

O Brincar e a Educação de Infância - Refletindo sobre os Tipos de Brincadeiras realizados na Área da Casinha em Contexto de Pandemia

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Carolina da Costa Guerra Mira

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Rita Alexandra Bettencourt Leal

Professor Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, setembro de 2022

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio e incentivo ao longo desta jornada, por nunca me deixarem desistir dos meus objetivos. Em especial, à minha mãe e avó por terem acreditado em mim e, acima de tudo, por todo o esforço realizado para que este sonho fosse concretizado.

À Diana, minha parceira de estágio e amiga. Obrigada por teres estado sempre ao meu lado durante esta caminhada e pelas aprendizagens que construímos em conjunto.

Às minhas amigas, pela sua amizade e por nunca deixarem de acreditar em mim. Obrigada por tudo!

Aos professores da ESECS que me proporcionaram múltiplas aprendizagens e que contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Ao professor Miguel Oliveira, obrigada pela ajuda e pelas lições aprendidas durante estes dois anos.

À professora Rita Leal, pelo apoio e ajuda prestados ao longo da construção deste projeto investigativo e por todas as aprendizagens desenvolvidas.

Por fim, às educadoras por me deixarem entrar nas suas salas para aprender e evoluir, e a todas as crianças pelas experiências que me proporcionaram e por todos os abraços e sorrisos partilhados.

A todos, muito OBRIGADA!!

RESUMO

Este relatório surge no âmbito da Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, oferecido pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, no decorrer dos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021.

Na primeira parte do relatório, intitulada de *Dimensão Reflexiva*, apresenta-se uma reflexão crítica sobre o percurso realizado ao longo das Práticas Pedagógicas nos diferentes contextos educativos (Creche, Jardim de Infância I (realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social) e Jardim de Infância II (realizado numa Instituição Pública) que se encontra dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo, reflete-se sobre as experiências vividas em contexto de Creche. E no segundo capítulo são refletidas as experiências realizadas no Jardim de Infância I e II, onde se evidencia as aprendizagens concretizadas e as dificuldades sentidas no regime @ distância e na Metodologia de Trabalho de Projeto.

A segunda parte do relatório, designada de *Dimensão Investigativa*, apresenta um estudo investigativo desenvolvido em contexto de Jardim de Infância, durante o último ano de Prática Pedagógica. A investigação procurou compreender que tipo de brincadeiras as crianças desenvolviam na área da casinha, durante a brincadeira livre, em tempos de pandemia. Adotando uma metodologia qualitativa e recorrendo à observação participante, às gravações de vídeos e à entrevista, os dados foram recolhidos durante oito semanas (oito segundas-feiras) no momento de brincadeira livre desde o dia 2 de novembro de 2020 a 11 de janeiro de 2021.

Os resultados revelam que as crianças realizaram vários tipos de brincadeiras (atividades de cozinha, imitação de animais e atividades relacionadas com as profissões) e desempenharam vários papéis (mãe, pai, tia, filho, gato, etc.). Fizeram-no através de brincadeiras quer individuais quer com os seus pares, interagindo com estes através de palavras e gestos e integrando objetos na sua brincadeira livre.

Palavras-chave

Área da casinha, Tipo de brincadeiras, Pandemia, Educação de infância, Metodologia de trabalho de projeto, Regime @ distância.

ABSTRACT

This report comes within the scope of the Pedagogical Practice of Supervised Teaching, of the Masters in Pre-School Education, offered by the Escola Superior de Educação e Ciências Sociais of the Instituto Politécnico de Leiria, during the academic year 2019/2020 and 2020/2021.

In the first part of the report, entitled Reflective Dimension, a critical reflection is presented on the path taken along the Pedagogical Practices in the different educational contexts (Nursery, Kindergarten I (held in a Private Institution of Social Solidarity), and Kindergarten II (held in a Public Institution) which is divided into two chapters. In the first chapter, we reflect on the experiences lived in the context of daycare. And in the second chapter, the experiences carried out in Kindergarten I and II, were evidence of the lessons learned and the difficulties felt in the @ distance regime and the Project Work Methodology.

The second part of the report, called the Investigative Dimension, presents an investigative study developed in the context of Kindergarten, during the last year of Pedagogical Practice. The investigation sought to understand what kind of games children developed in the area of the house, during free play, in times of a pandemic. Adopting a qualitative methodology and using participant observation, video recordings, and interviews, data were collected for eight weeks (eight Mondays) during free play from November 2, 2020, to January 11, 2021.

The results reveal that the children performed various types of play (cooking activities, imitation of animals, and activities related to professions) and played various roles (mother, father, aunt, son, cat, etc.). They did it through play, either individually

or with their peers, interacting with them through words and gestures and integrating objects into their free play.

Keywords

House area, Type of play, pandemic, Early childhood education, Project work methodology, Regime @ distance.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract	v
Índice Geral.....	vii
Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros	x
Abreviaturas	xi
Introdução	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	1
Prática Pedagógica em Contexto de Creche.....	1
1.1. Observação.....	2
1.2. Planificação.....	4
1.3. Intervenção Educativa.....	5
1.4. Avaliação.....	8
1.5. Conclusão.....	9
2. Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância	10
2.1. Prática Pedagógica em Jardim de Infância I	11
2.1.1. Observação.....	11
2.1.2. Planificação.....	13
2.1.3. Intervenção Educativa.....	13
2.1.4. Avaliação.....	16
2.2. Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância II.....	17
2.2.1. Observação.....	17
2.2.2. Planificação.....	18
2.2.3. Intervenção Educativa.....	19
2.2.4. Trabalho de Projeto Mc Donald’s	23
2.2.5. Avaliação.....	32
2.3. Conclusão.....	32
Parte II – Dimensão Investigativa	34
1. Contextualização	34
2. Enquadramento Teórico	34
2.1. Organização dos Espaços na Sala de Atividades	34
2.1.1. A Área da Casinha.....	36
2.2. Importância da Brincadeira Livre	40

2.2.1. As Implicações da Brincadeira Livre no Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças.....	42
3. Metodologia	43
3.1. Opções Metodológicas	43
3.2. Questão e Objetivos de Investigação.....	44
3.3. Contexto e Participantes.....	45
3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	46
3.5. Tratamento e Análise de Dados	48
4. Apresentação, Discussão e Análise dos Resultados.....	49
4.1. Resultados obtidos a partir dos vídeos recolhidos e das entrevistas realizadas.....	50
4.2. Reflexão sobre os resultados obtidos quanto à importância da brincadeira livre na área da casinha para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças participantes.....	67
5. Conclusão do Estudo.....	69
Considerações Finais.....	71
Referências Bibliográficas	73
Anexos.....	80
Anexo I: Planificação em Contexto de Creche do dia 11 de novembro de 2019.....	1
Anexo II: Grelha de Avaliação em Contexto de Creche da semana de 14 a 16 de outubro de 2019.....	2
Anexo III: Avaliação em Contexto de Creche do dia 11 de novembro de 2019.....	3
Anexo IV: Planificação em Contexto de Jardim de Infância II do dia 12 de janeiro de 2021 ..	5
Anexo IV: Transcrição dos vídeos realizados durante a investigação	1
Vídeo 1	1
Vídeo 2	2
Vídeo 3	4
Vídeo 4	6
Vídeo 5	8
Vídeo 6	9
Vídeo 7	11
Vídeo 8	14
Anexo VI: Transcrição das entrevistas realizadas durante a investigação	16

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Exploração de castanhas e ouriços	7
Figura 2: Exemplos dos percursos motores desenvolvidos.....	8
Figura 3: Exemplo da proposta “Criação de Padrões” enviada às famílias	15
Figura 4: Exemplo da proposta "Descrever o que vejo" enviada às famílias	16
Figura 5: Proposta Criação de uma História	20
Figura 6: Confeção de merendeiras.....	21
Figura 7: Registo da receita pelas crianças	22
Figura 8: Conversa e registo das ideias partilhadas	27
Figura 9: Partilhas Individuais dos desenhos do Mc Donald´s	28
Figura 10: Construção dos alimentos	29
Figura 11: Projeto Mc Donald's finalizado.....	29
Figura 12: Visita da Diretora de Marketing e de uma funcionária do Mc Donald's	30
Figura 13: Introdução de objetos (24 de novembro)	48
Figura 14: Introdução de objetos (15 de dezembro)	48

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Cronograma das Práticas Pedagógicas.....	1
Quadro 2: Principais Propostas desenvolvidas na PP em Contexto de JI I	14
Quadro 3: Principais Propostas desenvolvidas na PP em Contexto de JI II	20
Quadro 4: Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto	25
Quadro 5: Questões de base que orientaram o Projeto Mc Donald´s (Teia inicial).....	26
Quadro 6: Respostas à pergunta “Como é que vamos construir o Mc Donalds´s?.....	27
Quadro 7: Feedback dos pais sobre o projeto	31
Quadro 8: Respostas à questão "O que aprendemos?"	32
Quadro 9: Categorias de análise	49
Quadro 10: Tipos de brincadeiras das crianças.....	50
Quadro 11: Ações individuais e coletivas das crianças	53
Quadro 12: Representações de acontecimentos ou objetos	56
Quadro 13: Utilização de palavras, objetos e gestos durante as brincadeiras	58
Quadro 14: Tipos de personagens e espaços utilizados durante as brincadeiras	61
Quadro 15: Tipos de papéis desempenhados pelas crianças durante as brincadeiras ...	63
Quadro 16: Tipos de Sentimentos e emoções utilizadas durante as brincadeiras	65

ABREVIATURAS

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

PP – Prática Pedagógica

PP em JI I – Prática Pedagógica em Jardim de Infância I

PP em JI II – Prática Pedagógica em Jardim de Infância II

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar lecionado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Com a elaboração deste relatório pretende-se apresentar as experiências vivenciadas ao longo das Práticas Pedagógicas em contexto de Creche e Jardim de Infância (JI) I e II. Neste sentido, o relatório encontra-se estruturado em duas partes, a primeira referente à dimensão reflexiva, onde se reflete sobre todo o percurso vivenciado e as aprendizagens realizadas no decorrer das três Práticas Pedagógicas e a segunda referente à dimensão investigativa, onde se apresenta a investigação realizada no JI II.

A *Dimensão Reflexiva*, de carácter mais descritiva e reflexiva, apresenta-se dividida em dois capítulos, separando assim os dois contextos em que se realizou a Prática Pedagógica (PP).

O primeiro capítulo, Prática Pedagógica em Contexto de Creche, pretende mencionar a experiência vivida neste contexto realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Em primeiro lugar, apresenta-se uma pequena caracterização do grupo de crianças e, de seguida reflete-se sobre o período de observação, planificação, intervenção e avaliação em Creche. Posteriormente, é realizada uma pequena conclusão sobre toda a experiência vivenciada em Creche.

O segundo capítulo, Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância, encontra-se dividido em duas partes: uma sobre o Contexto de JI I (realizado em regime @ distância) e outra sobre o Contexto de JI II (realizado em Contexto de Pandemia). Em ambas as partes, existe uma breve caracterização do grupo de crianças e uma reflexão sobre o período de observação, planificação, intervenção e avaliação. No Contexto de JI II apresento também o trabalho de projeto desenvolvido sobre o *Mc Donald's*, realizado com as crianças, utilizando a Metodologia de Trabalho de Projeto. No final do capítulo, evidenciam-se as aprendizagens mais significativas realizadas nos dois contextos.

No que diz respeito à *Dimensão Investigativa*, esta assenta num estudo investigativo realizado com o grupo de crianças do contexto de JI II que procurou compreender os tipos de brincadeiras que as crianças desenvolviam na área da casinha, durante os momentos de brincadeira livre, em contexto de pandemia. Esta parte encontra-se dividida em cinco capítulos, iniciando-se com a contextualização onde é dada a conhecer a investigação. O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico com a visão dos diferentes autores. No terceiro capítulo consta a metodologia, onde se apresenta as opções metodológicas, a questão e os objetivos de investigação, o contexto e os participantes, as técnicas e instrumentos de dados e o tratamento e análise de dados. O quarto capítulo consiste na apresentação e análise dos resultados, e por fim, o quinto capítulo apresenta-se as principais conclusões e limitações sobre a investigação.

Finalmente, apresento as *Considerações Finais*, onde sintetizo todo o percurso vivenciado no decorrer das Práticas Pedagógicas, dando a conhecer as principais experiências realizadas nos contextos de Creche e JI.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

A primeira parte do presente relatório apresenta uma reflexão que irá expor as aprendizagens desenvolvidas e os desafios sentidos no decorrer do meu percurso na PP em Educação de Infância, em contexto de Creche e JI I e II. Ao longo desta parte do relatório serão destacados os aspetos que considere mais importantes e que me levaram a realizar aprendizagens significativas e a desenvolver competências, tanto a nível pessoal como profissional. No Quadro 1 encontra-se sintetizada a informação relativa a estas Práticas Pedagógicas.

Quadro 1: Cronograma das Práticas Pedagógicas

Ano Letivo	Semestre	Semanas de Intervenção	Sala e Idade
2019/2020	1º	15	Sala dos 1-2 anos
2019/2020	2º	13	Sala dos 3-5 anos
2020/2021	1º	15	Sala dos 3-6 anos

Neste sentido, esta parte do relatório encontra-se dividida em dois capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à dimensão reflexiva no contexto de Creche e o segundo à dimensão reflexiva em contexto de JI I e JI II. No final de cada capítulo existe uma pequena conclusão sobre o percurso em cada contexto.

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

A PP em contexto de Creche ocorreu durante o ano letivo 2019/2020, de 17 de setembro de 2019 a 8 de janeiro de 2020. Esta foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) na cidade de Leiria. Esta PP foi desenvolvida em cooperação com um par pedagógico que permitiu a partilha de ideias, a planificação de atividades, a colaboração durante as intervenções e a reflexão sobre as intervenções.

O grupo de crianças com quem foi realizada a PP em Creche era constituído por 19 crianças, com idades compreendidas entre 1 e 2 anos (dez eram do género feminino e

nove do género masculino). Este grupo interessava-se por histórias, jogos e canções, mas gostava principalmente de contactar com o espaço exterior e do fator surpresa durante as intervenções. A 9.ª reflexão de grupo (25 a 27 de novembro de 2019) evidencia os interesses demonstrados pelas crianças:

Na segunda-feira iniciou-se a proposta da exploração do gelo com uma caixa surpresa, o que levou a que o grupo demonstrasse um enorme entusiasmo sobre o que esta continha. Algumas das crianças foram chamadas para espreitar o que estaria dentro da mesma, levando a que as restantes ficassem ainda mais curiosas.

No que diz respeito às expectativas para a PP em Creche tinha consciência que esta seria uma etapa importante, uma vez que iria apoiar o desenvolvimento e aprendizagem de um grupo de crianças. Porém, surgiram também receios por estar em contacto com um grupo de crianças tão pequenas. Gerir as suas rotinas e os seus comportamentos seria um grande desafio, tendo em consideração que seria o primeiro estágio realizado em contexto de Creche. Logo na 1.ª reflexão individual (30 de setembro a 2 de outubro de 2019), encontra-se uma evidência desta ideia:

Relativamente às expectativas, quanto a esta Prática Pedagógica em Creche, posso dizer que tenho consciência que vai ser uma etapa muito importante tanto a nível académico como a nível pessoal, uma vez que vou estar a apoiar o processo de ensino-aprendizagem de um grupo de crianças. Quanto ao meu desempenho, espero ser uma pessoa que consiga transmitir às crianças os conhecimentos, de modo a promover um bom desenvolvimento ao nível da aprendizagem. Sobretudo, com esta experiência espero adquirir competências que me permitam ser uma boa profissional.

No entanto, ao longo destas semanas de observação e de contacto com as crianças, foram surgindo alguns receios como a gestão do grupo. Neste caso, não sei se vou conseguir ser “rígida” com as crianças, de forma a compreenderem que não podem ultrapassar os limites, pois este foi um dos aspetos que tive em conta, durante este período de observação, sendo um aspeto a ser aplicado nas próximas intervenções. Outra das preocupações, saber se conseguirei orientar as crianças durante as rotinas e atividades que irão ser realizadas, quer em grande/pequeno grupo ou individualmente.

1.1. OBSERVAÇÃO

A fase de observação e recolha de dados teve um período de duas semanas. Estas duas semanas permitiram conhecer de uma forma aprofundada a instituição, a sala de atividades e o grupo de crianças, bem como o meio envolvente.

Segundo a perspetiva de Parente (2012, p. 6), o período de observação permite aos educadores “conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão

bem colocados para planejar, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança”.

No que diz respeito às características das crianças foi possível observar algumas mudanças que iam ocorrendo ao longo das semanas. Relativamente ao desenvolvimento motor, todas as crianças tinham adquirido a marcha, a corrida e até subiam e desciam as escadas sozinhas com o auxílio do corrimão.

Nos momentos de higiene, a maioria do grupo encontrava-se a realizar o desfralde, existindo 6 crianças que não utilizavam fralda na hora da sesta, 3 que utilizavam fralda durante o dia e 2 que usavam o bacio. Ao longo das semanas, as crianças começaram a ir à casa de banho e foi visível a sua evolução.

A nível do domínio social, as crianças gostavam de brincar sozinhas, mas com o decorrer do tempo começaram a interagir mais com os seus pares, muitas vezes incluíam o adulto nas brincadeiras. No decorrer destas interações era possível observar-se momentos em que as crianças batiam ou mordiam nas outras, muitas das vezes devido aos brinquedos, percebendo-se assim algum egocentrismo que é característico nas crianças destas idades, em que consideram “as suas prioridades mais importantes” (Brazelton & Greenspan, 2004, p. 241).

Nos momentos de brincadeira livre, as crianças distribuíam-se por toda a sala e tinham preferência pela área da casinha, a área da biblioteca e dos jogos de mesa. Nestas brincadeiras não eram visíveis diferenças de género, havendo interesse por parte das crianças de ambos os sexos em interagir quer na área da casinha ou na área da pista e carrinhos, por exemplo. No entanto, neste grupo existia uma grande cumplicidade e união entre todas as crianças, expressando os afetos perante o restante grupo.

Durante a observação foi possível perceber que a organização do tempo também estava relacionada com a rotina. Isto quer dizer que estes momentos de cuidados podem ser realizados com uma determinada intencionalidade educativa. Para as crianças desta idade (1-2 anos) é fundamental que exista uma rotina diária de forma a que se crie um ambiente que seja seguro e de confiança promovendo o seu desenvolvimento. Neste sentido, a rotina deve ser previsível, de modo a que as crianças possuam conhecimentos sobre os vários momentos que compõe o dia, tendo assim uma noção dos acontecimentos seguintes.

“Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas. O desenvolvimento é lento, requer tempo, mas o tempo por si mesmo, pelo simples facto de passar no relógio, não produz desenvolvimento” (Zabalza, 1998, p. 158).

1.2. PLANIFICAÇÃO

No que concerne à elaboração da planificação, é importante ter em conta as intencionalidades educativas e os objetivos. Neste sentido, as intervenções tinham como base grelhas de planificação (Anexo I), que foram sofrendo alterações de acordo com as sugestões dadas quer pela educadora cooperante, quer pela professora supervisora. Estas planificações tiveram como documentos orientadores, sugeridos e disponibilizados pela educadora cooperante, o *Livro Guia 2 anos: Projeto creche - Educação para a 1.ª infância*, de José Rafael e Ângela Mendes.

O processo de planificação foi uma etapa fundamental, visto que o educador deve planificar as experiências educativas partindo dos interesses e necessidades das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Como afirmam Rocha, Serrão, Feyes e Pereira (2011, p. 4), o educador deve oferecer “atividades que proporcionem o desenvolvimento completo da criança de forma abrangente e significativa, lembrando que (...) ela precisa aprender e entender sobre o mundo à sua volta”.

Relativamente às propostas educativas, estas procuravam abranger os vários domínios de desenvolvimento proporcionando diversas experiências às crianças. As sugestões dadas pela educadora cooperante e pela professora supervisora foram essenciais para que as atividades se tornassem mais dinâmicas (jogos, canções, entre outras).

Refletindo sobre a componente da planificação, enquanto futura educadora, é fundamental ter a capacidade de adaptação e gestão das propostas, procurando ir ao encontro das intencionalidades estipuladas inicialmente. Por outro lado, a flexibilidade do educador permite ajustar as atividades face ao “imprevisto”, como por exemplo quando um espaço não se encontrava disponível ou quando não existiam os materiais que eram necessários. Assim, passo a citar um excerto da 4.ª reflexão individual (21 a 23 de outubro de 2019) de uma situação que aconteceu na PP em Creche:

Quanto à estampagem das frutas na árvore construída em cartão, esta não foi bem-sucedida, porque a criança com que realizei a proposta teve bastante dificuldade em pegar na metade da maçã/pera que tinha a tinta, pois esta escorregava da sua mão dificultando assim a estampagem das respetivas frutas, conseguindo apenas realizar esta tarefa, neste dia, com 1 criança, visto que o tempo era reduzido. Como vi que esta ideia não estava a resultar decidi que iria dar continuidade à tarefa na quarta-feira durante a manhã, mas desta vez as crianças iriam realizar a técnica da esponja para decorar a árvore.

1.3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Em termos de intervenção, o facto de ter participado na rotina das crianças ajudou a estabelecer uma relação de proximidade, uma vez que “as relações e as interações que a criança estabelece com adultos (...), assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2012, p. 8).

A gestão do tempo revelou-se um processo complexo, na medida em que as propostas acabavam por durar mais tempo do que o planeado, levando à dificuldade em gerir os comportamentos do grupo. A propósito das dificuldades referidas acima, a reflexão final de PP (28 de fevereiro de 2019) refere um destes episódios:

E outra grande dificuldade foi a gestão do grupo, especialmente durante dois momentos. No momento do tapete, uma vez que quanto mais tempo se encontravam sentados mais agitados ficavam, por isso optámos por realizar mais propostas em pequenos grupos do que em grande grupo. No momento da higiene, o facto de algumas crianças observarem outras a quererem levantar-se, muitas vezes leva a que essas mesmas se levantem também sendo difícil fazer com que aguardem pela sua vez, por serem ainda pequenas. Por vezes, algumas das estratégias que resultavam era cantar as canções escolhidas pelo grupo e contar histórias, tentando assim captar a sua atenção.

Ao longo das semanas de intervenção foi possível incluir na rotina do grupo um “Chefe de sala”. Esta atividade consistia em atribuir as tarefas diárias a uma criança. O “Chefe” do dia ficava encarregue de, por exemplo, ajudar a arrumar a sala e a distribuir a fruta e as águas. Com a introdução desta tarefa, verificou-se que este grupo de crianças se tornou mais autónomo durante a sua rotina.

A nível da intervenção, foram desenvolvidas várias propostas ao longo da PP em Contexto de Creche. De seguida, apresenta-se no Quadro 2 uma seleção dessas propostas.

Quadro 2: Principais Propostas desenvolvidas na PP em Contexto de Creche

Principais atividades
Pintura com película aderente
Identificação das frutas através do tato
Confeção de uma salada de frutas
Exploração das luzes
Exploração de materiais naturais (pinhas, caruma, paus e folhas)
Desenho livre, em grupo, sobre o outono

Neste contexto e, tendo em conta a faixa etária das crianças, realizaram-se propostas que estimulassem os sentidos, porque segundo Post e Hohmann (2011), as crianças pequenas possuem a necessidade de ter acesso a experiências sensoriais, que permitam explorar diferentes objetos e materiais, descobrindo assim as suas propriedades, como funcionam e o que fazem.

No entanto, também Sprinthall e Sprinthall (2000, p. 103) vão ao encontro desta perspetiva quando afirmam que “A actividade cognitiva durante o estágio sensório-motor baseia-se principalmente na experiência imediata, através dos sentidos. A actividade intelectual fundamental deste estágio consiste na interacção com o meio, através dos sentidos”.

Neste sentido, foram realizadas atividades em que exploraram castanhas, ouriços (Figura 1), pinhas, caruma, paus e folhas. Nestas, as crianças tiveram a oportunidade de manipulá-los livremente através da visão, audição e tato e, no caso das castanhas até puderam prová-las cruas e cozidas.



Figura 1: Exploração de castanhas e ouriços

Ambas as propostas foram iniciadas com uma caixa surpresa, uma vez que o que mais atraía a atenção deste grupo era o fator surpresa. Uma destas evidências encontra-se na 7.^a reflexão individual (11 a 13 de novembro de 2019):

Relativamente à caixa mistério foi possível observar o entusiasmo das crianças em querer explorar as castanhas e os ouriços. Algumas delas souberam identificar o que era uma castanha e algumas gostaram de provar as castanhas (cruas e cozidas) querendo repetir, em relação aos ouriços houve umas que não quiseram tocar neles, no entanto houve outras que pegavam e tocavam nos ouriços sem demonstrar qualquer receio.

Na minha perspetiva, estas explorações permitiram que as crianças contactassem com novos elementos da natureza (caruma, pinhas, castanhas e ouriços) e novas texturas, sendo visíveis ao longo das propostas o entusiasmo e interesse em participar.

Ao longo desta PP, as crianças tiveram ainda a oportunidade de realizar diferentes percursos motores (Figura 2), uma vez que devem ser proporcionadas experiências que sejam desafiantes e diversificadas que desenvolvam a “consciência do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos pertencentes do mesmo” (Silva *et al*, 2016, p. 43).



Figura 2: Exemplos dos percursos motores desenvolvidos

De acordo com Angulo, Marques, Neto e Pereira (2001), as crianças a partir de 1 ano de idade começam a ter cada vez mais precisão e controlo sobre os movimentos. Aprendem a ganhar e a manter o equilíbrio, a manipular objetos e a movimentarem-se pelo espaço, desenvolvendo assim essas habilidades.

Estas propostas foram bem recebidas por todo o grupo que se demonstrou empenhado em participar. No final, as crianças tiveram a possibilidade de explorarem livremente os percursos, manipulando os vários materiais, percebendo as suas funções e até os sons que poderiam ser reproduzidos.

1.4. AVALIAÇÃO

Sobre a componente da avaliação, Portugal e Carvalho (2017) referem que este é um processo que tem como objetivo a promoção da aprendizagem e não a atribuição de uma classificação.

Inicialmente, foram utilizadas grelhas de avaliação (Anexo II) que pretendiam verificar se os objetivos propostos para cada tarefa tinham sido adquiridos pelas crianças. No entanto, ao longo da PP em Creche foi necessário adaptar o instrumento de avaliação (Anexo III). Tendo em conta a faixa etária do grupo (1-2 anos), é necessário que a

avaliação seja mais descritiva e aprofundada, baseada na observação dos comportamentos, na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Neste sentido foi realizada uma avaliação formativa, em que selecionava duas crianças para avaliar de um modo mais aprofundado. Um dos aspetos no qual senti mais dificuldade foi no registo dos dados necessários para a avaliação.

Por outro lado, também tive a oportunidade de contactar com uma nova forma de avaliação: a documentação pedagógica. De acordo com Silva *et al.* (2016, p. 106) a documentação pedagógica organiza, analisa e interpreta os registos e “documentos recolhidos com a finalidade de descrever a essência de um determinado processo pedagógico. Tem como intenção compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao quotidiano pedagógico, tornando-se numa valiosa estratégia de avaliação formativa”.

Esta forma de avaliação permite o acompanhamento de todo o processo de aprendizagem, considerando o nível de desenvolvimento de cada criança. Este registo pode ser realizado através de fotografias, notas de campo, vídeos ou até conter as próprias produções das crianças.

Ao longo da PP fui percebendo que a avaliação é um instrumento de trabalho essencial ao educador para executar a sua prática e para que consiga compreender a evolução da criança, adequando as propostas educativas às características do grupo. Segundo Machado (2014, p. 54) “ao avaliar, o educador está a reunir ferramentas para poder voltar a planificar mais adequadamente e melhorar a sua prática educativa, constituindo o ciclo planificar-desenvolver-avaliar um movimento crucial para o desenvolvimento da intencionalidade pedagógica”.

1.5. CONCLUSÃO

A PP em Creche permitiu-me ter uma melhor noção do que é trabalhar com crianças entre os 1 e 2 anos de idade. Enquanto futura profissional neste contexto educativo, é essencial que se promovam ambientes e interações diversificadas que sejam enriquecedoras para as crianças.

Após a reflexão sobre a prática e as atividades desenvolvidas, considero que existem aspetos que poderiam ser melhorados. Tendo em consideração esta reflexão, seria preferível apostar em propostas simples e curtas, pois cada criança é um ser individual com diferentes necessidades, interesses, comportamentos e capacidades. Outro fator a ter em conta seria a gestão do tempo das atividades, porque as crianças necessitam do seu tempo para interagir e brincar com os colegas, mas também para explorar os diferentes materiais e as propostas.

Por outro lado, um aspeto que funcionou com este grupo foi o fator surpresa e as mudanças do tom de voz, algo que prendiam a atenção do grupo. Ao ter este impacto positivo, procurou-se incluir estes fatores na maioria das intervenções.

Neste sentido, para que o educador efetue uma prática diária mais capaz e confiante no processo de observação e de registo do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças é importante que reflita sobre o seu dia, de modo a perceber o que deve melhorar e quais as estratégias que deve aplicar na sua prática.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

As Práticas Pedagógicas em contexto de Jardim de Infância (PP em JI I e II), ocorreram entre o dia 17 de fevereiro de 2020 e o dia 13 de janeiro de 2021, em duas instituições do distrito de Leiria. A primeira intervenção realizou-se numa IPSS e a segunda numa Instituição Pública. Em ambos os contextos, as Práticas Pedagógicas foram desenvolvidas durante três dias semanais. Face ao contexto pandémico e às medidas impostas pelo Governo, a PP em JI I foi realizada em regime @ distância.

À semelhança da PP realizada em Creche, seguidamente, serão apresentados os dados mais relevantes da intervenção na PP em JI I (2.1.) e na PP em JI II (2.2.).

2.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA I

A PP em JI I ocorreu entre o dia 17 de fevereiro e 9 de junho de 2020, numa IPSS em Leiria. Perante a necessidade de confinamento social devido à pandemia da COVID-19 foi necessário adaptar os horários e as atividades.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 10-A/2020, o Governo Português implementou medidas excecionais, tendo em conta a pandemia Covid-19. Segundo este decreto, a partir do dia 13 de março de 2020 todas as atividades presenciais seriam suspensas, iniciando o confinamento. Neste sentido, foi necessário adaptar as modalidades de todos os contextos educativos, passando de um regime presencial para um regime @ distância.

Esta PP em JI I foi desenvolvida numa sala composta por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos (onze eram do género feminino e quatorze do género masculino). O grupo era bastante participativo e interessava-se pela escuta de histórias, poesia e lengalengas e por atividades relacionadas com a matemática e a expressão plástica (desenho livre e recortes). Não obstante, o que motivava este grupo de crianças era a introdução de novos temas e a partilha de conhecimentos.

2.1.1. OBSERVAÇÃO

O período de observação da PP em JI I possibilitou a criação de uma relação de cordialidade quer com as crianças quer com a educadora e respetiva auxiliar, pois desde o primeiro dia foi dada liberdade para interagir com o grupo. Na 1.^a reflexão do período de observação (17 de fevereiro a 11 de março de 2020) encontra-se expressa essa relação que foi estabelecida:

Em relação às interações com o grupo a receção foi muito positiva, uma vez que se mostraram bastante à vontade com a presença de duas pessoas novas na sala, interagindo connosco ao longo do dia. Com o decorrer das semanas foi visível uma aproximação e ligação com as crianças mais reservadas, visto que nos deixavam participar nas suas brincadeiras e, muitas vezes, eram as próprias que nos procuravam para brincarmos com elas. No que diz respeito à interação com a educadora e a auxiliar, desde o princípio que se mostraram disponíveis para nos ajudar com qualquer informação ou dúvida que tivéssemos.

Durante este período foi possível observar que as crianças, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem conseguiam exprimir as suas ideias, havendo várias crianças que participavam de forma ativa.

Relativamente ao desenvolvimento motor, as crianças conseguiam correr, saltar a pés juntos e descer as escadas sem o auxílio do adulto. A maioria conseguia manusear o lápis e escrever o nome. No entanto, existiam crianças, principalmente as mais novas, que ainda apresentavam dificuldade no recorte.

A nível do desenvolvimento social, as crianças gostavam de brincar com os pares, havendo momentos em que também brincavam sozinhas. Nos momentos de brincadeira livre, era possível verificar as preferências das crianças. Estas recaíam em atividades relacionadas com o desenho, as colagens e pela área dos jogos de mesa.

Nos momentos de interação entre crianças, verificaram-se alguns momentos de conflitos durante a brincadeira, principalmente relacionados com os brinquedos, sendo geralmente necessário a intervenção do adulto. De salientar que não eram notórias diferenças de género a nível das brincadeiras, uma vez que tanto o género masculino como o género feminino mostravam interesse em brincar, por exemplo, quer na área da pista/construções quer na área da casinha.

No decorrer da observação, percebemos que a educadora seguia a Metodologia de Trabalho por Projeto. Segundo Leandro (2013, p. 73) esta metodologia baseia-se na “aprendizagem das crianças e no desenvolvimento de competências de autonomia, iniciativa e cooperação em grupo”. O principal objetivo da realização de um projeto é o de investigar sobre um determinado tema. Esta metodologia apresenta como característica a procura de respostas a questões levantadas pelas crianças e pelo educador sobre o tema selecionado (Leandro, 2013). Ao introduzir esta metodologia, é possível fortalecer e incentivar as crianças de forma a estimular os processos de aprendizagem e os seus conhecimentos (Katz & Chard, 2009).

No entanto, perante a necessidade de confinamento social devido à COVID-19, não existiu a oportunidade de observar a continuidade dos projetos desenvolvidos pela educadora, nem de aplicar esta metodologia com o grupo. Na 1.^a reflexão de grupo sobre o período de observação (17 de fevereiro a 11 de março de 2019), este aspeto é evidenciado:

Durante estas semanas tivemos a possibilidade de observar o momento em que a educadora questionou em grande grupo sobre o tema para um novo projeto [...]. Foi interessante analisar a rapidez com que as crianças chegaram a algumas propostas e como, de um modo geral, todas elas deram sugestões sobre as informações que gostariam de recolher e a forma como poderão realizar essa recolha.

2.1.2. PLANIFICAÇÃO

No que concerne à planificação, inicialmente efetuámos propostas fictícias com base no projeto dos dinossauros, mas devido à pandemia estas não foram colocadas em prática. Após quatro semanas de observação iniciaram-se as planificações quinzenais para o contexto familiar. Tendo em consideração que as propostas seriam disponibilizadas às famílias, planificaram-se atividades simples e possíveis de ser concretizadas por todas as crianças. Na 1.^a reflexão individual (13 a 22 de abril de 2020), este aspeto encontra-se retratado:

As propostas devem ser simples para que possam ser realizadas em casa, com o mínimo de material possível, tendo em conta os espaços que podem ter disponíveis para a sua execução. Por outro lado, é importante que os conceitos que pretendemos abordar sejam do conhecimento das famílias, uma vez que são elas que estão a acompanhar as crianças neste processo. Porém as propostas devem ser não só atrativas como devem ir ao encontro dos interesses das crianças, de forma a proporcionar momentos de diversão e de aprendizagem.

Com o intuito de manter uma proximidade com as crianças e de garantir um acompanhamento nas atividades foi necessário recorrer a várias estratégias. Neste sentido, de forma a promover aprendizagens de uma forma diversificada foram construídos vários recursos: vídeos, fotografias, receitas e listas. Todos estes recursos eram enviados para as famílias com uma breve descrição simples e cuidada dos passos necessários para executar determinada tarefa.

2.1.3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Ao contrário da PP em Creche, as intervenções na PP em JI I não foram possíveis de se realizarem na modalidade presencial, devido à pandemia. No entanto, quando se passou para o regime @ distância, não foi possível manter um contacto direto e constante com o grupo. A 1.^a reflexão individual (13 a 22 de abril de 2020) expõe esta ideia:

Um dos aspetos que é importante salientar é o de não conseguirmos estabelecer contacto com as crianças, por isso ficou decidido com a educadora cooperante que quinzenalmente enviamos os recursos didáticos que realizamos por e-mail para a mesma e esta reenvia para a diretora [...] que, por sua vez, estabelece o contacto com as famílias das crianças fazendo chegar até elas os respetivos recursos.

Foi decidido, então, e, em conversa com a educadora, que se iriam realizar desafios quinzenais. Estes consistiam em sugerir duas propostas por semana que eram enviadas para as famílias acompanhadas dos respetivos recursos.

Em seguida, apresenta-se o Quadro 3 com alguns exemplos de propostas que foram enviadas às famílias em Contexto de JI I.

Quadro 2: Principais Propostas desenvolvidas na PP em Contexto de JI I

Principais atividades
<i>Conto e reconto da história “De que cor é um beijinho?” de Rocio Bonilla</i>
<i>Criação de padrões</i>
<i>Criação de instrumentos musicais (maraca, tambor)</i>
<i>Criação de origamis (Abelha)</i>
<i>Descrever o que vejo</i>
<i>Rimas (nomes das crianças, familiares ou amigos)</i>


Tendo em conta o contexto, concretizaram-se propostas de atividades direcionadas para os interesses do grupo que tinham sido observados. Por esse motivo, pensou-se em aliar o gosto pelos desenhos com o domínio da matemática ao propor a criação de padrões (Figura 3). Neste sentido, proporcionou-se o contacto com uma nova técnica de expressão plástica. Ao desenharem livremente no espaço do guardanapo desenvolveu-se a sensibilidade e criatividade das crianças. Como referido por Sousa (2003, p. 160), “a expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades”.

Proposta 2 Criação de Padrões


Olá meninos, como todos vocês gostam de pintar e de desenhar, que tal fazerem com os vossos pais e/ou irmãos uma atividade diferente e que é muito divertida?
Então vamos começar! Para criarem o vosso padrão vão precisar de:

- 1 saco de plástico/lixo
- Canetas de feltro de várias cores
- 1 guardanapo de papel
- 1 spray com água
- E muita imaginação.


Depois só têm que seguir estes passos:




Passo 1: Reunir todos os materiais



Passo 2: Sejam criativos e desenhem



Passo 3: Borrifar o guardanapo com bastante água e deixar secar um pouco



Passo 4: Abrir o guardanapo e ver o padrão que criaste

Como ficou? Gostaste do resultado final? Gostávamos muito de ver o que acabaste de criar, por isso peçam a um adulto para tirar fotografias do resultado final do vosso trabalho e mandem para nós vermos as vossas criações.

Agora... Antes de terminarmos esta atividade consegues dizer:

- O que aconteceu ao teu desenho?
- Quantos desenhos acabaste de criar?
- Quantas cores utilizastes? Consegues dizer o nome delas?

Curiosidade: Sabes que nome se dá ao que acabaste de criar? Chama-se padrão, porque o desenho repete-se várias vezes.

Figura 3: Exemplo da proposta “Criação de Padrões” enviada às famílias

Com esta proposta o principal objetivo era desenvolver o interesse pela área da matemática, uma vez que o “envolvimento das crianças em situações matemáticas contribui não só para a sua aprendizagem, como também para desenvolver o seu interesse e curiosidade pela matemática” (*idem*, p. 76). Neste sentido, encontrava-se presente o domínio da matemática porque ao abrir o guardanapo a figura que cada criança desenhava encontrava-se repetida, formando assim um padrão. De acordo com a perspectiva de Silva *et al.* (2016) ao trabalhar-se com padrões as crianças estão a desenvolver o seu raciocínio matemático.

Outra atividade que se realizou foi a de “Descrever o que vejo” (Figura 4). Esta consistia em a criança pegar numa câmara ou telemóvel e com o auxílio do adulto tirar uma fotografia a um espaço à sua escolha, podendo assim contactar com o espaço exterior que era um dos interesses das crianças, por exemplo.

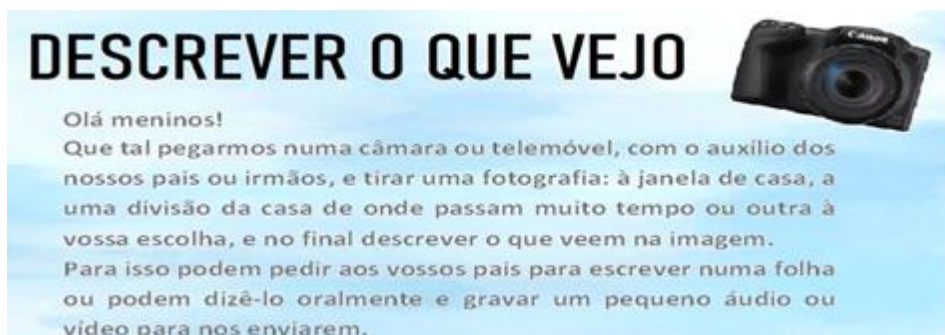


Figura 4: Exemplo da proposta "Descrever o que vejo" enviada às famílias

Com a concretização desta atividade pretendia-se que as crianças desenvolvessem o seu discurso, ao descreverem o que viam na imagem, criando um clima de comunicação. Esta proposta permitia que a criança fosse “alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação” (Silva *et al.*, 2016, p. 62).

Neste sentido, esta foi uma experiência diferente de todas as outras, porque tivemos de adaptar a nossa PP para o regime @ distância, o que não foi fácil. No início, tivemos algumas dificuldades a nível de comunicação com a instituição, mas conseguimos adaptarmos ao contexto pandémico em que nos encontrávamos.

2.1.4. AVALIAÇÃO

No que diz respeito à componente da avaliação, esta foi difícil de realizar, visto que as famílias não partilhavam o feedback sobre as atividades desenvolvidas pelas crianças conosco. Neste seguimento, a maior dificuldade recaiu no facto de, enquanto grupo pedagógico, não existir conhecimento sobre as necessidades e dificuldades sentidas pelas crianças durante o período de confinamento. Como referido na 1.^a reflexão individual (13 a 22 de abril de 2020), este sentimento de impotência é evidenciado:

No que concerne à avaliação, este é outro aspeto relevante quando se realiza uma planificação, no entanto o facto de não termos feedback por parte das famílias relativamente às propostas dificulta, porque não teremos dados para realizar a avaliação das mesmas, não conseguindo assim adequá-las às possíveis dificuldades das crianças, uma vez que se trata de um grupo heterogéneo.

2.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

A PP em JI II realizou-se entre o dia 21 de setembro de 2020 a 13 de janeiro de 2021, num JI situado nos arredores da cidade de Leiria.

Relativamente ao grupo em que ocorreu esta segunda experiência em JI, o número de crianças variou ao longo da prática. No entanto, contabilizando o número de crianças no final do estágio, este era composto por 20 crianças (treze do género masculino e sete do género feminino), com idades entre os 3 e os 6 anos. Este grupo de crianças era muito participativo e curioso, mostrando interesses em histórias, lengalengas, canções, pinturas, recortes e a natureza.

No início da PP em JI II existiam grandes expectativas, mas também alguns receios. Quanto às expectativas esperava contactar com novas metodologias e estratégias que me permitissem melhorar enquanto futura profissional. Relativamente aos receios, esta PP iria novamente ser realizada em contexto de pandemia, porém com novas medidas impostas pelo Governo. A 1.^a Reflexão sobre o período de observação (21 a 30 de setembro) retrata essas expectativas e receios:

No que diz respeito às expectativas quanto a esta, que será a última prática pedagógica, enquanto futura educadora espero conseguir não só desenvolver como adquirir competências que me permitam tornar numa melhor profissional quer a nível “teórico” ou prático, tendo sempre em conta o respetivo grupo de crianças. Neste sentido, foram surgindo receios antes e durante a observação. Antes da entrada na instituição o meu receio era de como seria a relação que iríamos estabelecer com as crianças devido à pandemia e como seria todo o funcionamento de maneira a respeitar as regras exigidas pela Direção Geral de Saúde, uma vez que se trata de crianças de Jardim de Infância.

2.2.1. OBSERVAÇÃO

O período de observação da PP em JI II consistiu num período de duas semanas de observação, uma semana de observação e outra de observação e intervenção conjunta nas propostas idealizadas pela educadora cooperante. Durante estas semanas recorreu-se à observação participante para recolher dados para a planificação de atividades e avaliação.

Quanto à caracterização do grupo de crianças, e relativamente ao desenvolvimento da linguagem, as crianças mais novas tinham dificuldade a nível da comunicação, verbalizando apenas frases simples e algumas palavras soltas (como por exemplo: “Vou «busca» (buscar) isto”, “Olha ali!” ou “toma!”). Em relação às crianças mais velhas, estas conseguiam construir frases completas e o seu discurso era mais fluente e claro. No que concerne à participação, as crianças mais velhas eram mais ativas querendo dar sempre a sua opinião.

A nível do desenvolvimento motor, a maioria das crianças já corria e saltava, quer a pés juntos quer ao pé-coxinho. De um modo geral, este grupo de crianças não apresentava dificuldade em manipular o lápis e conseguiam copiar o seu nome, tendo como suporte um copo que continha o nome de cada criança.

A nível do desenvolvimento social, as crianças gostavam de brincar com os seus pares. Durante os momentos de interação entre pares, existiam conflitos devido aos brinquedos, e muitas das vezes as crianças dirigiam-se a um adulto quando estavam tristes ou a chorar, sendo necessário a intervenção do mesmo. Na maioria das vezes, as crianças conseguiam resolver os seus conflitos. Nos momentos de brincadeira livre, era notória a escolha pela área da casinha, a área da expressão plástica e a área dos jogos de mesa.

2.2.2. PLANIFICAÇÃO

Quanto à componente da planificação, esta tinha como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de Isabel Lopes da Silva, Liliana Marques, Lourdes Mata e Manuela Rosa. As grelhas de planificação utilizadas apresentavam uma organização diferente das grelhas da PP em Creche, uma vez que se articulavam as intencionalidades educativas, as aprendizagens, a área de conteúdo e o domínio, os recursos/materiais utilizados e a avaliação (Anexo IV).

No decorrer da PP em JI II, foi visível a importância, de observar o grupo de crianças para planificar propostas que fossem ao encontro dos interesses das crianças. Neste sentido, as propostas educativas efetuadas tentaram englobar as diversas áreas de conteúdo, levando as crianças a contactarem com pinturas, animais, experiências relacionadas com a ciência, entre outras.

Ao longo deste processo de planificação, existiu a preocupação de se planificar momentos em grande grupo (como o conto de histórias, a partilha de ideias ou os exercícios de relaxamento), mas também momentos em pequenos grupos ou até individuais. De acordo com Portugal (2012), o número de crianças deve ser limitado para que o adulto possa auxiliar cada uma individualmente, promovendo uma melhor comunicação entre as crianças.

Para além de existir esta preocupação em planificar diferentes momentos, a diferença etária de cada criança também foi tida em consideração. Neste seguimento, as propostas planificadas foram adaptadas de acordo com a idade das crianças.

2.2.3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA

No que concerne à intervenção, esta permitiu explorar diversas propostas e aplicar várias estratégias que possibilitaram captar a atenção e o interesse deste grupo de crianças.

Através da intervenção foi possível refletir sobre as estratégias que poderiam ter sido efetuadas. Relativamente a este aspeto, uma das reflexões feitas recaiu sobre a gestão do tempo e do grupo de crianças. Estas reflexões foram fundamentais para que pudesse melhorar, a cada semana, a prática. Esta evidência encontra-se na reflexão de 12 a 14 de outubro de 2020:

Relativamente às mudanças que são necessárias realizar para melhorar o desempenho da prática pedagógica são encontrar estratégias, como: optar por diferentes abordagens para selecionar as crianças, por exemplo: das três crianças com bibe azul, a que trouxe umas calças castanhas vai preencher o quadro do tempo. E ainda recorrer a lengalengas, canções ou até fantoches para que consigamos captar a atenção das crianças tornando assim os momentos mais dinâmicos. Por outro lado, devemos também realizar atividades motoras para que as crianças tenham a oportunidade de se movimentar, uma vez que se encontram algum tempo sentadas na área do tapete.

Ao longo da intervenção foram efetuadas diversas atividades que pretendiam abordar as várias áreas de conteúdo. Seguidamente, é apresentado o Quadro 4 que contém as principais propostas desenvolvidas.

Quadro 3: Principais Propostas desenvolvidas na PP em Contexto de JI II

Principais atividades
Pesquisa e partilha sobre elefantes
Realização de um teatro de fantoches acerca da Lenda de São Martinho
Realização de um percurso motor
Confeção de merendeiras
Exploração de neve
Experiência científica (reação do gelo quando entra em contacto com o sal e o álcool)
Gravação da canção de natal escolhida pelas crianças para partilhar com as famílias

Na Figura 5, encontra-se a atividade da criação de uma história em que se utilizaram imagens relacionadas com o Dia de Reis, indo ao encontro dos interesses das crianças por histórias.



Figura 5: Proposta Criação de uma História

No que concerne a esta atividade foi proposto às crianças que ordenassem as imagens consoante as seguintes categorias: personagem principal, lugar, tempo e acontecimentos, com o auxílio do *Story Face*. No entanto, este recurso (*Story Face*) acabou por não ser utilizado como estava planificado porque três crianças começaram a criar cada uma a sua história. De acordo com o Ministério da Educação (1997, p. 70)

“as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas ou inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens [...] suscitam o desejo de aprender a ler”.

Neste sentido, a atividade foi direcionada, tendo em consideração o interesse daquelas crianças. Ao permitir que cada criança criasse a sua história, foi possível trabalhar a linguagem oral, uma vez que ao expressarem as suas ideias alargaram a sua imaginação, o vocabulário e o respetivo discurso.

Uma outra atividade realizada foi a confeção das merendeiras para o dia do bolinho. Esta foi uma boa oportunidade para experimentar uma atividade relacionada com cozinha, uma vez que nunca o tinha feito com aquele grupo. Segundo Barbosa e Silva (2012, p. 12) “cozinhar é muito mais do que seguir uma receita à risca”.



Figura 6: Confeção de merendeiras

Através desta atividade (Figura 6), o grupo pode participar em todo o processo (colocar os ingredientes, observar e amassar a massa e fazer as próprias merendeiras). Deste modo foram criadas oportunidades para as crianças manipularem e explorarem os alimentos” (Santos, Gaspar & Santos, 2014, p. 27).

Durante a confeção, e a pedido de duas crianças mais velhas realizaram o registo dos diferentes passos da receita (Figura 7) que, mais tarde, foram explicados pelas próprias ao restante grupo. No final, provaram as merendeiras e ainda levaram para casa nas sacas que fizeram.



Figura 7: Registo da receita pelas crianças

As crianças nesta atividade mostraram-se bastante entusiasmadas e interessadas em participar, uma vez que já se encontravam habituadas a realizar estas atividades. Através desta, as crianças contactaram com as medidas não padronizadas, porque, de acordo com Walle, Karp e Bay-Williams (2010), inicialmente as crianças devem começar com as medidas não padronizadas e com o decorrer do tempo é que devem passar a utilizar medidas padronizadas, ao recorrerem a instrumentos de medidas standardizados.

Com esta proposta desenvolveram o respeito pelo outro ao esperar pela sua vez, a noção da sequência dos ingredientes que eram colocados e, ainda observaram o que acontecia com os ingredientes quando estes eram misturados. Contrariamente ao que aconteceu na PP em JI I, durante esta PP em JI II foi possível aplicar a *Metodologia de Trabalho de Projeto*. Esta experiência foi enriquecedora, visto que permitiu compreender a importância do educador ao longo de todo o projeto. A reflexão individual (11 a 13 de janeiro) evidencia isso mesmo:

Esta foi a primeira vez que implementamos a metodologia de trabalho por projeto e, apesar de na teoria sabermos como é que este se desenvolve, colocá-lo em prática foi um pouco difícil e através deste concluo que existem aspetos que devem ser melhorados e tidos em conta no futuro, como fazer um planeamento dos dias em que se irá dedicar ao projeto para que as crianças não percam o seu interesse e arranjar estratégias que incentivem o grupo.

2.2.4. TRABALHO DE PROJETO MC DONALD'S

Nesta parte do relatório é apresentado um projeto que foi realizado com o grupo, ao longo do semestre, em contexto de JI II. Neste sentido, apresenta-se a revisão da literatura sobre a *Metodologia de Trabalho de Projeto* segundo a perspectiva de diversos autores. Por fim, apresenta-se a contextualização, descreve-se o projeto e as respetivas fases do mesmo.

2.2.4.1. REVISÃO DA LITERATURA

A *Metodologia de Trabalho de Projeto* consiste numa metodologia em que se realiza um estudo sobre um tema que se pretende aprofundar, podendo este estudo ser feito individualmente ou em grande ou pequeno grupo (Oliveira & Godinho, 2013). A sua duração pode variar (dias ou semanas), dependendo das idades das crianças e do tema que está a ser explorado (Katz & Chard, 2009).

Esta é uma metodologia que valoriza a participação ativa das crianças, colocando-as no centro da ação (Katz & Chard, 1997), uma vez que tem como ponto de partida os seus interesses e curiosidades (Gambôa, 2011). Tendo em conta as vantagens didáticas desta metodologia, as crianças sentem-se mais motivadas e, como referem Costa, Neves e Pequito (2014, p. 226), “se a criança estiver ativamente envolvida na construção da aprendizagem, ela será mais significativa e a criança se sentirá mais motivada”.

Através desta metodologia de ensino-aprendizagem, as crianças participam ativamente em todos os momentos do projeto, ao planear, desenvolver e avaliar o seu trabalho, assim como no respetivo tema que parte geralmente do mundo que está ao seu redor (Katz & Chard, 2009).

Esta metodologia incentiva as crianças a colaborarem e a partilhar várias opiniões. Segundo Katz e Chard (1997, p. 19) esta é “uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças”. Ao seguir esta metodologia, as crianças tornam-se críticas, mais capazes de negociar e de resolver os problemas em grupo, respeitando e aceitando as características de cada colega (Katz & Chard, 1997). Por outro lado, fortalecem a confiança que têm em si mesmas, nos outros e na realidade ao seu redor, sendo aptos de realizarem intervenções sociais (Leite, Malpique & Santos, 1989).

É importante realçar que ao desenvolvermos um projeto com as crianças, estamos a promover o seu desenvolvimento global, visto que “com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes, isto é, “capazes de saber fazer em acção” (Vasconcelos, 2011, p. 24)

No que diz respeito ao papel do adulto, este é determinante, porque é “responsável por estabelecer expectativas claras para o trabalho e a conduta e um clima geral que facilite a livre troca de informações” (Katz & Chard, 1997, p. 168). É essencial que o educador promova um ambiente no qual as informações possam ser trocadas entre as crianças, porque ajuda no melhor funcionamento do grupo. Este deve ser um orientador durante todo o processo, devendo intervir o menos possível, tomando assim a “criança pela mão, permitindo sempre que ela se mantenha de pé firme” (Malaguzzi, 1990, citado por Edwards, Gandini & Forman, 1993, p. 205).

2.2.4.2. CONTEXTUALIZAÇÃO

Num momento em grande grupo, na área do tapete, as crianças foram questionadas sobre o que gostavam de ter de diferente na escola, podendo ser na sala de atividades ou até no espaço exterior. Depois de termos explicado como poderíamos fazer o projeto da sala, as crianças, principalmente as mais velhas, começaram por apresentar algumas ideias do que se poderia fazer. À medida que as ideias das crianças iam sendo partilhadas, a estagiária registava no quadro vários temas como: “disfarces”, “fantoques com fio”, “uma pista de carros”, “um túnel” e a “uma casinha do *Mc Donald's*”.

Em seguida, foram lidos em voz alta os exemplos partilhados e, posteriormente, realizou-se uma votação para perceber qual seria o projeto vencedor. Para isso, as crianças levantavam o dedo para a ideia de que mais gostaram, tendo sido a escolhida a criação de uma casinha do *Mc Donald's*.

Para a concretização do Projeto *Mc Donald's*, foram desenvolvidas quatro fases: [i] definição do problema, [ii] planificação e desenvolvimento do projeto, [iii] execução do projeto e [iv] divulgação e avaliação do projeto. No quadro seguinte (Quadro 4), sistematizam-se as fases da *Metodologia de Trabalho de Projeto*.

Quadro 4: Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto

Fase I	Partilha de ideias e formulação do problema e das questões que se pretendem investigar. Nesta primeira etapa, as crianças partilham em grande ou pequeno grupo os conhecimentos que possuem acerca do assunto tentando responder à pergunta “O que sabemos”. Para isso, estas podem fazer esquemas e desenhos com o auxílio do adulto (Vasconcelos Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012).
Fase II	Criação de teias e mapas conceptuais e definição do que se irá fazer, “por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?” (Vasconcelos et al., 2012, p. 15).
Fase III	Investigação/pesquisa por meio de experiência. As crianças começam a organizar o que pretendem saber e, para isso “organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16).
Fase IV	Divulgação do trabalho que foi desenvolvido e avaliação do próprio projeto (Vasconcelos et al., 2012), ou seja, partilham-se as informações que as crianças descobriram.

2.2.4.2.1.1. FASE I: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Numa fase inicial do projeto, o educador tem um papel muito importante, uma vez que é este que orienta e que procura “manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 140).

Tendo em consideração o papel do educador, no dia 16 de novembro de 2020, depois do projeto da sala estar decidido, as crianças mais velhas, na área do tapete, foram questionadas sobre o *Mc Donald's*, tentando assim responder às seguintes questões: “O que sabemos?”, “O que queremos saber?”, “Onde vamos descobrir?”, “Como vamos descobrir?”, “Com que materiais vamos utilizar?”. No quadro abaixo (Quadro 10), é possível verificar algumas partilhas das crianças (Quadro 5).

Quadro 5: Questões de base que orientaram o Projeto *Mc Donald's* (Teia inicial)

<i>O que sabemos sobre o Mc Donald's ?</i>	O que queremos saber?	Onde vamos descobrir?	Como vamos construir? Que materiais vamos utilizar?
<ul style="list-style-type: none"> • “Tem batatas fritas, hambúrguer, ketchup, café.” (B.); • “Tem brinquedos, tem salada, queijo.” (L.); • “Tem gelados.” (V.); • “Tem Nuggets. uma máquina para escolher a comida.” (L.R.); • “Tem casinhas para pedir a comida.” (G.); • “Podemos encomendar comida pelo telefone.” (L.); <ul style="list-style-type: none"> • “Tem pão.” (B.); • “Os senhores têm uma placa com os nomes.” (G.); <ul style="list-style-type: none"> • “Tem tabuleiros.” (L.R.); • “Tem uma ementa.” (G.); <ul style="list-style-type: none"> • “Tem tablets nas mesas para os meninos jogarem.” (L.). 	<ul style="list-style-type: none"> • “Como se chamam os senhores que trabalham lá?”; • Como é a marca?; • “Como é que eles fazem o comer?”; • “Como é que eles fazem o pão?”; • “Como se fazem as caixas /embalagens do comer?”; • “Onde nasceu o homem / a mulher?”; • Quem é o dono?; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar na <i>Internet</i> e computador; • Ler livros; • Ver fotografias e vídeos sobre o <i>Mc Donald's</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir ao senhor para construir o nosso <i>Mc Donald's</i>; • Cadeiras; • Espátula para os hambúrgueres; • Mesas; • Cartão.

No decorrer da conversa entre crianças, que partilhavam as suas ideias, a estagiária realizavam o registo das mesmas numa folha A3. No final, afixou-se na sala de atividades para que todos tivessem conhecimento sobre o projeto (Figura 8).



Figura 9: Partilhas Individuais dos desenhos do Mc Donald's

2.2.4.2.1.3. FASE III: EXECUÇÃO DO PROJETO

Segundo Vasconcelos *et al.* (2012) as informações que foram obtidas durante o processo de pesquisa são aprofundadas através de uma discussão onde as crianças percebem se as ideias contrastavam com as que tinham inicialmente, recorrendo para isso às perguntas “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” ” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 16). Em relação às teias, estas podem ser reconstruídas em vários momentos deste processo, de acordo com a perspectiva de Vasconcelos *et al.* (2012).

Depois de debatido com as crianças o modo como se iria construir o *Mc Donald's*, deu-se início à sua construção. Tendo em conta o que se tinha decidido na fase anterior (aquando da distribuição de tarefas pelas crianças), as crianças responsáveis por fazer alguns dos alimentos (hambúrguer e o respetivo pão, batatas fritas, alface) iam buscar os materiais necessários (cartolinas, cola batom, tesouras, lápis de carvão) e começavam a sua tarefa (Figura 10).



Figura 10: Construção dos alimentos

Por outro lado, outras crianças, responsáveis pela estrutura do *Mc Donald's*, começaram por procurar os materiais necessários (cartão, fita-cola, lápis de carvão, tesoura e tintas) e começaram a sua construção. No decorrer deste processo as crianças tiveram sempre o auxílio das estagiárias.

Quando as crianças concluíram a sua construção foi necessário questioná-las sobre o melhor local para colocar o *Mc Donald's* (Figura 11), para que estas conseguissem brincar sempre que quisessem. Em conversa com as crianças, estas acharam que deveria ser colocado no espaço exterior, no entanto este acabou por ser colocado na entrada da instituição, devido às condições atmosféricas.



Figura 11: Projeto *Mc Donald's* finalizado

No entanto, as crianças continuavam curiosas e apresentavam dúvidas acerca deste projeto e, como não poderíamos visitar o estabelecimento devido à Covid-19, as crianças referiram que se podia “ligar ao dono do *Mc Donald's* e convidá-lo para visitar a nossa escola”. No entanto, sabendo que o avô e a mãe de uma criança tinham contacto com este estabelecimento foi possível trazer ao JI a Diretora de Marketing e uma funcionária do *Mc Donald's*, conseguindo assim esclarecer as dúvidas das crianças (Figura 12).



Figura 12: Visita da Diretora de Marketing e de uma funcionária do *Mc Donald's*

No dia da visita e, num momento de grande grupo, as crianças foram questionadas sobre as questões que queriam colocar às convidadas. Com o intuito de auxiliar as crianças, uma das estagiárias leu as questões colocadas pelas crianças no início do projeto (quando foram questionadas com a pergunta “O que queremos saber?”).

À medida que as crianças iam respondendo, a estagiária registava no quadro as perguntas com o respetivo nome da criança que a iria fazer, de maneira a facilitar o momento de realizar as perguntas. Através destas, as crianças conseguiram obter as respostas que pretendiam. Mais tarde, estas foram registadas numa folha pelas estagiárias e afixadas no *placard* sobre o projeto.

2.2.4.2.1.4. FASE IV: DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO

Nesta última fase, pretende-se avaliar “o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17). Sendo nesta fase que podem surgir novas ideias ou projetos que se podem realizar posteriormente (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Quanto à fase de divulgação, todas as informações, trabalhos e fotografias relacionadas com o projeto iam sendo expostos no *placard* da sala de atividades. Esta fase foi essencial para que os familiares das crianças e as pessoas que frequentassem a instituição estivessem a par do que se estava a trabalhar com este grupo de crianças.

Tendo em consideração o contexto pandémico, o projeto final foi divulgado aos pais através da plataforma digital *ChildDiary*. Os familiares mostraram-se satisfeitos com o projeto que foi realizado revelando o interesse das crianças no mesmo (Quadro 7).

Quadro 7: Feedback dos pais sobre o projeto

<i>Feedback dos pais sobre o projeto</i>
<ul style="list-style-type: none">• “O G. adorou e logo quis ouvir a nova história que lhe tinham oferecido. Foi uma iniciativa muito enriquecedora. Obrigada” (F.L.);• “A J. mostrou logo o livro e explicou que foram 2 senhoras do Mc Donalds. Estava contente” (I.S.);• “Que iniciativa tão bonita” (C.O.).

Relativamente à avaliação, esta foi realizada com as crianças durante uma conversa informal, em grande grupo, sobre o projeto realizado. As crianças foram questionadas sobre se gostaram desta visita da Diretora de Marketing do *Mc Donald's* e o que tinham aprendido com este projeto, partilhando as suas ideias (Quadro 8). Todas as informações ditas pelas crianças foram registadas numa folha pela estagiária e, mais tarde, colocadas no placard acerca do projeto.

Quadro 8: Respostas à questão "O que aprendemos?"

<i>O que aprendemos?</i>
<ul style="list-style-type: none">• “Havia uma máquina para fazer a comida” (I.);• “As batatas já vêm cortadas e congeladas” (G.);• “Têm um pão e depois colocam o hambúrguer, alface e fecham o pão e comem” (I.);• “Vem de uma fábrica o pão; O pão aquecem para fazer as batatas. O óleo tem que estar quente, depois tirar para secar” (A.);• “O nome do hambúrguer era Mc Donald’s e depois deram o nome à loja” (B.);• “O dono do Mc Donald’s (Leiria) chama-se Eduardo” (I.);• “Constroem casas para as pessoas que estão doentes e os filhos que estão doentes” (G.);• “Em Leiria há 3 Mc Donald’s” (V.).

2.2.5. AVALIAÇÃO

No que diz respeito à avaliação, neste contexto de JI II tive a oportunidade de construir, pela primeira vez, um portefólio com as crianças. Segundo Oliveira-Formosinho e Parente (2005, p. 30), um portefólio consiste numa “compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança ao longo do tempo”.

Através da criação dos portefólios foi possível realizar uma avaliação contínua ajustada ao processo de desenvolvimento de cada criança. No portefólio pode-se encontrar trabalhos realizados pelas crianças (pinturas, desenhos, fotografias) acompanhados de registos de observação feitos pela criança ou pelo respetivo educador.

Durante a PP em JI II existiu a oportunidade de acompanhar a construção do portefólio de duas crianças, registando o seu desenvolvimento. Ao longo das semanas, ambas as crianças escolheram os seus trabalhos favoritos e deram as suas opiniões acerca do “porquê” de terem selecionados aqueles e não outros. Nestes portefólios foram selecionados alguns trabalhos realizados ao longo desta PP em JI II, visto que foram experiências que abordaram outras áreas de conteúdo.

2.3. CONCLUSÃO

Terminada a experiência da PP em contexto de JI considero que foram realizadas aprendizagens tendo em conta as vivências experienciadas, face à pandemia COVID-19,

que obrigou a uma adaptação das atividades de acordo com as medidas de contingência social.

Em relação à PP em JI I, para garantir o acesso à educação, é importante adaptar os recursos e as estratégias, com vista no desenvolvimento de competências nas crianças e na melhoria da ação pedagógica. No decorrer desta PP foi essencial diversificar as experiências, partindo dos interesses, curiosidades e necessidades do grupo. Tendo em conta este pressuposto, enquanto futura educadora é importante estar ciente das diferenças de cada criança, do contexto em que estão inseridas e do seu nível de desenvolvimento.

A nível dos recursos digitais, também foram realizadas aprendizagens, visto ter existido a necessidade de diversificar os mesmos. Neste sentido, a pandemia permitiu conhecer novas utilidades de ferramentas já conhecidas, como o *PowerPoint*, e aprender a utilizar novos programas e plataformas digitais, como a *Animotica* (<https://www.animotica.com/>), onde se realizaram os vídeos.

Tendo em conta a particularidade desta PP surgiram vários receios relativamente a esta nova modalidade e novas reflexões sobre o papel do educador e da sua importância na vida das crianças. Quanto a este último aspeto, saliento a necessidade de adaptação de metodologias e estratégias a serem utilizadas tendo em conta o contexto e, ainda a importância das novas tecnologias para se realizar a comunicação com as famílias.

Refletindo agora sobre a PP em JI II, ressalvo que esta foi uma etapa fundamental porque tive a oportunidade de implementar projetos no âmbito da *Metodologia de Trabalho de Projeto* e de participar na construção de um portefólio, como parte integrante da avaliação das crianças.

Ao longo desta experiência, a observação desempenhou um papel preponderante, pois esta permitiu conhecer as necessidades, interesses e características próprias do grupo em específico. Deste modo, é possível ir ao encontro do que as crianças necessitam.

De facto, esta foi uma experiência enriquecedora que permitiu evoluir enquanto profissional da educação, levando a refletir sobre o papel ativo das crianças e da importância do educador em todo o percurso do grupo.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Na segunda parte do presente relatório, destaca-se a dimensão investigativa que apresenta um estudo centrado no tipo de brincadeiras que as crianças realizam durante o momento de brincadeira livre, na área da casinha em contexto de pandemia, realizado em contexto de intervenção da PP de JI II ao longo do ano letivo 2020/2021.

Neste sentido, a segunda parte deste relatório encontra-se dividida em cinco capítulos. Depois de apresentada a contextualização, explicita-se o enquadramento teórico que fundamenta o estudo realizado. O terceiro capítulo fundamenta a metodologia utilizada, no qual se apresenta as opções metodológicas, a questão e os respetivos objetivos de investigação, o contexto, os participantes e as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Posteriormente, no quarto capítulo surge a apresentação e análise dos resultados e, por fim no capítulo cinco é realizada a conclusão do respetivo estudo.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nesta parte do relatório apresenta-se a fundamentação teórica que fundamenta a investigação realizada. Neste sentido, apresenta-se a perspetiva dos diversos autores sobre a organização dos espaços na sala de atividades, mais especificamente na área da casinha onde realizam o jogo simbólico ou jogo de faz-de-conta e o jogo dramático, e ainda a importância da brincadeira livre e as suas implicações no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

2.1. ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA SALA DE ATIVIDADES

A organização do espaço é um dos fatores que afeta a qualidade do contexto educativo (Katz, 1995 & Bairrão, 1998) e, portanto, deve ser organizado de modo a proporcionar o desenvolvimento e aprendizagem, de maneira a que as crianças se sintam seguras,

confiantes e que tenham um sentimento de pertença. Nesta perspectiva, Barbosa e Horn (2001) afirmam que “o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais” (p. 73). Ainda a propósito da organização do espaço educativo, Silva *et al.* (2016, p. 26) mencionam o seguinte

“A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.”

Em relação à organização de uma sala do JI, esta encontra-se geralmente organizada por áreas que permitem às crianças brincar, de forma autónoma e, de modo, a identificarem-se com a vida real. Segundo Abramowicz e Wajskop (1999, p. 46):

“O espaço da sala funciona melhor para esta faixa etária quando as crianças podem escolher as atividades e trabalhar em pequenos grupos. A independência e a autonomia que as crianças dessa faixa etária já adquiriram em relação ao adulto permitem que trabalhem ou brinquem em atividades diversificadas durante um longo período de tempo.”

Por sua vez, Mendonça, Kishimoto, Semeghini-Siqueira e Gobbi (2013) mencionam que “na sala de atividades, a diversidade de materiais possibilita a construção de cantos” (p. 6). Em conformidade com esta ideia, a sala deve estar dividida por áreas de interesse, devidamente identificadas e equipadas com materiais que sejam interessantes e que desafiem as crianças.

Em cada uma destas áreas, as atividades lúdicas que forem proporcionadas devem promover o desenvolvimento não só pessoal como coletivo, a nível da construção de novos conhecimentos, do raciocínio, da partilha e do trabalho em grupo (Jordão, 2015). Assim sendo, é fundamental que os educadores tenham criatividade para que consigam novos conhecimentos, do raciocínio, da partilha e do trabalho em grupo (Jordão, 2015). adaptar os espaços e organizarem a sala, de modo a refletir a personalidade quer do educador quer das crianças que integram o grupo (Zabalza, 1998).

Também é essencial envolver as crianças na própria organização do espaço da sala e na seleção dos materiais, dado que “o arranjo das salas reflete a rotina de cada grupo” (Abramowicz & Wajskop, 1999, p. 38). Tendo em consideração a faixa etária do grupo de crianças, o educador e o grupo devem ir “construindo seus espaços e territórios em função do ritmo de cada criança, da história do grupo e das intervenções da educadora”

(*ibidem*, p. 38). Para que esta perspectiva se realize, os espaços devem ser flexíveis, mudando ao longo do ano consoante as necessidades e interesses das crianças.

Relativamente à organização do meio educativo, é fundamental que o papel do educador seja de observador, pois como defende Zabalza (1998) “é preciso que o [educador] tenha uma atitude de observação que o mantenha informado da influência que o projeto do ambiente está exercendo sobre a conduta das crianças e sobre a sua aprendizagem” (p. 267).

Neste sentido é a observação que permite aos educadores compreender cada criança e o grupo. É esse conhecimento que possibilita ao educador realizar a diferenciação pedagógica e adaptar as propostas aos interesses e necessidades do grupo, mas também à organização quer do espaço quer dos materiais da sala (Silva *et al.*, 2016).

2.1.1. A ÁREA DA CASINHA

Na maior parte das salas de JI do país existe a área da casinha, sendo esta, sem dúvida, uma marca da Educação Pré-Escolar. Segundo Costa (2003), esta área é um espaço onde as crianças que entram para a Educação Pré-Escolar se podem sentir acolhidas, protegidas e motivadas.

Como já referido, as salas de atividades encontram-se organizadas em diferentes áreas o que permite uma “vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, pp. 83-84).

Zabalza (1992, p. 127) refere que os educadores devem “introduzir espaços e componentes denotativos (que reflitam a realidade) juntos a outros conotativos (que adjetivem a realidade, a matizem). Elementos ou estímulos objetivos juntamente com outros que invoquem a fantasia, a imaginação, a criação de mundos pessoais”.

Já para Ferreira (2004), as ações criadas pelas crianças, na área da casinha, situam-se num determinado contexto, e num conteúdo específico da interação, não sendo estas definidas por regras ou controladas pelo adulto. Do ponto de vista de Horn (2004, p. 85):

“A organização do espaço em cantos temáticos, como o da boneca, o da biblioteca, o das diferentes linguagens entre outros, possibilita um entendimento de uso

compartilhado do espaço, onde, ao mesmo tempo, são possíveis escolhas individuais e coletivas, as quais certamente favorecem a autonomia das crianças.”

A área da casinha deve ser um espaço que estimule a criança, bem como uma área apelativa que desenvolva a imaginação, a criatividade, a brincadeira e a interação entre crianças. Este espaço deve ser um local criado para que as crianças consigam expressar os seus sentimentos e ideias, desenvolvendo um conjunto de capacidades. Como refere Rigolet (2006, p. 16), “concebemos “a casinha” como um lugar rico de experiências em todos os sentidos e com os cinco sentidos! Um lugar onde tudo possa acontecer, se transformar, evoluir”.

De acordo com a perspectiva de Hohmann e Weikart (2011, p. 187):

“Na área da casa podem ter lugar, quer brincadeiras individuais, quer brincadeiras que impliquem cooperação. Muitas crianças passam um tempo considerável na área da casa – mexendo, enchendo, despejando, agitando, misturando, enrolando, dobrando, abotoando, fechando, escovando, vestindo e despindo roupas. As crianças podem imitar as atividades de cozinha que viram em casa ou fingir que estão a alimentar um animal de peluche ou uma boneca.”

Rigolet (2006) focou-se no potencial da casinha, acreditando que esta não pode ser pré-formatada, uma vez que não irá atingir os objetivos essenciais, sendo estes os objetivos que justificam a existência desta área.

Também não se deve esquecer que a casinha é uma área das crianças que foi construída para elas e, por isso ao pensar-se “numa área destinada essencialmente ao jogo simbólico e ao fazer de conta sem auscultar a opinião das crianças faz-nos pensar num paradoxo, (...) fazer de conta deveria nascer das necessidades sentidas pelas crianças” (Rigolet, 2006, p. 13).

Tendo em consideração que a área da casinha promove o contacto com o jogo que é “uma ação ou uma actividade voluntária, realizada dentro de certos limites de tempo e de lugar (...) (Huizinga citado por Bandet & Sarazanas (1973, p.16), torna-se crucial distinguir dois conceitos: [i] jogo simbólico ou jogo de faz-de-conta e [ii] jogo dramático.

- **Jogo Simbólico ou Jogo de Faz-de-conta:**

De acordo com o conceito de faz-de-conta definido por Vygotsky ou o conceito de jogo simbólico definido por Piaget, os momentos de interacção são

considerados importantes, porque é através da participação das crianças nos jogos que estas desenvolvem habilidades de assimilação, de compreensão de regras, de imaginação e de representação de papéis sociais. No faz-de-conta, as crianças representam o mundo adulto e, de acordo com as situações imaginadas, separam o significado dos objetos das suas próprias ações, dando-lhes novos significados (Alves, 2005).

De acordo com Costa (2003), no jogo do faz de conta é possível encontrarem-se os elementos fundamentais da linguagem teatral como “o espaço e objetos”, “o jogo” e o “texto dramático”. Quando a criança participa no faz de conta, ela incorpora na sua brincadeira elementos cénicos, seleciona adereços, guarda-roupas e representa ações que dão origem a uma história. Assim sendo, é importante proporcionar espaços/tempo de brincar ao faz de conta ligado à brincadeira livre, porque as crianças quanto mais desenvolverem a sua imaginação, mais desenvolvidos serão os seus processos criativos (Zanetti, Schapper & Santos, 2012).

O jogo simbólico, este começa no estágio pré-operatório (dos 2 aos 6 anos) (Piaget & Inhelder, 1997) e “é uma atividade natural na criança onde ela desenvolve de modo muito especial as suas capacidades intelectuais” (Piaget, 1962 citado por Sousa, 2003b, p. 18). Neste estágio, a criança começa a utilizar a função simbólica, onde a criança é capaz de representar objetos ou acontecimentos mentalmente, utilizando símbolos, palavras, objetos e até gestos (Piaget, 1990).

No jogo simbólico, a criança é capaz de atribuir novas funções aos objetos, de estabelecer novas relações com os mesmos, e brincar ao faz de conta criando cenários e espaços (Bento & Bento, 1986). Tejerina (1994) diz que o jogo simbólico, a partir dos 4 anos, é predominantemente coletivo. Deste modo, o jogo simbólico, na Educação Pré-Escolar, começou por se concentrar nos objetos de forma individual, evoluindo de forma gradual para um jogo simbólico coletivo, no qual diversas crianças partilham o mesmo jogo e desempenham papéis diferentes.

Assim, o jogo simbólico com o apoio do ambiente que o rodeia leva ao jogo dramático. No momento que a criança simula uma determinada ação que ela não pode fazer na realidade ou não está a fazer, ela encontra-se envolvida no jogo dramático, sendo nesta situação que descobre a linguagem teatral.

- **Jogo Dramático**

O jogo dramático é uma das vertentes da expressão dramática que tem objetivos educativos (Leenhardt, 1973). Em crianças que se encontram na Educação Pré-Escolar é mais característico o jogo dramático espontâneo. Tal como o próprio nome indica, este é um jogo em que existe mais liberdade e espontaneidade que pode surgir em qualquer momento ou parte da sala, de uma forma natural e sem aviso prévio. Segundo Tejerina (1994) embora a criança não perceba o que está a fazer, está a ser um “ator” ao representar os sentimentos e emoções, expressando assim desta maneira como compreende o mundo que a rodeia (Tejerina, 1994).

A criança representa em primeiro lugar aquilo que ela conhece e o que vive, sendo estas as informações que ela domina e que expressa nos jogos de forma natural (Costa, 2003). Gradualmente, o jogo espontâneo vai-se desenvolvendo e a criança vai experimentando ao criar personagens ou ao colocar-se no papel do outro, avançando assim para o jogo dramático (Tejerina, 1994).

Spodek e Saracho (1998, p. 221) afirmam que “no jogo dramático, as crianças assumem vários papéis de adultos, que desempenham com grande espontaneidade. Embora elas, geralmente, representem um papel como o percebem e o entendem, os elementos de fantasia podem distanciar o jogo da realidade”.

Moreno (1987) citado por Aguilar (1989) observou três tipos de papéis que as crianças desempenham no JI: os papéis sociais (personagens que se relacionam com o seu ambiente social), os papéis psicossomáticos (atividades relacionadas com a vida diária) e os papéis psico-dramáticos (representações onde os vínculos emocionais são evidenciados).

Kowalski (2005) diz que vê o jogo dramático como uma forma de adquirir a linguagem teatral, porque utiliza os elementos do teatro, tais como: o espaço, os objetos, o corpo, a voz ou o som. Permitindo assim que as crianças explorem estes elementos estando em contacto com a linguagem teatral, de modo a que compreendam e até vivam na fase adulta, o teatro como espetador ou até ator.

As brincadeiras que as crianças desenvolvem nesta área possibilitam “múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 188)

Assim, podemos afirmar que a área da casinha deve ser:

“Um espaço de construção de sentidos e significados no campo da produção dos saberes. Esses saberes são produzidos porque a brincadeira impulsiona a criança a conhecer e a dominar os objetos e as representações humanas, uma vez que as situações de brincadeira das crianças são construídas a partir do contexto social que a circunda” (Zanetti et al., 2012, p. 65)

2.2. IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE

Como referido anteriormente, a área da casinha deverá ser um espaço onde as crianças devem ter “múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas as outras” (Hohmann & Weikart, 2011, p.188), sendo essencial proporcionar-lhes tempo de brincadeira livre. É nos momentos de brincadeira livre que as crianças realizam um maior número de aprendizagens, sendo uma excelente ocasião para adquirirem conhecimentos, porque “brincar (...) é um meio de compreender e relacionar-se com o meio” (Fortuna, 2000, p.6).

Segundo Hohmann e Weikart (2007), os momentos de brincadeira livre devem ser agradáveis, espontâneos, criativos e imprevisíveis, porque o brincar é uma fonte de satisfação, desafio, prazer e recompensa para as crianças. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), a brincadeira ajuda no desenvolvimento de todos os domínios, uma vez que ao brincar as crianças estimulam os sentidos, dominam o corpo, vivenciam papéis, enfrentam emoções, entendem a visão das outras pessoas e criam uma imagem

do mundo social. Post e Hohmann (2011) defendem a ideia de que a brincadeira livre ao se desenvolver num contexto social, permite às crianças observar os seus pares a brincar, a imitar as suas ações e a criarem relações com os demais.

Durante os momentos de brincadeira livre, o educador tem a responsabilidade de zelar pela segurança das crianças, sem comprometer a sua liberdade. Portugal (2012, p. 12) menciona que “é importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança”. Relativamente aos momentos de brincadeira livre, Post e Hohmann (2011) defendem que os educadores devem encontrar-se disponíveis a nível físico e emocional para que possam observar e interagir com as crianças. Porém, devem respeitar a exploração e a brincadeira da criança com os materiais e pessoas que lhe interessam pessoalmente. Tal como Hohmann e Weikart (2007, p. 87) referem:

“Brincar num ambiente em que existe apoio envolve todos os ingredientes de aprendizagem activa – materiais para brincar e manipular; escolhas acerca do que, onde, como, e com quem brincar; linguagem da criança enquanto brinca; e apoio do adulto durante a brincadeira, (...) que vai desde a preparação de um contexto em que seja possível brincar, até à participação real nessa brincadeira.”

Através destes momentos o educador tem a possibilidade de recolher mais informações acerca do nível de desenvolvimento das crianças nos vários domínios, mas também de como se relacionam com os pares, os objetos e com os adultos. O facto de o adulto estar atento, durante as brincadeiras, às escolhas das crianças permite que este conheça os seus interesses e perceba como as crianças resolvem os problemas com os seus pares (Post & Hohmann, 2011).

Neste sentido, é fundamental que os momentos de brincadeira livre estejam presentes na vida das crianças, pois o “brincar livre não se ensina: vive-se, experimenta-se e descobre-se em qualquer contexto e em qualquer momento” (Neto, 2020, p. 23). Por isso, e tal como afirma Velasco (1996) devem ser criados momentos para as crianças brincarem (na rua, na escola ou em casa), porque o mais importante é o momento, ou seja, para a criança o brincar é algo natural e, por essa razão a escola deve proporcionar estas oportunidades para as crianças.

2.2.1. AS IMPLICAÇÕES DA BRINCADEIRA LIVRE NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Na infância, é através do brincar que a criança manifesta a compreensão e conhecimento sobre o mundo, realizando aprendizagens significativas (Montessori, citada por Peterson & Felton-Collins, 1998). O brincar é fundamental para desenvolvimento das crianças, pois é através das “brincadeiras que as crianças aprendem a socializar, conhecem as regras de cooperação e da competição, recebem estímulos à imaginação” (Ken Robinson, 2019 citado por Neto 2020, p. 87).

A brincadeira livre apresenta vantagens para o desenvolvimento das crianças, a nível do desenvolvimento cognitivo como a capacidade verbal, a resolução de problemas, os processos mentais e a capacidade de processamento de informação. Neste sentido, é nestes momentos que as crianças conseguem desenvolver competências fundamentais para o seu desenvolvimento. (Neto, 2020).

Na brincadeira livre as crianças conseguem adquirir competências culturais e sociais devido às interações sociais que realiza, quer com outras crianças, como com o adulto, ou seja, quando conhecem novas pessoas e estabelecem uma amizade. A nível motor são desenvolvidas as habilidades motoras fundamentais. E, por fim, a nível da linguagem quando as crianças brincam com as verbalizações, isto permite que adquiram novas formas linguísticas (Neto, 2020).

De acordo com a perspectiva de Rolim, Guerra e Tassingny (2008), o brincar contribui ainda para o desenvolvimento emocional das crianças, pois possibilita a construção dos primeiros alicerces da personalidade da criança. Segundo estes autores, através da brincadeira a criança contacta com vários sentimentos e emoções: alegria, sucesso, concretização e frustração.

Tendo em consideração os aspetos/vantagens da brincadeira acima descritos/as, é necessário que a criança brinque para que possa “descobrir o mundo, para descobrir as pessoas e as coisas que estão à sua volta, para se descobrir a si própria e para ser reconhecida pelos outros, para aprender a observar o seu ambiente, conhecer e dominar o mundo” (Solé, 1980, p. 17). Ferland (2006) acredita que, desta forma, as crianças têm a oportunidade de comunicar umas com as outras, e levar em consideração a opinião dos outros.

Em suma, e segundo os autores mencionados (Montessori, citada por Peterson & Felton-Collins, 1998; Neto, 2020; Rolim, Guerra & Tassingny, 2008; Solé, 1980; Ferland, 2006), as crianças que frequentam o JI desenvolvem-se de forma holística através das várias brincadeiras que fazem, quer individualmente ou em grupo (entre pares ou até com o adulto).

3. METODOLOGIA

Nesta parte do relatório é apresentado as opções metodológicas que fundamentam a investigação de acordo com os vários autores. De seguida, apresenta-se a questão e os objetivos de investigação, o contexto e os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados e, por fim o tratamento e análise de dados.

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

De acordo com Selltiz, Wrightsman e Cook (1965), pertencem à categoria de estudo exploratório todos aqueles que procuram descobrir ideias e intuições, de forma a adquirir uma maior familiaridade com o problema. Com o presente estudo procurou-se descobrir mais sobre os impactos da pandemia no dia a dia das crianças em JI, nomeadamente nas brincadeiras livres. Os momentos de brincadeiras livres pressupõem a não existência de “regras”, no entanto foi essencial ter em tem consideração os constrangimentos motivados pelo contexto pandémico, uma vez que o espaço e materiais disponíveis sofreram fortes alterações com a situação pandémica.

É neste sentido que se recorre a um estudo exploratório para analisar este impacto, sendo a pesquisa efetuada flexível para analisar os diversos aspetos referentes ao fenómeno em estudo.

Na maior parte dos casos, os estudos exploratórios têm levantamento bibliográfico, entrevistas com as pessoas que vivenciaram as experiências práticas com a questão da pesquisa e também são analisados exemplos que “estimulem a compreensão” (Selltiz, *et al.* 1967, p. 63). Neste estudo recorreu-se à pesquisa, à observação e também a pequenas entrevistas às crianças que participaram no estudo, sendo o objetivo, como refere Gil (1999) desenvolver, esclarecer e modificar os conceitos e as ideias com o fim de se

formular questões mais claras ou até hipóteses para pesquisas futuras. Conforme o autor, estes estudos são os que possuem menos rigidez no planeamento porque pretende-se fornecer uma visão geral que seja aproximada dos factos.

O estudo exploratório, segundo Malhotra (2001), é utilizado em situações em que é necessário definir-se com precisão um determinado problema. Este caracteriza-se por ter informações definidas aleatoriamente e pelo procedimento da pesquisa ser flexível e não estruturado. Neste sentido, o presente estudo foi-se desenvolvendo à medida que a PP ia decorrendo, sendo as opções metodológicas tomadas face ao contexto de intervenção e às suas características.

Acerca dos resultados da pesquisa, estes são experimentais e o resultado, de um modo geral, pretende-se que seja seguido por outros estudos exploratórios.

Para os autores Aaker, Kumar e Day (2004), os estudos exploratórios envolvem, geralmente, uma abordagem qualitativa. A opção pela abordagem qualitativa prende-se com o objetivo de adquirir informações acerca do que os sujeitos pensam, por isso este paradigma está relacionado com os dados que não podem ser quantificados, como é o caso das opiniões e comportamentos das crianças que participam nesta investigação, sendo assim essencial compreender a situação que está a ser estudada (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, este paradigma pretende realizar uma análise do objeto em estudo, tendo em conta o seu contexto natural possibilitando uma descrição pormenorizada (Denzin & Lyncoln, 2000), uma vez que “o investigador está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Freixo, 2010, p. 146). Tendo em conta esta perspectiva, ao longo deste estudo, procurou-se descrever o que se ia observando, os dados que se ia recolhendo e, a partir daqui construir possíveis explicações e interpretações.

3.2. QUESTÃO E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

No início da PP em JI II observei que a área da casinha da sala de atividades, devido à pandemia, não continha qualquer material (à exceção do mobiliário) que as crianças pudessem usar durante as suas brincadeiras livres neste espaço. Com o decorrer do

tempo de observação, apercebi-me que as crianças sentiam falta desse material/objetos e fui-me questionando como é que estas, durante a pandemia Covid-19, brincavam e interagiam nesta área em específico. No seguimento desta observação, surgiu a seguinte questão de investigação:

“Que tipo de brincadeiras um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar desenvolve, durante a brincadeira livre, na área da casinha em tempos de pandemia?”.

Após formulada a questão de investigação descrita acima foram definidos os seguintes objetivos de investigação:

- Identificar o tipo de brincadeiras de um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar na área da casinha em tempos de pandemia;
- Interpretar e analisar evidências sobre o desenvolvimento da brincadeira livre de um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar na área da casinha em tempos de pandemia;
- Refletir sobre a importância da brincadeira livre no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança em tempos de pandemia.

3.3. CONTEXTO E PARTICIPANTES

Esta investigação foi desenvolvida no âmbito da unidade curricular de PP, em contexto de JI numa instituição pertencente à rede pública, da região de Leiria, durante o ano letivo 2020/2021. O grupo era constituído por 18 crianças com idades entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo 12 do género masculino e 6 do género feminino.

O estudo debruçou-se sobre a área da casinha e as brincadeiras livres das crianças neste espaço em tempos de pandemia. A área da casinha, devido à pandemia, era um espaço que continha apenas o mobiliário, nomeadamente o armário do lava-louça, um fogão, uma máquina de lavar a roupa e em cima desta um micro-ondas. Ao lado também se encontrava um armário (onde se costumava colocar as roupas). No meio da área havia uma mesa com quatro bancos. Por fim, nesta também existiam um espelho, uma cama dos bebés e um pufe. Nesta área havia apenas dois bebés, de resto não continha nenhum material, roupa, acessório ou qualquer outro tipo de objetos.

A brincadeira livre na área da casinha decorria, durante a tarde, nos três dias destinados à PP e o espaço podia ser frequentado por 4 crianças de cada vez. As crianças decidiam se queriam brincar no espaço ou não, podendo entrar ou abandonar o espaço a qualquer momento da sua brincadeira, pelo que os pequenos grupos de crianças que brincavam nesse espaço mudavam todos os dias.

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para realizar esta investigação foram utilizadas várias técnicas e instrumentos de recolha de dados como a observação participante com gravações em suporte de vídeo e entrevistas com suporte de áudio.

A observação consistiu na realização de gravações em suporte de vídeo que eram realizadas num dia de semana em que decorria a PP, segunda-feira à tarde (após as 14h), no momento de brincadeira livre na área da casinha. Ao todo foram recolhidos e analisados 8 vídeos, correspondentes a oito semanas (oito segundas-feiras), durante a brincadeira livre, do dia 2 de novembro de 2020 a 11 de janeiro de 2021. Os vídeos, captados com o recurso a um telemóvel instalado na área da casinha, pretendiam registar as brincadeiras livres entre os pares que iam ocorrendo na área da casinha, sem que o adulto interviesse. Como referem Addington-Hall, Bruera, Higginson e Payne (2007), estas gravações possibilitam recolher dados referentes ao comportamento espontâneo das crianças.

Posteriormente, os vídeos foram transcritos para um documento *Word* (Anexo V). Como todos os vídeos tinham uma duração mínima de 13 minutos decidiu-se analisar somente 6 minutos de cada vídeo (2 minutos no início, 2 minutos no meio e 2 minutos no fim).

Depois dos momentos de observação, também ocorreram entrevistas às crianças que frequentavam a área da casinha, à segunda-feira, de forma a recolher informações sobre as perspetivas das crianças acerca das suas brincadeiras neste espaço foram realizadas entrevistas *focus group*, ou seja, em grupo, sendo os participantes de cada entrevista as crianças que decidiram brincar no espaço da casinha no dia da entrevista. De acordo com Morgan (1996, 1997, p. 177), *focus group* é:

“uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador. Tal definição, segundo o autor, comporta três componentes essenciais: os *focus group* são um método de investigação dirigido à recolha de dados; localiza a interação na discussão do grupo como a fonte dos dados; e, reconhece o papel activo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados.”

As entrevistas (Anexo VI) foram realizadas uma vez por semana (à segunda-feira) durante oito semanas (desde o dia 2 de novembro 2020 a 11 de janeiro de 2021). Após a brincadeira livre na área da casinha, as crianças eram chamadas para a área de acolhimento (fora da sala de atividades) para fazer a entrevista. Antes de se iniciar o momento da entrevista era pedido autorização às crianças para se realizar a gravação, começando por dizer que se iria gravar através do telemóvel para que conseguisse ouvir, em casa, as respostas que iam dar. Posteriormente, todas essas respostas dadas pelas crianças também foram transcritas para o documento *Word*.

Durante os momentos de recolha de dados, o material que estava à disposição das crianças para brincarem foi-se alterando consoante os resultados obtidos através das entrevistas realizadas. Assim, nas primeiras três semanas, as crianças tinham apenas o mobiliário da área da casinha para brincarem, já descrito anteriormente.

No dia 24 de novembro, de manhã, foram introduzidos alguns materiais que as crianças foram referindo nas entrevistas, tais como: utensílios (garfos, facas, copos e pratos) e alimentos (peixe, hambúrguer, limão, tomate, cenoura e laranja) (Figura 13). E passadas três semanas (no dia 15 de dezembro) voltei a colocar mais objetos, a pedido das crianças, nomeadamente colheres e uma maçã (Figura 14). Ao longo destas semanas os vídeos realizados passaram a contemplar os momentos de brincadeira livre entre pares com recurso a esses objetos introduzidos.



Figura 13: Introdução de objetos (24 de novembro)



Figura 14: Introdução de objetos (15 de dezembro)

3.5. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Para o tratamento e análise dos dados e, tendo em conta que a investigação se enquadra no paradigma qualitativo, realizou-se a análise de conteúdo, isto é uma técnica de investigação em que se realiza a descrição do conteúdo da comunicação (Pardal & Correia, 1995). De acordo com Sousa (2005), é por meio da análise de conteúdo que o investigador obtém as interpretações e explicações baseadas em procedimentos que respeitem a individualidade da situação e do contexto em que se desenvolve.

Neste sentido foi essencial a transcrição dos dados dos vídeos e das entrevistas realizadas às crianças sobre as brincadeiras efetuadas, na área da casinha durante o momento de brincadeira livre. E, após a análise de conteúdo efetuou-se a interpretação dos dados, visto que é necessário “voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o suporte e as perspetivas significativas para o estudo. A relação entre dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação” (Coutinho, 2013, p. 222).

Assim, de forma a ajudar no processo da análise de conteúdo foi utilizada a categorização, porque esta “permite reunir o maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (Coutinho, 2013, p. 221).

Posto isto, a partir dos dados recolhidos sobre a brincadeira das crianças e do enquadramento teórico foram construídas as seguintes categorias de análise (Quadro 9):

Quadro 9: Categorias de análise

<i>Categorias de análise</i>	Subcategorias
<i>Tipo de brincadeiras</i>	Atividades de cozinha
	Imitação de animais
	Atividades relacionadas com as profissões
<i>Ações das crianças</i>	Individuais
	Coletivas
<i>Representação de acontecimentos ou objetos</i>	Acontecimentos
	Objetos
<i>Palavras, objetos e gestos</i>	Palavras
	Objetos
	Gestos
<i>Personagens e espaços</i>	Personagens
	Espaços
<i>Papéis desempenhados nas brincadeiras</i>	Papéis sociais
	Papéis psicossomáticos
	Papéis psico-dramáticos
<i>Sentimentos e emoções</i>	Sentimentos
	Emoções

4. APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos a partir dos vídeos recolhidos e das entrevistas realizadas (4.1.), e ainda uma reflexão sobre os resultados obtidos quanto à importância da brincadeira livre na área da casinha para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças participantes (4.2). Os resultados foram obtidos através da recolha dos dados ao longo das oito semanas de observação, do grupo de crianças que frequentava a área da casinha, no momento de brincadeira livre. Os resultados obtidos são apresentados seguindo as categorias definidas no modelo de análise.

4.1. RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DOS VÍDEOS RECOLHIDOS E DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Tipos de brincadeiras

Os resultados obtidos na categoria “tipos de brincadeiras” das crianças encontram-se organizados no quadro 10.

Quadro 100: Tipos de brincadeiras das crianças

	Atividades de cozinha	Imitação de animais	Atividades relacionadas com as profissões
<i>Vídeo 1</i>	X		
<i>Vídeo 2</i>	X	X	X
<i>Vídeo 3</i>	X	X	X
<i>Vídeo 4</i>	X	X	
<i>Vídeo 5</i>	X	X	
<i>Vídeo 6</i>	X	X	
<i>Vídeo 7</i>	X	X	X
<i>Vídeo 8</i>	X	X	

Os resultados apresentados no quadro 10 demonstram que as brincadeiras das crianças na área da casinha prendem-se com atividades de cozinha, imitação de animais e atividades relacionadas com as profissões.

Em relação à subcategoria “**atividades de cozinha**”, estas estão presentes em todas as brincadeiras analisadas, sendo que as crianças optaram por fazer o almoço, confeccionar comida e tomar refeições, como é evidente nos seguintes excertos:

Exemplo 1: “A JU. diz vamos fazer o almoço!” (Vídeo 1 - 2 de novembro).

Exemplo 2: “O G. diz olhando para a JU. que estava ao seu lado «Vou buscar comida» e a JU. responde «Tábem!». De seguida, dirige-se até ao armário do fogão e mexe em alguns botões” (Vídeo 3 - 18 de novembro).

Exemplo 3: “A E. aproxima-se da mesa com o prato e os talheres (garfo, faca e a colher) e pousa na mesa o prato e a colher, e diz «Vou pôr as facas»” (Vídeo 7 - 4 de janeiro).

Estas brincadeiras levaram, tal como refere Tejerina (1004), as crianças a imitar os adultos que lhe são mais próximos e complexificaram as suas ações ao utilizarem os objetos, o mais semelhante possível ao que pretendem representar. Os autores Hohmann

e Weikart (2011, p. 187) salientam ainda que “as crianças podem imitar as atividades de cozinha que viram em casa ou fingir que estão a alimentar um animal de peluche ou uma boneca”. Segundo Peterson e Felton-Collins (1998, p. 50), cozinhar é uma atividade que “proporciona muito prazer à criança na fase pré-escolar”.

Na subcategoria, “**imitação de animais**”, os resultados demonstram que em apenas um vídeo não houve brincadeiras que implicaram a imitação de animais. Nos restantes vídeos, as crianças participantes imitaram cães, gatos, tigres, vacas e leões, como é evidente nos excertos seguintes:

Exemplo 4: “O G. e o S. vão de gatas até ao pé do fogão dizendo «Miau!»” (Vídeo 3 - 18 de novembro).

Exemplo 5: “M. diz «Eu sou um cão!»” (Vídeo 4 - 24 de novembro).

Exemplo 6: “A E. durante este momento estava atrás do V. e só chamava «Tigre? Tigre?»” (Vídeo 6 - 14 de dezembro).

Exemplo 7: “A E. diz «Mas as vaquinhas também comem a espinha?»” (Vídeo 6 - 14 de dezembro).

Exemplo 8: “O L. vai para junto deles e a M. olha para ele e diz-lhe «(...) eu sou o leão!»” (Vídeo 8 - 11 de janeiro).

Ao longo das brincadeiras, as crianças foram imitando animais domésticos e selvagens, o que vai ao encontro do pensamento de Costa (2003), em que a criança tende a representar, em primeiro lugar, aquilo que ela conhece e o que vive, sendo estas as informações que domina e expressa nos jogos de forma natural. Na subcategoria “**atividades relacionadas com as profissões**”, os resultados obtidos mostram que as crianças brincavam aos bombeiros, às professoras, aos médicos e aos veterinários, sendo alguns exemplos disso os seguintes:

Exemplo 9: “A M. se aproxima deles dizendo «Eu tou aqui! Eu sou um bombeiro!»” (Vídeo 2 - 9 de novembro).

Exemplo 10: “O G. responde «Não, eu sou o médico!»” (Vídeo 3 - 18 de novembro).

Exemplo 11: “A JU. diz «Coloca a tua patinha aqui» e depois diz «Agora vou buscar a caixa dos feriadinhos!» e finge que retira alguma coisa e coloca na «patinha» dele” (Vídeo 3 - 18 de novembro).

Exemplo 12: “A JU. que estava sentada no banco a fingir que escreve chama-a «Oh, professora! Não se põe as roupas “pra” (para) lavar na escola»” (Vídeo 7 - 4 de janeiro).

Os resultados demonstraram que as crianças desenvolveram brincadeiras em que dramatizaram situações reais. Tejerina (1994) refere que nesses momentos, em que as

crianças simulam uma determinada ação que não podem fazer na realidade ou que não estão a fazer, as crianças encontravam-se envolvidas no jogo dramático. Na perspetiva de Vygotsky (1984), é durante a brincadeira que os papéis desempenhados pelas crianças se tornam mais complexos. À medida que o conhecimento do meio se alarga (pode ser médico, bombeiro, etc.) é necessário desenvolver-se o conhecimento cultural e o contacto com diversos materiais e situações, o que é analisado também na categoria seguinte.

Relativamente às entrevistas e, em específico, à categoria “**tipos de brincadeiras (atividades de cozinha, imitação de animais e atividades relacionadas com as profissões)**”, houve um maior número de respostas em relação à subcategoria “**atividades de cozinha**” comparativamente às restantes. Nesta subcategoria, as respostas das crianças incidiram em brincadeiras com os vários alimentos (frutas, legumes, peixe, carne, pães, sumo de limão e laranja) e utensílios (pratos, talheres e copos). Os excertos seguintes evidenciam os resultados obtidos:

“Brincar com os legumes e também com os talheres e com os copos” (M., 24 de novembro).

“Eu brinquei com as frutas, com aqueles «pãozinhos» (pãezinhos) que há ali!» (JU., 24 de novembro).

Durante as entrevistas, as crianças também referiram que brincavam “aos piqueniques” (E., 4 de janeiro) ou às refeições como é visível nos seus discursos:

“Almoçamos” (JU., 2 de novembro).

“À comida, ao “uanche” (lanche)” (G., 2 de dezembro).

Na subcategoria “**imitação de animais**”, cinco das crianças que brincaram na área da casinha realizaram imitações de vários animais (gatos, cães, touros e tigres). Como evidenciam os excertos seguintes:

“«Bincare» (brincar) aos cães!” (S., 2 de dezembro).

“Eu brinquei aos gatinhos.” (M., 9 de novembro).

“Aos cães.” (S., 18 de novembro).

“(…) Brincamos aos gatos (…)” (I., 14 de dezembro).

“A “toiros” (touros), a tigres, a cães” (V., 14 de dezembro).

“Eu fiz hoje na casinha a fingir que era um gato e também com o LM. Fingi que era um cão e um cão, um cão e uma cadela, porque as meninas são cadelas” (J., 4 de janeiro).

Na subcategoria **“atividades relacionadas com as profissões”**, durante a entrevista apenas quatro crianças referiram algumas das profissões que realizaram nas suas brincadeiras, tendo sido estas:

“Aos doutores” (E. 14 de dezembro).

“(…) aprendemos a brincar às comidas, a servir o prato como restaurante, igual ao restaurante” (JU., 24 de novembro).

“(…) Também nós brincamos (...) ao doutor por causa que eu tinha caído só a fingir e depois a E. levou e depois nós temos lá aquele cesto e ela tava me a dar remédio (...)” (I., 14 de dezembro).

“Aprendemos a brincar aos chefes. Aprender a brincar ao cabeleireiro, mas não brincamos” (JU., 4 de janeiro).

“Bincar ao cabeleleiro” (brincar ao cabeleireiro) e aprendi a ser a mãe, depois ajudei a mãe primeira e depois era a mãe segunda e depois eu voltei a ser a mãe primeira” (Y., 4 de janeiro).

Tipo de brincadeiras/ações realizadas pelas crianças

Quanto ao **tipo de brincadeiras/ações realizadas pelas crianças (individuais e/ou coletivas)**, o quadro 11 apresenta os resultados obtidos nesta categoria.

Quadro 11: Ações individuais e coletivas das crianças

	Ações individuais das crianças	Ações coletivas das crianças
<i>Vídeo 1</i>	X	X
<i>Vídeo 2</i>	X	X
<i>Vídeo 3</i>	X	X
<i>Vídeo 4</i>		X
<i>Vídeo 5</i>	X	X
<i>Vídeo 6</i>	X	X
<i>Vídeo 7</i>	X	X
<i>Vídeo 8</i>	X	X

No decorrer dos 8 vídeos realizados, e como demonstra o Quadro 11, as crianças realizaram brincadeiras/ações tanto individuais como coletivas durante as suas brincadeiras. Relativamente às **“brincadeiras/ações individuais das crianças”**, as crianças realizaram ações individuais ao olharem-se ao espelho, ao deitarem-se, ao

sentarem-se e ao pegar nos objetos. Alguns dos exemplos encontrados nas brincadeiras foram:

Exemplo 13: “O S. olha-se ao espelho, abana as pernas e os braços, aproxima-se do espelho, vira-se contra o mesmo e toca no armário das roupas”, (Vídeo 1, 2 de novembro).

Exemplo 14: “O G. está sentado no fundo da cama ao lado dos bebês, ele levanta-se e sobe de joelhos para o pufe que se encontra em frente à janela e senta-se, depois olha à sua volta e sai indo de joelhos até à cama dos bebês e senta-se ao lado do S.”, (Vídeo 3, 18 de novembro).

Exemplo 15: “O J. encontra-se deitado de barriga para cima na cama dos bebês, já o S. está sentado no pufe ao pé da janela e está a olhar para a E. que se encontra em pé junto da mesa com as facas na mão e esta dirige-se até ao armário do lava-louça onde guarda as mesmas. Passado alguns segundos, pega os vários objetos com as duas mãos e coloca-os no lavatório”, (Vídeo 5, 2 de dezembro).

No que diz respeito às **“brincadeiras/ações coletivas das crianças”**, as crianças exploraram alguns objetos e utilizaram-nos para interagirem com as outras crianças. Os resultados obtidos demonstraram que as brincadeiras são realizadas, maioritariamente, a pares, como ilustram os excertos seguintes:

Exemplo 16: “O JA., está sentado no banco e olha para o lado onde está a M. de joelhos e diz «Olha ainda está quente!» e a M. responde «Han?» e o JA. repete com o dedo a apontar para o cesto «Ainda tá quente!»”, (Vídeo 2 - 9 de novembro).

Exemplo 17: “O S. pega na cenoura que estava ao pé do prato da JU. e coloca-a no seu prato, mas a JU. vê e tenta retirar a cenoura do prato do S., mas ele pega nela e diz «É “pa” (para) eu “cortare” (cortar)» e a JU. responde «Está bem!»”, (Vídeo 4 - 24 de novembro).

No entanto, há momentos em que as brincadeiras envolvem mais do que 2 crianças, como por exemplo a brincadeira entre o G., o JA. e a M. e a brincadeira entre o G., a JU. e o S., como é evidente nos excertos:

Exemplo 18: “O G. que estava no chão deitado de lado, estando apoiado num braço. O JA. aproxima-se dele e diz «Apanhei-te!» agachando-se e coloca os seus braços à volta do pescoço do G. e diz novamente «Apanhei-te!». O G. tenta sair abaixando a sua cabeça, conseguindo assim sair dos braços do JA., mas o JA. continua com as suas mãos nas costas dele, o G. tenta sair fazendo o som «Miau» enquanto a M. se aproxima deles dizendo «Eu tou aqui! Eu sou um bombeiro»”, (Vídeo 2- 9 de novembro).

Exemplo 19: “O G. vê a JU. a aproximar-se deles e diz «Mãe! olha “cane” (carne)!»), a JU. coloca-se de joelhos no banco que estava à sua frente e pergunta para o G. “Este é o cão?”, batendo de leve na cabeça do S. e ele responde «É» e a JU. diz «É um cãozinho». A JU. depois pergunta para o S. «Tás a comer?» e o G. responde «Não, é um brinquedo» e o S. pergunta «É um brinquedo?» e o G. acaba por responder «É um brinquedo»”, (Vídeo 3 - 18 de novembro).

Há brincadeiras que envolvem quatro crianças, alguns desses exemplos são a brincadeira entre o V., a E., a I. e a JU. e a brincadeira entre a E., a Y., a JU. e o L., que se apresentam a seguir:

Exemplo 20: “O V. abre o micro-ondas e retira o prato enquanto a E. responde «Já está!», à medida que se dirige até à I. com o prato. No entanto deixa cair sem querer e quem apanha o peixe é a E. que lhe diz «Mas as vaquinhas também comem a espinha?» e o V. respondeu-lhe «Iá!». No entanto, a I. que se encontrava de joelhos à frente da E., do V. e da JU. diz «Eu já comi, eu já comi!»”, (Vídeo 6 - 14 de dezembro).

Exemplo 21: “A E. vira-se para a Y., a JU. e o L. com um prato e o pão de hambúrguer em cima do mesmo e pergunta «Olha! Quem gosta de panquecas?», a Y. apenas levanta a mão e o L. responde «Eu gosto» e a E. diz para o L. «Olha então vais só tu fazer uma»”, (Vídeo 7 - 4 de janeiro).

Neste sentido, as crianças realizaram tanto ações individuais como coletivas que foram ao encontro da perspetiva de Horn (2004, p. 85) que afirma que a organização da casinha em áreas permite o “uso compartilhado do espaço, onde, ao mesmo tempo, são possíveis escolhas individuais e coletivas, as quais certamente favorecem a autonomia das crianças”.

No que diz respeito às entrevistas que foram feitas às crianças, relativamente à categoria **“ações individuais e/ou coletivas das crianças”**, a maioria das crianças entrevistadas afirma gostar de brincar com outras crianças durante as suas brincadeiras, como é evidente no seu discurso:

“Com as «outas crianças» (outras crianças)” (J.C., 18 de novembro)

“Com a JU. e o G.” (S., 18 de novembro)

“Com as crianças” (M., 2 de dezembro)

Por outro lado, cinco crianças responderam que gostam de brincar tanto sozinhas como com outras crianças, como evidenciam os excertos seguintes:

“Com as outras crianças e sozinhos” (JU., 2 de novembro)

“Sozinho” (J.C., 9 de novembro)

“Sozinho” (JA., 9 de novembro)

“Sozinho e com a E.” (S., 2 de dezembro)

“Sozinho” (S., 11 de janeiro)

“Sozinho quando estou chateado e quando não estou chateado com as outras crianças” (V., 11 de janeiro).

“Com as outras crianças e também brincamos quando ninguém quer brincar com a gente na casinha não brincamos com os outros brincamos sozinhos, mas nunca fizemos essa troca. Essa troca de ficar um menino e os outros não” (J.U., 4 de janeiro).

“Sozinho quando estou chateado e quando não estou chateado com as outras crianças”
(V., 11 de janeiro).

Representação de acontecimentos e objetos

Os resultados obtidos na categoria “**representação de acontecimentos e objetos**” encontram-se organizadas no quadro 12.

Quadro 12: Representações de acontecimentos ou objetos

	Representação de acontecimentos	Representação de Objetos
<i>Vídeo 1</i>	X	X
<i>Vídeo 2</i>	X	X
<i>Vídeo 3</i>	X	X
<i>Vídeo 4</i>	X	
<i>Vídeo 5</i>	X	X
<i>Vídeo 6</i>	X	
<i>Vídeo 7</i>	X	X
<i>Vídeo 8</i>	X	X

De acordo com os dados do quadro 12, verifica-se que as crianças **representaram acontecimentos** durante as suas brincadeiras ao longo dos 8 vídeos, como adormecer na cama de bebés, lavar a loiça e cozinhar um hambúrguer.

Os excertos seguintes ilustram esses acontecimentos:

Exemplo 22: “O G. saiu debaixo da mesa de gatas e dirigiu-se até à cama dos bebés deitando-se de lado” (Vídeo 2 - 9 de novembro).

Exemplo 23: “O L. levantou-se e foi até ao armário do lava-louça onde estava o G. e a Y. e colocou a sua mão debaixo da torneira” (Vídeo 3 - 18 de novembro).

Exemplo 24: “O G. aproxima-se da cesta novamente e pega no pão de hambúrguer, olha para ele durante alguns segundos e aproxima-se novamente do forno acabando por colocar o mesmo junto da cenoura” (Vídeo 5 - 2 de dezembro).

Estes resultados vão ao encontro da perspectiva de Piaget (1990). De acordo com este autor, as crianças, através da função simbólica, são capazes de representar acontecimentos mentalmente utilizando símbolos, palavras, objetos e gestos. Neste

sentido, também Costa (2003) afirma que quando a criança participa no faz de conta, ela representa na sua brincadeira as ações que dão origem a uma história.

Relativamente à subcategoria “**representação de objetos**”, inicialmente as crianças durante as suas brincadeiras representavam objetos como colheres, facas, batata frita, copos, carne e roupas, isto porque os objetos não estavam presentes devido à ausência de todo e qualquer objeto em contexto pandémico por razões de segurança. No entanto, as brincadeiras das crianças integravam ainda outros objetos não identificáveis, representando-os, embora se possa inferir que são objetos inerentes à utilização na cozinha. Esta subcategoria inclui evidências que foram observadas em 5 vídeos, tendo sido representados objetos como colheres e um copo através do faz-de-conta:

Exemplo 25: “O S. abaixa-se ao pé da janela e diz «Colher!», apanha-a do chão e mostra à JU.” (Vídeo 1 - 2 de novembro)

Exemplo 26: “O L. mexeu na torneira fingindo estar a colocar água no mesmo” (Vídeo 3 – 18 de novembro).

Exemplo 27: “A E. finge que está a mexer” (Vídeo 7 – 4 de janeiro).

Como Tejerina (1994) refere que os objetos deixam de se parecer cada vez menos com o que representam, até chegarem ao ponto de não existirem, conseguindo assim imaginá-los. Nesta linha de pensamento, Piaget (1990) afirma que a criança é capaz de representar objetos durante o jogo simbólico. E esses objetos devem ser o mais semelhante possível ao que eles querem representar (Tejerina, 1994). Inicialmente, as crianças durante as suas brincadeiras imaginavam os objetos porque se encontravam em contexto pandémico, no entanto após a introdução dos objetos as crianças continuaram a imaginar e a representar alguns deles.

Em relação às entrevistas realizadas nesta categoria, mais especificamente à “**representação de acontecimentos**”, as respostas das crianças incidiram nas várias tarefas que realizavam durante os momentos de brincadeira livre, como é visível nos seus discursos:

“Almoçámos, dormimos, lavámos a roupa e fizemos o comer” (J.U., 2 de novembro).

“Aprendi a dar comida aos gatinhos” (M., 9 de novembro).

“Brincadeiras” (J.C., 18 de novembro).

“Podemos pôr a comida nos pratos” (E., 14 de dezembro).

"Alimentarmos de conta" (J.U., 14 de dezembro).

"Brincar com os pratos e talheres, lava-louça, micro-ondas, lavar a roupa" (V., 14 de dezembro).

"Pomos as coisas nos pratos e nos comemos a fingir e a cenoura nós pensamos que é um lápis" (E., 4 de janeiro).

"Nós aquecemos o fogão, depois metemos a comida e "labamos" as mãos" (Y., 4 de janeiro).

Relativamente à categoria "**representação de objetos**", houve somente três respostas em que as crianças referiram que fingiam que estavam a brincar sem os vários materiais.

De seguida, apresentam-se as evidências do discurso das crianças:

"Fingindo" (G., 9 de novembro).

"Brincamos sem as coisas" (M., 9 de novembro).

"Podemos comer de brinquedo" (J.U., 18 de novembro).

Palavras, objetos e gestos

Os resultados obtidos na categoria "**palavras, objetos e gestos**" encontram-se organizadas no quadro 13.

Quadro 13: Utilização de palavras, objetos e gestos durante as brincadeiras

	Palavras	Objetos	Gestos
<i>Vídeo 1</i>	X		X
<i>Vídeo 2</i>	X		X
<i>Vídeo 3</i>	X	X	X
<i>Vídeo 4</i>	X	X	X
<i>Vídeo 5</i>	X	X	X
<i>Vídeo 6</i>	X	X	X
<i>Vídeo 7</i>	X	X	X
<i>Vídeo 8</i>	X	X	X

Ao observar-se os resultados presentes no Quadro 13 evidencia-se na subcategoria das "**palavras**" que houve interação verbal entre as crianças participantes em todos os vídeos, o que confirma a ideia de Piaget (1990) onde as crianças durante a função simbólica utilizam palavras. Tal como referem Spodek e Saracho (1998) as crianças ao

planearem a brincadeira deixam os diálogos evoluírem. as crianças ao planearem a brincadeira deixam os diálogos evoluírem.

Relativamente à categoria dos “**objetos**”, após a introdução dos objetos pela estagiária, as crianças começaram a utilizá-los nas brincadeiras, sendo eles: os copos, os talheres (colher, garfo e faca), os pratos, o pão, o pão de hambúrguer, a carne, o peixe, o tomate, a cenoura, a laranja e o limão. Pode-se ainda constatar que a par destes que passaram a existir na área da casinha, também utilizaram objetos para outras funções diferentes do que representavam como foi o caso do bebé, da cesta e da prateleira do armário do lava-louça, como evidenciam os seguintes excertos:

Exemplo 28: “O J.C. está ao pé do lava-louça a olhar para a M. que está de joelhos a colocar a cesta com o bebé dentro do micro-ondas, tentando fechar a porta do mesmo. Ao aperceber-se que o mesmo não fecha, abre a porta e com uma mão retira o cesto e com a outra pega no bebé e coloca-o dentro do micro-ondas fechando a porta” (Vídeo 2 - 9 de novembro).

Exemplo 29: “O G. abre a porta, retira o bebé e fecha a porta novamente. Pega no bebé e ajoelha-se ao pé do cesto, colocando o bebé dentro dele e ao levantar-se diz «Oh filhinho!»” (Vídeo 2 - 9 de novembro).

Exemplo 30: “A I. está sentada na cama dos bebés com a cesta na cabeça” (Vídeo 6 - 14 de dezembro).

Exemplo 31: “A Y. deslocou-se até ao fogão, ficou de joelhos, abriu a porta e retirou de lá de dentro a cesta, logo a seguir esticou-se, colocou o cesto vermelho em cima do micro-ondas e levantou-se pegando na cesta que estava ao pé de si, fechou a porta e depois foi andando com a mesma” (Vídeo 3 - 18 de novembro).

Exemplo 32: “O L. encontra-se sentado no chão perto da cama a olhar para a JU. e para a E. Já a JU. está de joelhos, em cima da cama dos bebés, a segurar numa cenoura e a fingir que está a escrever na prateleira do armário do lava-louça” (Vídeo 7 - 4 de janeiro).

Exemplo 33: “A JU. que também foi com ela aproximou-se do cesto, retirou a cenoura e foi até ao micro-ondas e disse para a E. «Vamos escrever na tampa» ao retirar de cima do mesmo a cesta e depois a prateleira do armário do lava-louça, acabando por a colocar em cima da mesa” (Vídeo 6 - 14 de dezembro).

Nesta categoria dos “**objetos**” encontram-se evidências em 6 vídeos, como é o caso dos seguintes excertos:

Exemplo 34: “A M. abre a porta e com uma mão retira o cesto e com a outra pega no bebé” (Vídeo 2 - 9 de novembro).

Exemplo 35: “O LM. vai até à cesta que está em cima do fogão e pega no peixe, no tomate, num copo e num garfo e dirige-se até à mesa” (Vídeo 4 - 24 de novembro).

Exemplo 36: “A E. coloca o tomate e a cenoura num prato” (Vídeo 5 - 2 de dezembro).

De acordo com Vygotsky (2012, p. 33) “quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência (...) maior será a sua atividade imaginativa”. Isto comprova-se quando ao introduzir-se objetos nas brincadeiras das crianças, elas continuam a atribuir-lhe funções diferentes do original. Por isso, Bento e Bento (1986) referem que as crianças durante o jogo simbólico são capazes de atribuir novas funções aos objetos.

Os resultados apresentados no quadro anterior também mostram que as crianças realizam gestos em todas as suas brincadeiras, como apontar o dedo para uma criança/objeto ou levar o objeto à boca, alguns exemplos disso foram os seguintes:

Exemplo 37: “O JA. responde a chorar e a apontar o dedo para o S” (Vídeo 1 - 2 de novembro).

Exemplo 38: “O JA. repete com o dedo a apontar para o cesto” (Vídeo 2 - 9 de novembro).

Exemplo 39: “A I. aproxima-se da cesta, pega no peixe e vira-se para trás fingindo que o come” (Vídeo 6 - 14 de dezembro).

Verifica-se assim, que os resultados corroboram a ideia de Piaget (1990) quando este refere que a criança durante o jogo simbólico utiliza gestos. Também Papalia, Olds e Feldman (2006) afirmam que a brincadeira ajuda no desenvolvimento de todos os domínios, principalmente no domínio do corpo.

No que se refere às entrevistas, nesta categoria “**palavras, objetos e gestos**”, as crianças referiram respostas que se enquadravam na subcategoria “**objetos**”, tais como: alimentos (manteiga, peixe, cenoura, queijo, salsichas, etc), utensílios (garfo, faca, colheres, pratos, etc), bebês, roupas, mantas, entre outras. Os seguintes excertos evidenciam isso:

“«Coeres» (colheres), «coca» (roupa), pão, limão, queijo, manteiga” (G., 9 de novembro).

“Roupa, Limão, um quadro. Gostava de ter um leite” (M., 2 de dezembro).

“Gostava de ter uma comida de manteiga para pôr no pão, gostava de ter kiwis e também gostava de ter cereais do chocapic” (J.U., 14 de dezembro).

“Gostava de ter cereais, gostava de ter uma banana, mais um pêssego. Gostava de ter também fiambre, um ovo estrelado e aqueles queijos assim fininhos” (E., 4 de janeiro).

“E mantas, almofadas e roupa” (V., 11 de janeiro).

“«Nugetes» (*Nuggets*), maionese e *ketchup* e todas as comidas e um carro telecomandado do Faísca *Mcqueen*” (J.A., 11 de janeiro).

Personagens e espaços

Os resultados obtidos na categoria “**personagens e espaços**” encontram-se organizadas no Quadro 14.

Quadro 14: Tipos de personagens e espaços utilizados durante as brincadeiras

	Personagens	Espaços
<i>Vídeo 1</i>	X	X
<i>Vídeo 2</i>	X	X
<i>Vídeo 3</i>	X	X
<i>Vídeo 4</i>	X	X
<i>Vídeo 5</i>	X	X
<i>Vídeo 6</i>	X	X
<i>Vídeo 7</i>	X	X
<i>Vídeo 8</i>	X	X

Os resultados do Quadro 14 mostram que na subcategoria “**personagens**”, as crianças durante as suas brincadeiras inventaram personagens em todos os vídeos. O que vai ao encontro da perspectiva de Tejerina (1994), uma vez que à medida que o jogo espontâneo vai-se desenvolvendo, a criança vai experimentando criar personagens ou coloca-se no papel do outro avançando assim para o jogo dramático. Através destes a criança explora a criatividade desenvolvendo-se de forma integral.

Os dados também mostram que a subcategoria dos “**espaços**” se encontra presente ao longo dos 8 vídeos, como o consultório médico, a cozinha e a escola. De seguida, apresentam-se alguns exemplos:

Exemplo 40: “A JU. que estava à frente do G. abaixa-se e mexe no pufe que estava à sua frente. De seguida, levanta-se e aproxima-se do S. dizendo «Olha a mamã vai te levar no médico!»” (Vídeo 3 - 18 de novembro).

Exemplo 41: “O G., o S. e o JA. sentaram-se nos bancos ficando assim de frente uns para os outros” (Vídeo 5 - 2 de dezembro).

Exemplo 42: “A E. diz-lhe «Hoje é dia de escola!»” (Vídeo 7 - 4 de janeiro).

Nos resultados observados, as crianças durante as brincadeiras encontram-se em vários espaços, o que corrobora a ideia de Bento e Bento (1986) quando referem que as

crianças ao brincarem ao faz de conta estão a criar espaços. No seguimento desta perspetiva Portugal (2012, p. 12) diz que “é importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança”.

Relativamente às entrevistas, na categoria “**personagens e espaços**”, as crianças referiram respostas que se enquadravam nas duas subcategorias. No que diz respeito à subcategoria “**personagens**”, as respostas dadas pelas crianças encontram-se em ligação com a categoria anterior (tipos de brincadeiras), aparecendo assim nas brincadeiras as seguintes personagens: mães, pais, tias, tios, gatos, cães, touros, tigres, “a servir o prato como restaurante”, doutores e à comida. No entanto, também surgiram novas personagens durante o momento das entrevistas, como os bebés e os amigos, como é evidente nos excertos seguintes:

“Brincar com os bebés” (S., 2 de novembro)

“(…) e também podemos brincar aos amigos” (I., 14 de dezembro)

No entanto, as crianças também referiram respostas que se enquadravam na subcategoria “**espaços**”, como por exemplo: a cozinha, o quarto, o espaço exterior, o restaurante, o consultório médico ou o cabeleireiro. De seguida, apresentam-se os excertos que evidenciam isso:

“Aprendemos a brincar aos piqueniques, aprendemos a brincar às comidas, a servir o prato como restaurante, igual ao restaurante” (JU., 24 de novembro)

“Também nós brincamos aos gatos e eu ia ao doutor por causa que eu tinha caído só a fingir e depois a E. levou e depois nós temos lá aquele cesto e ela tava me a dar remédio. (...)” (I., 14 de dezembro)

“«Bincar ao cabeleireiro» (brincar ao cabeleireiro) (...)” (Y., 4 de janeiro)

Papéis desempenhados nas brincadeiras

Os resultados obtidos na categoria “**papéis desempenhados nas brincadeiras**” encontram-se organizadas no Quadro 15.

Quadro 15: Tipos de papéis desempenhados pelas crianças durante as brincadeiras

	Papéis sociais	Papéis psicossomáticos	Papéis Psico-dramáticos
<i>Vídeo 1</i>	X	X	
<i>Vídeo 2</i>	X	X	X
<i>Vídeo 3</i>	X	X	
<i>Vídeo 4</i>	X	X	
<i>Vídeo 5</i>		X	
<i>Vídeo 6</i>		X	
<i>Vídeo 7</i>	X	X	X
<i>Vídeo 8</i>	X	X	X

Os dados apresentados no Quadro 15 mostram que as crianças em 6 dos 8 vídeos realizaram brincadeiras em que representaram “**papéis sociais**” como a mãe, a tia e o pai. Uma ilustração deste tipo de atividade encontra-se evidente nos seguintes excertos:

Exemplo 43: “A E. diz para a Y. «Tu és a tia!»” (Vídeo 7 - 4 de janeiro).

Exemplo 44: “A M. está de joelhos ficando de frente para o L. e este diz para ela «Olha tu podes “sê” (ser), tu podes “sê” (ser) uma família comigo! Tu és a mãe (aponta o dedo indicador para ela) e eu sou o pai (aponta o dedo indicador para ele)»” (Vídeo 8 - 11 de janeiro).

Os resultados vão ao encontro da perspetiva de Moreno (1987) citado por Aguilar (1989) que afirma que os papéis sociais estão relacionados com personagens que se relacionam com o seu ambiente social. Nesta linha de pensamento, os autores Post e Hohmann (2011) também defendem a ideia de que a brincadeira livre ao se desenvolver num contexto social, permite às crianças observar as restantes a brincar, a imitar as suas ações e a criarem relações com os demais.

Os dados mostram que o tipo de papéis desempenhados pelas crianças em todos os vídeos foram os “**papéis psicossomáticos**” como colocar a roupa a lavar, fazer comida e pôr a mesa. As evidências deste facto encontram-se nos seguintes excertos:

Exemplo 45: “O S. diz «Pa” (para) pôr a roupa!», e em seguida abre e fecha a máquina” (Vídeo 1 - 2 de novembro).

Exemplo 46: “O G. estava com as mãos apoiadas no banco e um pouco inclinado para a frente e diz olhando para a JU. que estava ao seu lado «Vou buscar comida!»” (Vídeo 3 - 18 de novembro).

Exemplo 47: “A M. diz alto «Olha! Vocês podem colocar a mesa.»” (Vídeo 8 - 11 de janeiro).

Estes resultados estão de acordo com o ponto de vista de Moreno (1987), citado por Aguilar (1989), quando menciona que os papéis psicossomáticos se referem a atividades relacionadas com a vida diária. Neste seguimento, Spodek e Saracho (1998) afirmam que as crianças desempenham os papéis de membros da família em ações que representam as situações domésticas.

Nos vídeos 2, 7 e 8 as crianças utilizaram os “**papéis psico-dramáticos**” nas suas brincadeiras quando estabeleciam um vínculo emocional com o filho, o pai ou o gato, como é visível nos seguintes excertos:

Exemplo 48: “A M. diz «Oh filhinho! filhinho a batata “fita” tá pronta, mas cuidado está quente!»” (Vídeo 2 - 9 de novembro).

Exemplo 49: “A JU. diz alto «Já fiz o meu trabalho escolar! Oh pai! Já fiz o meu trabalho escolar! Oh pai!»” (Vídeo 7 - 4 de janeiro).

Exemplo 50: “A M. enquanto avançou para perto dele (L.) dizia «Tu és o meu gatinho!»” (Vídeo 8 - 11 de janeiro).

Através dos resultados é possível ir ao encontro da perspectiva de Moreno (1987) citado por Aguilar (1989) sobre os papéis psico-dramáticos, uma vez que estes são representações onde os vínculos emocionais são evidenciados.

No que diz respeito às entrevistas realizadas às crianças, na categoria “**papéis desempenhados nas brincadeiras (papéis sociais, psicossomáticos e psico-dramáticos)**”, houve um maior número de respostas na subcategoria “**papéis sociais**” comparativamente às restantes duas subcategorias. Nesta subcategoria, sete crianças afirmaram que gostavam de brincar aos pais, às tias, aos tios, aos amigos e aos bebés, como é evidente no seu discurso:

“Aos pais e às mães e aos bebés, às tias, (...), amigos (...)” (E., 14 de dezembro)

“Aprendi a ser a mãe, depois ajudei a mãe primeira e depois era a mãe segunda e depois eu voltei a ser a mãe primeira” (Y., 4 de janeiro)

Em relação à subcategoria “**papéis psicossomáticos**”, cinco crianças referiram que ao longo das suas brincadeiras na área da casinha faziam várias atividades do dia a dia como dormir, lavar a roupa, lavar as mãos, cozinhar, pôr a mesa e escrever. Tal como é evidente no discurso das crianças:

- “Gostamos de pendurar a roupa na despensa” (J.U., 2 de novembro)
- “Almoçamos, dormimos, lavamos a roupa e fizemos o comer” (J.U., 2 de novembro)
- “Gostei de fazer o café da manhã” (J.U., 2 de novembro)
- “Dormir” (S., 2 de novembro)
- “Fazemos comida” (E., 2 de dezembro)
- “(…) gosto de pôr os pratos na mesa com a Y.” (E., 4 de janeiro)
- “«labamos» as mãos” (Y., 4 de janeiro)
- “(…) aprendi a escrever bonecos” (S., 11 de janeiro)

Na subcategoria “**papéis psico-dramáticos**”, as crianças ao longo da entrevista referiram que gostavam de brincar aos pais, aos bebês e de confeccionar refeições com as outras crianças estabelecendo assim um vínculo emocional durante as brincadeiras. De seguida, apresentam-se os excertos que evidenciam isso:

- “Gosto de brincar com o JA. e brincar aos bebês” (M., 9 de novembro)
- “Gosto de brincar aos pais com a JU., o S., com a M.” (Y., 24 de novembro)
- “E gostamos muito de almoçar” (J.U., 2 de novembro)

Sentimentos e emoções

Os resultados obtidos na categoria “**sentimentos e emoções**” encontram-se organizadas no Quadro 16.

Quadro 16: Tipos de Sentimentos e emoções utilizadas durante as brincadeiras

	Sentimentos	Emoções
<i>Vídeo 1</i>	X	X
<i>Vídeo 2</i>	X	X
<i>Vídeo 3</i>	X	
<i>Vídeo 4</i>		
<i>Vídeo 5</i>	X	
<i>Vídeo 6</i>	X	X
<i>Vídeo 7</i>	X	
<i>Vídeo 8</i>	X	

Ao observar-se os resultados do quadro 16 evidencia-se que as crianças transmitem “**sentimentos**” de mágoa, felicidade e simpatia durante as suas brincadeiras em 7 dos 8 vídeos, sendo alguns exemplos disso os seguintes:

Exemplo 51: “A M. está ao seu lado e esta diz a olhar para ele «Tu não podes magoar mais os dedos!»” (Vídeo 2 - 9 de novembro).

Exemplo 52: “A Y. quando acaba, olha para a E. e ela diz-lhe «Muito bem!»” (Vídeo 7 - 4 de janeiro).

Exemplo 53: “A M. quando a recebeu disse «Ohhh! Obrigada!»” (Vídeo 8 - 11 de janeiro).

Nos vídeos 1,2 e 6 as crianças expressam as suas “**emoções**” de tristeza e frustração durante as brincadeiras, como se evidencia nos excertos seguintes:

Exemplo 54: “O JA. levanta-se com uma mão na orelha e dirige-se ao armário das roupas e senta-se ao lado do pufe começando a chorar” (Vídeo 1 - 2 de novembro).

Exemplo 55: “A M. ficou também debaixo da mesa e depois saiu dizendo «Au!» começando a chorar, porque o banco tinha caído em cima do seu dedo” (Vídeo 2, 9 de novembro)

Exemplo 56: “A Y. chega lá e empurra-o para o lado” (Vídeo 3 - 18 de novembro)

Os resultados apresentados nas duas subcategorias (**“sentimentos” e “emoções”**) vão ao encontro da perspectiva defendida por Rolim, Guerra e Tassingny (2008), uma vez que através da brincadeira a criança contacta com vários sentimentos e emoções: alegria, sucesso, concretização e frustração. Todas estas emoções contribuem para formar a personalidade das crianças, mas também para a confrontar com diferentes situações. Neste sentido, também Tejerina (1994) defende que as crianças ao contactarem com o jogo dramático espontâneo, embora não percebam o que estão a fazer, estão a ser “atores” quando representam os sentimentos e emoções, expressando assim como compreendem o mundo que as rodeia.

No que diz respeito às entrevistas, na categoria **“sentimentos e emoções”** não houve evidências recolhidas nas entrevistas a este nível.

4.2. REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS QUANTO À IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE NA ÁREA DA CASINHA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

Os resultados obtidos e apresentados anteriormente parecem demonstrar que, durante a brincadeira livre, as crianças participantes recorrem a palavras e gestos para interagirem nas suas brincadeiras, utilizam objetos e imaginam situações em que são várias personagens criando diversos espaços. Estes resultados vão ao encontro das ideias de Neto (2020) quando refere que o brincar é visto como uma peça fundamental para o desenvolvimento das crianças, uma vez que as crianças socializam, reconhecem as regras de cooperação e utilizam a sua imaginação.

O mesmo autor defende ainda que durante a brincadeira livre, as crianças realizam interações sociais com crianças e até com adultos, e ao interagirem durante as brincadeiras as crianças adquirem novas formas linguísticas ao criarem novas personagens. Nas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças participantes realmente é visível a criação de várias personagens como a mãe ou o pai, o médico ou até algum animal e de histórias à volta destas personagens. A diversidade de palavras e frases utilizadas durante estas brincadeiras parece apontar, realmente, para este desenvolvimento linguístico de que o autor fala. Neto (2020) afirma ainda que as crianças se desenvolvem a nível motor através da representação de acontecimentos e de objetos.

Além do desenvolvimento linguístico e motor, a brincadeira livre, ou seja, o brincar, também potencia o desenvolvimento emocional e a construção da personalidade na perspectiva de Rolim, Guerra e Tassingny (2008). Através dos resultados obtidos com a análise dos vídeos, pode-se dizer que as crianças durante as brincadeiras expressaram sentimentos e emoções, o que poderá ter contribuído para o seu desenvolvimento emocional.

Solé (1980) defende que é importante que as crianças consigam descobrir o mundo que a rodeia, de maneira a conhecer o que está à sua volta, levando-as assim a aprender a observar e a conhecer o meio em que se encontram. Esta ideia vai ao encontro dos resultados obtidos, uma vez que as crianças durante a brincadeira livre realizaram vários tipos de brincadeiras (atividades de cozinha, imitação de animais e atividades

relacionadas com as profissões) e de papéis, quer sociais, psicossomáticos ou psicodramáticos, ajudando assim a descobrir o ambiente em que se encontravam inseridas.

Os diversos autores mencionados acima acreditam que, em todas as salas de Jardim de Infância, se pode verificar que as crianças se desenvolvem de um modo holístico nos momentos de brincadeira, tanto individuais como em grupo. Esta mesma ideia encontra-se referida nos resultados obtidos, visto que as crianças realizavam ações quer individuais quer coletivas no decorrer das brincadeiras observadas na área da casinha.

5. CONCLUSÃO DO ESTUDO

Este estudo permitiu perceber os vários tipos de brincadeiras que as crianças realizaram na área da casinha durante a pandemia no momento de brincadeira livre. Deste modo, foi possível identificar a tipologia das brincadeiras desenvolvidas até os tipos de papéis que desempenharam no decorrer das brincadeiras.

Através dos dados recolhidos ao longo da investigação, verificou-se que os tipos de brincadeiras utilizadas pelas crianças foram as atividades de cozinha, a imitação de animais e as atividades relacionadas com as profissões. A análise dos dados mostrou que as crianças realizaram maioritariamente as atividades de cozinha.

No decorrer das brincadeiras foi possível constatar que as crianças representavam acontecimentos e objetos. Relativamente a estes últimos, estes eram representados mesmo quando não se encontravam disponíveis na área da casinha devido ao contexto pandémico (passando a estar disponíveis a partir do vídeo 4 a pedido das crianças participantes). As crianças utilizavam os objetos de acordo com as suas funções e também com funções diferentes do que representavam.

Em relação às interações que as crianças estabeleceram no decorrer das brincadeiras foi possível observar a presença de palavras, de objetos e de gestos. Estes dados vão ao encontro da perspetiva de Piaget (1929 citado por Vygotsky, 1991) quando este refere que a linguagem que é usada pela criança está relacionada com o brinquedo, principalmente o uso de gestos e de algumas palavras.

Para além disto, observou-se que as crianças também inventavam várias personagens (mães, pais, tias, gatos, tigres, etc.) e até diferentes espaços (o cabeleireiro, o restaurante, o consultório médico, etc.) em todas as suas brincadeiras. Nestas brincadeiras também se encontrava presente a existência de sentimentos e emoções. Através dos dados recolhidos verificou-se uma maior evidência de sentimentos de mágoa, felicidade e simpatia comparativamente às emoções.

No que concerne aos papéis desempenhados, observou-se que as brincadeiras das crianças incidiam nos papéis sociais, psicossomáticos e psico-dramáticos. De acordo com os dados da investigação, estes mostravam que as brincadeiras das crianças recaíram nos papéis psicossomáticos, uma vez que são atividades relacionadas com o

dia a dia.

Por outro lado, também foi interessante compreender as potencialidades que a área da casinha proporciona no desenvolvimento das crianças. Com esta investigação percebi que as crianças realizam vários tipos de brincadeiras e de ações quer individuais quer com os seus pares, representam também objetos e interagem com os mesmos durante a brincadeira livre nesta área e utilizam ainda palavras e gestos para comunicarem. Todos estes aspetos possibilitam o desenvolvimento global das crianças.

No decorrer deste ensaio investigativo foram surgindo algumas limitações, tais como o facto de ter assumido dois papéis (estagiária e investigadora), o que dificultava, por vezes, a realização das tarefas associadas e, ainda, a minha inexperiência como investigadora.

Outra das limitações sentidas esteve relacionada com a existência de ruídos durante as filmagens realizadas no momento de brincadeira livre, o que não facilitou o momento de transcrição dos vídeos, porque, às vezes, não se compreendia bem o que as crianças comunicavam entre si. Para além disto, a falta de tempo durante os dias de prática pedagógica em que se realizava o projeto ou até pelo facto de existirem feriados durante esses dias, levou a que se realizassem as entrevistas às crianças que se encontravam na área da casinha no dia a seguir ao que estava estipulado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo do relatório, pretende-se contemplar as aprendizagens realizadas, no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que contribuíram para a reflexão sobre todo o percurso realizado ao longo das Práticas Pedagógicas nos dois contextos, de Creche e JI. Todo o percurso realizado até à conclusão deste relatório foi bastante desafiante, porém permitiu melhorar e crescer a nível pessoal e profissional.

A dimensão reflexiva deste relatório foi uma fase essencial porque permitiu refletir sobre os aspetos mais importantes vivenciados nos diferentes contextos, levando-me assim a adquirir mais experiência e conhecimentos sobre os mesmos. A necessidade de refletir ao longo dos semestres, levou a que fosse possível pensar e repensar sobre a ação pedagógica, contribuindo assim para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva. Esta dimensão permitiu também enfrentar alguns obstáculos, o que possibilitou evoluir enquanto futura profissional de educação.

A segunda parte do relatório, destinada à dimensão investigativa, apresenta um estudo centrado nas brincadeiras das crianças na área da casinha em tempos de pandemia, realizado em contexto de Prática Pedagógica em Jardim de Infância II (PP JI II). Relativamente à dimensão investigativa, a sua elaboração foi importante, porque me permitiu perceber a relevância que a investigação possui na prática do educador de infância e que é através desta que aprendemos a melhorar a nossa prática. Com a realização da minha investigação, aprendi que o educador durante o momento de brincadeira livre tem um papel fundamental, uma vez que estas devem ser encorajadas a explorar o meio que a rodeia e, para isso é importante que o espaço se encontre organizado de acordo com os interesses das crianças. Assim, com a investigação foi possível olhar de uma forma mais atenta para as brincadeiras realizadas pelas crianças, visto que estas promovem o desenvolvimento de interações e de diversas aprendizagens.

A *Metodologia de Trabalho por Projeto* realizada com o grupo de crianças do Jardim de Infância II (JI II), permitiu olhar para a criança como um ser ativo no seu processo de aprendizagem, percebendo assim que ao partir dos interesses das crianças, estas adquirem aprendizagens significativas. Esta metodologia levou-me a encontrar novas ferramentas para ultrapassar algumas dificuldades que foram surgindo ao longo do projeto, e perceber que o papel do educador é fundamental.

Concluo assim que a realização deste relatório permitiu contruir uma bagagem que me permitiu evoluir profissionalmente. Através das experiências vivenciadas nos diferentes contextos foi possível enfrentar as dificuldades e obstáculos que foram surgindo, o que me levou a construir novas aprendizagens para que eu possa ser, no futuro, uma profissional crítica e observadora, de modo a proporcionar um ambiente saudável para as crianças. Assim, considero que estou pronta para começar esta minha caminhada como futura profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaker, D. A., Kumar, V. & Day, G. S. (2004). *Pesquisa de marketing*. Atlas.
- Abramowicz, A. & Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil - CRECHES - Atividades para crianças de zero a seis anos*. Editora Moderna.
- Addington-Hall, J. M., Bruera, E., Higginson, I. J. & Payne, S. (2007). *Research methods in palliative care*. Oxford University Press.
- Aguilar, L. (1989). O Jogo Dramático espontâneo no jardim de infância: Um cenário de acção. *Aprender*, 7, 21-24.
- Angulo, J. C., Marques, A. R., Neto, C., & Pereira, B. (2001). Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria mas também de conflito e medo. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.). *Atas do XI colóquio: Indiscipline et violence à l'école* (pp.552-560). Universidade de Lisboa.
- Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática!* (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Alves, J. M. (2005). As formulações de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal. *Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 1(1), 11-16.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar: alguns resultados acerca da qualidade em educação pré-escolar. In M. d. Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 41-46). Departamento de Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf
- Bandet, J. & Sarazanas, R. (1973). *A Criança e os Brinquedos*. Editorial Estampa.
- Barbosa, M., & Horn, M. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In C. Craidy, & G. Kaercher, *Educação Infantil - Pra que te quero?* (pp. 67-79). Editora Artmed.
- Barbosa, M., & Silva, C. (2012). *Cozinhado por Miúdos*. Esfera dos Livros.

- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2004). *A criança e o seu mundo* (4.^a ed.). Editorial Presença.
- Bento, A. & Bento, I. (1986). A Expressão Dramática e a Psicologia da Escola Primária. In C. Fragateiro (Coord), *Expressão Dramática na Educação – Uma Aprendizagem da Descoberta* (pp. 35–44). Direção Geral do Ensino Básico.
- Bogdan, R. & Bicklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: Crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Costa, I. (2003). *O Desejo do Teatro. O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, I. & Baganha, I. (1986). Sageza de Brincar a Vida. In C. Fragateiro (Coord), *Expressão Dramática na Educação – Uma Aprendizagem da Descoberta* (pp. 22-23). Direção Geral do Ensino Básico.
- Costa, I. C., Neves, I., & Pequito, P. (2014). Problematizar a metodologia de projeto articulando e avaliando aprendizagens. In *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais* (pp. 223-240). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2.^a ed.). Almedina.
- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 733–768). Thousand Oaks, CA: Sage
- Ferland, F. (2006) *Vamos brincar? Na infância e ao longo da vida*. Climepsi Editores.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». Edições Afrontamento.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica: Fundamentos, métodos e técnicas* (2.^a ed.). Instituto Piaget.

- Fortuna, T. R. (2000). Sala de aula é lugar de brincar? In M.L.M Xavier & M.I.H Dalla Zen (Org.). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais* (p.147-164). Mediação.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira Formosinho, e R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (1.ª ed., pp.47-81). Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5.ª ed.). Atlas.
- Hohmann M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas - A organização dos espaços na educação infantil*. Artmed Editora.
- Jordão, M. F. (2015) *A área da casinha na Creche e no Jardim de Infância*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação, Setúbal.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kowalski, I. (2005). *...e a Expressão Dramática*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.
- Leandro, M. E. (2013). Abordagem de projeto na educação pré-escolar. In M. Oliveira & A. S. Godinho (Org.), *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp.73-80). Folheto Edições & Design.
- Leenhardt, P. (1973). *A Criança e a Expressão Dramática*. Editorial Estampa, Lda.

- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto I – Aprender por projectos centrados em problemas*. Afrontamento.
- Machado, I. (2014). *Avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação, Minho.
- Malhotra, N. K. (2001). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada* (3.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Mendonça, R., Kishimoto, T., Semeghini-Siqueira, I. & Gobbi, M. (2013). *Brinquedos e Brincadeiras na Creche e na Pré-escola*. Brasil.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf
- Morgan, D. L. (1996). *Focus group*. *Annual Review Sociology* (Vol. 22). Oregon
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2.^a ed.). Sage.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo* (1.^a ed.). Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J., & Parente, C. (2005). *Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: O portefólio como visão alternativa da avaliação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 83 - 84). Porto Editora.
- Oliveira, M., & Godinho, A. S. (2013). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Folheto Edições e Design.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. (8.^a ed.). Porto Alegre: Artmed
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

- Peterson, R. & Felton-Collins, V. (1998). *Manual de Piaget para professores e pais*. Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de psicologia*. Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *A psicologia da criança* (3.^a ed.). Edições Asa.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um Projecto Transdisciplinar*. Porto Editora.
- Rocha, J., Serrão, S., Feyes, V.D., & Pereira, D. R. (2011). Educação Infantil, os desafios das creches no equilíbrio entre o educar e o cuidar. In III Encontro Científico e Simpósio de Educação Unisalesiano.
- Rolim, A.A.M, Guerra, S.S.F & Tassingny, M.M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento Infantil. *Revista Humanidades* 23 (2), 176-180.
- Santos, M. L., Gaspar, M. F. & Santos, S. S. (2014). *A Ciência na Educação Pré-Escolar*. Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S. & Cook, S. W. (1965). *Métodos de pesquisa das relações sociais*. Herder.
- Selltiz, Jahoda, Deutsch & Cook (1967). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Herder.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Consultado em 23 fev. 2022. Disponível em http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Solé, M. B. (1980). *O jogo infantil*. Instituto de Apoio à Criança.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes pela Educação – Drama e Dança*. Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 2). Instituto Piaget.

- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. (2.^a Ed.). Livros Horizonte.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Artmed.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia educacional*. McGraw-hill.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y Teatro Infantil, dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo XXI de España Editores.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, N., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em 15 nov. 2021. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Velasco, C. G. (1996). *Brincar: o despertar psicomotor*. Sprint Editora.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos Processos*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1984). *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2012). *A Imaginação e Criatividade na Infância*. Dinalivro.
- Walle, J. V., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2010). *Elementary and Middle School Mathematics Methods: Teaching Developmentally* (7.^a ed.). Allyn and Bacon.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica na Educação Infantil* (1.^a ed.). Edições Asa
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.
- Zanetti, A., Schapper, I., & Santos, N. (2012). O Lugar da Brincadeira e o Desenvolvimento da Imaginação no GP LEFoPI. In H. Micarello, I. Schapper, & J. Lopes, *Itinerários Investigativos: Infâncias e Linguagens* (pp. 53-72). Editora UFJF.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 10-A/2020. (2020). Diário da República: Série I, n.º 52/2020. Retirado de: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/10-a-2020-130243053>

ANEXOS

ANEXO I: PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE DO DIA 11 DE NOVEMBRO DE 2019

Domínios de Desenvolvimento/ Intencionalidades Educativas	Descrição da Proposta	Materiais
<p><u>Domínios de Desenvolvimento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivo. <p><u>Intencionalidades Educativas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a aquisição de novo vocabulário. <p><u>Domínios de Desenvolvimento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Motor. <p>Intencionalidades Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a manipulação de pequenos objetos; • Promover o desenvolvimento da motricidade fina. 	<p><u>História “As castanhas de Vermelhito, o pequeno esquilo”:</u></p> <p>Após o momento de acolhimento, as crianças encontram-se sentadas, em roda, na área do tapete para cantarmos a canção dos bons dias.</p> <p>De seguida, em grande grupo, vão ouvir a história acima referida (Ver anexo 1), contada pela estagiária responsável, acompanhada de fotografias referentes a objetos/personagens/paisagens que aparecem no decorrer da mesma.</p> <p>Após o momento da leitura, será apresentada ao grupo uma caixa mistério que irá conter algumas castanhas para explorarem livremente. Consoante vai decorrendo a exploração, a estagiária responsável vai dando a provar castanhas cruas a todas as crianças, para que tenham pela primeira vez contacto com este fruto.</p> <p>Consoante o grupo vai explorando as castanhas, testando assim os diversos sons que estas podem fazer em contacto com os diferentes objetos, a estagiária responsável vai chamando individualmente as crianças para estas fazerem um pequeno jogo. Vai existir uma taça com milho e com castanhas escondidas e uma caixa de ovos vazia. O objetivo desta proposta é que as crianças através da utilização de uma colher consigam encontrar as castanhas e transportem-nas para a caixa de ovos vazia, desta forma vão trabalhando a motricidade fina.</p> <p><u>Avaliação:</u> Para se realizar a avaliação, o primeiro passo é recolher os dados, e registá-los, deste modo iremos avaliar se perceberam através do questionamento “de que cor são as castanhas?; De onde vem? Que animais aparecem na história?”, e ainda se conseguiram utilizar a colher para fazer a passagem das castanhas da taça para a caixa de ovos, apenas a 2 crianças durante o período da manhã, através de registo fotográfico e de notas de campo. Posteriormente irá ser efetuada a análise e interpretação dos dados recolhidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Canção do Bom dia; • Adaptação da história “As castanhas de Vermelhito, o pequeno esquilo” de Ana Margarida Barreiros; • Imagens (esquilo, castanheiro, pássaro, veado, lagarta, floresta, troncos, terra, ouriço); • Castanhas; caixa de ovos; colher; taça.

ANEXO II: GRELHA DE AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE DA SEMANA DE 14 A 16 DE OUTUBRO DE 2019

<i>Nome</i>		Adquirido Sim/Não	Observações
	Obedece às regras	SIM	Esperou pela sua vez de cortar a fruta e respeitou todas as indicações de como segurar a faca e pegar na fruta.
	Manuseia corretamente os utensílios	SIM	
	Identifica as frutas	SIM	
	Obedece às regras	SIM	Começou a comer a banana sem esperar pela explicação do que era para fazer.
	Manuseia corretamente os utensílios	SIM	
	Identifica as frutas	SIM	
	Obedece às regras	SIM	Pegou corretamente e cuidadosamente na faca.
	Manuseia corretamente os utensílios	SIM	
	Identifica as frutas	SIM	
	Obedece às regras	SIM	Não conseguiu identificar a fruta que estava a cortar.
	Manuseia corretamente os utensílios	SIM	
	Identifica as frutas	NÃO	
	Obedece às regras	NÃO	Estava distraído com o colega do lado enquanto os outros estavam a cortar a fruta e a ouvir as explicações.
	Manuseia corretamente os utensílios	SIM	
	Identifica as frutas	NÃO	

ANEXO III: AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE DO DIA 11 DE NOVEMBRO DE 2019

Observação:

- O A. reconheceu todos os animais da história nomeando os seus nomes e soube identificar o ouriço. Mexeu nos ouriços sem qualquer receio e relativamente às castanhas, não quis provar mesmo com o incentivo do adulto.



- A F. referiu verbalmente o nome dos animais da história, e comentou ainda que o pássaro era amarelo. Provou as castanhas cozidas e as cruas. Relativamente ao ouriço não quis mexer, mas explorou as castanhas que estavam na caixa com as mãos.



Interpretação: No que diz respeito à prova das castanhas muitas das crianças recusaram-se a provar, outras tal como a F. provaram sem quaisquer dificuldades e pediram diversas vezes para repetir, sendo visível que gostaram deste fruto e que possivelmente foi a primeira vez que o provaram. Na exploração dos ouriços embora tenha sido explicado que tinham espinhos e que poderiam picar, algumas das crianças pegaram sem receio, outras enquanto mostrava de perto e solicitava que lhes pegassem, recuavam e recusavam tocar e explorar.

ANEXO IV: PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II DO DIA 12 DE JANEIRO DE 2021

Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Área e Domínio	Descrição das Propostas Educativas	Recursos Materiais
Após Lanche da Manhã				
<p>*Organizar o ambiente educativo de forma a estimular e apoiar a curiosidade das crianças nas suas tentativas de compreender o que observa (reação do gelo ao álcool e sal).</p> <p>*Apoiar as crianças no processo de realização de experiências significativas, nas suas observações, registos e conclusões.</p>	<p>*Descreve e procura explicações para a transformação que observa no gelo quando este reage com o álcool ou sal.</p> <p>*Antecipa e expressa as suas ideias sobre o que pensa que vai acontecer numa situação que observa ou experiência, procurando explicações sobre os</p>	<p>Conhecimento do Mundo: -Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo físico e natural</p>	<p>Depois do lanche as crianças irão dirigir-se à sala de atividades onde irão encontrar dois espaços distintos com duas propostas exploratórias sobre o inverno onde o objetivo é que todas as crianças explorem livremente todos os materiais. Cada espaço terá o acompanhamento de uma das estagiárias e poderão estar 10 e 9 crianças de cada vez na respetiva área.</p> <p>Experiência Científica: Neste espaço, as crianças terão à sua disposição diferentes materiais como pratos, sal, gelo e álcool. O objetivo é que as crianças explorem sozinhas os materiais e observem a reação do gelo quando está em contacto com o sal /álcool. Ao longo da exploração serão questionadas as crianças sobre o que acham que irá acontecer e no final sobre o que aconteceu. Por fim será pedido um registo sobre o que observaram.</p> <p>Caixa Sensorial com Neve: Aqui as crianças terão a oportunidade de criar neve artificial utilizando uma mistura de sal e água. De seguida terão à sua disposição diversos materiais que permitirão explorar a neve, como são o exemplo: aguarelas, pinceis, colheres, caixas de plástico, copos.</p>	<p>*Pratos; *Sal; *Álcool; *Gelo *Folhas; *Canetas de feltro.</p> <p>*Aguarelas; *Pincéis; *Colheres; *Copos; *Caixas de plástico.</p>

	resultados.		Avaliação: Para se realizar a avaliação, o primeiro passo é recolher os dados através da observação e registá-los, deste modo iremos avaliar 2 crianças, percebendo o modo como exploram os diferentes materiais nos dois espaços, como partilham os seus conhecimentos prévios e como fazem o registo dos mesmos e do que observaram.	
--	-------------	--	---	--

ANEXO IV: TRANSCRIÇÃO DOS VÍDEOS REALIZADOS DURANTE A INVESTIGAÇÃO

VÍDEO 1

Dia: 2 de novembro de 2020

Hora: 14:30

Minutos: 23:24

Descrição do vídeo:

0:00 – 1:00 – O S. olha ao seu redor vendo o que tem à sua volta. Vê o telemóvel e aproxima-se do mesmo. Vê que a Y. está ao pé de si e ao mesmo tempo que aponta para o telemóvel diz “Olha aqui” (a sorrir) e coloca as duas mãos na boca à medida que anda para trás. Depois baixa-se. Enquanto isso, a Y. fica a olhar para o telemóvel, vira-se e vai-se embora. O S. levanta-se e abana os braços e as pernas. Para, toca com a mão esquerda e com a direita no banco e anda pelo espaço e dirige-se até à mesa tocando com as duas mãos na mesa e bate palmas. Olha novamente pelo espaço, aproximando-se do forno e dá meia volta.

1:00 – 2:00 – Olha-se ao espelho, abana as pernas e os braços, aproxima-se do espelho, vira-se contra o mesmo e toca no armário das roupas. Baixa-se e dirige-se até à máquina de lavar. Enquanto isso, a JU. aproxima-se, passa por ele e senta-se no pufe que está no armário das roupas e levanta-se, enquanto o S. diz que é ““Pa” (para) pôr a roupa!”, e depois abre e fecha a máquina. A JU. dirige-se até ao lava-louça e diz “Vamos fazer o almoço!” e endireita esse armário.

12:12 – 13:12 – A JU. está sentada na beira da cama dos bebés e o S. está abaixado ao seu lado esquerdo, estando os dois a olhar para o JA. que se encontra de gatas no chão. O JA. tenta fugir, mas a JU. e o S. aproximam-se dele e apanham-no. A JU. levanta-se e dá uma volta à mesa, enquanto o JA. se levanta e o S. continua a agarrar com os dois braços a cintura do JA. O JA. aproxima as suas mãos da cara do S. e ele acaba por o soltar e cair, a JU. apanha o JA. abraçando as suas costas e ao empurrá-lo ele acaba por cair.

De seguida, o JA. levanta-se com uma mão na orelha e dirige-se ao armário das roupas e senta-se ao lado do pufe, começando a chorar. Enquanto isso, a JU. e o S. dirigem-se até à cama dos bebés, ficando em pé a olhar para o JA. A JU. abana a cabeça enquanto são chamados à atenção pelo adulto. Os dois aproximam-se do JA. a JU. faz-lhe festas no topo da cabeça, já o S. fica a olhar para o JA.

A JU. pergunta “Fui eu ou foi ele?” (aponta para o S.), o JA. responde a chorar e a apontar o dedo para o S. dizendo “Foi ele”. O S. abana a cabeça de um lado para o outro. A JU. empurra o S. com o braço e ele acaba por bater contra o espelho, depois fecha as duas mãos e diz “Queres um murro na cara?”. A JU. sai e dá uma volta à mesa e vira-se para o S. ele encara-a com os braços para baixo.

13:12 – 14:12 – A JU. dirige-se até ao fundo da cama, sendo seguida pelo S., e passa pelo JA. que estava sentado no armário da roupa a chorar com a mão na orelha. A JU. olha para o S. e diz “Ai é, então tenta”, enquanto o S. agita os seus dois braços em punho para a frente e para trás alternadamente. O JA. levanta-se ficando ao pé deles e diz esticando o braço esquerdo e a olhar pela janela “Olha JU. olha ali!”, levando o S. e a JU. a olharem. Depois senta-se novamente onde estava levando as suas duas mãos aos olhos, limpando as lágrimas. A JU. avança para ao pé do S. agitando para cima e para baixo os seus braços cruzados. O S. abaixa-se ao pé da janela e diz “Colher!”, apanha-a do chão e mostra à JU. De seguida, levanta-se e dirige-se até ao JA. mostrando-a, indo a JU. com ele e ficando ao seu lado.

Ela estica a mão dela passando-a pela cabeça do JA., enquanto o S. olha para o JA. ainda a chorar. Depois a JU. olha para o S. e aproxima-se dele com os dois braços esticados agarrando o S. pela cintura,

levantando-o do chão durante sete segundos e coloca-o no chão novamente. Enquanto isso, o JA. deita-se no armário da roupa. A JU. estica um dos braços todo para trás e o S. dá um passo para trás e ergue os dois braços em punho baixando-os, dá meia volta e dirige-se ao lava-louça. O JA. volta a sentar-se no armário e olha para o espelho. A JU. dá um salto e apoia uma das mãos na janela e a outra na mesa, baixa a cabeça e olha para debaixo da mesa e de seguida levanta-se. Depois dá um pequeno salto e apoia uma das mãos na mesa e vai para junto do S. ficando a olhar para o que ele está a fazer. Enquanto isso, o JA. desliza as suas duas mãos pela sua cara e para juntando as mesmas em cima das suas pernas começando a chorar.

22:24 – 23:24 – A JU. baixa-se ficando junto ao G. e senta-se e diz “Está na hora de dormir”, repetindo esta frase duas vezes. Enquanto isso, o JA. dirige-se até à cama dos bebés e deita-se na mesma com as pernas dobradas na beira da cama, agitando as pernas para cima e para baixo dizendo “Eu quero o meu papá” (11 vezes). O G. levanta-se com os dois braços atrás da cabeça e olha à volta, depois baixa os braços e caminha para junto do JA., abaixando-se ao seu lado e diz “Olha!”. De seguida, levanta-se e coloca as mãos atrás das costas enquanto olha para o JA. Depois vira-se e coloca o pé no parapeito da janela e sobe, depois desce indo para ao pé da cama. Enquanto isso, o S. dirige-se até ao armário da roupa e senta-se ao lado do pufe a olhar à sua volta. Levanta-se e volta, vai até ao espelho, vê o seu reflexo e dá meia volta, coçando o seu braço e dá uma volta sobre si, deslocando-se até à cama onde está o JA. colocando os seus braços nos joelhos que se encontram um pouco fletidos e olha para o JA., de seguida agarra na almofada com as duas mãos e faz força para a tirar. Enquanto isso, o JA. agarra a sua almofada e levanta-se para a conseguir puxar.

A JU. sai e volta, dirigindo-se até ao micro-ondas onde coloca as mãos em cima do mesmo e inclina-se um pouco, levantando um pouco uma das pernas e chama “Oh papá!”, de seguida dirige-se até à janela ficando de costas para a mesma e toca com a mão na mesa. Passa pelo S. e vai para junto do fundo da cama e ao aproximar-se diz “Está na hora de lavar a almofada”, inclinando o seu corpo e com as mãos vai aproximando-se da almofada agarrando-a e puxando na sua direção. Depois larga e diz “Os pratos não lavam coisas” (2 vezes), enquanto o S. se encontra de joelhos ainda agarrado à almofada e o JA., está em pé, a segurar a mesma.

VÍDEO 2

Dia: 9 de novembro de 2020

Hora: 14:01

Minutos: 17:00

Descrição do vídeo:

0:00 – 1:00 – O J.C. está ao pé do lava-louça a olhar para a M. que está de joelhos a colocar a cesta com o bebé dentro do micro-ondas, tentando fechar a porta do mesmo. Ao aperceber-se que o mesmo não fecha, abre a porta e com uma mão retira o cesto e com a outra pega no bebé e coloca-o dentro do micro-ondas fechando a porta. Enquanto isso, o G. está sentado no fundo da cama com as pernas esticadas e diz “Eu ajudei o meu pai” a olhar para o J.C. A M. olha de repente para o G., mas depois olha em direção ao J. levantando-se e diz, à medida que vai em sua direção, “A batata quente, frita tá a cozer, oh filhinho!”, depois volta para ao pé do micro-ondas enquanto diz “Está a cozinhar”, rodando os botões do mesmo.

De seguida, abre a porta, retira o bebé e fecha a porta novamente. Pega no bebé e ajoelha-se ao pé do cesto, colocando o bebé dentro dele e ao levantar-se diz “Oh filhinho!” olhando em direção ao J. Ao mesmo tempo que pega nesse cesto com as duas mãos e o coloca em cima da mesa diz “Oh filhinho! filhinho a batata “fita” tá pronta, mas cuidado está quente!”. Enquanto isso, o J. que estava ao pé da janela dirige-se até à Y. que estava a pegar o seu copo com as canetas, mas depois voltou e dirigiu-se até à mesa, onde pousou os seus dois braços enquanto olhava para o que a M. estava a fazer. Logo após, arrasta um dos bancos e bate com as duas mãos no mesmo para que o J, se possa sentar e ele senta-se. Depois disso,

dirigiu-se até ao banco e sentou-se, enquanto isso, o J.C. estava em frente ao lava-louça e olhava para eles, já o G. continuou sentado ao fundo da cama a olhar para eles também.

1:00 – 2:00 – O J. está sentado no banco e olha para o lado onde está a M. de joelhos e diz “Olha ainda está quente!” e a M. responde “Han” e o J. repete com o dedo a apontar para o cesto “Ainda tá quente!” e olha para a M. que se levanta, esta pega no cesto e coloca-o no chão, de joelhos, e diz “Queres aqui?” olhando para o J., de seguida abre a porta do fogão e coloca-o lá dentro.

Entretanto, o J.C. continua em pé em frente do armário do lava-louça a olhar para o que a M. e o J. estão a fazer, já o G. está deitado na cama dos bebés com os pés para fora da mesma. A M. retira o cesto de novo do fogão e diz “Queres assim?” enquanto o J. está sentado no banco e abana a cabeça, mas a M. diz “Não” e volta a colocar o cesto dentro do fogão e fecha-o, levanta-se do chão e gira os botões do mesmo. Enquanto isso, o G. continua deitado na cama e abana as suas pernas, depois coloca uma das suas pernas ao lado da cama e coloca as duas mãos na cabeça, de seguida junta as duas pernas e fica deitado de lado com uma das mãos debaixo da sua cara, voltando a seguir a deitar-se na cama com os pés de fora.

11:00 – 12:00 – O G. saiu debaixo da mesa de gatas e dirigiu-se até à cama dos bebés deitando-se de lado. Já o J. que estava no armário das roupas sentou-se durante um segundo e saiu dirigindo-se até à cama dos bebés e deitou-se ao lado do G. fazendo o som “miau”. Este levantou-se em seguida e arrumou um dos bancos debaixo da mesa. O G. também saiu da cama ficando sentado ao seu lado e pegou no banco que estava perto de si e colocou-o debaixo da mesa, ajeitando o banco que estava ao lado do seu.

A M. saiu debaixo da mesa e levantou-se, arrastando um dos bancos para trás e espreitando para o J., que estava debaixo da mesa, e disse “Nós somos gatinhos, não somos?”. O J. andou um pouco e arrumou o banco que faltava, depois ficou de joelhos e para debaixo da mesa passando pelo meio de um dos bancos, mas viu que ficou preso e então inclinou-se para trás e o banco caiu e levantou-se. A M. ficou também debaixo da mesa e depois saiu dizendo “Au!” começando a chorar porque o banco tinha caído em cima do seu dedo. O J. aproximou-se da M. e depois afastou-se, indo até ao banco e levantou-o. De seguida, o G. sentou-se ao pé da cama e olhava para o que o J. e a M. estavam a fazer. Enquanto isso, o J.C. estava ao pé do fogão e olhava à sua volta para ver o que o G., o J. e a M. faziam.

12:00 – 13:00 – O J. está ao pé da mesa e a M. está ao seu lado e esta diz a olhar para ele “Tu não podes magoar mais os dedos!”, enquanto toca nos seus dedos. De seguida, o J. aproxima-se dela e com o braço empurra-a e esta fica ao pé do J.C. que está a olhar para o J. Já o J. encontra-se ao pé da janela com os braços cruzados e diz “Não” a olhar para a M. Enquanto isso, o G. está no chão apoiado num braço em frente à cama dos bebés a olhar para o J., depois vai de gatas à medida que faz o som “Miau” até à mesa e para, olha para o J. que está em pé ao fundo da cama e de seguida aproxima-se da M. e bate-lhe com uma das mãos nas suas costas e depois afasta-se e senta-se ao lado do G. Enquanto a M. senta-se no banco de costas para o G. e o J. e fica a olhar para o J.C. que está à sua frente.

Logo depois o G. começou a rastejar de costas em direção à cama dos bebés e o J. vai de gatas em sua direção, o J. fica de joelhos e apoia-se com as duas mãos a olhar para a M. ficando novamente de gatas ao pé do G. Já a M. vira-se para trás e olha na direção do G. e do J. e depois vira-se para a frente com uma das mãos no olho. Enquanto isso, o G. senta-se na cama dos bebés e o J. dá a volta à mesa, aproximando-se de gatas até à M.

15:00 – 16:00 – O J.C. está de costas para o armário do lava-louça e está a olhar para a M. e o G. que estão à sua frente. A M. está sentada no banco que se encontra à frente da mesa e o G. está de gatas junto dela, quando ela vê o G. a aproximar-se enrola os seus braços no pescoço do G. e aperta-o um pouco durante alguns segundos e depois larga-o. O G. afasta-se e a M. levanta-se ficando de costas para o G. e diz para o J.C. que está ao seu lado, enquanto aponta o dedo indicador, “Olha eles!”.

De seguida, apoia os braços na mesa e coloca uma das mãos sobre o seu queixo. Passado uns segundos, a M. dirige-se até ao armário da roupa e senta-se ficando com as pernas de fora. Ela olha à sua volta e depois olha também durante alguns segundos para o espelho. Enquanto isso, o G. vai de gatas até à cama dos bebés e deita-se na mesma e depois sai ficando de costas para a máquina de lavar a roupa. Já o J. estava junto da janela apoiando os seus pés no parapeito da janela e as suas mãos na mesa ficando assim um pouco inclinado sobre a mesma, ele vai andando devagar para o lado fazendo o mesmo com as mãos até chegar à ponta da mesa e depois sai a correr até ao pé do G. e faz um som “Argh” ficando os dois a olhar um para o outro durante alguns segundos.

16:00 – 17:00 – O J. saiu e foi até à M. sentando-se ao seu lado. Passado alguns segundos saiu de lá dando um salto para o chão e dirigiu-se até à cama ficando de joelhos enquanto fazia o som “Tinoninó”. De seguida, ficou de frente para o G. que estava no chão deitado de lado, estando apoiado num braço. O J. aproxima-se dele e diz “Apanhei-te!” agachando-se e coloca os seus braços à volta do pescoço do G. e diz novamente “Apanhei-te!”. O G. tenta sair abaixando a sua cabeça, conseguindo assim sair dos braços do J., mas o J. continua com as suas mãos nas costas dele, o G. tenta sair fazendo o som “Miau” enquanto a M. se aproxima deles dizendo “Eu tou aqui! Eu sou um bombeiro!”. O J. tira uma das mãos de cima das costas do G., mas agarra o bibe do G. com a outra e com a mão disponível aponta-a para a M. e faz o som “Ssshhh”, acabando por largar o G. O J. fica de frente para a M. e ambos ficam a colocar as mãos à frente um do outro e a fazer o som “Tshhh”. Enquanto isso, o J.C. encontra-se em frente do armário do lava-louça a olhar para o que os restantes colegas estão a fazer.

VÍDEO 3

Dia: 18 de novembro de 2020

Hora: 14:34

Minutos: 40:00

Descrição do vídeo:

0:00 – 1:00 – O G. está sentado no fundo da cama ao lado dos bebés, ele levanta-se e sobe de joelhos para o pufe que se encontra em frente à janela e senta-se, depois olha à sua volta e sai indo de joelhos até à cama dos bebés e senta-se ao lado do S. Já o S. está de joelhos, ao pé do espelho, no chão e anda até à mesa depois levanta-se apoiando uma das suas mãos na mesa para se levantar, ficando um pouco curvado com as mãos nos joelhos a olhar para o G. que está sentado no pufe. Após este momento, fica direito e apoia uma das suas mãos na mesa e olha para o chão e depois olha à sua volta e dirige-se até ao fundo da cama dos bebés, colocando os seus joelhos na mesma dando uma meia volta ficando assim de costas para a parede e olha ao seu redor.

A Y. está agachada ao pé do fogão a fingir que coloca “alguma coisa” dentro do fogão e depois fecha-o, levanta-se e dirige-se até ao G. e ao S. com o dedo indicador a apontar para os mesmos, primeiro aponta para o G. e diz “Tu és o bebé” e aponta de seguida para o S. e ele diz “Papá”, mas a Y. diz “E tu és o bebé!” e o S. responde “Não”. A Y. dirige-se novamente até ao fogão enquanto o G. e o S. vão de gatas até ao pé do fogão dizendo “Miau”. Enquanto isso, o L. encontra-se apoiado na mesa com os dois braços, dirigindo-se de seguida até ao armário do lava-louça onde se agacha para abrir o mesmo, finge que retira uma coisa de lá de dentro e fecha a porta, colocando a mesma em cima do fogão, mas a Y. chega lá e empurra-o para o lado com a sua mão direita, abrindo e fechando a porta do fogão, mexendo em seguida nos botões do mesmo.

1:00 – 2:00 – O S. foi de gatas até ao pufe e apoiou os joelhos e as duas mãos no mesmo e olhou ao seu redor. O G. colocou-se de joelhos e encostou-se em frente do fogão, depois levantou-se e ficou em frente da mesa colocando as suas duas mãos, uma de cada lado do banco ao mesmo tempo que apoiava os seus joelhos também no banco, depois saiu e ficou em pé ao lado do mesmo, dando uma meia volta. Colocou um joelho apoiado no banco e inclinou-se sobre a mesa com os dois braços esticados e disse “Y., Y.” e

voltou a ficar de gatas fazendo o som “miau” indo assim até ao pé da Y. que se encontrava à frente do armário do lava-louça.

A Y. retirou o cesto que estava a fazer de lava-louça, pegou no cesto vermelho que estava em cima do micro-ondas e colocou-o no local, passado alguns segundos retirou-o e colocou novamente o primeiro cesto no respetivo lugar do lava-louça, ficando com o cesto vermelho na mão. De seguida, deslocou-se até ao fogão, ficou de joelhos, abriu a porta e retirou de lá de dentro a cesta, logo a seguir esticou-se, colocou o cesto vermelho em cima do micro-ondas e levantou-se pegando na cesta que estava ao pé de si, fechou a porta e depois foi andando com a mesma.

Enquanto isso, o L. andou até ao pé do armário das roupas e dirigiu-se até ao S., tocou-lhe nas costas e agachou-se ao seu lado, encostou a sua cabeça no seu braço e o S. disse “Água”, assim o L. levantou-se e foi até ao armário do lava-louça onde estava o G. e a Y., colocou a sua mão debaixo da torneira e mexeu na torneira fingindo estar a colocar água no mesmo, depois saiu e foi até ao S. com a mão fechada quando chegou ao pé do S. disse “Toma água” virando a mão ao contrário (fingindo que colocava água) e o S. baixou a cabeça bebendo a mesma. Já o G. andava de gatas de um lado para o outro enquanto fazia o som “miau”. O S. saiu do pufe e foi até ao G. que estava ao pé do armário da roupa, depois o S. saiu e foi de gatas até ao pé da janela e abaixou-se, entretanto, o G. aproximou-se do mesmo de gatas olhando também pela janela.

28:40 – 29:40 – O S. está sentado de costas para a cama dos bebés e de frente para o armário da roupa, do seu lado direito está um banco e à sua frente está outro, estando também um cesto à frente do mesmo. O G. encontra-se deitado sobre o banco e finge que mexe no cesto dizendo “Eu”. Passado alguns segundos, levanta-se dizendo “Não, vai pega aquelas coisas” e vai-se sentar à frente do S.

O G. vê a J. a aproximar-se deles e diz “Mãe! olha «cane» (carne)!” a J. coloca-se de joelhos no banco que estava à sua frente e pergunta para o G. “Este é o cão?”, batendo de leve na cabeça do S. e ele responde “É” e a J. diz “É um cãozinho”. A J. depois pergunta para o S. “Tás a comer?” e o G. responde “Não, é um brinquedo” e o S. pergunta “É um brinquedo?” e o G. acaba por responder “É um brinquedo”, então a J. aproxima-se do cesto e finge que pegou em alguma coisa, levanta-se e atira para longe dizendo “Busca!”, enquanto olha para o S., e diz novamente “Vai lá buscar!”. O S. olha para a J. levanta o braço com o punho fechado e diz “Cane” (carne). O G. estende a mão e diz “Vou bincar”, depois a J. que estava à frente do G. abaixa-se e mexe no pufe que estava à sua frente. De seguida, levanta-se e aproxima-se do S. dizendo “Olha a mamã vai te levar no médico!”.

29:40 – 30:40 – O G. responde “Não, eu sou o médico!”, mas a J. levantou-se e disse, olhando para o S. e apontando com o dedo indicador para a cama dos bebés que estava ao seu lado, “Senta-te ali!”. O S. levanta-se e volta a colocar-se de joelhos em frente do banco e da J. enquanto o G. coloca a cesta em cima do banco e ela diz “Coloca a tua patinha aqui” e depois diz “Agora vou buscar a caixa dos feriados!” e finge que retira alguma coisa e coloca na “patinha” dele. De seguida, pega na cesta e, ainda de joelhos, vai até ao armário das roupas deixando lá a cesta, mas o G. que estava ao seu lado pega nela e coloca-o em cima do banco novamente dizendo “Ai isso é um brinquedo” e a J. responde, “Mas os brinquedos não são caixas”. O G. não responde apenas coloca a mão dentro da cesta, mas a J. pega nela e coloca-a no chão. O G. levanta-se e apoia-se no banco passando as pernas para o outro lado uma de cada vez e dirige-se até à cama dos bebés ficando de joelhos ao lado do S.

38:00 – 39:00 – O G. está, de joelhos no chão, próximo da cama dos bebés e deita-se no mesmo de barriga para baixo. O S. aproxima-se do G. arrastando os joelhos, depois vai de gatas até ao banco e arrasta-o para perto de si, passa por entre os dois bancos ficando de joelhos ao pé da cama dos bebés. A J. pega no banco diz para o S. “Vai para casa” enquanto o colocava ao lado do outro “encurralando” assim o S., ajeitou o pufe e sentou-se de seguida no mesmo.

Entretanto, o G. levanta-se e vai-se sentar no banco que se encontra à frente do S. A J. volta a levantar-se, abaixa-se para ajeitar o pufe e volta-se a sentar. O S. olha para o placard que se encontra ao seu lado e diz para o G. e a J., apontando para a respetiva parte “Olha a parede amarela”. Enquanto isso, o J. encontrava-se encostado ao armário do lava-louça a olhar para os seus colegas, abaixando-se ao pé do mesmo.

39:00 – 40:00 – O J. colocou-se de joelhos e foi a rastejar até ao pé do fogão abrindo a porta do mesmo. Já o G. estava com as mãos apoiadas no banco e um pouco inclinado para a frente e diz olhando para a J. que estava ao seu lado “Vou buscar comida!” e a J. responde “Tá bem”. De seguida, dirige-se até ao armário do fogão e mexe em alguns botões. A J. mexe com o braço dentro do armário da roupa e diz “Vou aqui buscar comida”, mas o G. responde “Não” e ela diz novamente “Não, tá aqui, tá aqui, eles não comem comida do micro-ondas, não comem comida do micro-ondas”. Enquanto isso, o G. vai até ao micro-ondas e roda os botões e dirige-se até ao banco e senta-se ficando ao lado do S.

A J. volta a olhar para o G. e diz novamente “Eles não comem comida do micro-ondas”, vira-se para o armário das roupas e finge que retira de lá alguma coisa colocando-a à frente do S. e depois diz “Toma cãozinho”, depois olha para o G. dizendo “Eles não comem frango, eles comem comida de cão e comida de cão não é frango. Temos a aquecer o pequeno-almoço e os gatos não comem o pequeno-almoço dos cães”. De seguida, levanta-se e coloca as mãos no banco e inclina-se sobre o mesmo dizendo “Olá cãozinho”.

VÍDEO 4

Dia: 24 de novembro de 2020

Hora: 14:51

Minutos: 30:29

Descrição do vídeo:

0:00 – 1:00 – O B. está inclinado com os dois cotovelos na mesa a segurar com as duas mãos o pão, depois levanta-se e vira-se para o S. que está em frente ao fogão e diz “S. vais comer «caine» (carne), vá vais “comê”(comer) pão com “cane” (carne)”, à medida que diz isso pega no pedaço de carne e vai até à mesa, pouso o pão e a carne e puxa o banco na sua direção com as duas mãos, pega no pão e na carne enquanto o S. que estava à frente do fogão pega em dois pratos, dá meia volta e fica em pé em frente à mesa ao lado do B., ele distribui os pratos, colocando um na frente do B. e outro na ponta da mesa ao seu lado, vai até ao pé do fogão buscar dois copos e pouso-os no centro da mesa.

Já o B. pega no prato e deixa-o cair em cima do banco que está à sua frente, de seguida pega nele e coloca-o em cima da mesa, colocando por cima do mesmo a carne em baixo e o pão por cima e afasta-se um pouco. Logo a seguir, o S. senta-se no banco à frente do prato que o B. preparou. Já o LM. Vai até à cesta que está em cima do fogão e pega no peixe, no tomate, num copo e num garfo e dirige-se até à mesa, ficando de frente para o B., coloca as coisas em cima da mesa e depois afasta-se um pouco. Enquanto isso, o B. ia sentar-se nesse banco, mas o LM. diz “Aí sou eu” e o B. afasta-se saindo da área da casinha, dirigindo-se o LM. até ao lava-louça.

Entretanto, a Y. está de costas para o micro-ondas com um prato e uma colher na mão, esta finge que está a mexer o mesmo e para, depois avança até ao pé da mesa e dirige-se até ao lava-louça onde está a J. com os talheres na mão, a Y. escolhe um deles e pouso-o em cima da mesa. De seguida, pouso o prato na mesa e coloca-se em frente ao mesmo ficando ao lado do S. A Y. pega no tomate e abana-o para cima e para baixo algumas vezes.

1:00 – 2:00 – A Y. pouso o tomate no prato que está à frente da J. que se encontra ao seu lado sentada no banco. De seguida, a Y. pega no pão que estava em cima da mesa e pouso-o em cima do prato. Já o S. pega na cenoura que estava ao pé do prato da J. e coloca-a no seu prato, mas a J. vê e tenta retirar a

cenoura do prato do S., mas ele pega nela e diz “É “pa” (para) eu “cortare” (cortar)” e a J. responde “Está bem!” e o S. agora diz “Preciso de uma faca” e a J. dá-lhe uma. O S. pega nela e na cenoura e começa a cortá-la diversas vezes. Enquanto isso, o M1. dirige-se até ao espaço vazio que há na mesa com o peixe, o garfo, a faca, o copo, a carne e ainda um prato e o pão de hambúrguer nas mãos e empurra para o chão o prato e o copo da Y.

A J. diz “Para M1!” e o S. tenta retirar ao M1. um copo, mas ele afasta-se e tenta-se sentar no banco, mas acaba por deixar cair a maior parte das coisas, no entanto com as mãos mais livres ajeita o banco e pega aquilo que deixou cair e coloca em cima da mesa. A J. levanta-se, dá meia volta até ao M1. e diz “M1. dá-me o peixe!” à medida que tenta retirar o peixe que se encontra ainda na mão do M1., ele responde “Não!” e inclina-se sobre a mesa, tapando assim com o seu corpo todos os utensílios e alimentos.

15:00 – 16:00 – O S. está de joelhos à frente do banco que se encontra perto do espelho com os dois braços apoiados no mesmo. De seguida, avança um pouco batendo com as mãos alternadamente no banco até ao outro banco que se encontra ao lado do mesmo e volta a apoiar um dos braços no banco, depois apoia os dois e inclina-se um pouco para a frente olhando para a M. que está à sua frente sentada. Enquanto isso, o S. pergunta “Não vens pra qui?” e a M. fica de joelhos com as mãos na cintura colocando-se de costas para o S. e o S. fica de gatas fazendo o som “Miau” não saindo do mesmo lugar.

A M. vê a J. a aproximar-se da mesa e diz “J. o S. não me deixa entrar!” e a J. que está à sua frente, em pé, responde “Porque ele é um cão e os cães nunca gostam de gatos e nem gostam das mães que são chatas” e a M. diz “Eu sou um cão!”, esta fica de gatas e faz o som “Ão ão” aproximando-se do S. O S. apoia-se novamente no banco com os braços ficando próximo da M. que continua a fazer o som “Ão ão”. Já a J. aproxima-se ficando no meio dos dois e aproxima os braços, um do S. e outro da M. dizendo “Chega, chega, chega, chega” e inclina-se sobre um dos bancos. O S. fica perto da cama dos bebés e inclina-se sobre a mesma com um dos braços e a M. vai para perto do M1. ficando à sua frente de gatas ao aproximar-se faz “Ão ão” e a J. responde “Sai desta casa!”.

16:00 – 17:00 – A M. vai de gatas para debaixo da mesa e senta-se no meio da mesma agarrando as duas pernas da mesa com os dois braços. A J. aproxima-se da mesa e olha para a M. e diz “Sai desta casa!”, depois volta para ao pé do S. inclinando-se sobre o banco, ficando próximo dele e pergunta “Queres comida?” e o S. abana a cabeça para cima e para baixo (dizendo sim) e vai de gatas até ao pé do espelho onde encontra a J. com o cesto na mão e vai retirando o prato, os copos e os talheres dispondo-os no chão. Enquanto isso, a M. sai debaixo da mesa e vai para junto da J. ficando de joelhos e vai pegando no prato e no copo colocando-o à sua frente.

28:30 – 29:30 – A M. está de joelhos e diz “Uuuuuu” ao pé do espelho e à sua frente tem dois bancos e em cada um deles está um bebé. Do seu lado direito está o J. e do lado esquerdo o S., ambos estão de joelhos a olhar para ela. A M. continua a fazer o som “Uuuu” enquanto o J. levanta-se, senta-se no armário das roupas e deita-se no mesmo. Passados uns segundos volta-se a sentar com as pernas para fora.

O S. faz o som “Auu” e fica de cabeça para baixo, a M. aproxima-se do S. e pergunta “O quê que foi cãozinho?”, colocando a sua mão próxima do queixo do S. Ele faz novamente o som e a M. pergunta “Quê?” e o S. responde “Eu era o gatinho” e a M. volta a perguntar “Mãezinha?”, “Queres a mãezinha?” e o S. responde novamente “Eu era o gatinho”. A M. olha para o chão e pega no pão e entrega ao S. que finge que come e, de seguida faz o mesmo com a cenoura. A M. estende-lhe o pão e faz o mesmo. Já o J. que estava sentado no armário das roupas levanta-se e coloca-se à frente da M. e diz “Isso é um pão”.

29:30 – 30:29 – O J. aproxima-se da M. tentando alcançar o pão que ela tem na mão ao mesmo tempo que o J. diz “Não, é um pão”, mas acaba por deixar cair o bebé que estava no banco à sua frente, agacha-se para o apanhar e volta a colocar em cima do banco, ficando de pé em frente ao armário da roupa. Já a M. estica a cesta para o S. e ele finge que está a comer, mas a M. diz “Não, pega nela” e o S. coloca a cesta no seu colo, retira o peixe e finge que come enquanto o J. e a M. olham para ele. Passado alguns

segundos, a M. diz “Apanhaste alguma espinha?” e o S. gira a cabeça para a esquerda e para a direita (dizendo que não) e volta a colocar o peixe dentro da cesta. A M. aproxima-se e começa a mexer na mesma.

VÍDEO 5

Dia: 2 de dezembro de 2020

Hora: 14:42

Minutos: 13:20

Descrição do vídeo:

0:00 – 1:00 – O G. está em pé, à frente da mesa, e em cima desta está o cesto vermelho com os vários objetos, o G. pega na cenoura e agita-a algumas vezes. De seguida, abaixa-se, abre o forno, coloca-a lá dentro e fecha a porta. Aproxima-se da cesta novamente e pega no pão de hambúrguer, olha para ele durante alguns segundos e aproxima-se novamente do forno e acaba por colocar o mesmo junto da cenoura.

Nesse instante, o S. ajoelha-se junto do G. que diz “Olha!”, apontando para a cenoura e o pão de hambúrguer, enquanto o S. olha para os mesmos. Depois disso, o G. fecha a porta do fogão e vai até ao armário das roupas, finge que pega em qualquer coisa e abaixa-se perto do S. com a mão esticada para o mesmo que estava de gatas à sua frente e finge que come fazendo o som “Nham, nham, nham”. Quando o S. acaba o G. aproxima-se novamente do mesmo armário retirando algo de lá e diz “Quê mais?” e o S. finge que come novamente. O G. levanta-se e vai para junto da cesta, pega no tomate, mas deixa-o cair sem querer e diz para o S. “Olha caiu o tomate”, de seguida apanha-o e coloca-o no forno junto da cenoura e do pão de hambúrguer. Neste momento, a E. aproxima-se da cesta vermelha e o G. diz-lhe “Olha!”, a E. olha para dentro do fogão e diz “Vamos fazer um bolo!”.

1:00 – 2:00 – De seguida, a E. abaixa-se e abre a porta do armário do lava-louça e pega num prato, fecha a porta e coloca o mesmo em cima da mesa. Quando chega perto deste diz para o G. “Precisamos de pôr o pão” e coloca-o dentro do forno e fecha a porta. O G. que está em pé pega no peixe e diz para a E. “E peixe”. A E. volta a abrir a porta, retira de lá de dentro a cenoura e o pão de hambúrguer e à medida que coloca as coisas em cima da mesa diz “Não, precisamos de pão” e o G. acrescenta “E o peixe”, enquanto pega e coloca o peixe na mesa. Já a E. responde “Não!” e pega no pão de hambúrguer, na cenoura e no peixe e aproxima tudo da boca do G. dizendo “Toma!” e o G. mexe a boca fingindo que comeu tudo.

De seguida, a E. coloca os objetos na mesa e apoia os cotovelos na mesma, depois olha novamente para o G. e pergunta-lhe “Queres provar?”. Passado uns segundos ambos se dirigem ao mesmo tempo ao armário do lava-louça, enquanto o G. abre a porta, a E. retira de lá de dentro um garfo e entrega-o ao G. que se senta na mesa e finge que come.

7:06 – 8:06 – O G., o J., o S. e a E. pegaram nas coisas que estavam no chão como os pratos, os copos, os talheres e a cesta vermelha com os vários objetos e deslocaram-se até à mesa e colocaram-nas em cima desta. Seguidamente, o G., o S. e o J. sentaram-se nos bancos ficando assim de frente uns para os outros. Deste modo, no meio da mesa estava a cesta vermelha e à frente de cada um o prato, os talheres (garfo e faca) e o respetivo copo.

No entanto, a E. não tinha um banco para se poder sentar e após ter procurado pelo espaço, chegou ao pé dos seus colegas e disse “Não há!” acabando por se virar para o S. e dizer “Tu é que estás com o meu banco!”. De seguida, puxou um pouco o bibe do S. levando a que o mesmo ficasse no chão e puxou o banco para o seu lugar e sentou-se. Enquanto isso, o G. aponta para o S. e diz-lhe “Ele é o cão”, deixando assim o S. sentado no chão a olhar para os seus colegas.

8:06 – 9:06 - O J. pega no tomate e agita-o algumas vezes para cima e para baixo à medida que olha à sua volta. Já a E. pega no copo que está ao pé de si e coloca-o em cima do prato do G. para que ele possa beber e diz “Chá”. O G. responde “Não, eu não quero chá, eu quero água” enquanto pega no copo que se encontrava à sua frente. De seguida, o G. pergunta para todos “Quem quer comida?” retirando da cesta vermelha uma cenoura e colocando-a à frente da E. ao mesmo tempo que diz “Tu também?”. Já a E. como resposta diz que “Não”, pega na cenoura e volta a colocá-la no cesto.

Depois disso, pega no pão e na carne com as duas mãos e leva-o à boca fingindo que come dizendo para todos “Já comi!”. A E. como resposta faz o som “Uhu” com os dois braços abertos e com o garfo na mão. Em seguida, aproxima-se do G., pega no pão que ele tinha na mão e vai colocá-lo no forno. O G. ao ver isto, levanta-se com a carne na mão e faz o mesmo que a E. pondo assim a carne no forno e afasta-se dali. Passado uns segundos, a E. diz alto “Já está!”, aproxima-se do forno e retira de lá o pão e coloca-o em cima do seu prato.

11:20 – 12:20 – O J. encontra-se deitado de barriga para cima na cama dos bebés, já o S. está sentado no pufe ao pé da janela e está a olhar para a E. que se encontra em pé junto da mesa com as facas na mão e esta dirige-se até ao armário do lava-louça onde guarda as mesmas. Passado alguns segundos, pega os vários objetos com as duas mãos e coloca-os no lavatório. Já o G. sentou-se no banco e à sua frente estava um prato com dois pães, os talheres e um copo e este finge que come o pão com as duas mãos.

Depois de um tempo, diz alto “Já comi!” e guarda os vários objetos na cesta vermelha que se encontrava à sua frente. A seguir, levanta-se vai até ao forno buscar a carne e procura por um prato e um pão colocando tudo na mesa onde se senta novamente. De repente, o J. levanta-se da cama e vai para junto do G. ficando parado ao pé deste durante pouco tempo e depois sai da casinha. Já a E. vai para perto do G., mexe na cesta e retira de lá um copo e um prato e junta ao resto que se encontrava no lavatório.

12:20 – 13:20 – De seguida, a E. pega no prato e coloca o peixe em cima deste e o G. puxa o prato para ao pé de si. Depois disso, a E. coloca o tomate e a cenoura num prato e empurra-o para a frente do G. para que ele possa comer tudo. O G. olha para a E. enquanto coça com uma mão a cabeça e pergunta “O quê que isso?” e ela responde “Não queres?” e o G. volta a dizer “Sim” e à medida que aponta para os alimentos que estão no seu prato ele nomeia-os “pão, hambúrguer, pão e peixe”.

A seguir, a E. pega no prato que tinha a cenoura e o tomate e dirige-se até ao S. que se encontra junto da janela e o S. apenas abana a cabeça para cima e para baixo (dizendo que sim à comida) e a E. entrega-lhe o prato, e pergunta-lhe “Queres que vá buscar um talher?” e afasta-se até ao armário do lava-louça para o ir buscar. No entanto, olha para o S. e pergunta-lhe “Queres uma faca também?” mas o S. abana a cabeça para um lado e para o outro (dizendo não) como resposta.

Em seguida vai até ao S. e entrega-lhe o garfo e o S. começa a comer. Já o G. pegou no pão e no hambúrguer e juntou tudo. Depois de agarrar com as duas mãos, olhou para a E. e disse-lhe “Vou “comê” (comer) isto!” e a E. respondeu-lhe ao aproximar-se dele “Vá come, come. Com peixe né?”. Após o G. ter comido, este colocou todos os alimentos na cesta vermelha que se encontrava em cima da mesa e entregou o prato à E. que o colocou no lavatório.

VÍDEO 6

Dia: 14 de dezembro de 2020

Hora: 14:46

Minutos: 36:02

Descrição do vídeo:

0:00 – 1:00 – A J. encontra-se à frente da mesa a retirar os objetos de dentro da cesta vermelha que se encontra em cima da mesma com os copos, os pratos e os talheres. Enquanto isso, a E. está de frente para a I. com um prato e com pão de hambúrguer na mão e diz “Vai estar no forno, vai estar no forno”. A E.

dirige-se para o lava-louça que já tinha a porta aberta e o V. que estava atrás da I. diz “Ela quer peixe”, no entanto a I. aproxima-se da cesta, pega no peixe e vira-se para trás fingindo que o come. Enquanto a I. faz isso, o V. diz para ela “Come!” e a I. coloca o peixe na cesta que se encontrava à frente desta no chão debaixo do lava-louça.

De seguida, a E. agacha-se e quando se levanta diz “Um prato, ponho num prato” e vai buscar o prato que estava em cima da mesa, pega nele e coloca o peixe em cima do mesmo e dirige-se até à I. dizendo “Olha o peixe, vou colocar aqui” (diz apontando para o micro-ondas), em seguida abre o micro-ondas e coloca o prato lá dentro, fechando-o. Ao aproximar-se da mesa, pega na cenoura, abre a porta do forno e coloca-a lá dentro, fechando essa porta e a do lava-louça também. Depois abre a porta do lava-louça e diz “Comidas” enquanto retira a cesta de dentro do mesmo, aproxima-se da cesta que está em cima da mesa e coloca as coisas que estavam dentro da cesta para dentro do cesto vermelho, enchendo-o. A seguir, coloca a cesta vazia em cima do micro-ondas e junta-se aos seus restantes colegas.

Enquanto isso, a J. dirige-se até à I. e o V. e quando se aproxima deles diz para a I. “Oh, gatinho” e senta-se apoiando-se na cama dos bebés. Depois olha para a I. e diz “Queres peixe, outra vez?”. Ela levanta-se e volta a perguntar “Queres outro peixe?”, enquanto olha para a mesma. Já a E. quando chega perto dos colegas, vê que o V. está a mexer no micro-ondas e pergunta para o mesmo “Já está, já está?”. À medida que o V. abre o micro-ondas, este retira o prato, fecha a porta e responde “Eu é que sei, eu é que sei” e depois olha para a E. e diz “Já tá, ok”.

1:00 – 2:00 – O V. abre o micro-ondas e retira o prato enquanto a E. responde “Já está!”, à medida que se dirige até à I. com o prato. No entanto deixa cair sem querer e quem apanha o peixe é a E. que lhe diz “Mas as vaquinhas também comem a espinha?” e o V. respondeu-lhe “Iá!”. No entanto, a I. que se encontrava de joelhos à frente da E., do V. e da J. diz “Eu já comi, eu já comi!”. Depois disso, a E. vai com o peixe na mão em direção à mesa e coloca-o dentro do cesto vermelho e a J. que também foi com ela aproximou-se do cesto, retirou a cenoura e foi até ao micro-ondas e disse para a E. “Vamos escrever na tampa” ao retirar de cima do mesmo a cesta e depois a prateleira do armário do lava-louça, acabando por a colocar em cima da mesa.

Enquanto isso, a I. faz um pedido ao V. sendo este “Quê leite!” e o V. responde “Leite? Não temos” e a I. faz um som de choro. O V. aproxima-se dela e pergunta “Queres o quê?” ao sentar-se no armário das roupas e ela responde “Água!”. De seguida, o V. vira-se para ela e diz-lhe “Os gatos não choram”. Passado uns segundos, o V. pergunta “Tu me mordias?” e a I. não lhe responde, apenas vai de joelhos até ao lavatório e mexe na torneira e o V. que ia atrás dela diz “Não há água!”. Depois de se colocar de frente para a I. ele diz “Os animais não têm mãos. Não têm mãos!” e ela como resposta diz-lhe “Mas não faz mal”. Passado um tempo ela volta para onde estava e fica de frente para o espelho, enquanto o V. que vem atrás dela diz “Opá! Não tem comida gatinha”. Já a J. sentou-se no banco com a cenoura na mão e a E. estava ao seu lado em pé. A J. olha para ela e diz-lhe “Vamos fazer as letras e os números” e começa a fingir que os faz em cima da prateleira.

18:00 – 19:00 – A J. pousou na mesa uma laranja e um limão e este último acabou por cair junto da cama dos bebés e esta ia apanhá-lo, mas ao fazer isso disse “Deixa-me” para o V. No entanto, esta acabou por segurar nas pernas do V. durante alguns segundos antes deste conseguir sair por querer agarrar no peixe que estava nas mãos da I. que se encontrava deitada na cama. A E. durante este momento estava atrás do V. e só chamava “Tigre? Tigre?”. A E. ao ver que a J. estava a agarrar o V., ela aproxima-se da mesa, agarra na laranja e quando o V. olha para ela esta pergunta “Tangerina?” e o V. não responde acabando apenas por se soltar e agarrar na laranja. Depois disso, finge que a come e volta para perto da I.

Já a E. volta a dirigir-se até à mesa, pega no pão de hambúrguer que ali estava e leva-o à boca, fingindo que o come. Após isso, pega no copo verde e vai até à I. que se encontrava deitada na cama e diz-lhe ao estender o copo “Toma um chá de limão”. A I. finge que o bebe, mas o V. tira-lhe o copo e manda-o para

o chão, fazendo o mesmo com o peixe que a I. tinha. Depois aproxima-se da barriga dela e faz-lhe movimentos rápidos de cima para baixo com as duas mãos, enquanto a mesma se tenta levantar.

No entanto, a J. pega no copo que estava no chão e entrega-o à I. que o segura, mas o V. tenta agarrá-lo e acaba por conseguir. Após esse momento, a I. sai da cama de gatas para perto do armário do lava-louça e a J. olha para o V. e diz-lhe “Estou cansada deste dia vai “pa” (para a) fazendo mal-educado!” e aponta-lhe o dedo indicador à medida que começa a andar na direção do mesmo e quando se aproximar dele diz-lhe “Mau, mau, mau”. O V. toca-lhe na mão de forma a tentar tirar-lhe a laranja que esta tinha na mão, mas a J. acaba por se afastar dele e ir em direção ao armário das roupas.

19:00 – 20:00 – O V. aproxima-se da E. ficando de joelhos ao pé da cama dos bebés e diz “Eu já não me portava mal”. Em seguida, levanta a cama com as duas mãos e diz enquanto a I. se aproxima dele “Tava aqui um limão” e a I. retira-o debaixo da cama ficando com ele na mão. Depois disso o V. acaba por voltar a abaixar a cama, colocando-se de joelhos em cima dela e dando uma leve chapada na mão da I. que acaba por deixar cair o limão no chão. De seguida, a I. deita-se no chão ficando assim por algum tempo. O V. ao vê-la assim deitada passa por cima dela, vai buscar o limão e atira-o para cima da cama.

Enquanto isso, a J. tinha ido buscar três pratos, uma laranja, um pão de hambúrguer e uma carne e colocou tudo em cima da mesa, primeiro um prato e a laranja por cima e à frente destes os dois pratos, um com o pão e o outro com a carne por cima. A seguir foi buscar outro prato, e ao ver que o limão estava perto da cama abaixou-se para pegar no mesmo, mas o V. tirou-lhe o prato da mão e acabou por atirá-lo para cima da cama, após este momento, a J. pega nele e no peixe que estava ao pé da cama e coloca-os ao pé dos restantes pratos. Já a E. foi buscar um copo à cesta que estava no armário das roupas e foi para ao pé da cama à procura do limão, uma vez que ela perguntava “O limão?” enquanto olhava para o espaço.

34:02 – 35:02 – A I. está sentada na cama dos bebés com a cesta na cabeça. Já a J. retira do forno o tomate e dirige-se até ao armário das roupas colocando-o na cesta vermelha ficando lá a mexer na mesma. Enquanto isso, a E. está abaixada no armário da lava-louça e retira de lá de dentro um copo e uma colher e vai até à I. dando-lhe a comida à boca, passado uns segundos pergunta-lhe “Mais?” e ela apenas abre a boca para que ela lhe dê mais comida. Depois disto, a E. vai novamente até ao armário pegar noutra copo e noutra colher, enquanto isso a I. estica-se na cama e J. chega ao pé dela e abaixa-se junto da mesma.

35:02 – 36:02 – A J. pega no bebé que estava no chão ao pé dela, e coloca-o sentado no armário das roupas. Já a E. pousa o copo e a colher em cima da mesa, pega na prateleira do armário do lava-louça e põe-na em cima da mesa. Em seguida, contorna a mesa e vai até à I., mas depois volta para trás e agacha-se abrindo a máquina de lavar a roupa e pergunta para a J. que está ao seu lado “Bebé, quando eu lavei loiça, está verde?” e a J. responde “Sim, estou. Ela vai tomar banho (diz isto enquanto mexe no bebé)”. Já a E. retira lá de dentro outro bebé e coloca-o no chão, a J. pega nele e senta-o ao pé do outro bebé.

VÍDEO 7

Dia: 4 de janeiro de 2021

Hora: 14:10

Minutos: 17:40

Descrição do vídeo:

0:00 – 1:00 – A E. encontra-se em frente do fogão a retirar um prato e uma colher da cesta vermelha, em seguida finge que está a mexer enquanto se dirige até à J. que estava apoiada com os joelhos em cima da cama e com uma cenoura na mão a fingir que escreve na prateleira que se encontra também em cima da mesma. Quando a E. se aproxima, a J. agacha-se ao pé da cama dos bebés e a E. pergunta-lhe “Teu

nome?” e a J. ia-lhe dar uma resposta, mas apenas diz “Pode ser (e fica a pensar enquanto a E. se afasta dela)”. A E. fica em pé em frente da mesa a fingir que está a mexer o prato diversas vezes. Ao seu lado está o L. sentado num dos bancos e em cima da mesa tem um prato com um pão (que ele está a brincar mexendo no mesmo), um copo e à frente dele tem outro prato com um pão de hambúrguer e junto deste outro copo, existindo ainda outro prato na beira da mesa.

Passado uns segundos, a E. começa a dar a volta à mesa e depois olha para o L. e lembra-se “Ah, temos que pôr os talheres!”, vai até à cesta vermelha e retira de lá um garfo pousando-o em cima da mesa perto do L. Em seguida volta a procurar e desta vez retira uma faca e coloca-a no respetivo lugar (ao lado do prato que estava à frente do L.), e volta a fazer o mesmo com o garfo, enquanto a E. procurava isso a J. diz alto “Já fiz o meu trabalho escolar! Oh pai! Já fiz o meu trabalho escolar! Oh pai!” (e aproxima-se do L.).

1:00 – 2:00 – Quando esta se aproxima ela diz novamente “Pai! Eu sou a filha”. Em seguida, a E. aproxima-se da mesa com o prato e os talheres (garfo, faca e a colher) e pousa na mesa o prato e a colher, e diz “Vou pôr as facas” ficando com o garfo e a faca na mão, e acaba por colocar a faca ao pé do prato do L. e o garfo ao pé do outro prato (que se encontrava à frente deste) e os talheres que restaram (garfo e faca) do lado do prato que faltava. Depois disso, pega no prato e na colher que tinha antes e volta a fingir que está a mexer, enquanto faz isto o L. levanta-se do banco e aproxima-se lentamente do espelho ficando a mexer-se enquanto se observa no mesmo.

Já a J. continua a fingir que está a escrever na prateleira, no entanto passado algum tempo e enquanto a E. pega novamente da cesta vermelha, um prato e um copo e vai colocá-lo no espaço livre que resta da mesa, a J. vira-se para a E. e pergunta alto “Quem é que riscou no meu quadro?” e tanto o L. e a E. se aproximam na mesma e olham para o “quadro” (prateleira), acabando a E. por responder “Foi, isso não se faz”. A mesma acaba por ir buscar o pão que estava em cima do prato para “apagar” os “riscos”.

8:00 – 9:00 – A Y. está sentada no banco com os braços apoiadas na mesma e à sua frente tem a prateleira, no entanto ela está a olhar para a E. que se encontra na sua frente com uma cenoura na mão a fazer vários movimentos, enquanto diz para a Y. “Oh! Nananin, é para fazer uma bola (faz um círculo) ou um risco (faz uma cruz), ou assim (faz um círculo com a cenoura), ou assim (faz movimentos de cima para baixo)”. Depois disso, a Y. retira-lhe a cenoura e começa a fazer vários movimentos pelo espaço da prateleira enquanto a E. a observa. Quando acaba, olha para a E. e ela diz-lhe “Muito bem!” e a Y. como resposta sorri. A seguir, a E. pega novamente na cenoura e faz vários movimentos (como se fossem rabiscos) com a mesma e diz enquanto faz isto “Não é assim, não é assim, awawawaw. Sem barulho, sem barulho” e desta vez entrega a cenoura à Y. e ela vai até ao armário do fogão.

Enquanto isso, a J. está agachada ao pé da mesa com uma mão a segurar a mesma, já a outra mexe na cesta vermelha que está na sua frente e pega no peixe fingindo que o come, enquanto o L. que está à sua frente olha para ela, depois do peixe faz o mesmo com o pão, com a carne e com a colher e o L. faz o mesmo que ela. A E. vira-se para a Y., a J. e o L. com um prato e o pão de hambúrguer em cima do mesmo e pergunta “Olha! Quem gosta de panquecas?”, a Y. apenas levanta a mão e o L. responde “Eu gosto” e a E. diz para o L. “Olha, então vais só tu fazer uma”.

Após este momento, ela chega perto da mesa e bate com o dedo indicador na mesma enquanto diz para a Y. “Tu és a tia!”, depois volta para ao pé do fogão e mexe no prato que tem em mãos para cima e para baixo e olha novamente para a Y. dizendo “Eu sou a mãe”. Passado uns segundos, ela olha para o espaço e à medida que olha para os seus colegas levanta um dedo, acabando também por contar consigo ficando assim com quatro dedos levantados, depois olha para a frente, pega no prato e mexe-o novamente.

Já a J. olha para o L. e diz “Não! Tu vais ser o cão e eu vou ser a cadela, tabém?” e começam a andar de gatas enquanto a J. faz o som “Ão ão”. Em relação à Y., esta levanta-se do banco, contorna a mesa e abaixa-se perto do L. e da J. mexendo na cesta e retirando de lá dois pratos e depois sai da casinha.

9:00 – 10:00 – Já a E. deixa cair sem querer o pão para o outro lado da casinha e decide ir buscá-lo, quando regressa novamente para a casinha a Y. que estava à sua frente, pega no prato que ela tinha e junta-o aos que já tinha, ficando assim com três pratos na mão. Quando a E. chega perto da mesa com uma faca e um pão na mão, olha para a Y. e diz “Um prato!” (esticando o braço para tentar agarrar o prato), mas a Y. continua a andar não lhe entregando um prato. A Y. agacha-se perto da mesa e pergunta alto “Quem “quê” (quer) “vi” (vir) lanchar?”, a E. aproxima-se dela e diz “Dá-me, dá-me” e a Y. entrega-lhe um prato.

Já o L. levanta-se do chão e vai até ao armário do fogão, pega no garfo e na faca que estavam em cima dele e coloca-os dentro do forno quando este se levanta a E. tinha acabado de colocar em cima do fogão o prato com o pão de hambúrguer e ele tenta mexer nele, mas a E. diz-lhe “Oh, olha queres cozinhar alguma coisa?” e o L. apenas abana a cabeça para cima e para baixo (dizendo que sim) e a E. continua “Podes fazer um pote vazio de... de... de laranja, olha!” e pega no copo e na laranja e diz “Podes ficar aqui” enquanto retira o prato que estava em cima do fogão e o coloca em cima da mesa, acabando por pousar as dele em cima do fogão.

Enquanto isso, a J. tinha um copo e uma colher na mão e finge que está a mexer, mas quando olha para a E. Acaba por dizer “Eu fiz o xarope”, após isto faz o som “Rufrufuf” e a E. apenas lhe responde “Está bem”. Já a Y. levanta-se e vai até à cesta, retira de lá um pão. Em seguida, dirige-se até ao fogão e deixa lá os dois pratos com o pão e sai da casinha.

15:40 – 16:40 – O L. encontra-se sentado no chão perto da cama a olhar para a J. e para a E. Já a J. está de joelhos, em cima da cama dos bebés, a segurar numa cenoura e a fingir que está a escrever na prateleira do armário do lava-louça enquanto a E. que está a sua frente diz para ela “Hoje é dia de escola!” e entrega-lhe a prateleira, mas a J. responde “Não”. No entanto, a E. diz-lhe “Hoje é dia de escola!” e a J. responde-lhe novamente “Não quero ir “pra” (para a) escola, hoje é dia de escola” e a E. diz “Então vai lá pra escola”.

A J. levanta-se com a cenoura e a prateleira na mão e pousa-a mesma em cima da mesa. De seguida, a E. também se levanta e diz olhando para ela “Vou fingir que eu era a professora”. Depois disso, pega na prateleira e deita-a em cima da mesa dizendo “Olá, J.” enquanto isso, a J. retira de cima da mesa a cesta vermelha e coloca-a no chão enquanto diz alto “Vou meter isto aqui”. A seguir, olha para a E. e pergunta-lhe “O que eu tenho que fazer?”.

16:40 – 17:40 – E a E. responde “Bom...”, logo de seguida, a J. pergunta “Posso escrever agora?” e a E. responde-lhe “Podes escrever (pega na prateleira e vira-a ao contrário) deste lado”, mas a J. diz “Mas ele tá sujo!” então a E. voltou a virar a prateleira e finge que escreve com a cenoura, no entanto a J. diz “Não faz aí” pegando na prateleira e vira-a novamente, depois disso, a E. explica-lhe “Faz assim (mexendo de um lado para o outro a cenoura)” acabando por ir até ao espelho.

Já o L. estava de joelhos em frente do espelho, depois disso desloca-se até à mesa e senta-se no banco, enquanto isso a E. chega perto dele colocando uma mão atrás das costas do mesmo e diz “Aluno! O quê que tu queres fazer?” ao que ele responde apenas com o som “Ão ão ão”, mas ela acaba por voltar a perguntar-lhe “Podes brincar?” e ele responde apenas com o som “Ão”.

Após este momento, a E. olha para a J. e pergunta-lhe “Queres água?” ao que a J. responde “Ah, pode ser uma comida”. A E. diz enquanto se levanta “Não, uma água tá bom” e a J. diz “Ah que nojo, uma água não”. Depois disso, a E. vai até ao armário das roupas e estica e encolhe os braços fingindo que retira de lá alguma coisa. De seguida, abaixa-se perto da máquina de lavar e diz “Tu não gostas de água!”, a seguir abre a porta da máquina e finge que coloca algo lá dentro dizendo para a J. “Estou a pôr as roupas “pra” (para) lavar”, depois fecha a porta e mexe nos botões. Enquanto ela faz isso, a J. que estava sentada no banco a fingir que escreve chama-a “Oh professora! Não se pões as roupas “pra” (para) lavar na escola” e a E. responde “Tá bem (Está bem)”.

VÍDEO 8

Dia: 11 de janeiro de 2021

Hora: 14:10

Minutos: 17:10

Descrição do vídeo:

0:00 – 1:00 – A M. está em pé junto do armário das roupas com a prateleira do armário do lava-louça na mão, esta dobra-se e coloca a prateleira dentro do armário das roupas. Em seguida, ajoelha-se junto do S. que também está de joelhos junto da cama dos bebês. Entretanto o L. vai para junto deles e a M. olha para ele e diz-lhe “Tu és o gatinho e eu sou o leão!”. Logo a seguir, o L. coloca-se de gatas e a M. começa a dizer “Anda cá gatinho, anda cá à mamã. Anda aqui, senta-te aqui. Senta-te aqui”. Enquanto o L. se senta, a M. olha para o S. e diz-lhe “Olha, podes dar-me o almoço se faz favor cão?”. O S. virou-se para o lado, pegou na cesta vermelha que continha os vários alimentos e objetos e entregou-lhe. Ao receber esta cesta a M. disse-lhe “Obrigada, cão” e colocou-a em cima do armário das roupas. De seguida, ela pega numa faca e finge que está a mexer qualquer coisa, enquanto isso ela diz alto “Olha! Vocês podem colocar a mesa”.

1:00 – 2:00 – Após este momento, a M. aproxima a faca do L. e diz “Toma, toma, toma! Arranja a mesa. Arranja a mesa!”. O L. estica-se até à cesta vermelha e tira de lá um copo e uma colher, mas a M. pega no mesmo e diz-lhe “Não! Isto não é assim” enquanto lhe puxa um pouco o bibe, acabando por lhe tirar da mão o copo e a colher que ele tinha. Ela volta a olhá-lo e pergunta-lhe “Queres que eu faça uma papinha para ti?” e ele abana a cabeça para cima e para baixo (dizendo que sim) e ela responde “Tá”.

De seguida, ela mexe a colher no copo que tem nas mãos e depois coloca a colher de volta na cesta, vira-se para o L. e para o S. que estavam a dirigir-se, de gatas, para debaixo da mesa e pergunta “Olha! queres verde ou “amaelo” (amarelo)?”. O S. acaba por responder amarelo e ela diz alto “Amaelo” (amarelo) e pega numa colher de cor amarela e ao entregá-la ao S. diz “Aqui tens! olha gatinho, anda cá para ao pé da mamã. Anda”, enquanto bate a colher no copo. Mas o S. começa a afastar-se ainda de gatas, acabando por dar a volta até chegar ao pé da M. Quando este já está do lado dela, ela diz “Aqui ao pé da mamã que a mamã dá-te” e a M. finge que está a dar de comer à boca do S., enquanto isso, o L. passa novamente por debaixo da mesa rastejando.

8:55 – 9:55 – O L., o S. e a M. estão ao lado uns dos outros de joelhos e de costas para o espelho tendo à sua frente os três bancos da casinha. Ao lado da M. está o armário das roupas e em cima deste está o bebé deitado de barriga para cima e ela finge que está a fazer cócegas na mão do bebé à medida que faz o som “Diguídiguídi”. Passado uns segundos, a M. acaba por se rir alto. Já o L. faz o som “Brum” ao mesmo tempo que mexe os braços como se estivesse a conduzir um carro.

Passado um tempo, o S. empurra o banco para a frente e avança para a frente com os joelhos. No entanto, a M. que o estava a observar levanta-se e diz “Não!” puxando o banco do S. para perto dela. Em seguida, ela pega no banco, dá meia-volta e coloca o banco ao lado do L. À medida que o S. passa pelo L. de gatas, o L. puxa um pouco do bibe do S. e diz-lhe “Anda cá cão” enquanto ele passava, mas depois acaba por largá-lo.

Depois disso, a M. está de joelhos ficando de frente para o L. e este diz para ela “Olha tu podes “sê” (ser), tu podes “sê” (ser) uma família comigo! Tu és a mãe (aponta o dedo indicador para ela) e eu sou o pai (aponta o dedo indicador para ele)” e a M. responde-lhe “Pois”. Ela levanta-se e quando chega perto do S. diz “Olha, ele é o cão”, já o S. começou a dar voltas à mesa, de gatas, enquanto a M. corria atrás dele a dizer “Olha, olha!”.

9:55 – 10:55 – No entanto, depois para e ajoelha-se ao pé da mesa ficando a olhar por uns segundos para o S. que também parou perto do armário do lava-louça. Em seguida, o S. vai para junto do fogão ficando parado durante algum tempo, depois disso vai de gatas até à janela que é onde se encontra agora o L.

Já a M. vai até ao armário das roupas e chama “Cãozinho! Cãozinho!” e continua a chamar enquanto se dirige até à cama dos bebés, pega na cesta e quando chega perto do S. abaixa-se junto dele e diz “Cãozinho! Olha aqui!”. A seguir, levanta-se e diz “Mamã faz papinha” e vai para ao pé da cama dos bebés, pousa a cesta no chão e pega num prato, mas o L. que estava atrás dela aponta para a janela com o dedo indicador e diz alto “Olha ali um “paque”! (parque)”. A M. olha para a janela e pergunta “O quê? Isso não é um parque, isso é a escola!” e o L. responde-lhe “Ahhh! Entendi” e dirige-se até aos bancos, sentando-se no do meio.

15:10 – 16:10 – O L. e o S. estão sentados no chão perto do armário das roupas, enquanto a M. está perto da cama dos bebés com a cesta na mão e tem à sua frente três bancos e em cima de cada um existe um peixe, uma laranja e um limão. O L. aproxima-se do banco do meio e mexe a boca fingindo que come, no entanto, a M. diz “Não! Isso não se come” à medida que vai pegando nos vários alimentos e colocando-os dentro da cesta. Contudo, a E. que está de costas para a mesa, a olhar para o L. e o S. pega no limão que estava no terceiro banco e entrega-o à M.

Depois disso, a E. pega num prato que estava dentro da cesta vermelha que se encontra em cima da cama dos bebés e quando chega perto da M. que estava à frente da mesa, a M. pega no prato da E. Enquanto isso, a E. inclina-se até à cesta que estava em cima da mesa e retira de lá um pão de hambúrguer, mas a M. tenta tirá-lo também das suas mãos e a E. diz para ela “Não, é pra comer. É pra comer! É um pão!”. No entanto, a M. consegue tirar o pão da mão da E.

Já o L. também retirou de dentro da cesta um alimento e foi de gatas até à M. e disse “Não!” e entregou-lhe a maçã. A M. como resposta disse “Oh! Obrigado” indo o L. de novo até à cesta, começando a procurar pela carne, quando a encontrou olhou para a M. que já estava perto do armário das roupas e disse “Mamã, mamã!” e entregou-lhe a carne. A M. quando a recebeu disse “Ohhh! Obrigada!” e enquanto avançou para perto dele dizia “Tu és o meu gatinho!” retirando de dentro da cesta vermelha um copo e perguntou ao L. “Queres beber o meu chá? Olha tu tens tosse?” e o L. apenas afirmou com a cabeça (mexendo a mesma de cima para baixo).

16:10 – 17:10 – A M. enquanto se deslocava até ao armário das roupas diz para o L. “Tens, então vou-te preparar. Ah, vou-te preparar, mas primeiro vou buscar uma colher”. De seguida, levanta-se e dirige-se até à cesta vermelha que se encontra em cima da cama dos bebés. Enquanto esta mexe na cesta, olha para o L. e pergunta-lhe “Queres a amarela? Queres a amarela?”, mas o L. não lhe responde porque está a colocar a cabeça debaixo do banco, tentando assim passar pelo meio do mesmo. A M. observa-o e volta a perguntar novamente “Queres a amarela??” mas o L. responde-lhe ““Tou” (estou) morto. Eu “tou” (estou) morto!”, mas a M. olha para ele e diz-lhe “Não! Tu não estás morto! Vou já”. O L. acaba por se sentar perto da mesa e a M. levanta-se, passa as duas pernas por cima do banco e quando se senta de joelhos ao lado do L. ela diz-lhe “Mau cão!”.

Enquanto isso, o V. chega e apoia-se na mesa fazendo o som “Huh” e coloca-se de gatas andando pelo espaço fazendo o som “Ão ão”, em seguida levanta-se e sai. Já o S. encontra-se debaixo da mesa de gatas a olhar para os seus colegas e acaba por sair debaixo da mesma quando o V. sai da casinha, ficando assim de costas para a janela e olha para a M. que está a dar de comer à boca do L.

ANEXO VI: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS DURANTE A INVESTIGAÇÃO

Entrevista após o vídeo 1 (2 de novembro de 2020)

Idade das crianças: 3 e 4 anos

Tempo que está no Jardim de Infância: 1ª e 2ª vez

1. Brincam muitas vezes na área da casinha?

Sim (G., JU., S. e JA.).

- 1.1 Gostam de brincar lá?

Sim (G., S. e JA.). Sim, gostamos (JU.).

2. Quando brincam na área da casinha gostam mais de brincar sozinhos ou com as outras crianças?
Ou das duas maneiras?

Com as outras crianças e sozinhos (JU.)

Com as outras crianças (G.)

Só com as outras crianças (S.)

Eu também (G.)

Eu também não gosto (JU.)

Eu gosto. Com as outras crianças (JA.)

E gostamos muito de almoçar (JU.)

Pois, é (G.)

A brincar na casinha. Gostamos de fazer o almoço de brincadeira (JU.)

3. Se brincarem sozinhos o que costumam brincar? E o que costumam fazer quando brincam com as outras crianças?

Dormimos e almoçamos (JU.)

Brincar cá fora (S.)

Eu tenho lápis de cor da minha casa. Eu gosto de brincar com...lápis de cera (JA.)

Lavamos a roupa (JU.)

Brinca com o bebé (G.)

Já dissemos isso (JU.)

Gostamos de pendurar a roupa na despensa (JU.)

Hum... brincar com os bebés (JA.)

Brincar com os bebés (S.)

4. Ao que brincaram agora na área da casinha?

Almoçámos, dormimos, lavámos a roupa e fizemos o comer (JU.)

“Bincá” (brincar) com o bebé (G.)

Disseram muitas vezes isso. Eles disseram muitas vezes isso (JU.)

“Bincá” (brincar) com o bebé (S.)

“Bincá” (brincar) com os bebés (JA.)

Gosto de brincar com os bebés (JU.)

5. O que mais gostam de fazer neste espaço?

Gostamos de almoçar (JU.)

Pepensei não tinha casinha, mas agora temos (JA.)

De almoçar (JU.)

Fazer o “lanchi” (lanche) (G.)

Dormir (S.)

Comida (JA.)

Gostei de fazer o café da manhã (JU.)

6. Se pudessem ter alguma coisa na área da casinha, o que seria? Que materiais?

Eu “queo” (quero) um “anche” (lanche), um pão (G.)

Um dossiê (JU.)

Uma “coer” (colher) (G.)

Gostávamos de ter pratos (JU.)

Colheres, um prato de “chopa” (sopa) (S.)

Facas (JU.)

“Pa” (para) “bincare” (brincar) (JA.)

Gostávamos de ter alimentos e frutas (JU.)

Manteiga (G.)

Puré e queijo (S.)

“Bincare” (brincar) lá fora, os bebês (JA.)

E pós bebês “pa”(para) comer tens de “peparar” (preparar) uma mama, uma mama, uma mamadeira. Que é o biberon (JU.)

Gostavam de ter biberons, é isso?

Sim, “pa” (para) por o leiteinho para eles beberem (JU.)

E fiambre (S.)

E gostávamos de ter carne e peixe e frutinhas também (JU.)

Salsichas (S.)

E “cane” (carne) com molho (G.)

7. Querem acrescentar mais alguma coisa ao que já conversámos?

Maiis...“cane” (carne) com molho (G.)

Pimenta (S.)

Um “tomati”(tomate) e mais uma coisa, mais “qenoura” (cenoura) (G.)

E também pomos a roupa na despensa (JU.)

Sim, alface, cenoura, laranja, peixe e carne com molho (JU.)

Pimenta e piri-piri (S.)

Mas assim ardia a boca. O piri-piri arde a boca se a gente comer piri-piri (JU.)

Não (JA.)

Mais uma coisa, “Macã” (maçã) (G.)

Eu também quero dizer mais uma coisa, banana (JU.)

Entrevista após o vídeo 2 (9 de novembro de 2020)

Idade das crianças: 3 e 4 anos

Tempo que está no Jardim de Infância: 1ª e 2ª vez

1. Brincam muitas vezes na área da casinha?

Sim (M., JA., G.)

Sim (J.C.)

Tu costumavas brincar muito na área da casinha, J.C.? Eu na última vez eu corri (J.C.)

Na área da casinha? Não, no chão (J.C.)

Mas tu costumavas brincar na casinha? Não (J.C.)

1.1 Gostam de brincar lá?

Sim (G.)

“Bincá” (brincar), sim (JA.)

Sim (com a cabeça) (M.)

Sim (J.C.)

2. A que brincam na área da casinha?

“Bincá” (brincar) com o bebé (G. JA., M.)

Da “outa” (outra) vez eu corri (J.C.)

Na área da casinha? Não, no chão (J.C.)

E na casinha ao que costumavas brincar? Eu não fui para a casinha (J.C.)

2.1 Hoje, por exemplo o que fizeram lá durante a tarde?

Eu brinquei aos gatinhos (M.)

A “bincá” (brincar) com os gatinhos (JA.)

Eu não era gatinho, poi não JA.? Tu é que eras (M.)

“Bincá” (brincar) com o gatinho com o J.C., o Pai (G.)

Eu não fui “pa” (para a) casinha (J.C.)

Mas tu estiveste na casinha com o G., com o JA. e com a M. Estiveste a brincar sozinho? Eu corri com as sapatilhas (J.C.)

Na casinha? Não, no chão.

Sim, mas quando estavas na casinha? Quando os outros meninos estavam na casinha? Não, eu não fui para a casinha (J.C.)

Mas tu estiveste um bocadinho na casinha quando o G., o JA. e a M. lá estiveram e o quê que fizeste? Eu não fui “pa”(para a) casinha.

Tu não foste para a casinha? Sim sim (G.)

Estiveste lá um bocadinho. Não foi? Não respondeu (J.C.)

O quê que estiveste a fazer J.C. na área da casinha agora? Eu tive a “bincá” (brincar) com o bebé (J.C.)

3. Brincam sozinhos ou com as outras crianças na área da casinha?

Com as “outas quianças” (outras crianças) (G.)

Eu “binco”(brinco) com os meninos (M.)

Eu gosto de “bincá” (brincar) com o meu pai (JA.)

Na casinha? Estiveste a brincar com as outras crianças ou sozinho? Sozinho (JA.)

Mas eu estive lá com ele (M.)

Vocês brincam sozinhos ou com outras crianças na área da casinha? Eu não (G.), com as “outas quianças” (outras crianças) (JA.)

Sozinho (J.C.)

]3.1 O que gostam mais?

Com as “outas quianças” (outras crianças) (G. e JA.)

Com as outras crianças (M.)

Sozinho (J.C.)

4. Aprenderam alguma coisa enquanto brincavam na área da casinha? Se sim, o que aprenderam?

Não aprendi (G.)

Sim (JA.). O quê que aprendeste? A “bincá” (brincar) sozinho (JA.)

E mais? Aprendeste mais alguma coisa? A “binicare” (brincar) (JA.)

“Binquei” (brinquei) com o JA. aos gatinhos (M.)

Mas aprendeste alguma coisa? Sim (M.)

O quê? Aprendi a dar comida aos gatinhos (M.)

Eu aprendi a “bincá” (brincar) sozinho (J.C.)

5. A casinha não tem muito material...faltam os copos, os talheres, as coisas da cozinha, as roupas.... Sentem falta destas coisas?

Sim (G.)

Os brinquedos (M.)

Sentem falta dos brinquedos para brincar? Sim (M.)

Sim, a “coere” (colher) (G.)

A colher (M.)

Sim (JA. e J.C.)

5.1 Gostavam de as ter de volta?

Sim (G., M., JA. e J.C.)

E a “coere” (colher) (G.)

E o copo cor de rosa (M.)

Eu tenho uma coisa, a “coere” (colher) (G.)

5.2 Precisam delas para brincar ou brincam na mesma sem elas?

Não (G., JA. e J.C.)

Sentes falta? Sim (M.)

As roupas para vestir aos gatinhos (M.)

Mas consegues brincar sem ter isso na casinha? Sim (M.)

5.3 Como fazem as brincadeiras sem essas coisas?

Não sei (J.C. e JA.)

Fingindo (G.)

Brincamos sem as coisas (M.)

6. O que gostam mais de fazer na casinha? Com quem?

De “bincare” (brincar). Também gosto de “bincare” (brincar) com o bebé. Gosto de “bincare” (brincar) sozinho (J.C.)

“Bincare” (brincar) com “a outra quiança” (as outras crianças). Com o JA., com a M. ao bebé (G.)

Gosto de “bincare” (brincar) com o J.C., e com o G. e com a M. à casinha. Ao pai e à mãe (JA.)

Gosto de brincar com o JA. e brincar aos bebés (M.)

7. Se pudessem ter alguma coisa na área da casinha para brincar, o que gostariam de ter?

“Coeres” (colheres), “coca” (roupa), pão, limão, queijo, manteiga (G.)

Não sei (JA.)

Um bebé menina. Bebés e uma criança muito grande (M.)

Era colheres (J.C.)

8. Querem acrescentar mais alguma coisa ao que já conversámos?

Não (G., JA., M. e J.C.)

Entrevista após o vídeo 3 (18 de novembro de 2020)

Idade das crianças: 3 e 4 anos

Tempo que está no Jardim de Infância: 1ª e 2ª vez

1. Brincam muitas vezes na área da casinha?

Sim (G., S., JU.)

Eu não “binar” (brincar) da casinha (J.C.)

1.1. Gostam de brincar lá?

Sim (G., JU., S.)

2. A que brincam na área da casinha?

Às mães e aos pais (JU.)

O gato (G.)

Aos cães (S.)

Ao pai e à mãe (JC.)

2.1 Hoje, por exemplo, o que fizeram lá durante a tarde?

Aos cães (JU., S.)

Às mães e aos pais e aos gatos (JU.)

Ao cão, “bincá” (brincar) ao gato (G.)

Aos gatos (J.C.)

1. Brincam sozinhos ou com outras crianças na área da casinha?

Eu com “outas crianças” (outras crinaças). Com a JU. (G.)

Eu também brinco com o G., o S. e o J.C. (JU.)

Com a JU. e o G. (S.)

Com as “outas crianças” (outras crianças) (J.C.)

- 3.1 O que gostam mais?

Com as outras crianças (JU., G., S.)

Com as “outas crianças” (outras crianças) (J.C.)

2. Aprenderam alguma coisa enquanto brincavam na área da casinha? Se sim, o que aprenderam?

Sim, a “bincare” (brincar) (G.)

Aprendemos a brincar de cozinha (JU.)

Os cães (S.)

Brincadeiras (J.C.)

3. A casinha não tem muito material.... faltam os copos, os talheres, as coisas da cozinha, as roupas.... Sentem falta destas coisas?

Sim (JU., G., J.C., S.)

- 5.1 Gostavam de as ter de volta?

Sim (JU., G., J.C., S.)

- 5.2 Precisam delas para brincar ou brincam na mesma sem elas?

Sim, falta pôr água no copo para beber e também falta pôr os talheres para comer e também falta pôr os guardanapos no prato (JU.)

Eu não consigo “brincare” (brincar) sem elas (J.C.)

Não consigo (G., S.)

- 5.3 Como fazem as brincadeiras sem essas coisas?

Não sei (S., J.C.)

Fingindo (G.)

Podemos comer de brinquedo (JU.)

4. O que gostam mais de fazer na casinha? Com quem?
- Eu gosto de “brincare” (brincar) às pecinhas com as outras “quianças” (crianças) (J.C.)
- Cozinhar com o J.C, o S. e com o G. (JU.)
- Brincar aos cães com a JU. e com o G. (S.)
- “Bincare” (brincar) aos cães com a JU. e o S. (G.)
5. Se pudessem ter alguma coisa na área da casinha para brincar, o que gostariam de ter?
- Colheres, pratos (JU.)
- Pão, queijo, mais manteia, também um “páto” (prato) (G.)
- Facas, “rafos” (garfos) (S.)
- Eu gostava de ter colheres (J.C.)
6. Querem acrescentar mais alguma coisa ao que já conversámos?
- Sim, pratos, atum para comer ao almoço (JU.)
- Sim, uma “coere” (colher) (G.)

Entrevista após o vídeo 4 (24 de novembro de 2020)

Idade das crianças: 3 e 4 anos

Tempo que está no Jardim de Infância: 1ª e 2ª vez

1. Brincam muitas vezes na área da casinha?

Sim (Y., M., S.)

Às vezes eu não quero brincar, às vezes eu quero sair da casinha um bocadinho, eu saio para brincar de outra coisa e às vezes eu quero brincar na casinha (JU.)

- 1.1 Gostam de brincar lá?

Sim (M., S., Y., JU.)

2. A que brincam na área da casinha?

Brincar com os legumes e também com os talheres e com os copos (M.)

Com pratos, talheres, com copos (S.)

Com os legumes (Y.)

Com as frutas (JU.)

2.1 Hoje, por exemplo, o que fizeram lá durante a tarde?

Brincar com os legumes e também brinquei com os copos e os talheres (M.)

Leite e bolachas (S.)

“Binquei” (brinquei) com as frutas (Y.)

Eu brinquei com as frutas, com aqueles “pãozinhos” (pãezinhos) que há ali! (JU.)

3. Brincam sozinhos ou com as outras crianças na área da casinha?

Brinco com o S. e com a JU. (M.)

Com a M. e a JU. (S.)

Brinquei com a J (Y.)

Com a M., com o S. e a Y., mas às vezes não brinco com a M. (JU.)

3.1 O que gostam mais?

Com outras crianças (JU.)

Com as “outas quianças” (outras crianças) (Y.)

Com a M. e a JU. (S.)

Com a JU. e com o S. (M.)

4. Aprenderam alguma coisa enquanto brincavam na área da casinha? Se sim, o que aprenderam?

Aprendemos a brincar aos piqueniques, aprendemos a brincar às comidas, a servir o prato como restaurante, igual ao restaurante (JU.)

Em brincar ao piquenique com os pães, com a “cane” (carne) e com a “lalanja” (laranja) e com o peixe (Y.)

Brincar aos piqueniques (S.)

Brincar com a cenoura, “tamei” (também) brinquei com a laranja e “tamei” (também) a carne e “tamei” (também) ospães e falta a laranja (M.)

5. A casinha já tem algum material.... como os talheres, os copos, a carne, o peixe, a cenoura, o tomate, o pão. Gostam de ter estes materiais para brincar?

Sim, senão não podemos alimentar-nos de verdade só com aqueles materiais é que podemos alimentar-nos (JU.)

Sim (Y., S., M.)

5.1 Ao quê que brincam com aqueles materiais que coloquei?

Aos vegetais e às frutas (JU.)

Às comidas (Y.)

Aos cães, ao peixe, às cenouras, aos “pões” (pães) (S.)

Aos pais e a carne (M.)

6.O que mais gostam de fazer na casinha? Com quem?

Gosto de brincar com a Y., o S. e a M., mas às vezes não brinco com a M. porque ela não quer brincar lá (JU.)

Gosto de brincar aos pais com a JU., o S., com a M. (Y.)

Brincar aos cães com a JU. e com a M. (S.)

Com a JU. e “tamei” (também) gosto de brincar com o S. Gosto de brincar com tudo e com todos (M.)

7.Se pudessem ter alguma coisa na área da casinha para brincar, o que gostariam de ter?

Comida, mais facas (Y.)

Gostávamos de ter colheres porque não temos, mas colheres da cor do ferro. Colheres da cor azul, vermelho e verde (JU.)

Nada (S., M.)

8.Querem acrescentar mais alguma coisa ao que já conversámos?

Não (JU., Y., S., M.)

Entrevista após o vídeo 5 (2 de dezembro de 2020)

Idade das crianças: 3, 4 e 5 anos

Tempo que está no Jardim de Infância: 1ª e 2ª vez

1. Brincam muitas vezes na área da casinha?

Sim (E., S., G., M.)

1.1. Gostam de brincar lá?

Sim (E., S., G., M.)

2. A que brincam na área da casinha?

Aos pais e às mães (E.)

Aos pais e às mães (M.)

“Bincá” (Brincar) aos cães (G.)

“Bincare” (Brincar) aos cães (S.)

2.1 Hoje, por exemplo, o que fizeram lá durante a tarde?

Comer (S.)

“Bincar” (brincar) ao gato (G.)

Aos piqueniques (E.)

Brinquei com a E. aos piqueniques (M.)

3. Brincam sozinhos ou com outras crianças na área da casinha?

Com a “outas quianças” (outras crianças) (G.)

Sozinho e com a E. (S.)

Com as “outas quianças” (outras crianças) (E.)

Com as outras crianças (M.)

3.1 O que gostam mais?

Com “outas quianças” (outras crianças) (G.)

Com o G. e a E. (S.)

Com as “outas quianças” (outras crianças) (E.)

Com as outras crianças (M.)

4. Aprenderam alguma coisa enquanto brincavam na área da casinha? Se sim, o que aprenderam?

Eu não (G.)

Eu também não (M.)

Não (E.)

Não (abanou a cabeça) (S.)

5. A casinha já tem algum material... como os talheres, os copos, a carne, o peixe, a cenoura, o tomate, o pão. Gostam de ter estes materiais para brincar?

Sim (E., G., S., M.)

5.1 Ao quê que brincam com aqueles materiais que coloquei?

Fazemos comida (E.)

“Bincar” (brincar) à comida, ao “uanche” (lanche) (G.)

Às comidas, aos pratos, aos copos, às facas, aos “rafos” (Garfos) (S.)

Aos garfos e às facas. Gosto de brincar com os copos e os pratos, e os legumes e as frutas e os pães (M.)

6. O que gostam mais de fazer na casinha? Com quem?

“Bincar”(brincar) com o bebé (G.)

Gosto de brincar com os copos (M.)

“Bincar” (brincar) aos cães, aos “talheris” (talheres) (S.)

Brincar com os bebés, aos pais, às mães (E.)

6.1 Com quem?

Com a E., e com o G. e o S. (M.)

Com a M. e com a I. (E.)

Com o S. (G.)

Com o G. e a E. (S.)

7. Se pudessem ter alguma coisa na área da casinha para brincar, o que gostariam de ter?

Roupa, Limão, um quadro. Gostava de ter um leite (M.)

“Macã” (Maçã) (G.)

Uma sala para brincar (E.)

Não tenho leite (S.)

8. Querem acrescentar mais alguma coisa ao que já conversámos?

Não (E., G., M., S.)

Entrevista após o vídeo 6 (14 de dezembro de 2020)

Idade das crianças: 4 e 5 anos

Tempo que está no Jardim de Infância: 1ª, 2ª e 3ª vez

1. Brincam muitas vezes na área da casinha?

Sim (E., V., I., JU.)

1.1. Gostam de brincar lá?

Sim (E., I., V., JU.)

2. A que brincam na área da casinha?

Brincamos aos pais e aos gatos. E às mães e às tias e aos tios (I.)

A “toiros” (touros), a tigres, a cães (V.)

Brincamos às tias, aos gatos e também podemos brincar aos amigos (JU.)

Aos pais e às mães e aos bebés, às tias, aos gatos, amigos e aos doutores (E.)

2.1 Hoje, por exemplo, o que fizeram lá durante a tarde?

Tivemos a brincar aos gatos que eu era o gato e o V. era o toiro e depois eu fazia mal e ele morria. Também nós brincamos aos gatos e eu ia ao doutor por causa que eu tinha caído só a fingir e depois a E. levou e depois nós temos lá aquele cesto e ela tava me a dar remédio. Também nós brincamos aos pais e às mães (I.)

Não sei, não me lembro (E.)

Tivemos a brincar aos toiros, tigres e cães (V.)

Às mães e aos pais, e às tias e aos tios, toiros e gatos, aos cães e os tigres (JU.)

3. Brincam sozinhos ou com outras crianças na área da casinha?

Brincam juntos com outras crianças, porque nos divertimos muito (I.)

Brincar com as outras crianças (E.)

Brincar com as outras crianças (V.)

Brincar com as outras crianças (JU.)

3.1 O que gostam mais?

Brincar com as outras crianças (I.)

Com as outras crianças (E.)

Brincar com as outras crianças (V.)

Brincar com as outras crianças (JU.)

4. Aprenderam alguma coisa enquanto brincavam na área da casinha? Se sim, o que aprenderam?

Aprendemos a brincar juntos, também aprendemos a partilhar e também aprendemos que quando nós brincamos, nós não podemos fazer coisas como disparates e também aprendemos que a brincar juntos é melhor e, também nós aprendemos que não brincar juntos não é melhor (I.)

A brincar com pessoas (V.)

Aprendi a brincar às mães e aos pais, aprendi a brincar aos gatos e às tias e aos tios (JU.)

Não (E.)

5. A casinha já tem algum material... como os talheres, os copos, a carne, o peixe, a cenoura, o tomate, o pão. Gostam de ter estes materiais para brincar?

Sim, precisamos porque há muitas coisas giras a fazer (I.)

Sim, para comer a fingir (V.)

Sim, porque podemos pôr a comida nos pratos (E.)

Sim, para nos alimentarmos de conta (JU.)

5.1 Ao quê que brincam com aqueles materiais que coloquei?

Agarramos nas comidas, juntamos as comidas (I.)

Gostamos de brincar com os pratos e talheres, lava-louça, micro-ondas, lavar a roupa (V.)

Os copos também são para beber porque faz bem à saúde (JU.)

Pomos a comida nos pratos (E.)

6. O que gostam mais de fazer na casinha? Com quem?

Gosto de fazer o almoço, gosto de fazer o pequeno almoço com a I. e de fazer o almoço com a E. e o V. e o jantar com a E., o V. e a I. (JU.)

Gosto de fazer o pequeno-almoço, o jantar, o almoço com o B. e o L., o G. e o F. e também nos legos pequenos (V.)

Gosto de fazer as comidas do almoço, o jantar também gosto de preparar as comidas. Também gosto de sôtão, também gosto de brincar com a E., ao jantar com a JU. e ao sôtão o V. e também gosto de mochila com o V., o bibe com a JU. (I.)

Gosto pôr os bebés na cama, gosto de brincar com a I., a JU. e o V. (E.)

7. Se pudessem ter alguma coisa na área da casinha para brincar, o que gostariam de ter?

Gostaríamos de ter uma árvore como esta, mas ainda mais grande, um palco para dançar, uma coisa para ensaiar (I.)

Roupa, uma árvore de natal e um pai natal, um saco do natal (V.)

Gostava de ter marmelada, um livro a fingir e um lápis (E.)

Gostava de ter uma comida de manteiga para pôr no pão, gostava de ter kiwis e também gostava de ter cereais do *chocapic* (JU.)

8. Querem acrescentar mais alguma coisa ao que já conversámos?

Não (E., JU., V., I.)

Entrevista após o vídeo 7 (4 de janeiro de 2021)

Idade das crianças: 3, 4 e 5 anos

Tempo que está no Jardim de Infância: 1ª, 2ª e 3ª vez

1. Brincam muitas vezes na área da casinha?

Sim (E., JU., Y., LM.)

- 1.1. Gostam de brincar lá?

Sim gostamos, nós adoramos (E.)

Sim (JU., Y., LM.)

2. A que brincam na área da casinha? Hoje, por exemplo, o que fizeram lá durante a tarde?

Brincámos aos piqueniques, brincámos aos pais e às mães (E.)

O piquenique e “binicare” (brincar) com a E., com o LM., com a JU. (Y.)

Eu fiz hoje na casinha a fingir que era um gato e também com o LM. fingi que era um cão e um cão, um cão e uma cadela, porque as meninas são cadelas (JU.)

“Binquei” (brinquei) aos brinquedos, “binquei” (brinquei) aos gatinhos (LM.)

3. Brincam sozinhos ou com outras crianças na área da casinha?

Com as “outas quianças” (outras crianças) (Y., LM.)

Com as outras crianças e também brincamos quando ninguém quer brincar com a gente na casinha não brincamos com os outros brincamos sozinhos, mas nunca fizemos essa troca. Essa troca de ficar um menino e os outros não. (JU.)

Gosto de brincar com as outras crianças (E.)

- 3.1 O que gostam mais?

Com as outras crianças (JU.)

Gosto de brincar com as outras crianças (E.)

Com as “outas quianças” (outras crianças) (Y., LM.)

4. Aprenderam alguma coisa enquanto brincavam na área da casinha? Se sim, o que aprenderam?

Aprendemos a brincar aos chefes. Aprender a brincar ao cabeleireiro, mas não brincamos (JU.)

“Bincar ao cabeleleiro” (brincar ao cabeleireiro) e aprendi a ser a mãe, depois ajudei a mãe primeira e depois era a mãe segunda e depois eu voltei a ser a mãe primeira (Y.)

A “bincar” (brincar) aos brinquedos (LM.)

Não aprendi (E.)

5. A casinha já tem algum material... como os talheres, os copos, a carne, o peixe, a cenoura, o tomate, o pão. Gostam de ter estes materiais para brincar?

Precisamos, porque eu gosto de brincar com muitas coisas (E.)

Sim, porque as colheres são de refeição para comer a sopa (JU.)

Sim, porque assim não temos (Y.)

Sim, por causa que preciso (fez o número 5 utilizando a mão) (LM.)

- 5.1 Ao quê que brincam com aqueles materiais que coloquei?

Pomos as coisas nos pratos e nos comemos a fingir e a cenoura nós pensamos que é um lápis (E.)

Fazemos uma comidinha de laranja, um sumo de limão e de laranja também (JU.)

Nós aquecemos o fogão, depois metemos a comida e “labamos” as mãos (Y.)

Sim, porque preciso “pa” (para) comer e fazer no forno (LM.)

6. O que gostam mais de fazer na casinha? Com quem?

Gosto de brincar com a Y., gosto de fazer comidas com a E. e também gosto de brincar com os bebés mais o LM. e só. (JU.)

“Fazê” (fazer) as comidas com a JU. (Y.)

Gosto de fazer comidas com a amiga nova, gosto de pôr os pratos na mesa com a Y. (E.)

Com a E. “bincare” (brincar) aos brinquedos e com a JU. e “bincare” (brincar) como os meninos (LM.)

7. Se pudessem ter alguma coisa na área da casinha para brincar, o que gostariam de ter?

Banana e maçã “bermelha” (vermelha) e “pelha” (pêra) e “fiambe” (fiambre). Uma sanita e bacio de “binquedo” (brinquedo) (Y.)

Gostava de ter manteiga, também queijo e também outro queijo da vaca que ri e também chouriça e sousisó (comida que a minha avó compra para eu comer) (JU.)

Gostava de ter cereais, gostava de ter uma banana, mais um pêssego. Gostava de ter também fiambre, um ovo estrelado e aqueles queijos assim fininhos (E.)

Gostava um “imão” (limão) e uma “manana” (banana) (LM.)

8. Querem acrescentar mais alguma coisa ao que já conversámos?

Não (Y., JU., E., LM.)

