, vou ajudar. Há aqui muito esta ideia de trabalharem para um objetivo comum.

**Na sua opinião, como é que as crianças lidam com a entrada de novas crianças nas interações já estabelecidas com outras crianças? Pode dar-me alguns exemplos?**

Penso que depende muito das crianças envolvidas na interação e das que se aproximam das interações já estabelecidas. Na maioria das vezes, as que se aproximam, fazem-no por curiosidade de algo que estão a ver acontecer, entrando naturalmente na brincadeira, integrando nela aspetos característicos do que observam estar a acontecer (um exemplo concreto, esta semana, três meninas brincavam ao lobo mau, em que duas delas eram porquinhos e tinham uma prisão. As crianças à volta, ao perceberem que havia porquinhos e um lobo, rapidamente se incorporaram porquinhos e entraram na prisão para se esconder do lobo. Ora quem já estava e se apercebeu desta entrada não colocou entraves, permitindo que um maior número de crianças entrasse naquele jogo). Várias vezes, quando uma brincadeira de um par ou minigrupo contagia outras crianças e se torna numa brincadeira de um médio grupo, percebo que quem começou a brincadeira de início recebe bem quem chega depois e quase sente essa chegada como uma valorização do que acontece nessa brincadeira, o interesse por essa brincadeira é apreciado por quem começou essa brincadeira (um par/um minigrupo). Em alguns casos, não corre tão naturalmente, quando sentem que outras crianças vêm invadir o espaço que já ocupavam, quando, por vezes, se trata também de crianças com maior sentido de liderança.

Portanto, na minha visão, depende bastante das crianças envolvidas, da cumplicidade que há entre elas, da necessidade que sentem de liderar a brincadeira (definir os papéis e as ações de cada um, ou seja, “comandar as tropas”) e também da forma como as que chegam depois o fazem. Depois, se houver objetos envolvidos, por vezes, a permissão para a entrada de outras crianças pode ser alvo de conflito.

**Costuma interagir com as crianças nesta área? Se sim, como e porquê? Se não, porquê?**

Sim, costumo interagir, fazer questões para perceber o que é que está a acontecer, provocar no sentido daquele pensamento que está ali em alguns gestos se colocar em palavras. Por exemplo, eu posso estar a observar uma criança a brincar com um objeto e pode-me parecer que ela está a fazer uma coisa e ela estar a fazer outra coisa que nada tem a ver. Quando lhe coloco questões, ela verbaliza e depois eu também consigo perceber em que ponto, em que medida é que posso maximizar aquele momento, com outro material, em relação àquele interesse, contexto ou situação específica.

**Planifica os momentos de brincadeira livre nesta área? Se sim, tem em conta as interações entre pares? Como o faz, pode dar-me exemplos dessa planificação?**

Não, normalmente, não planifico. Mas, por exemplo, posso planificar no sentido de “Hoje vou observar estas três crianças ao nível da interação no faz de conta” e, nesse dia, observo aquelas três crianças durante essa brincadeira. No entanto, normalmente, não planifico. É um momento em que eles estão a desenvolver muitas coisas, mas eu não interfiro. Planifico simplesmente a existência de “momento de exploração autónoma”.

**Planifica algum tipo de proposta orientada nesta área? Se sim, tem em conta as interações entre pares? Pode dar exemplos dessas propostas que planifica, tendo em conta as interações entre pares?**

Por exemplo, quando introduzo uma nova área do faz de conta, planifico a introdução na sala. Posso deixar em aberto algumas possibilidades desta área, que surgiu como resposta a x interesse.

## **5: Conflitos entre pares na área do faz de conta**

**Das situações que fui observando ao longo da minha investigação, decorrem conflitos entre pares na área do faz de conta. Também já observou a existência destes conflitos entre pares nesta área?**

Sim, no início, bem mais do que agora. Agora, noto que há um exercício de resolução de conflitos muito mais consciente. Eles próprios já tentam arranjar estratégias para não haver tanto conflito ou para resolver as situações que lhes vão aparecendo. À medida que estes dois grupos iniciais se foram tornando num grupo, estes conflitos também se foram dissipando. Nesta sala, no início, havia muitos mais conflitos, porque eles não se reconheciam como um grupo, havia uma dificuldade grande em haver um sentido de pertença a um grupo. Então, havia muitos mais conflitos e depois o espaço foi mudando e fomos colocando as coisas de forma a que eles o fossem gerindo para não haver tanto conflito, o espaço proporcionar a sensação de ocupação e não houvesse tanta necessidade de conflito. De facto, dentro do faz de conta, eles já procuram de forma, às vezes, de forma criativa, outras vezes de forma mais consciente esses conflitos que vão surgindo, porque querem o mesmo brinquedo ou porque alguém foi injusto. Sempre que um conflito acontece, nós tentamos que elas resolvam as suas situações sozinhas. Houve aqui por trás um exercício de diálogo, de reflexão, de pedir para dizerem aos outros como é que se sentem, de colocarem as emoções em palavras e, para eles, este exercício foi assimilado e já acontece de forma mais natural.

**Que tipo de conflitos entre pares já observou acontecerem? Pode descrever alguns exemplos?**

Uma criança ser agressiva com outra, porque queria um brinquedo que a outra criança tem. Desentenderem-se, porque uma criança quer uma coisa e a outra quer outra, uma diz que assim e a outra diz que é assado e não há de imediato um diálogo e recorrem ao choro. Sentir que o outro não foi justo comigo. É mais em relação à gestão de espaço e de materiais.

**Porque é que acha que eles ocorrem? Como é que os interpreta tendo em conta a sua experiência profissional e a sua prática educativa?**

Por muitas questões. Neste caso, porque este grupo ainda tem algumas crianças com dificuldade em lidar com a frustração, com o não conseguirem o que querem no imediato. Muitos deles, ainda são muito ego-centrados, apesar de nestas brincadeiras já se notar que há crescimento no sentido de considerar o outro. O espaço pode ser pequeno para tantas crianças, há muitas crianças aqui que brincam muito com o corpo e o corpo ocupa muito espaço e acaba por levar outra criança à frente ou destruir algo.

**Qual considera ser o papel do educador na resolução desses conflitos entre pares?**

Mediar um bocadinho, agora já o faço muito menos. Aquilo que eu tento sempre fazer é valorizar o que eles estão a sentir, por exemplo, “Eu sei que tu estás triste, porque o teu amigo está a brincar com aquilo que tu querias, mas tu não podes...” e, aí, recordar o que são as regras “não podes chegar e tirar da mão do teu amigo, já experimentaste pedir-lhe?”. Dar-lhe várias opções de coisas mais acertadas que aquela criança pode fazer para conseguir resolver o conflito e tentar sempre que eles tenham voz neste processo, “És tu que vais dizer ao teu amigo como é que te estás a sentir”. Por exemplo, uma criança até pode ir ter com a outra e dizer “Eu estou triste”, mas a outra ignora, finge que não ouvem, aí, eu questiono a outra criança se ela ouviu o amigo e tento que ela se coloque no lugar do outro, “Como é que tu te sentias se fosse contigo?”. No fundo, é tentar que eles sejam mais autónomos nesta resolução, tentar interferir o menos possível. No início, tinha muito mais que acompanhar. Agora, já tenho crianças que o fazem sozinhas. Elas vêm ter comigo, mas eu devolvo para elas. Tento sempre que, através do diálogo, eles possam resolver o conflito, chegar a um acordo, colocar a responsabilidade neles na procura da solução.

**Como procede para resolver ou ajudar a resolver esses conflitos entre pares que surgem? Pode dar-me alguns exemplos concretos?**

É como expliquei acima.

**Considera que as crianças precisam de ajuda para resolver esses conflitos ou conseguem resolvê-los sozinhas? Se sim (se conseguem resolvê-los sozinhas), que estratégias observa que as crianças usam para os resolver?**

Sim. Há crianças que já o conseguem fazer sozinhas, há crianças mais sensíveis que, apesar de conseguirem, procuram sempre o apoio do adulto, mas há algumas crianças que já o fazem sozinhas e que nós até já ouvimos esta parte do dizer o que é que estão a sentir. Algumas crianças que pedem a nossa ajuda e é precisam de um bocadinho de apoio. A estratégia que elas usam mais é a negociação. Por exemplo, algumas crianças já perceberam que podem querer as duas o mesmo, mas tentam oferecer outra coisa, “Olha, tu já viste aquilo?”, tentam oferecer à outra criança, numa situação dessas. Tentam negociar, oferecer uma coisa que possa satisfazer aquela criança.

**Pode dar-me exemplos dessas situações que observou?**

É como disse acima. “Eu quero muito este carro, tu já viste aquele? Olha as rodas daquele! Já viste?”. Eles conseguem mesmo usar as características das coisas para tentar convencer o outro, é mesmo uma negociação, que o que estão a oferecer pode ser muito interessante.

## **6: Parte final**

**Muito obrigada pela sua participação! A entrevista será transcrita e enviada para validação.**

**Os dados recolhidos serão fundamentais para o sucesso do meu estudo empírico.**

Muito obrigada!