

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância: um olhar sobre as interações das crianças durante os jogos

Relatório de Prática Pedagógica Supervisionada

Eliana Catarina Neto Marques

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, setembro 2018

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por estarem sempre presentes. Obrigada pela confiança, dedicação, esforço, compreensão e amor que sempre tiveram comigo.

Ao Pedro, por me mostrar que embora o caminho seja longo e repleto de obstáculos, nunca devemos desistir daquilo que nos faz realmente felizes.

Ao meu irmão, madrinha, titi e Sérgio, pelo apoio e preocupação constante.

Às minhas amigas, Alícia, Ana, Carolina, Dani, Ema, Inês, Kika e Raquel, companheiras de bons e maus momentos, por todos os ensinamentos, aprendizagens e partilhas. Juntas fomos mais fortes!

À Bruna, por me incentivar a querer saber mais. Obrigada pela disponibilidade constante, paciência, preocupação, partilha de conhecimentos e amizade verdadeira.

Aos amigos que sempre me acompanharam, pela compreensão do mau humor, pela ausência e, por mesmo assim, estarem presentes sempre que necessitei.

Às crianças que tenho visto crescer, Camila, Dinis, Duarte, Gabriela, Inês, Laura, Nônô, Raquel e Zé Pedro, que tanto adoro e que, sem querer, me fizeram ter a certeza que estava a percorrer o caminho certo.

Ao professor Miguel, pela partilha de conhecimentos e momentos de reflexão.

Às educadoras cooperantes e auxiliares, que tanto contribuíram para que este percurso se tornasse desafiante, enriquecedor e extremamente gratificante.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de contactar, pelo carinho, amor e por me alegrarem todos os dias.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e pretende evidenciar os acontecimentos, vivências e experiências mais significativas realizadas ao longo deste percurso.

O trabalho encontra-se dividido em 2 grandes partes: a primeira é referente à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa.

Na primeira parte são apresentados os diferentes contextos educativos, as descobertas, aprendizagens e dificuldades sentidas ao longo das práticas pedagógicas. A dimensão reflexiva revelou-se importante para perceber aspetos a melhorar em práticas pedagógicas futuras e para comprovar que os interesses da criança devem prevalecer.

A segunda parte, alusiva à dimensão investigativa, dá a conhecer um ensaio investigativo de carácter qualitativo, que explora as interações que emergem em diversos tipos de jogos com quatro crianças, em contexto pré-escolar, e, numa segunda análise, quais as interações mais frequentes.

O ponto de partida foi compreender quais as interações que as crianças estabeleciam a partir dos jogos e analisar as diferentes interações resultantes dos mesmos, assim como refletir sobre o valor dos jogos e o das interações em contexto pré-escolar.

Os resultados evidenciaram que as crianças interagem com maior frequência entre elas e, maioritariamente, através das interações não-verbais, predominantemente através do olhar.

Palavras chave

educação pré-escolar, interações, investigação, jogos, reflexão.

ABSTRACT

This report is part of Master's Degree in Pre-School Education and aims to highlight the most significant events and experiences carried out along this path.

This report this is divided in 2 major parts: the first refers to the reflective dimension and the second to the research dimension.

The first part shows the different educational contexts, the discoveries, learning and difficulties experienced throughout the pedagogical practices. The reflective dimension has proved to be important when improving future pedagogical practices and proving that the interests of the child should prevail.

The second part, shows the investigative dimension, presents a qualitative investigative essay that explores the interactions that emerge in several types of games with four children, in a pre-school context, and, in a second analysis, the most frequently.

The starting point was to understand which interactions the children established from the games and to analyze the different interactions resulting from them, as well as to reflect on the value of the games and the interactions in the pre-school context.

The results showed that the children interacted more frequently between them and, mainly, through the nonverbal interactions, predominantly through the look

Keywords

Pre-school education, interactions, investigation, games, reflection.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	viii
Índice de Gráficos.....	ix
Índice de Tabelas	ix
Índice de Quadros	ix
Abreviaturas.....	x
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva	3
Capítulo I – Vivências em contexto de creche.....	3
1.1. Apresentação do contexto educativo	3
1.2. Desenvolvimento e aprendizagem entre um e dois anos	4
1.3. A importância das rotinas	6
1.4. A observação: o primeiro passo para a planificação.....	8
1.5. O valor da avaliação e da documentação pedagógica.....	10
1.6. Ser educador em creche	13
Capítulo II – Vivências em contexto de jardim de infância I	15
2.1. Apresentação do contexto educativo	16
2.2. Desenvolvimento e aprendizagem entre os três e os seis anos de idade.....	16
2.3. A importância das rotinas	19
2.4. A observação: o primeiro passo para a planificação.....	21

2.5. O valor da avaliação e da documentação pedagógica.....	23
Capítulo III – Vivências em contexto de jardim de infância II.....	27
3.1. Apresentação do contexto educativo	27
3.2. Avaliar por portfólio	28
3.3. A importância do brincar	30
3.4. Ser educador em jardim de infância	31
Capítulo IV – Projeto “À Descoberta de Mim”	34
4.1. Situação desencadeadora	34
4.2. Desenvolvimento do projeto	35
Parte II – Dimensão Investigativa	41
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	42
1. O jogo na educação de infância	42
1.1. O contributo do jogo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança	47
1.2. O jogo no currículo da educação de infância.....	49
2. As interações na educação de infância	52
2.1. Interações: crianças, adultos e objetos	52
2.2. Interações verbais e não-verbais	58
Capítulo II – Metodologia de Investigação	61
2.1. Opções metodológicas	61
2.2. Justificação do tema.....	62
2.3. Contexto e participantes.....	63
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	64
2.5. Procedimentos metodológicos	67
Capítulo III – Apresentação e análise dos dados e resultados.....	69
Capítulo IV – Considerações Finais.....	82

4.1. Limitações.....	83
4.2. Recomendações	84
Conclusão do relatório	85
Bibliografia.....	87
Anexos.....	1
Anexo I – 1.º Reflexão, Creche (27, 28 set e 3, 4 outubro de 2016)	1
Anexo II – 7.º Reflexão, Creche (7, 8 e 9 novembro 2016)	2
Anexo III – 10.º Reflexão, Creche (5, 6 e 7 de outubro 2016).....	3
Anexo IV – 9.º Reflexão, Jardim de Infância II (27, 28 e 29 de novembro, 2017).....	4
Anexo V – 14.º Reflexão, Jardim de Infância II (27, 28 e 29 de novembro, 2017)	5
Anexo VI – Notas de Campo e Transcrições de vídeos	6
Anexo VII – Tabela relativa às interações emergentes no Jogo das Cadeiras.....	15
Anexo VIII – Tabela relativa às interações emergentes no Jogo Mamã, dá licença?	16
Anexo IX – Tabela relativa às interações emergentes no Jogo Macaquinho de Chinês	18
.....	
Anexo XI – Tabela relativa às interações estabelecidas no Jogo da Mímica	22
Anexo XII – Tabela relativa às interações estabelecidas no Jogo do Espelho	23
Anexo XIII – Tabela relativa às interações estabelecidas no Jogo do Galo	25
Anexo XIV – Tabela relativa às interações estabelecidas no Jogo Encontrar o Par..	28

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Experiência sensorial: tapete das sensações.....	10
Figura 2 – Experiência sensorial: caixa dos tesouros	10
Figura 3 – Experiência sensorial: exploração de tinta.....	10
Figura 4 – Documentação pedagógica de uma experiência educativa	13
Figura 5 – Exposição de experiências educativas	13
Figura 6 – Documentação Pedagógicas de várias propostas ao longo de uma semana..	26
Figura 7 – Documentação Pedagógica de uma proposta educative sobre identidade	26
Figura 8 – Esquema da fase I: definição do problema - O que pensamos saber sobre o corpo humano?	35
Figura 9 – Esquema da fase I: definição do problema - O que queremos descobrir?	36
Figura 10 – Esquema da fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho - Onde vamos pesquisar?.....	37
Figura 11 – Pesquisa e exploração de livros.....	38
Figura 12 – Pesquisa e exploração de jogos	38
Figura 13 – Exploração livre do estetoscópio	38
Figura 14 – Construção do jogo da figura humana	38
Figura 15 – Registo das fases do projeto	39
Figura 16 – Divulgação do projeto	40
Figura 17 – Divulgação do projeto	40

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Interações emergentes em cada jogo	79
Gráfico 2 – Interações emergentes por criança	80
Gráfico 4 – Interações emergente nas subcategorias.....	81
Gráfico 3 – Interações emergentes nas categorias.....	81

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos de interações emergentes no Jogo das Cadeiras	70
Tabela 2 – Tipos de interações emergentes no jogo Mamã, dá licença?.....	71
Tabela 3 – Tipos de interações emergentes no Jogo Macaquinho do Chinês	72
Tabela 4 – Tipos de interações emergentes no Jogo do Lencinho	73
Tabela 5 – Tipos de interações emergentes no Jogo da Mímica	74
Tabela 6 – Tipos de interações emergentes no Jogo do Espelho.....	75
Tabela 7 – Tipos de interações emergentes no Jogo do Galo.....	76
Tabela 8 – Tipos de interações emergentes no Jogo Encontrar o Par	77

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Planificação das experiências educativas	38
Quadro 2 – Datas, propostas de jogos e instrumentos de recolha de dados	676
Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise e descrição das mesmas.....	67

ABREVIATURAS

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEA – Perturbação do Espectro Autista

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O contato entre o educador e a criança em ambiente de Jardim de Infância representa múltiplas oportunidades, que deverão influenciar, em última instância, a constituição da própria identidade. A criança tem a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos e aprendizagens, de estabelecer comunicação (não só com o educador como com o restante grupo), terá acesso a práticas de grupo e regras e limites inerentes, e sobretudo, de aceder a um novo mundo de descobertas.

Uma das práticas educativas essenciais neste contexto são os jogos, pelo desafio e estímulo que representam para a criança. Ao contrário da brincadeira livre, que pressupõe maior autonomia, desde logo pela possibilidade de decisão, os jogos estabelecem, de início, um conjunto de regras a seguir, inculcando na criança valores por que será regida em inúmeras situações do quotidiano. São um método de brincadeira e, simultaneamente, de ensino-aprendizagem. Por isso, e por se verificar que uma grande parte dos estudos existentes são sobre interações de crianças em JI em brincadeira livre, optou-se pela investigação de interações com base em jogos, tradicionais, dramáticos e de mesa.

O tema é também justificado por se tratar de uma prática que tem caído em desuso. O paradigma da educação de infância tem acompanhado as tendências do século XXI, designadamente as que estão relacionadas com os avanços tecnológicos e posterior modernização de práticas e métodos de ensino-aprendizagem. Em JI, ainda que a tecnologia não mantenha uma presença muito significativa, os métodos educativos e pedagógicos também vão sendo alterados, e a diversidade de opções vai sendo adaptada a cada espaço.

Por essa razão, o objetivo é o de averiguar sobre que tipo de interações emergem em diversos tipos de jogos com crianças de JI e, numa segunda análise, tentar identificar quais as interações mais frequentes. As interações são avaliadas tendo por base outra criança, um adulto ou um objeto, e de que forma são exercidas – se a partir da interação verbal ou da não-verbal –. Refletir sobre o valor dos jogos nas interações entre as crianças é a finalidade.

Em última instância, pretende-se dar um contributo sobre a relevância dos jogos para a criança e sobre a pertinência que tem ou não o seu reforço em JI, sem que isso implique o abandono de outras práticas educativas, mas sim uma coexistência proveitosa.

Procurando dar a conhecer o percurso realizado ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, estruturei este relatório em duas grandes partes – uma reflexiva e outra investigativa. Ambas subdivididas em diferentes capítulos.

Assim sendo, na parte reflexiva é abordado todo o percurso percorrido ao longo das três Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), desde a caracterização de cada contexto educativo ao grupo de crianças, bem como as minhas maiores dificuldades e aprendizagens. Este percurso iniciou-se em contexto de creche, seguindo-se para o contexto de JI, primeiramente particular e depois público.

Na segunda parte é apresentado o ensaio investigativo, sustentado pelo enquadramento teórico, pela metodologia (pergunta de partida, objetivos, participantes, procedimento, instrumentos de recolha e análise de dados), e pela apresentação e discussão dos dados e resultados.

Como forma de finalizar este relatório, apresenta-se uma síntese conclusiva do relatório, em que são apresentadas algumas dificuldades sentidas, aprendizagens realizadas, e a relevância e o contributo das reflexões e do ensaio investigativo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

A presente dimensão reflexiva constitui a primeira parte do relatório de PES. É centrada no processo de aprendizagem resultante das PES, nos contextos de Creche e JI através dos quais tive oportunidade de partilhar experiências que me fizeram crescer tanto pessoal como profissionalmente.

Esta dimensão procura dar a conhecer parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem realizado com os diferentes grupos de crianças. Posto isto, optou-se por dividir esta primeira parte em três capítulos: Capítulo I – Vivências em contexto de Creche, Capítulo II – Vivências em contexto de Jardim de Infância I e, por fim, Capítulo III – Vivências em contexto de Jardim de Infância II.

Em ambos os capítulos é apresentada uma pequena contextualização dos contextos educativos, do desenvolvimento e aprendizagem das crianças de diferentes faixas-etárias, da importância quer da organização do tempo quer da observação, planificação, avaliação e documentação pedagógica, terminando com um tópico relativo à experiência de ser educador de infância.

CAPÍTULO I – VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE CRECHE

A presente componente centra-se nas principais aprendizagens realizadas durante a PES, em contexto de Creche, ao longo do primeiro semestre do Mestrado.

Esta dimensão reflexiva iniciar-se-á com uma breve caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças envolvido, e, numa fase seguinte, algumas noções sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças entre os doze e os vinte e quatro meses. Posteriormente, surgirão aspetos relacionados com a importância das rotinas, da observação e planificação, do valor da avaliação e documentação pedagógica e, por fim, é refletido o papel do educador em contexto creche.

1.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A PES em contexto de Creche foi realizada entre os meses de outubro de 2016 a janeiro de 2017, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Esta instituição situa-se na Batalha e é composta por diferentes valências: Berçário, Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL).

A sala onde a PES foi desenvolvida situa-se no rés-do-chão da Instituição. À entrada da sala encontrávamos dois placards com informações relativas às crianças e à planificação da semana. É uma sala ampla e está preparada de forma a que as crianças se sintam confortáveis, num ambiente acolhedor e de bem-estar. Nela existem a área do tapete e a área das mesas, onde as crianças ouvem histórias, canções, lancham e são incentivadas a desenvolver experiências educativas. Existem três móveis com brinquedos de vários tipos, materiais didáticos, documentos e alguns pertences das crianças. Anexado à sala existe o fraldário e um espaço exterior, que serve de parque infantil para as crianças do berçário e das salas de creche.

Das quinze crianças, dez pertenciam ao sexo masculino e cinco ao sexo feminino, tendo todas entre os doze e os vinte e quatro meses. Este grupo demonstrou ser sociável, carinhoso, curioso e recetivo a novas experiências educativas, podendo assim perceber-se que era também um grupo que interagia bastante quer entre pares, quer com adultos, crianças ou restante comunidade educativa. As crianças desta sala sempre mostraram muito interesse pela exploração de objetos e do espaço em seu redor, bem como pela escuta e exploração de histórias e a audição de canções, maioritariamente acompanhadas de gestos e movimentos corporais.

1.2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM ENTRE UM E OS DOIS ANOS

O desenvolvimento e aprendizagem do ser humano são processos complexos que estão em constante evolução e que resultam da interação de vários fatores (psicológicos, biológicos, sociais e culturais), que conseqüentemente provocam mudanças ao longo da vida de um indivíduo (Tavares et al., 2007). Como ser ativo, a criança constrói o seu conhecimento através das experiências que vivencia, realizando diferentes ações em interação com o mundo físico e social, descobrindo como “deslocar-se, como segurar e manipular objetos, como comunicar com as pessoas que a rodeiam, como responder a diferentes estímulos” (Dias, Correia & Marcelino, 2009, p. 741).

As crianças destas idades encontram-se no estágio pré-operatório. É neste estágio que as crianças ainda não desenvolveram o uso de princípios lógicos do pensamento (Piaget citado por Tavares et al., 2007), que é marcado pelo egocentrismo e que reflete a incapacidade da criança em compreender o ponto de vista do outro, visto que se preocupa apenas consigo mesma. Além de egocêntrico, este pensamento é também mágico, devido

à imaginação extraordinária da criança em tornar os seus desejos realidade sem grande preocupação lógica (*idem, ibidem*).

Ao longo desta PES pude perceber que o desenvolvimento e a aprendizagem não ocorrem ao mesmo tempo nem de igual forma, uma vez que todas as crianças são diferentes e cada uma tem as suas necessidades, o seu ritmo e tempo. Além disto, também percebi que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem em todas as fases da vida de um indivíduo, visto que é um processo que implica mudanças “progressivas, contínuas, cumulativas [e que] resultam de uma crescente reorganização interna” (Tavares et al., 2007, p. 34).

O desenvolvimento humano, segundo Piaget (1990), caracteriza-se em três domínios diferentes: o domínio cognitivo, o físico-motor e socio-afetivo. Pude observar que o desenvolvimento mais notório foi a nível do domínio físico-motor, visto que, no início da PES, algumas das crianças ainda não tinham adquirido a marcha, e, no fim, já todas a tinham adquirido, o que fez com que desenvolvessem outras capacidades, tornando-as mais autónomas e confiantes. De acordo com Craidy e Kaercher (2001), associados à aquisição da marcha surgem movimentos como correr, saltar ou chutar uma bola, o que irá promover uma melhor coordenação do corpo das crianças e, posteriormente, lhes permite realizar ações simultaneamente.

Quanto ao domínio cognitivo, é nestas idades que as crianças desenvolvem “um pensamento mágico, imaginativo e metafórico, e este expressa-se através das contínuas brincadeiras de faz de conta” (Tavares et al., 2007, p. 52). Por diversas vezes, observei a criança Luís (18 meses) a brincar com peças de encaixe, tipo Lego, e sapatos dos colegas, e a colocá-los no ouvido, como se de um telefone se tratasse.

É também nesta fase que as crianças iniciam o discurso linguístico, que inicialmente é representado por sílabas ou por palavras soltas, mas que, gradualmente, vão aumentando e se vão juntando, formando pequenas frases que são usadas para expressar as suas ideias, e que, geralmente, estão associadas a acontecimentos do seu quotidiano, assim como a pessoas, animais, objetos ou atividades que lhe são familiares (Tavares et al., 2007). Esta crescente “capacidade linguística traz inúmeras implicações ao nível da comunicação com os outros” (Dias, 2014, p. 164), contribuindo para o desenvolvimento socio-afetivo, em que a criança começa a “compreender e participar em acontecimentos cujo significado social começa a apreender” (Matta, 2004, p. 75).

É também ao longo dos dois primeiros anos de vida que a criança passa por transformações significativas em relação ao domínio socio-afetivo, uma vez que começa a compreender a existência de um meio que é exterior em relação ao seu corpo e com o qual pode interagir de várias formas, ou seja, descobre “a existência de múltiplas respostas que o mundo lhe pode apresentar; a multiplicidade de interações que podem ser estabelecidas entre os elementos da sua família; e a existência de um lado positivo e outro menos positivo das coisas que o rodeiam” (Tavares et al., 2007, p.49). Desta forma, a criança começa a tentar contar aquilo que viu e a ter consciência de si própria, alargando os seus sentimentos aos outros e revelando que, a nível pessoal, lida com inúmeras e intensas emoções como o prazer e alegria, a raiva, a ansiedade, o medo, o afeto, o desgosto, ou a tristeza, e é então que começa a aprender a lidar com elas. Também é através do seu contacto com as pessoas mais próximas que esta visualiza estas emoções, mesmo que não as identifique ou compreenda, aprende a confiar, pois percebe que é necessário que alguém cuide de si e que vá ao encontro das suas necessidades.

Além deste contacto que, posteriormente, promove a confiança da criança no educador, também a rotina diária lhe transmite segurança e a confiança de que precisa.

1.3 A IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS

As rotinas são, sem dúvida, muito importantes nesta fase inicial do desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois proporcionam experiências educativas a todos os níveis, além de que oferecem “oportunidades únicas para interações didáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal, 2011, p. 9).

Devido à sua relevância, este foi o primeiro tema que foi explorado na primeira reflexão neste contexto.

[Um] fator que pude observar com atenção foi as rotinas. As rotinas (...) são momentos imprescindíveis, pois possibilitam a satisfação das necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento, e oferecem oportunidades de interação e aprendizagem. Garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer o bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes atividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas (Portugal, 2011). (1.ª Reflexão, Creche, Anexo I).

Ao longo da PES tive a oportunidade de observar que o dia-a-dia em creche é, essencialmente, preenchido com a rotina diária. É através da rotina que a criança começa a perceber o que acontece em cada fase do seu dia, tal como defende Freitas (2016, p.131),

quando afirma que “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados é mais provável que a criança se sinta segura e confiante”.

Da rotina diária fazem parte diversos momentos essenciais ao bem-estar da criança durante o dia: o momento de acolhimento, de higiene, de refeição e da sesta. Foram estes momentos que me ajudaram a conhecê-las melhor individualmente e a criar uma relação mais próxima e calorosa com cada uma das crianças da sala, baseada no seu bem-estar físico e emocional. Ou seja, a rotina permitiu-me desenvolver relações pessoais e íntimas com o grupo e, como consequência, promoveu um desenvolvimento rico em experiências e aprendizagens significativas para ambas as partes.

O momento da troca da fralda revelou-se mais importante do que aparentava ser. Depois de alguns seminários e conversas em aulas com colegas e professores, fui-me apercebendo de que este momento é valioso para fortalecer vínculos, não sendo um mero momento de higiene. A possibilidade de trocar a fralda às crianças era um argumento para que pudesse estar com cada uma individualmente, reforçando a interação através de conversas, canções ou simples brincadeiras, e isso levou-me a vivenciar situações inesperadas. Uma delas aconteceu com o Henrique (18 meses), que em sala de atividades nunca me procurava ou interagia comigo, e nesses momentos sorria quando lhe falava e acompanhava com palmas canções que ia cantando.

Percebi durante a PES que o momento mais sensível para a criança ao longo do dia é o momento do acolhimento, em que tem de se separar dos pais. Constatou-se assim que as crianças que estavam pela primeira vez na Instituição foram aquelas que mais tempo demoraram a adaptar-se àquele momento.

Verificou-se, no entanto, que o acolhimento é fundamental para a maior parte das crianças, na medida em que, por terem de se separar da família, poderá ser reforçado o vínculo que têm com a educadora ou com a assistente operacional, e as crianças passam a sentir-se melhor e mais seguras. Neste sentido, procurou-se encontrar estratégias que deixassem as crianças mais tranquilas, como dar-lhes um brinquedo, cantar-lhes uma canção, tentar cativá-las criando algum mistério sobre o que se iria desenrolar ao longo do dia ou chamar uma das crianças que fosse mais próxima, ou seja, algo que as fizesse ultrapassar aquele momento de separação dos pais.

Outra aprendizagem conquistada neste contexto é que as rotinas devem ser “suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais” (Post

& Hohmann, 2011, p. 15), pois o ritmo e o tempo de cada criança deverão ser respeitados. Além de flexíveis, as rotinas deverão ser repetitivas, pois são estas repetições que transmitem confiança e segurança às crianças, que as ajudam no sentido de conseguirem prever o que vai acontecer a seguir, situação que acaba por as tranquilizar (Cordeiro, 2012), visto que a repetição de ações permite às crianças explorarem e desenvolverem as suas competências de forma confiante. Posto isto, as crianças começam a assimilar e a particularizar os distintos momentos do dia, começando a encadeá-los.

De uma forma geral, constatei que as rotinas são uma mais-valia para as crianças, pois não só as ajudam a prever acontecimentos, mas também a desenvolver competências como o respeito pelo outro, a autonomia ou o cumprimento de regras, entre outras.

1.4 A OBSERVAÇÃO: O PRIMEIRO PASSO PARA A PLANIFICAÇÃO

O contacto com quinze crianças diferentes fez-me refletir sobre o facto de cada uma ser única e especial. Cada criança tem o seu próprio ritmo e tempo, os seus desejos e capacidades, os seus gostos e preferências, a sua maneira de estar e de lidar com situações quotidianas, o que me levou a observar individualmente cada uma e a conhecê-las cada vez mais e melhor.

A observação feita desde o primeiro ao último dia da PES revelou-se fundamental para poder pensar e organizar todo o processo educativo, que, associada ao conhecimento do grupo de crianças, permite ao educador definir um conjunto de estratégias coerente, e que prevê atividades pertinentes (Vayer, Coelho & Pinheiro, 1990).

Enquanto futura profissional, considero importante observar o grupo de crianças com quem irei partilhar experiências, já que “realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (Parente, 2012, p. 6).

À medida que foram sendo recolhidas informações sobre cada criança, foi mais fácil interagir e corresponder aos seus interesses e necessidades, uma vez que esta interação permitiu criar uma maior proximidade com cada uma.

Assim, a observação permite ao educador conhecer cada criança como um ser único e individual, e ajuda a que conheça as suas características e potencialidades, observando-a numa perspetiva holística.

O facto de termos duas semanas exclusivamente para a observação também me ajudou a pensar e decidir sobre possíveis propostas educativas a realizar com o grupo, que evidenciou maior interesse ouvir histórias, dançar e explorar diferentes materiais em detrimento de outras experiências educativas. Com isto, a observação permitiu-me planificar consoante os seus gostos e preferências. No entanto, nem sempre aquilo que planifiquei as incentivou e lhes despertou interesse, tendo por diversas vezes dado a proposta por terminada (sem a concluir) e improvisar outra experiência, que lhes despoletasse interesse e curiosidade. A partir de então, optou-se por planificar propostas extra como recurso, de forma a preencher o tempo destinado a uma experiência orientada, caso necessário, com uma outra. Com o tempo, e com o conhecimento que se foi adquirido sobre as preferências do grupo, tornou-se desnecessário recorrer às tais experiências ‘extra’, já que as planificações começaram a ser do interesse das crianças, que começaram a ter mais entusiasmo sobre aquilo que era proposto, uma vez que se foi ao longo do tempo conhecendo mais e melhor os seus gostos e preferências.

Chegado o momento de intervir, a concretização das planificações foi um desafio difícil de encarar, mas, em simultâneo, gratificante, por se ter tornado num suporte indispensável ao meu percurso. A meu ver, a planificação é indispensável no processo de ensino aprendizagem, já que é uma ferramenta de auxílio para o educador e que permite dispor de uma previsão sobre o que acontecerá ao longo do dia, assumindo-se também como uma ferramenta flexível que possibilita fazer variações e incorporações (Bassedas, Huguet & Solé, 1999). Por outras palavras, a planificação serve como um guia de orientação, não tendo de ser cumprida à risca. Ao adotar a planificação ao contexto em que se está inserido, o educador tem de ter em conta que terá de fazer um ajustamento entre a teoria e a prática, porque nem sempre o que se planeou vai concretizar-se da maneira que foi previamente delineado, tal como me aconteceu algumas vezes, e que foi motivo de reflexão numa das minhas reflexões ao longo da PES:

A planificação que tinha prevista sofreu alterações, pelo facto de as minhas colegas estagiárias irem cantar com o grupo de crianças delas à sala de atividades onde estou. Posto isto, troquei os dias das minhas propostas educativas em função do bem-estar do grupo de crianças com que lido. Não fazia sentido, a meu ver, cantar com o meu grupo na terça-feira, e, na quarta, aquando da realização da experiência educativa, o grupo de crianças de outra sala intervir, tendo em conta que a atividade era semelhante à que ia pôr em prática. Em prol do bem-estar das crianças e da interação do meu grupo com o grupo da sala das abelhas, decidi, em consenso com a educadora, trocar os dias das minhas propostas: na terça-feira dinamizei uma pintura com balões de água e na quarta explorámos a castanha e brincámos ao São Martinho. (7.^a Reflexão, Creche, Anexo II).

Fui constatando que as experiências educativas que despertavam maior interesse ao grupo eram as experiências sensoriais, em que as crianças tinham oportunidade de explorar,

tocar, manusear, sentir. Como referem Post e Hohman (2011, p. 22), “bebés e crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” e, por isso, as crianças desde cedo devem ser estimuladas a experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras, para que assim possam contactar com diferentes experiências que lhes permitam, um conjunto das sensações e perceções que as levam a querer descobrir e conhecer mais sobre o seu corpo e as sensações por ele proporcionadas.

Esta observação fez-me planificar diversas propostas centradas na exploração dos sentidos, proporcionando novas oportunidades de aprendizagem.



Figura 1 - Experiência sensorial:
tapete das sensações



Figura 2 - Experiência sensorial: caixa
dos tesouros



Figura 3 - Experiência sensorial:
exploração de tinta

Na minha opinião, quer a observação quer a planificação são inseparáveis, pois é através destas que se conhece o contexto em que se está inserido, e é a partir deste conhecimento que se passa ao segundo passo, planificar, que por sua vez tem de se realizar de forma a responder aos interesses e necessidades das crianças.

Segundo Silva et al. (2016, p.13) “planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” e, por isso, a avaliação e documentação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, constituem o processo final do ciclo interativo.

1.5 O VALOR DA AVALIAÇÃO E DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao observar o grupo de crianças, apercebi-me de que esta técnica se constitui como parte integrante da avaliação, isto é, observa-se para avaliar e avalia-se para observar. Uma vez que a creche tem como foco principal a aprendizagem e o desenvolvimento global e

harmonioso da criança, a avaliação deve ser entendida como prioritária pelo educador. Spodek e Saracho (1998) consideram que a avaliação envolve o ato de observar, quer numa situação controlada, como o preenchimento de uma grelha com as intencionalidades educativas, quer num momento livre, ou seja, a avaliação consiste na observação contínua e formativa dos progressos da criança e das suas aquisições nos diferentes campos de desenvolvimento e aprendizagem.

A avaliação deve ter em vista a evolução de cada criança, e, por isso, não deve apenas contemplar as capacidades que a criança já adquiriu, mas também o que ainda não consegue fazer ou que faz com alguma dificuldade. Como tal, a avaliação deve ser “formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo” (Portugal & Carvalho, 2017, p.21).

A avaliação foi um dos aspetos que me fez refletir e pesquisar mais, visto que, quando iniciei a PES, interpretava a avaliação como um método para perceber o que a criança sabia ou não, o que não se veio a verificar ao longo deste percurso.

Com o decorrer da PES, constatei que a avaliação é muito mais que isto, ela permite “descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses” (Portugal & Carvalho, 2017, p.22), ou seja, “a avaliação de crianças pequenas deve direcionar-se necessariamente para a promoção da aprendizagem e não para a atribuição de “classificações” ou para comparação entre crianças” (*idem, ibidem*).

Como já mencionado acima, a avaliação foi uma das dificuldades mais sentidas ao longo quer do semestre, quer do mestrado. Em conversas com o professor orientador, fui-me apercebendo que a avaliação ia além das intencionalidades educativas pensadas para as propostas ou rotinas, ou seja, a avaliação deve ser extensível ao dia da criança, ao seu bem-estar, brincadeiras, preocupações, necessidades ou interesses. Para que seja possível fazer uma avaliação mais precisa e coerente, percebi que deveria ter sempre comigo um diário de bordo e/ou uma máquina fotográfica, para poder registar momentos preciosos de que, mais tarde, poderia não me lembrar.

Assim sendo, avaliar também “implica recolher informação sobre os níveis de bem-estar e implicação/envolvimento da/s criança/s, compreender o que pode estar ou não a afetar o bem-estar e a implicação, e utilizar essa informação para melhor apoiar e amplificar as experiências de aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (Portugal & Carvalho,

2017, p.23). Logo, o educador deve observar a criança ao longo do dia, “(...) atendendo às suas interações, atividades e comportamentos, de modo a procurar compreender como ela aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou como resolve problemas” (*idem, ibidem*, p.23).

Esta PES fez-me perceber que ao avaliar crianças tão pequenas “(...) o educador tem a responsabilidade de estar atento às mensagens que elas procuram transmitir através das suas expressões faciais, movimentos corporais, vocalizações e palavras, dedicando tempo suficiente à avaliação para apreender o alcance e a profundidade das suas aprendizagens e desenvolvimento” (Portugal & Carvalho, 2017, p.32).

Os registos escritos e audiovisuais recolhidos ao longo desta experiência direcionaram-me a outra metodologia que pode ser usada para a avaliação, a documentação pedagógica. Para Gandini e Goldhaber (2002) a documentação pedagógica constitui uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças, servindo em simultâneo para dar conhecimento aos pais de algo que se considere relevante e que se queira comunicar.

À medida que as aprendizagens das crianças foram sendo documentadas, geralmente das propostas educativas, pôde perceber-se que documentar vai além de realizar observações e recolher registos dessas observações. A documentação “é uma forma de narrar as experiências e actividades que a criança realiza no quotidiano da creche que torna possível escutar a criança, observar e registar o seu processo de aprendizagem através de anotações, descrições, fotografias, realizações, de registos áudio e vídeo” (Parente, 2012, p. 15).

Quando as documentações eram expostas, através de cartolinas, observou-se que as crianças revelavam interesse quando se viam nas imagens, reconhecendo-se a si e aos colegas, bem como às propostas educativas que tinham realizado, retratadas nas imagens. O mesmo acontecia quando eram expostas as experiências realizadas pelas crianças nas paredes: as crianças reconheciam quais os trabalhos que tinham feito e mostravam-se felizes e orgulhosas daquilo que viam.



Figura 4 - Documentação pedagógica de uma experiência educativa



Figura 5- Exposição de experiências educativas

Neste contexto, a documentação pedagógica tornou-se um instrumento que me permitiu também, de uma outra forma, observar e avaliar o grupo de crianças. Através dela, existe a oportunidade de analisar o respeito pelos diferentes ritmos, interesses e motivações das crianças, garantindo a construção de uma visão da realidade sem estereótipos e viabilizando a aprendizagem experiencial (Azevedo & Sousa, 2010), uma vez que documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significar e (re)significar (Azevedo, 2009).

Em suma, a documentação pedagógica é um procedimento complexo, que articula o processo ensino-aprendizagem das crianças com o processo de documentar (observar, registrar e refletir) do educador. Por essa razão, realizar documentações pedagógicas fez-me perceber que não é apenas relevante registrar os resultados das aprendizagens das crianças, mas igualmente fazer-me valer deste procedimento para refletir e aperfeiçoar a minha ação educativa.

1.6 *SER EDUCADOR EM CRECHE*

A envolvimento neste contexto e com um grupo de crianças desta faixa etária permitiu-me não só realizar aprendizagens significativas como também compreender mais e melhor o papel da creche e do educador de infância neste contexto.

Esta experiência possibilitou-me a construção de novos conhecimentos, que me permitiram reformular a minha visão sobre o que é a creche e ser educador. Antes de iniciar a PES, interrogava-me sobre se os dias iriam passados a trocar fraldas, se as crianças conseguiriam fazer alguma atividade por serem pequenas ou se conseguiria perceber o que elas queriam tendo em conta que não falavam. Estes foram alguns receios e ideias que tinha sobre um contexto que me era desconhecido, mas que se

desmistificaram ao longo do tempo. Trabalhar com crianças tão pequenas foi uma aprendizagem valiosa que me fez crescer enquanto futura profissional. Pude perceber que o educador não necessita de dizer às crianças como se aprende ou como se faz (Post & Hohmann, 2011), pelo contrário, deve deixá-las explorar. Ao longo desta experiência percebi que é importante que a creche proporcione às crianças, primeiramente, o seu bem-estar, pois só assim promove as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento.

A creche é um lugar que dá oportunidade às crianças de estabelecerem relações sociais significativas com as pessoas que lhes são próximas e que contribuem para satisfazer as suas necessidades e interesses (Silva et al., 2016). É, portanto, um lugar que “responde às necessidades educativas dos mais pequenos” (Portugal, 1998, p. 124), onde as crianças têm oportunidade de vivenciar várias experiências que contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem. A meu ver, também o educador é, em grande parte, influenciador destas aprendizagens.

A relação que foi criada com as crianças revelou-se fundamental em todo o processo. Nestas idades precisam de muito mimo, atenção, dedicação e afeto. Ainda no início deste percurso de PP pude constatar que a afetividade, numa abordagem pedagógica, tem em vista a promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança, no sentido em que o afeto é uma energia importante para o seu desenvolvimento porque é através do afeto que surge o interesse, a necessidade e a motivação (Bassedas, Huguet & Solé, 1999).

Ao longo desta PES também pude perceber que o papel do educador em creche é, essencialmente, garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe transmitam segurança emocional, confiança e bem-estar, num ambiente confortável e harmonioso.

Foi gratificante ver o crescimento destas crianças em tão curto espaço de tempo. Desde o primeiro contacto até ao fim da PES tive o privilégio de observar e acompanhar a evolução e o crescimento de cada uma das crianças do grupo: vê-las a passar de gatinhantes a caminhantes, a terem de ser auxiliadas para comer a passarem a comer sozinhas e a manusearem a colher com facilidade e, até, a deixarem a fralda. Ser educador é ser o fio condutor neste crescimento, no sentido em que este deve representar “uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afecto (...), pode mais facilmente iniciar determinados processos de exploração” (Araújo, 2013, p. 51).

Como referem Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 380), “cada criança traz consigo um desejo natural de aprender, uma necessidade inata de crescer”, e, por isso, o educador deve assumir o papel de promotor de um ambiente de aprendizagem a todos os níveis, e, simultaneamente, estimular o processo de desenvolvimento de cada criança. Este contexto trouxe-me uma visão mais alargada das inúmeras competências que as crianças desenvolvem ao serem estimuladas e desafiadas, e que o papel do educador é facultar instrumentos que a ajudem a crescer e “(...) a fomentar o seu potencial, tanto em trabalho cooperativo, como para realizar as suas próprias opções” (Mesquita-Pires, 2008, p. 142).

Esta PES fez-me perceber que, também nestas idades, as crianças são capazes de fazer as suas explorações sozinhas, e que o educador não precisa de dizer às crianças como se aprende ou como se faz (Post & Hohmann, 2011), e sim deve deixá-la ter contacto e explorar sozinha aquilo que desconhece.

Segundo Antunes (2004), é essencial que um educador transmita um amor ilimitado pela sua profissão e que consiga transmiti-lo através dos seus atos, gestos e intervenções.

Ao longo desta experiência comprovou-se que só se pode ser educador se realmente se tiver amor pela profissão, porque só assim se favorecem relações afetivas com as crianças, se promovem aprendizagens e competências.

CAPÍTULO II – VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

O presente capítulo centra-se nas principais aprendizagens realizadas durante a PES, em contexto de JI I, ao longo do 2.º semestre do Mestrado.

Tal como na reflexão anterior, começa-se por apresentar o contexto educativo e o grupo de crianças, seguida de uma breve caracterização do desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, entre os três e os seis anos.

Posteriormente, reflito sobre o percurso percorrido ao longo das PES, voltando a evidenciar os temas explorados na reflexão anterior, no entanto com outra perspetiva.

Os diversos tópicos são abordados quer no capítulo creche quer no capítulo JI I por considerar que, embora semelhantes, existem diferentes maneiras de intervir com as crianças consoante as suas idades, o seu desenvolvimento e até as experiências por que já passaram, o que me permitiu sistematizar aprendizagens realizadas e perceber que, embora sejam fases distintas, quer numa ou noutra fase devo proporcionar “experiências

e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Silva et al., 2016, p.97). Assim, revelou-se um processo de amadurecimento e enriquecimento.

2.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A PES em contexto JI I foi realizada entre os meses de fevereiro a junho de 2017, na mesma Instituição do contexto de creche, uma IPSS.

A sala onde foi desenvolvida a PES situa-se no piso inferior do edifício, tal como as outras duas salas do Pré-Escolar. Esta sala, tal como a de creche, é ampla, com boas condições de luminosidade e arejamento. É composta por diferentes áreas: a área da casinha, do tapete, da leitura, dos legos, das expressões, do cabeleireiro e do computador, o que proporciona um ambiente educativo motivador, estimulante e facilitador de experiências, que assim, permitem múltiplas e diversificadas aprendizagens ricas em interações, resolução de problemas, comunicação, entre outras.

Desta sala faziam parte do grupo vinte e três crianças: quatorze do sexo masculino e nove do sexo feminino e tinham idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Uma das crianças, com Perturbação do Espectro Autista (PEA), era acompanhada por uma Terapeuta da Fala e por uma Terapeuta Ocupacional em contexto educativo. À exceção de uma criança que já frequentava esta sala, as restantes vinte e duas faziam parte do mesmo grupo no ano anterior. Tendo como base a minha observação, considerei o grupo autónomo, respeitoso, dinâmico, comunicativo, interessado, afetuoso, revelando também, na generalidade, uma grande capacidade de concentração e de raciocínio.

À medida que fui contactando e interagindo com estas crianças, fui-me apercebendo dos seus interesses e das suas preferências em brincar com jogos de mesa, em brincar no espaço exterior e em desenhar livremente.

2.2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: ENTRE OS TRÊS E OS SEIS ANOS DE IDADE

A EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Ao longo das PES, tive a oportunidade de observar o desenvolvimento e aprendizagem de ambos os grupos de crianças de JI, e perceber que esta é a fase da descoberta, da vontade de fazer tudo sozinhas, do medo do desconhecido e simultaneamente, da aventura

inconsequente, da procura e partilha de novas experiências, ou seja, uma fase com um papel determinante para a aprendizagem e para o desenvolvimento global da criança.

Quanto ao **domínio físico-motor**, nestas idades as crianças variam quanto à sua agilidade, dependendo em parte da genética e das oportunidades que têm para aprender e praticar diferentes competências motoras (Papalia, Olds, & Feldman, 1999). Em ambos os grupos, as crianças eram capazes de subir e descer escadas e rampas, de correr e de saltar, de se vestir (embora as mais novas tivessem alguma dificuldade em apertar botões mais pequenos), de ir à casa de banho sem auxílio, de se pentear, lavar e secar as mãos, ajudar a arrumar os brinquedos e ajudar a fazer pequenas tarefas domésticas, como, por exemplo, ir buscar objetos ou colocá-los no seu devido lugar (Papalia, Olds, & Feldman, 1999). As crianças com cinco anos eram as que demonstravam ter mais autonomia, escolhendo as propostas que desejavam realizar e ajudando as crianças mais novas, mesmo que isso não lhes fosse solicitado (Silva, 2014/2015). De acordo com Papalia, Olds e Feldman (1999, p. 403) “as crianças nesta fase tornam-se mais fortes, mais rápidas e melhor coordenadas – retiram muito prazer do facto de experimentar o corpo e aprender novas competências”.

Relativamente ao domínio **cognitivo**, pude observar que as crianças na generalidade confundem e misturam o real e o imaginário, construindo assim um mundo faz-de-conta. Gostam imenso de se mascarar, recorrendo aos recursos disponíveis na área da casinha (roupas, acessórios para o cabelo, etc) e recriando de forma intensiva as suas personagens, ao inventar amigos imaginários, com quem falam, brincam e convivem, partilhando a sua confiança (Avô, 1988). Segundo Tavares et al. (2007, p.53), é nesta fase que “a criança é dotada de um pensamento mágico, imaginativo e metafórico, e esta expressa-se através das contínuas brincadeiras de faz-de-conta, do amigo invisível, da crença irrefutável no Pai Natal, nos príncipes, princesas, fadas e gnomos e noutro sem-número de personagens e fantasias”.

Como é explicado por Papalia e Feldman (2013) os principais avanços cognitivos das crianças na fase pré-escolar são o uso de símbolos; a compreensão de identidades; a consciência de que alterações superficiais não mudam a natureza das coisas; o entendimento de causa e efeito; a capacidade de classificar objetos em categorias significativas; a compreensão dos números; a empatia e a consciência da atividade mental e do funcionamento da mente. No que se refere aos termos linguísticos, percebeu-se que, em contexto JI II, as crianças mais novas, com três anos, eram capazes de reproduzir palavras perceptíveis. No entanto, mostravam dificuldade ao verbalizar palavras que

tinham as consoantes «r» e «l», fazendo omissões/trocas fonémicas (Renner, Morrissey, Mae, Feldman & Majors, 2012). Já as crianças com quatro e cinco anos recorriam a frases mais completas, mostrando compreender as regras que haviam adquirido, o que as fazia comunicar de forma fluente, utilizando conjugações, artigos e preposições (Antunes, 2007; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Quanto à linguagem escrita, à exceção de quatro das crianças do JI II (duas com três anos e duas com quatro), as restantes eram capazes de escrever o seu nome, quer autonomamente quer a copiar. Todas as crianças mostraram gostar de explorar, experimentar e brincar com as palavras, em conversas livres e jogos propostos.

Gesell (1979) afirma que é entre os três e os quatro anos que a criança gosta de praticar palavras novas e, por isso, faz monólogos e representa, juntando a ação com as palavras. Deste modo, a criança cria situações teatrais para experimentar e utilizar as palavras do seu vocabulário. Assim, alarga, em extensão e profundidade, o seu domínio das palavras. Por sua vez, a aquisição destas capacidades linguísticas dependerá do meio familiar, do seu nível cultural e da flexibilidade da família para comunicar verbalmente com a criança (Avô, 1988). Segundo Diekmeyer (1999), o comportamento social influencia o desenvolvimento da fala, uma vez que as crianças se apercebem que a compreensão com os outros resulta melhor quando se conseguem exprimir. A fala passa então a ser o recurso mais importante na aquisição de hábitos de comportamento.

Quanto ao **domínio socio afetivo**, tal como mencionado anteriormente, a criança com três e quatro anos tende a ser imaginativa, com uma capacidade grande para brincar. Começa a ter perceção dos sentimentos alheios, embora, durante algum tempo, preocupar-se pouco com eles. Mostra-se muito meiga nas expressões do seu afeto (Gesell, 1979) e é capaz de falar sobre os seus sentimentos, conseguindo também compreender os dos outros. Além disso, começa a dar mais importância aos relacionamentos com as outras crianças e a gostar de brincar com crianças que tenham a mesma idade e sexo, sendo que é por volta dos três anos que começa, efetivamente, a ter amigos (Papalia & Feldman, 2013). Por volta dos quatro anos, a criança tende a recusar e insistir para que algumas coisas se façam de maneiras diferentes, maioritariamente à sua maneira (Gesell, 1979). Após os três anos e meio, e à medida que se aproxima dos cinco, a criança começa a aceitar os pontos de vista dos outros, mostrando-se também mais disponível para brincar com eles, aprendendo e praticando, desta forma, as regras do jogo social (Avô, 1988). A criança começa a ser capaz de regular ou controlar os seus próprios sentimentos

(autorregulação emocional) e, conseqüentemente, desenvolve a capacidade de ouvir os outros.

Segundo Tavares et al. (2007, p.51), durante o período pré-escolar “a generalidade das crianças passa a maior parte do tempo a brincar, adquirindo novas capacidades, ideias e valores cruciais para o seu desenvolvimento” e aprendizagem.

É ainda neste período que a criança desenvolve a identidade de género. Entre os três e os sete anos, a criança desenvolve a consistência de género, a consciência de que um menino continua a ser menino, mesmo que brinque com bonecas, e entre os cinco e os seis anos cria estereótipos sobre género (Papalia & Feldman, 2013).

Em ambos os grupos de JI, as crianças mostraram mudanças desenvolvimentais à medida que o tempo passou. No início mostravam-se tímidas, pouco comunicativas, com alguma dificuldade de interagir com o grupo e um pouco egocêntricas. No entanto, ao longo das PES, as crianças passaram a interagir cada vez mais com os adultos e outras crianças, o que as fez tornarem-se mais desinibidas e a adquirirem mais vocabulário, bem como a tornarem-se mais autónomas nas suas escolhas.

2.3 A IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS

Além da observação direcionada ao grupo, estes dias permitiram-nos também analisar as propostas educativas das educadoras, a forma como organizavam e geriam o grupo quer durante as propostas quer ao longo do dia, podendo constatar assim que as rotinas dos diferentes contextos variam bastante.

Quando iniciei o meu percurso neste contexto, tinha em mente que as rotinas tinham mais significado em creche do que em JI, mas essa crença não veio a revelar-se apesar de as crianças em creche necessitarem de outro tipo de cuidados que as crianças mais crescidas não necessitam, por serem mais autónomas. Em JI é igualmente importante que se estabeleçam rotinas, uma vez que estas oferecem às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender. Por sua vez, este conhecimento da sequência de acontecimentos vai permitir “transições suaves de um período de atividades para o seguinte e consciência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p.226). Ou seja, as rotinas são importantes tanto em creche como em JI, pois permitem às crianças situarem-se no tempo e perceber/planificar o que vão fazer em seguida. O facto de poderem antecipar e prever o que acontecerá depois faz com que se sintam cada vez mais seguras e tranquilas na sala.

A autonomia que o grupo possuía deixou-nos um pouco reticente quanto ao nosso papel, mas fomos percebendo que, embora o grupo fosse bastante autónomo, ainda precisava de alguma orientação relativamente à forma como cada criança lavava as mãos, de forma a lembrá-las que deviam ser bem lavadas e com detergente líquido, ou que não necessitavam de ter a água a correr durante todo o processo e que deviam secar as mãos ao papel e não às calças ou ao bibe.

As vivências nos diferentes contextos de JI fizeram-me perceber que existe uma diferença entre as rotinas de cada contexto. As grandes diferenças observadas centraram-se nos horários e no momento da sesta. Em JI I, as crianças estavam connosco até às 17h30 e dormiam a sesta durante uma hora. Já em JI II o horário era mais reduzido, apenas até às 15h30, e as crianças não dormiam. Neste último contexto, tive sempre a sensação de que o tempo passava mais rápido que no contexto anterior, e isso fez com que muitas vezes não conseguisse terminar as propostas educativas planificadas para esse dia, tendo em conta que cada criança tem diferentes ritmos e necessidades que devem ser respeitados. Fomos percebendo que as crianças queriam continuar a desenvolver as propostas, mas, não sendo possível, terminávamos no dia seguinte, o que se revelava para elas um pouco “chato” e “maçador”, como muitas vezes referiam “Outra vez?” e “Já não me apetece fazer isso” foram questões recorrentes.

Este desafio fez-nos pensar sobre de que forma poderíamos começar e terminar cada proposta no mesmo dia. Para lidar com as experiências educativas mais extensas, optámos por apresentar cada proposta ao grande grupo, e a dividi-lo em pequenos grupos. Esta era desenvolvida em dias diferentes, dando a oportunidade a cada grupo de começá-la e terminá-la no mesmo dia, e enquanto um dos grupos explorava a proposta num dos dias ao seu ritmo, o outro mantinha-se com a minha colega, em brincadeira livre ou noutra experiência educativa mais livre.

Chegarmos a esta solução foi uma das nossas maiores dificuldades, uma vez que, a nosso ver, não fazia sentido que o grupo se dividisse em diferentes dias para desenvolver a mesma proposta. Mais tarde, verificou-se que foi a melhor opção, visto que as crianças necessitam do seu espaço, tempo e ritmo para desenvolverem cada experiência com gosto, entusiasmo e motivação.

2.4 A OBSERVAÇÃO: O PRIMEIRO PASSO PARA A PLANIFICAÇÃO

Tal como em creche, em ambos os contextos de JI, houve oportunidade de, primeiramente, observar os grupos de crianças, as suas rotinas, os contextos educativos e conhecer a equipa educativa. Este tempo destinado apenas à observação permitiu-nos uma vez mais conhecer melhor cada grupo, os seus gostos e preferências, bem como o seu dia-a-dia e o meio em que estava envolvido. Tal como afirma Parente (2012, p.6), a observação “permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características [e] a forma como se relaciona com os outros”. Além da observação direcionada ao grupo, estes dias permitiram-nos também analisar as propostas educativas das educadoras, ou seja, a forma como organizavam e geriam o grupo quer durante as propostas quer ao longo do dia.

O processo de observação foi além das primeiras semanas em qualquer um dos contextos. Ao longo das PES, percebeu-se que a observação é um processo fundamental na vida de qualquer educador de infância, sendo “um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 32). Através deste processo, o educador tem a possibilidade de compreender a criança e de recolher informações acerca do que “faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustem a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 59). Neste contexto, Silva et. al. (2016, p.15) defendem que “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação”.

Mas a observação não é o único processo essencial. Também a escuta das vozes das crianças é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, já que se assume como uma “forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competência e direitos” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 27).

Através da observação, verificaram-se algumas diferenças a nível de cooperação, entajuda e partilha entre ambos os grupos, devido ao facto de um dos grupos ser heterogéneo relativamente à idade e o outro não. Apesar de em contexto JI I termos observado uma cooperação e entajuda no grupo, em JI II estes aspetos foram mais visíveis, devido à diferença de idades. Em contexto público, no qual existiam crianças entre os três e os seis anos de idade, pudémos constatar que as crianças mais novas

encaram as mais velhas como modelos a seguir, o que na minha opinião contribuiu para as aprendizagens umas das outras de forma natural. Ou seja, à medida que vão observando os processos de desenvolvimento e aprendizagem das mais velhas, vão-se inspirando e desenvolvendo novas competências. Por diversas vezes observámos crianças mais velhas a ajudar crianças mais novas a calçarem-se ou a alimentarem-se, e também crianças mais novas a observar as mais velhas e a aprender o modo de fazer e atuar, corrigindo depois a sua postura e/ou ação consoante o que haviam observado.

Posto isto, enquanto ajudam e ensinam as crianças mais novas, as mais crescidas desenvolvem valores de entreatajuda e responsabilidade pelos mais novos e, por sua vez, os mais novos tornam-se mais autónomos e independentes. Como consequência, a interação entre as crianças mais velhas e mais novas promove o seu crescimento individual, principalmente, como já mencionado acima, no que diz respeito à autonomia, independência, entreatajuda e cooperação, tanto em momentos de brincadeira livre como em propostas educativas.

A observação é o ponto de partida, essencial e incontornável, para que o educador planifique, depois de conhecer o grupo de crianças, os seus interesses e necessidades. Por isso, observação e planificação são processos indissociáveis.

Após a fase inicial de observação, chegou novamente a vez de planificar, processo em que voltei a ter algumas dificuldades, devido à minha falta de conhecimentos e competências. No entanto, eu e o meu par pedagógico fomos tentando, gradualmente, planificar experiências educativas tendo em conta os interesses e motivações do grupo de crianças. Percebemos assim que “planear não é uma promessa de fazer uma coisa aceitável...é uma oportunidade excitante de construir um modelo mental que guie a atividade futura” (Berry & Silva, 1987, p. 34, citado por Hohmann & Weikart 2011, p. 262), o que, no entanto, não é uma tarefa fácil.

Em vários momentos das PES houve necessidade de alterar as planificações; por um lado porque não me tinha preparado bem em casa e no momento de intervir o que tinha planificado não estava a correr bem, por outro porque demorava mais ou menos tempo do que aquilo que tinha previsto.

Apesar de considerar que a planificação é indispensável para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, é também um instrumento flexível e que permite auxiliar e prever com antecedência o uso de materiais que permitam chegar às

intencionalidades e competências a alcançar pelas crianças. Por isso, o educador deverá ter capacidade de ajustar a sua planificação, pois muitas vezes aquilo que é planeado não se adequa aos contextos com que nos deparamos e temos de ser capazes de tomar decisões, daí que a flexibilidade deva estar sempre presente ao longo deste processo (Bullough, 1989, p. 35, citado por Braga, 2001).

Ao longo da concretização das planificações, a minha principal preocupação centrava-se na inclusão das várias áreas de conteúdo de forma transversal e integrada, visto ser um ponto fulcral e necessário para que as crianças construam um saber global, sem barreiras (Pombo, Guimarães & Levy, 1993). Outra preocupação foi a de tentar que as propostas tivessem um fio condutor, e, além disto, que fizessem sentido para as crianças. Para tal acontecer, tentei envolvê-las na preparação da planificação, pois ao “considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.16).

Além disso, a participação das crianças na planificação “constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança (*idem, ibidem*).

A planificação foi, portanto, uma das maiores aprendizagens que fiz durante as PES, pois percebi que em contexto pré-escolar há uma enorme imprevisibilidade, o que faz com que, enquanto mestranda e futuramente educadora, desenvolva a capacidade de raciocinar, prever, imaginar e tomar as decisões que, na minha opinião, são as mais acertadas naquele momento, no sentido de proporcionar ao grande grupo aprendizagens significativas e diversificadas.

2.5 O VALOR DA AVALIAÇÃO E DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A experiência de avaliar foi, indubitavelmente, a maior dificuldade que tive até então. Nesta nova etapa, revelou-se importante perceber o que era a avaliação neste contexto e tentar melhorar este aspeto relativamente ao contexto anterior. Nesse sentido percebi que a avaliação é fundamental em EPE e que a sua finalidade “é que sirva para intervir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o processo da criança e para planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações” (Bassedas, Huguet & Solé, 1999, 173).

Fui percebendo que o processo de avaliação estava interligado ao processo de observação e, posteriormente, ao de planificação, visto que “avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (Silva et al., 2016, p.15). Estes processos são, segundo as autoras, “um ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Silva et al., 2016, p.5). Também ao longo da PES, de conversas com colegas e professores, e de seminários tomei conhecimento de diversos e diferentes registos de avaliação que deverão ser ajustados pelo educador a cada criança, para que se consiga conhecer de uma maneira mais aprofundada cada uma, os seus interesses e necessidades.

A avaliação em EPE serve, essencialmente, para perceber as aprendizagens realizadas pelas crianças, se houve ou não progressos nas diferentes áreas de conteúdo, embora de uma forma integrada, identificar dificuldades, ou até para informar os pais a respeito da performance de cada criança. É através da avaliação que o educador percebe se as intencionalidades educativas planificadas eram as adequadas ou se se concretizaram. Avaliar na EPE é, segundo Bredekamp e Rosengrant (1993, p.10) “o processo de observar, registar e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, como a base para a variedade de decisões educacionais que afetam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais e comunicar com os pais”.

Ao longo da PES percebeu-se que é através deste processo que os educadores observam a evolução das crianças, os seus interesses, motivações e as suas necessidades, procurando obter informações que têm de ser compreendidas e interpretadas para que assim possa ajudar as crianças, com maior eficácia e intencionalidade, na aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos.

Ainda assim, os registos realizados não serviram apenas para avaliar as aprendizagens da criança ao longo das propostas educativas, mas também para refletir acerca da intervenção. De forma geral, a avaliação pode ser encarada como um instrumento essencial no processo de ensino-aprendizagem não só da criança, mas também do educador.

Embora tenha presente uma melhoria em relação ao contexto anterior, terminei as PES com a sensação que poderia ter feito mais e melhor, principalmente no que diz respeito

aos tipos de avaliação que realizei, que se focaram mais no resultado e aprendizagens finais que as crianças realizaram, em detrimento do processo.

A documentação pedagógica foi essencial durante este período. Começámos por ter algumas dificuldades em criar uma documentação, o que documentar, como o fazer e qual a finalidade deste processo. Ao longo do tempo, as dúvidas foram sendo esclarecidas através de alguma pesquisa e de partilhas com colegas, professores e educadoras. Percebeu-se então que poderia ser criada documentação pedagógica através de relatos de situações, fotografias ou produções das crianças. Contudo, este processo implica uma seleção, organização e elaboração de registos.

Documentar tem como principal finalidade compreender as crianças dando valor aos seus sentimentos, interesses, opiniões e capacidades. Por conseguinte, este registo tem como principal objetivo fundamentar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e auxiliar os educadores a compreenderem os significados que as crianças atribuem às suas produções, além de que é um suporte que serve como memória daquilo que foi feito em grande grupo. Tal foi já referido numa reflexão anterior:

O registo das aprendizagens das crianças teve como finalidade atribuir significado às experiências educativas que fomos propondo, observando e escutando, considerando a ação no tempo, ao longo de cada experiência, e no espaço em que ocorriam. Além disso, promovemos o diálogo e a comunicação com o grupo de crianças e a interação dos pais connosco, com as crianças e com a comunidade educativa envolvente. (10.^a Reflexão, Jardim de Infância I, Anexo III).

Para que as crianças pudessem partilhar estas suas vivências, a maior parte das propostas educativas eram documentadas, isto porque a documentação “visa constituir um lugar privilegiado em que a teoria e as práticas se evidenciam” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 20), uma vez que o educador observa, reflete, fundamenta e avalia a sua ação educativa para poder proporcionar experiências que vão ao encontro das necessidades da criança.

À medida que fomos afixando documentação pedagógica de parede no corredor da sala onde estava a decorrer a PES, observei por diversas vezes a partilha entre crianças e encarregados de educação acerca da documentação afixada, que se restringiu às propostas educativas realizadas com as crianças. Uma das vezes, em contexto JI I:

Observei, durante o acolhimento, que houve uma partilha entre duas mães e duas crianças da sala dos inventores, sobre a documentação que estava afixada no corredor do pré-escolar. À medida que a mãe questionava a criança sobre o que esta tinha feito, a criança explicava, apontando para as fotografias ao mesmo tempo que recontava o processo de aprendizagem. Também após ter afixado a Roda dos Alimentos, criada pelo grupo, no corredor do pré-escolar, incentivei as crianças a irem ao corredor observá-la. Nas duas situações percebi que as crianças atribuíam significado às experiências educativas e construíam identidade e pertença. A meu ver, sentiam-se felizes e valorizadas pelo que tinham feito, interagindo umas com as outras e comigo, falando do que

aconteceram naquele momento da experiência ou sobre o que tinham sido elas a fazer, visto que as propostas são quase sempre em pequeno grupo. (10.^a reflexão, Jardim de Infância, Anexo III).

Retivemos ao longo do semestre que a documentação produzida é um excelente meio para manter os pais a par do processo de ensino-aprendizagem das crianças, e para promover a comunicação entre pais e crianças. Apesar de termos optado, numa primeira fase, por criar a documentação sozinhas, através da observação, constatámos depois que não seria a melhor opção, decidindo-se criar a documentação com a ajuda das crianças, dando-lhes oportunidade de partilhar as suas ideias, tomar consciência das aprendizagens que realizaram, estimulando a memória de cada uma ao recordar o que aprenderam e refletindo sobre todo o processo da proposta educativa, fortalecendo vínculos e construindo um ambiente cooperativo.



Figura 6 - Documentação Pedagógica de várias propostas ao longo de uma semana



Figura 7 – Documentação Pedagógica de uma proposta educativa sobre identidade

Este método foi um impulso para que, de forma gradual, começássemos a prestar mais atenção àquilo que cada criança ia partilhando e que retivéssemos essa informação, mobilizando-a, posteriormente, na planificação.

A documentação pedagógica permitiu assim promover o diálogo e a comunicação entre a educadora, eu, o meu par pedagógico, o grupo de crianças e alguns pais que manifestavam interesse e curiosidade por tal, entre as próprias crianças e até entre elas e a comunidade educativa envolvente.

CAPÍTULO III – VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA II

O presente capítulo centra-se nas principais aprendizagens realizadas durante a PES, em contexto de JI II, ao longo do 3.º semestre do Mestrado.

Tal como na reflexão anterior, começa-se por apresentar o contexto educativo e o grupo de crianças. Todavia, considerando que ambos os contextos pertenciam à EPE optou-se por, nesta reflexão, explorar outros aspetos que, no contexto anterior, não tive a oportunidade de observar e experienciar.

Assim sendo, refletir-se-á sobre a avaliação por portfólio, acerca da abordagem de projeto e como foi desenvolvida com o grupo de crianças. Na linha do capítulo inicial explicita-se aspetos sobre o ser educador em JI.

3.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A PES em contexto JI II foi realizada entre os meses de setembro de 2017 a janeiro de 2018, numa instituição da rede pública, pertencente ao Agrupamento de Escolas dos Marrazes, do qual fazem parte 27 instituições, com as vertentes de EPE, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta instituição, funciona no rés-do-chão de um edifício centenário, dividido por dois blocos principais, constituídos por quatro salas de atividades.

A sala onde foi desenvolvida a PES denomina-se “Sala 1” e é composta por quinze crianças: seis do sexo masculino e nove do sexo feminino. Este era um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os dois e os seis anos. À exceção de duas crianças, as restantes estavam no mesmo grupo no ano anterior. Pertencia ao grupo uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), diagnosticada com Microcefalia, sendo a única que estava a repetir o último ano de JI, e também a única do grupo com seis anos. Apresentava algumas limitações motoras e dificuldades a nível de destreza manual e na expressão da linguagem oral, pelo que necessitava de uma maior atenção no decorrer do dia, tanto nos momentos da rotina diária como nas experiências educativas. No entanto, é uma criança autónoma na escolha das suas brincadeiras e nos pares com quem brincar, tal como as outras crianças. Esta criança era acompanhada por uma Professora de Educação Especial, em contexto educativo, e por uma Terapeuta da Fala, no Hospital de Leiria.

Apesar de ser um grupo com algumas dificuldades, foi-se revelando, ao longo da PES, curioso e autónomo, motivado e participativo, mostrando interesse pelas propostas educativas. Durante a brincadeira livre, eram evidentes algumas preferências do grupo relativamente às diversas áreas da sala. A área da casinha era uma área de maior interesse para as meninas, à exceção de um menino que brincava nesta área na maioria das vezes. Por sua vez, as áreas de maior interesse para os meninos eram as das expressões ou do tapete, onde as crianças podiam desenhar, jogar jogos de mesa, brincar com carros ou com brinquedos trazidos de casa. Estas crianças revelaram-se ativas, interessadas, atentas e autónomas nas questões relacionadas com a satisfação das suas necessidades básicas (Silva, 2014/2015). Progressivamente, observou-se que as crianças que interagiam pouco com o grupo passaram a fazê-lo, verificando-se um notório desenvolvimento das competências sociais e de relacionamento interpessoal.

3.2 AVALIAR POR PORTFÓLIO

Ao longo desta PES, foi-nos proposto a elaboração de um portfólio relativo a uma das crianças do grupo. Nesse momento surgiu-me a dúvida sobre a forma de elaborar um portfólio específico de uma criança, que fui desmistificando à medida que pesquisei mais sobre o assunto e que conversei com colegas e professores. Percebi então que um portfólio em EPE, serve não só como um método alternativo das formas tradicionais de avaliação, mas também como instrumento de aprendizagens realizadas pela criança. Ou seja, é uma ferramenta que contribui para a construção e para o desenvolvimento dos seus próprios saberes, conhecimentos e aprendizagens. Segundo Oliveira e Godinho (2013, p.88), um portfólio é “(...) uma coleção organizada e devidamente planeada de documentação recolhida pelo educador ao longo de um dado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e tão pormenorizada quanto possível das aprendizagens da criança em vários âmbitos”.

Após alguma pesquisa, permaneciam dúvidas sobre a elaboração desta ferramenta porque não sabia exatamente o que colocar e como organizar a informação. Por conseguinte, questioneei a educadora cooperante que se prontificou de imediato a esclarecer as minhas dúvidas, fazendo-me perceber que o portfólio pode ser simultaneamente “uma estratégia facilitadora de aprendizagem permitindo a avaliação da mesma” (Nunes, citado por Melo e Freitas, 2006, p. 66).

A partir daqui, com o auxílio da educadora, escolhi a criança que sob a qual o meu portfólio deveria incidir e expus-lhe o que pretendia desenvolver com ela, referindo que ia elaborar um “livro” sobre ela, e que esse livro iria conter informações sobre os trabalhos que iria realizar ao longo do tempo em que eu estivesse em PES. Para isso, expliquei-lhe que precisava da sua ajuda, para que naquele documento estivessem presentes os seus gostos e preferências, de que propostas educativas tinha gostado e com quais havia aprendido mais, bem como desenhos ou outros aspetos que para ela fizessem sentido.

Posto isto, comecei por entrevistar a criança pedindo-lhe que desenhasse o seu autorretrato e escrevesse o seu nome. Seguidamente estavam presentes o registo de evidências daquilo que a criança teve oportunidade de experienciar, quer em propostas orientadas quer em brincadeira livre (era referida a data, a hora, os intervenientes, a contextualização, a evidência, o registo fotográfico e a interpretação que fiz do momento). As fotografias e desenhos que foram expostos no portfólio foram escolhidos por mim e pela criança, que à medida que os ia escolhendo justificava a sua escolha e lembrava o que tinha feito. Foi importante referir a sequência temporal, visto ser um ponto que auxilia o educador e a criança a perceber os progressos da criança, relativamente ao seu desenvolvimento, aprendizagens e novos conhecimentos.

Com a concretização deste portfólio percebi que este permite não só evidenciar as ações das crianças e as suas capacidades, como também ajuda o educador a refletir sobre a sua ação e intencionalidades, promovendo “uma construção contínua de novos saberes, fazendo com que se alterem ou reestruem possíveis práticas (Marques et al., 2007, p. 129).

Ao longo da concretização deste portfólio senti uma necessidade extrema de dedicar mais tempo à criança que escolhi para que, assim, pudesse ter um documento mais completo e complexo. A falta de conhecimento sobre como organizar um portfolio refletiu-se na sua concretização.

Ainda assim, todo este processo fez-me perceber que é um método a que quero dar continuidade no futuro, precisamente por serem evidenciados nele esforços, progressos, realizações, aquisições, aprendizagens, conhecimentos, necessidades e dificuldades sentidas e ultrapassadas pelas crianças durante as propostas educativas e ao longo dos dias, para além de que é um meio de (re)conhecer cada criança como um ser único, com personalidade, características, formas de ver, pensar e vivenciar as diferentes experiências do seu dia-a-dia de formas distintas de todas as outras crianças que a rodeiam.

No entanto, reconheço que o portfólio ficaria ainda mais completo se contivesse uma parte dedicada à família de cada criança, como por exemplo, uma descrição da família a propósito dos interesses da criança ou experiências realizadas entre as crianças e os cuidadores. A família não deve ser dissociada do JI, antes incluída e integrada como parte fundamental à formação do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

3.3 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Ao longo do percurso nas PES fomos nos apercebendo de que as crianças tinham uma necessidade enorme de brincar, necessitavam de mais momentos de brincadeira livre.

Contrariamente ao que eu pensava, o brincar não se remete apenas a um momento lúdico, mas sim a um momento fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, visto servir de meio condutor para alargar as interações e a comunicação entre as crianças e adultos. Assim sendo, o educador deve também contemplar estes momentos, possibilitando que as crianças ao brincarem se construam individualmente e como grupo, desenvolvendo de forma autónoma, livre e espontânea competências para a vida. Conforme refere Kishimoto (2011, p.67), “o brincar é uma actividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afectivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimenta”.

A brincadeira revela-se um momento potenciador de aprendizagens significativas para a criança. É nestes momentos que aprende a expressar-se, a partilhar, a comunicar, a interagir, a gerir conflitos, a socializar, a descobrir, a conhecer e entender o mundo, a explorá-lo, a crescer e viver em harmonia com os outros e com o mundo de uma forma mais autónoma, livre, ao seu ritmo e de acordo com as suas características individuais.

Deste modo:

O brincar é um meio de promoção para o desenvolvimento da criança, no sentido em que lhe permite o desenvolvimento de competências de interação social, de partilha, de cooperação, de comunicação verbal e não-verbal e de aquisição de novos conceitos, proporcionando-lhes “múltiplas oportunidades para [interagirem] cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicarem sobre os papéis que representam e responderem às necessidades umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2009, p.188). (9.ª Reflexão, Jardim de Infância II, Anexo IV).

Quando a criança brinca fá-lo para "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, 1992, p. 17). Desta forma, o brincar é um aglomerado de aprendizagens para a vida adulta

da criança, tornando-se numa "fonte de conhecimentos, quer cognitivos, sociais ou emocionais, bem como gerador de um desenvolvimento físico" (Fernandes, 1988, p. 4).

Ao contrário dos contextos anteriores, em contexto JI II, fazia parte da rotina diária daquele grupo um tempo destinado à brincadeira livre. No entanto, fomos progressivamente aumentando este tempo também devido ao valor que a educadora lhe atribuía.

Também neste contexto usufruímos muito do espaço exterior (que era rodeado de espaços verdes) e assim proporcionámos o contacto com a natureza (flores, árvores, animais, etc), o que, na minha opinião, promove aprendizagens holísticas. Além das aprendizagens no exterior, este contacto possibilita também experiências sensoriais e promove atitudes positivas face ao meio ambiente, assim como sentimentos de pertença e preocupação com a própria natureza, visível na preservação e respeito pelo espaço (em ações como a de não deitar lixo para o chão ou não arrancar flores da terra), proporcionando o desenvolvimento social e emocional da criança.

Segundo Moss (2012), as crianças que aprendem em ambiente *outdoor* aprendem mais, compreendem mais, sentem-se melhor, comportam-se melhor, trabalham de forma mais cooperativa e são fisicamente mais saudáveis.

A importância do brincar foi, por isto e muito mais, uma das maiores aprendizagens feitas ao longo das PES, pois fez-me perceber que tem um papel fundamental na construção e no desenvolvimento integral e na aprendizagem das crianças.

3.4 SER EDUCADOR EM JARDIM DE INFÂNCIA

A vivência em contexto da EPE foi desafiante pelo fato de nunca ter tido oportunidade de trabalhar com estas idades ao longo do meu percurso académico. No início deste trajeto senti alguns receios, que se foram dissipando no decorrer das PES, e, ao mesmo tempo, se transformaram numa constante descoberta e aprendizagem. O percurso foi repleto de dúvidas, dificuldades, expectativas, aprendizagens, e sobretudo de alegrias que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente.

O meu primeiro medo e, ao mesmo tempo, desafio foi o facto de não saber como cativar a atenção das crianças e motivá-las para as experiências educativas que iriam emergir. Percebi de imediato que existia uma grande diferença entre o contexto de creche e o atual. Neste momento, percebi que cabe, portanto, ao educador, proporcionar às crianças experiências que sejam diversificadas, enriquecedoras e interessantes de modo a que as

crianças se sintam motivadas e tenham oportunidade de reforçar a sua autoestima, bem como desenvolver todas as suas capacidades, e só um educador atento, motivado e presente o consegue fazer (Craidy & Kaercher, 2001).

Enquanto as crianças mais novas se deslumbram e se integram nas propostas educativas mais facilmente, o mesmo não acontece tão facilmente com crianças da EPE pois necessitam de experiências desafiantes e que as façam querer descobrir mais. Foi então que senti os meus primeiros receios: como captar a atenção das crianças, como gerir de forma adequada o grupo de crianças e como levá-las a refletir sobre as várias ações e atitudes ao longo do dia?

Enquanto futura profissional, tento ter consciência das minhas limitações e também das aprendizagens que tenho de concretizar. É um processo contínuo. De uma forma geral, as aprendizagens mais significativas que interiorizei surgiram através do contacto direto com as crianças. Foi através deste contacto que aprendi a agir em determinadas situações, de maior ou menor complexidade, a gerir emoções e a crescer enquanto profissional.

Preocupavam-me também as questões que poderiam surgir por parte das crianças a que eu não soubesse responder, o que acabou por acontecer uma ou outra vez. Sei que, embora a criança tivesse ficado esclarecida, senti que a devia ter desafiado e/ou orientado para que encontrasse outros caminhos e outras respostas. Por isso, comecei a preparar de uma maneira mais rigorosa as experiências educativas que mais tarde iria propor, e a testar previamente algumas delas, para não me surpreender na hora de as pôr em prática com as crianças, ainda que o imprevisto faça parte do dia-a-dia do educador.

À medida que as PES foram decorrendo, senti uma crescente cumplicidade entre mim e os grupos de crianças. Cada dia era um dia diferente e desafiador, havia sempre um problema, um desafio ou um conflito novo para resolver entre as crianças, que me chamavam constantemente para partilhar, ou simplesmente para desabafar. Assim, passei a sentar-me mais vezes com elas, individualmente, em grande e pequeno grupo, a conversar, a ouvi-las, a colocar-me no papel delas e vice-versa, conseguindo assim integrar-me mais facilmente nos contextos e grupos e a estimular a comunicação entre criança-criança e criança-adulto. Foi através desta comunicação com o grupo que fiquei a conhecer um pouco melhor cada uma das crianças.

Como já foi referido, um educador de infância deve proporcionar às crianças situações potenciadoras de aprendizagem e, para que tal aconteça, deve conhecer cada criança

individualmente, dedicando-lhe tempo e valorizando-a de forma a ir ao encontro das suas necessidades e interesses.

Além do afeto, carinho e partilha de experiências com as crianças, o educador tem um papel fundamental na relação que cria com a família. Integrar a família no processo educativo da criança é algo positivo e enriquecedor para a criança, pois “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva et al., 2016, p. 28).

Além dos aspetos mencionados anteriormente, é de notar que o educador de infância, seja em que contexto for, deve ser um profissional reflexivo, capaz de interrogar as suas práticas e de se defender perante as mesmas, partilhando ideias válidas e sustentadas em teorias, obras e autores de referência (Oliveira & Serrazina, 2002). Além de reflexivo, o educador deverá também promover esta atitude nas crianças, através de partilhas diárias sobre as suas próprias descobertas ou sobre as suas dúvidas e ações (Herdeiro & Silva, 2008).

De forma conclusiva, e tal como havia referido já na reta final da PES em contexto JI I, reforço novamente a ideia de que:

(...) ao exercer esta profissão a minha vida será sempre um misto de novos conhecimentos, despedidas, adaptações, com os seus prós e contras – por um lado, terei a oportunidade de contactar e intervir em diferentes ambientes e de conhecer novas realidades; por outro, terei que aprender a lidar com a ausência das crianças, as mesmas com que vou contactar durante certo período de tempo, na incerteza de um futuro comum, mas com a convicção de que esta será sempre a minha primeira escolha. (14.^a Reflexão, Jardim de Infância II, Anexo V).

Enquanto mestranda, clarifiquei a ideia de que o educador deve dar voz à criança, proporcionando-lhe um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, e, por isso, deve ter à sua disposição variados recursos que lhe permitam explorar, expressar-se, comunicar e encontrar respostas para os seus problemas/questões. Surge assim, a abordagem de projeto, que procura enriquecer a criança através das suas interações e intervenções, fazendo-a refletir acerca das suas experiências, bem como ter voz para escolher os projetos que têm interesse em desenvolver e investigar.

CAPÍTULO IV: PROJETO “À DESCOBERTA DE MIM”

Nesta parte do relatório é dado a conhecer o projeto “À Descoberta de Mim”, realizado com o grupo de crianças do JI II, baseado na abordagem de trabalho por projeto.

Explorar assuntos recorrendo a esta abordagem tornou-se essencial no processo de ensino-aprendizagem quer do grupo de crianças que estava a acompanhar quer do meu, enquanto futura profissional. Segundo Katz & Chard (2009, p.5), “esta abordagem dá ênfase ao papel do [educador] no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos”.

A meu ver, esta abordagem permite que as crianças se tornem mais ativas e participativas nas suas aprendizagens, surgindo então “como uma ferramenta que permite oferecer oportunidades de participação a todas as crianças” (Vasconcelos, 1998, p.140). As crianças devem ser os principais agentes ativos do processo. Assim sendo, a abordagem de projeto permite promover a curiosidade das crianças, para além de que as ajuda a serem persistentes na resolução de problemas, a colocar hipóteses, a analisar, a elaborar conjecturas e a saberem o que estão a fazer, a tomarem iniciativas e a tornarem-se mais autónomas (Vasconcelos, 1998).

4.1 SITUAÇÃO DESENCADEADORA

O projeto desenvolvido com o grupo de quinze crianças deste JI surgiu no seguimento da exploração de propostas educativas centradas na identidade das crianças, das respetivas características físicas, personalidades, gostos e preferências. Num momento de conversa, na área do tapete, sobre as características físicas de cada um, uma das crianças questiona “O que é que o corpo humano tem?”. No seguimento desta questão e posterior conversa sobre tal, outras crianças manifestaram interesse em perceber melhor o que é que, além daquilo que é visível, “o corpo humano tem”. Pelo interesse manifestado da parte das crianças, foi decidido, em consonância com o meu par pedagógico e com a educadora cooperante, promover uma experiência integrada nesta temática, para tentarmos perceber se o interesse por tal se mantinha ou apenas ficara pela curiosidade do momento. Promovida a experiência e revelado grande interesse e curiosidade das crianças por querer descobrir e saber mais, optámos por dar seguimento a estas curiosidades e iniciarmos o projeto centrado no corpo humano intitulado “À Descoberta de Mim”, título escolhido entre o grupo e as mestrandas.

4.2. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Aquando da pesquisa acerca da abordagem de projeto, percebemos que, para desenvolver um projeto na EPE, necessitamos de cumprir quatro fases essenciais a todo o processo: a fase I, que se designa “Definição do Problema”; a fase II que se define por “Planificação e Desenvolvimento do Trabalho”; a fase III, definida por “Execução”; e a última fase, a fase IV, que se define por “Divulgação/Avaliação” (Vasconcelos, 1998).

Ao longo deste processo pudemos vivenciar as diferentes fases abordagem de projeto. Iniciámos então este projeto, cumprindo a fase I, em que questionámos o grande grupo sobre “o que pensamos saber sobre o corpo humano?” e “o que queremos descobrir?”, através do registo daquilo que as crianças já sabiam e o que queriam saber sobre tal. Nesta primeira fase foi importante “criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir de informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema” (Katz & Chard, 2009, p.102), de forma a encontrar um caminho para o desenvolvimento do projeto.



Figura 1 - Esquema da fase I: definição do problema - O que pensamos saber sobre o corpo humano?

Após questionarmos as crianças sobre o que pensavam saber sobre a problemática, surgiu uma nova questão, que, por sua vez, complementa esta primeira fase do projeto - “O que queremos descobrir?”.

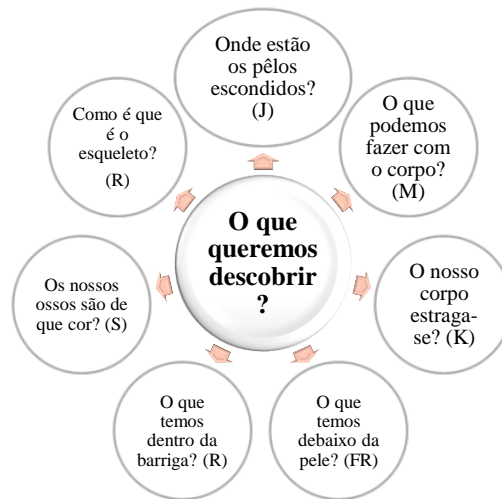


Figura 2 - Esquema da fase I: definição do problema - O que queremos descobrir?

Nesta primeira conversa, as crianças manifestaram as suas curiosidades e definiram o que queriam investigar, de que são exemplos algumas ideias mencionadas no esquema das fases I e II.

Foi para nós (mestrandas) importante conhecer as ideias que as crianças tinham sobre o assunto e a realização deste registo gráfico facilitou-nos este acesso. Constatámos que as crianças tinham algumas conceções sobre o corpo humano, sobretudo acerca daquilo que era visível aos seus olhos, daí que tenham afirmado que “temos duas pernas”, “temos dois braços” ou “temos sangue, o meu é vermelho”.

Concretizado o *brainstorming* e discutidas algumas ideias sobre a pertinência e o interesse do projeto, iniciámos a Fase II - “Planificação e Desenvolvimento do Trabalho” -, a partir da qual, a par com o grupo de crianças, conversámos e descobrimos sobre “Onde vamos pesquisar?” e refletimos sobre experiências educativas que iríamos desenvolver ao longo do projeto.

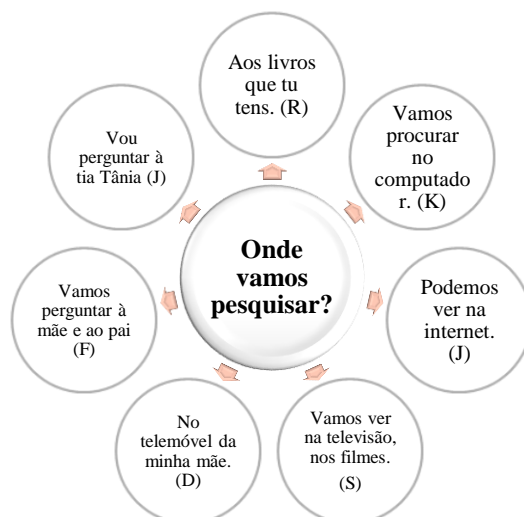


Figura 3 - Esquema da fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho - Onde vamos pesquisar?

Rapidamente as crianças partilharam com a família algumas das questões que surgiram e assim trouxeram objetos, livros e jogos relacionados com o assunto, tal como nós e a educadora cooperante. Segundo Silva et al. (2016, p. 16) “os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no JI, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa”. Posto isto, é importante que a família se sinta envolvida e que tenha perceção dos projetos que se desenvolvem na sala de atividades, de forma a poderem cooperar e a interagir com regularidade nas experiências educativas.

Depois disto, conversámos sobre eventuais experiências educativas que o grupo gostaria de desenvolver, e, assim, desenvolvemos uma planificação referente ao mesmo. As planificações que fomos elaborando eram flexíveis e dinâmicas, dando possibilidade de alteração das experiências consoante os interesses e necessidades do grupo de crianças.

Dia	Experiências Educativas
6 e 7 de novembro	Pesquisa e exploração de livros e jogos didáticos
8 de novembro	Elaboração de desenhos
13 de novembro	Jogos Didáticos
14 e 15 de novembro	Construção da figura humana (JOGO)
21 de novembro	Audição de músicas e Visualização de vídeos
22 de novembro	Completar o jogo da figura humana
27 de novembro	Visita de um Enfermeiro
28 e 29 de novembro	Hábitos de Higiene
10 de janeiro	Apresentação do projeto ao grupo da sala 2

Quadro 1 - Planificação das experiências educativas

Embora tenhamos, a par com o grupo de crianças, planeado diversas experiências para a concretização do projeto, à medida que as crianças mostravam maior interesse em querer descobrir mais foram propondo experiências que lhes despertavam curiosidade em realizar. Em simultâneo, é importante que tenhamos predisposição para levar em conta as preferências das crianças, optando por propostas exequíveis e do seu interesse.



Figura 11 - Pesquisa e exploração de livros



Figura 12 - Pesquisa e exploração de jogos



Figura 13 - Exploração livre do estetoscópio



Figura 14 - Construção do jogo da figura humana

Na penúltima fase do projeto, a fase da “Execução”, as crianças realizaram o processo de pesquisa de informações, de forma a responderem aos seus interesses e curiosidades acerca do projeto.

À medida que fomos desenvolvendo as experiências educativas, as crianças mostraram-se muito curiosas e interessadas, colocando questões com base em dúvidas que iam surgindo e mostrando curiosidade sobre aquilo que desconheciam. Por vezes, perdiam interesse em algumas propostas, o que no momento nos deixava em pânico. No entanto, fomos percebendo que isso também fazia parte do processo, visto que não deve ser imposta uma participação ativa, motivante e interessada por parte da criança, e sim ser criado um ambiente de interação, partilha e opção de escolha. Fomos percebendo que é fundamental encorajar a criança a decidir o que quer ou não fazer, uma vez que, ao fazê-lo, estamos a contribuir “para a participação das crianças na prática, pois [esta decisão] oferece, em particular, oportunidades para a independência e interdependência; oferece tempo para pensar, para interagir, para se relacionar e para estabelecer conexões” (Kinney & Wharton, 2009, pág.23). Posto isto, torna-se fundamental permitir que a criança realize as suas aprendizagens num ambiente em que seja vista como o elemento principal e se torne um agente proactivo na sua própria aprendizagem.

Por conseguinte, foi também nesta fase que as crianças demonstraram realizar mais aprendizagens autonomamente, pois à medida que as experiências eram desenvolvidas surgiam novas dúvidas que eram respondidas com novas pesquisas.



Figura 4 - Registo das fases do projeto

Um mês e meio após o início do projeto chegámos à última fase, “Divulgação/Avaliação”. Em conversa com o grupo sobre o que iríamos fazer para finalizar o projeto, chegámos a um consenso, depois de algumas ideias das crianças, como “vamos fazer um corpo

humano bué grande” (Frederico), “podemos jogar todos os jogos que trouxeste à muito tempo” (Iara), “podíamos mostrar às mães” (Carolina), “olha eu posso chamar o Afonso para jogar no corpo da parede” (Margarida), “eu posso ensinar muitas coisas do corpo” (Joana). Posto isto, surgiu a ideia de apresentarmos as experiências educativas expostas na sala ao grupo da sala 2. Primeiramente, dividimos o grupo de crianças em vários grupos de três, e cada um explorou uma parte do corpo humano, que, posteriormente, divulgou aos restantes colegas. Para que os pais/família acompanhassem as descobertas e aprendizagens das crianças, fomos expondo cartazes com registos fotográficos e escritos das aprendizagens das crianças ao longo das experiências educativas.



Figura 7 - Divulgação do projeto



Figura 8 - Divulgação do projeto

Durante a divulgação do projeto, pudemos observar as aprendizagens que as crianças fizeram ao longo do projeto, através de ideias que foram partilhando com os colegas, como “olha, aqui é o coração, é deste lado” (Tomás), “a comida que comemos entra na boca e vai para o estômago, dentro de um tubo” (Jacinta), “temos muitos ossos debaixo da pele e é por isso que conseguimos tar em pé” (Iara), “estas linhas são o sangue, tá no corpo todo” (Rafael), “são dois pulmões para respirar” (Joana).

Ao longo da PES pudemos acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens daquelas crianças, o que se revelou também uma aprendizagem para mim e para a minha parceira, visto que, por diversas vezes, sentimos necessidade de procurar e saber mais acerca destas idades, de modo a dar resposta aos seus interesses e necessidades. Segundo Sampaio (2012), quando o projeto desenvolvido acontece de maneira significativa, os resultados são positivos, pois as aprendizagens das crianças são reveladas e as crianças passam a ser corresponsáveis pelo seu desenvolvimento intelectual. Elas percebem que, quando surge vontade e se esforçam, as suas capacidades intelectuais são afluadas, o que as leva a tornarem-se seres mais conscientes sobre a importância de ampliar e aprimorar conhecimentos. Com este projeto percebi que isso se verificou e que foi notável o

envolvimento das crianças ao longo do processo ensino aprendizagem. Esta abordagem permitiu que fossem as crianças a partir para a descoberta, estimulando a sua curiosidade e fazendo com que sejam elas próprias a tomar iniciativa, a partilhar ideias, a questionar, a comunicar e entreajudarem-se.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A experiência vivida ao longo do contexto de Educação de Infância (EI) e a constante curiosidade pelos diferentes interesses, descobertas e aprendizagens das crianças provocaram a reflexão sobre a maneira como cada criança o faz e, conseqüentemente, adequar a acção educativa às descobertas e desafios que vão emergindo ao longo de todo o processo. Fui-me apercebendo ao longo das experiências da PES que, enquanto mestrande e futura educadora, é fundamental ser reflexiva e estar predisposta a lidar com os diferentes acontecimentos que podem surgir. Esta reflexão remete-nos para a investigação, o que faz com que, para além de educadora reflexiva, me torne também investigadora, visto que, ao investigar, posso “compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 19).

No período de intervenção em contexto de JI II, no qual realizei a presente dimensão investigativa, houve a oportunidade de verificar se emergiam ou não interações entre crianças, adultos e objetos através da promoção de diferentes jogos, e, assim, desenvolver um pequeno estudo sobre o valor dos jogos e das interações em contexto pré-escolar. É desta forma que surge a minha pergunta de investigação: “Que interações emergem entre crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos quando jogam?”. Definida a pergunta de partida, os objetivos delineados centram-se na compreensão do valor dos jogos na EI e na identificação das interações emergentes promovidas durante os jogos.

Seguidamente, apresentar-se-á a forma como a presente dimensão investigativa se encontra organizada. Numa primeira fase foram definidos quatro capítulos: o **Capítulo I** que diz respeito ao **enquadramento teórico**, no qual se apresentam ideias, teorias e abordagens que alicerçam a investigação; o **Capítulo II** em que são exploradas as **opções metodológicas**, desde o contexto, os participantes no estudo aos procedimentos de recolha, análise e tratamento de dados; no **Capítulo III** está exposta a **apresentação e a discussão dos dados**; e, para terminar, é apresentado o **Capítulo IV**, que corresponde às

considerações finais, nas quais são discutidos os resultados numa tentativa de encontrar respostas, e em que são feitas algumas referências a limitações metodológicas, bem como apresentadas possíveis sugestões de investigação.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O JOGO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A palavra “jogo” deriva do termo do latim *locus*, que significa brincadeira e divertimento. O jogo é caracterizado como uma atividade livre, incerta, delimitada e regulamentada, um veículo privilegiado para a motricidade infantil (Neto, 2003). Além disso, é polissêmica por abranger várias áreas de conhecimento e um património cultural que preserva as tradições dos povos (Cabral, 1985). O jogo é, portanto, uma atividade importante para que a criança compreenda a vida real e desenvolva o intelecto, a socialização, a psicomotricidade e a autonomia. Ou seja, é “uma das formas mais importantes do comportamento humano ao longo do seu ciclo vital, essencial na formação e estruturação do processo desenvolvimental do indivíduo e veículo transmissor para o interior de cada um de nós da realidade social que nos é exterior” (Piaget, 1973, p. 216, citado por Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p.17).

Pode ainda considerar-se que o jogo é “a atividade primordial dos primeiros anos, aquela que proporciona à criança uma forte motivação para explorar o mundo e as suas relações com os outros, sendo também uma actividade em que as crianças se envolvem em representações simbólicas do mundo (Vygotsky, 1978; Leont’ev, 1981; Van Oers, 1999, citado por Folque, 2014, p.81).

Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017, p.16) associam o jogo à atividade lúdica e defendem que este “(...) constitui, no seu polimorfismo, uma autêntica escola de disciplina, de despoletar de emoções e afetos, um espaço de liberdade que a criança voluntariamente aceita e exercita, pondo à prova as qualidades do jogador”.

De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999, 142), “o jogo é uma atividade que proporciona prazer e diversão. Joga-se pelo prazer do momento, para distrair-se e divertir-se e não por uma obrigação ou para conseguir objetivos alheios”. Para Piaget (1990), enquanto atividade lúdica, o jogo é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e indispensável à prática educativa. O autor caracteriza ainda o jogo como uma atividade intelectual da criança, que possibilita a consolidação da inteligência durante o

seu desenvolvimento. No entanto, segundo o filósofo, o jogo implica dois processos, a assimilação e a acomodação, que, por sua vez, são os instrumentos do conhecimento. A assimilação é tomada como a capacidade de a criança incorporar um novo objeto ou ideia a um esquema, ou seja, às estruturas já construídas ou já consolidadas, considerando-se assim um processo com o predomínio da ação do sujeito sobre o objeto. Relativamente ao processo de acomodação, este ocorre quando o esquema inicial se transforma em função dos novos objetos ou do meio envolvente com o fim de se adequar ao objeto recém-assimilado (Piaget, 1990).

Associado aos estádios de desenvolvimento e aprendizagem, Piaget categorizou os jogos em três tipos: os **jogos de exercício, simbólicos e de regras**. Segundo o autor, os **jogos de exercício**, ou jogos sensório-motores, são os primeiros jogos a surgir na vida da criança e também a principal forma de aprendizagem no primeiro ano de vida, constituindo a base para as futuras operações mentais da criança. O objetivo destes jogos prende-se na repetição de movimentos e gestos pelo simples prazer que a criança tem em realizá-los, como por exemplo emitir sons, agitar os braços e as pernas, andar, correr, entre outros. Como confirma Barros (1996, p. 190), os jogos de exercício “são atividades executadas em vazio, acompanhadas do simples prazer de atividade de exercer um novo poder recém-adquirido”. Este tipo de jogos diminui com a aquisição da linguagem, no entanto, estende-se para a vida adulta. A criança deixa de recorrer aos jogos de exercício quando já é capaz de realizar esquemas que lhe permitam imaginar, ou seja, começa a realizar jogos simbólicos, visto que estes implicam “a ficção e a imaginação não presentes nos jogos de exercício” (Barros, 1996, p. 191).

Por sua vez, **os jogos simbólicos** surgem no final do segundo ano de vida da criança, e correspondem “à possibilidade de representar conteúdos de sua vida de um modo deformante. Isso significa a possibilidade de a criança alterar a realidade, subordinando-a às suas próprias necessidades” (Macedo, 2005, p. 147).

Piaget (1990) defende que o jogo simbólico implica a representação de algo através da modificação do significado da representação real. Enquanto recorre ao jogo simbólico, a criança observa, assimila e interpreta o mundo real, mostrando prazer e curiosidade perante a descoberta do significado.

Do mesmo modo, Silva et al. (2016, p.52) descrevem o jogo simbólico como “uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo,

esta recria experiências da vida cotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados”.

Assim sendo, a construção e organização dos símbolos promovem aquilo a que Piaget chama de **jogos de regras**, que surgem a partir dos quatro ou cinco anos, quando a criança se desvincula do jogo egocêntrico. Contudo, segundo o autor, é aproximadamente aos sete anos que a criança consegue verdadeiramente submeter-se a regras. É neste tipo de jogo que a criança começa a adaptar-se à vida social, uma vez que as regras do jogo fazem com que o grupo se torne coeso e procure um objetivo em comum: jogar. Os jogos de regras contribuem para o desenvolvimento social da criança, que começa a compreender que, para se viver em sociedade, também se devem respeitar algumas regras. Ao jogar, caso a criança não se sinta satisfeita com as regras, pode mudá-las, mas socialmente aprende que se não as seguir existem consequências. Como consequência, a criança aprende a respeitar as pessoas e o meio em que vive (Piaget, 1990).

Segundo Silva et al. (2016, p.44), “os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são, ainda, ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças”. Além desta categorização dos jogos estruturada por Piaget, existem outros tipos de jogos recorrentes na EI.

As crianças em idade pré-escolar vão adaptando os jogos de acordo com a idade em que se encontram, ou seja, “os vários tipos de jogos vão aparecendo em faixas etárias específicas” (Ten & Marín, 2008, p. 15). Não significa, contudo, que os jogos que as crianças fazem aos três anos já não os façam aos cinco, já que “os diferentes tipos de jogos não desaparecem, antes vão evoluindo” (*idem, ibidem*).

O **jogo dramático**, que permite “às crianças exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais”, é um deles (Sousa, 1979, p. 103). Dorrego (1996) define jogo dramático como uma aprendizagem que serve para aprender a comunicar, desenvolvendo não só a inteligência emocional do indivíduo, mas também a sua competência existencial, o saber ser.

De acordo com Silva et al. (2016, p.52),

O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e

sentimentos. Este jogo pode ser individual, mas também envolver outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes. Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim de infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.

O valor educativo deste jogo, é defendido também por Sousa (1979, p.100), que afirma que:

As expressões corporal, facial, oral, a imitação, a mímica e a dramatização dão à criança cada vez mais domínio do corpo e do meio (espaço, tempo, relação, etc.), desenvolvendo-lhe a auto confiança e o senso de segurança. Ao mesmo tempo, estes jogos, permitindo-lhe exprimir-se, ajudam-na a afirmar-se. Afirma a sua personalidade ao representar frente a assistência, sendo vista e aplaudida; afirma o seu carácter, através da possibilidade de realização da sua actividade criadora.

Como se pode verificar, o jogo dramático constitui um meio potenciador da expressividade e da criatividade da criança, por todas as formas de expressão ao seu alcance, contribuindo, desta forma, para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento global da criança, tanto ao nível físico e motor como psíquico, afetivo e sensorial, contribuindo para a descentração e socialização da criança. No entanto, tal como evidencia Sousa (1979), ao proporcionar à criança atividades de jogo dramático, o educador estará a promover o desenvolvimento de uma multiplicidade de outras competências.

Outro tipo de jogo, um pouco menos frequente neste contexto, é o **jogo tradicional**. No entanto, não menos importante, uma vez que, é um recurso educativo de elevada função pedagógica e formativa (Bragada, 2002). Kishimoto (2011, p. 15) defende que “os jogos tradicionais, enquanto manifestação espontânea da cultura popular, têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social”. São considerados patrimónios lúdicos que pertencem à história das ideias, das mentalidades e das práticas sociais, revelando a expressão graciosa da alma popular e tradicional que se traduz na necessidade do lazer e a alegria do trabalho e têm acompanhado várias épocas e culturas, funcionando como um espelho que reflete o perfil coletivo de um povo e a maneira de ser e de viver das gentes (Cabral, 1985). Ou seja, representam uma das mais espontâneas e belas formas de expressão da alma popular (Cabral, 1985). Através do jogo tradicional a criança interioriza o conhecimento daquilo que a rodeia. A capacidade de aculturação das crianças, a prevalência da imaginação, o valor de trabalho de equipa, da

solidariedade e do respeito, revela o carácter intrinsecamente interdisciplinar e intercultural dos jogos tradicionais.

Segundo Trigo (1994), os jogos tradicionais permitem gerar o desenvolvimento da capacidade de pesquisa do ser humano e reforçar a sua autoestima, melhorando o aproveitamento qualitativo do tempo e contribuindo para uma melhor capacidade de relacionamento interpessoal, com indivíduos de sexo, idade e condições diferentes. O seu valor reflete-se também num melhor conhecimento e valorização da sua cultura. Além de serem populares, considera-se que os jogos que se desenvolvem como forma de intervenção cultural são também tradicionais. Quer isto dizer que os mesmos reconstituem uma prática lúdica, desenvolvida por várias gerações ao longo dos tempos (Cabral, 1985). Para além disso, estes jogos têm um papel fundamental como instrumento para o desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, sociais, afetivas, cognitivas e linguísticas das crianças (*idem, ibidem*).

Por último, mas não mesmo importante, **os jogos de mesa**. Estes jogos são

uma das atividades grupais que mais favorece intercomunicação e diálogo intensos; requer múltiplas ações para trocar, solucionar, negociar e chegar a um acordo. Para atingir o objetivo do jogo a linguagem é essencial, ativando assim, os processos de escuta ativa e de expressão oral significativos (Sanjaume, 2016, p.10).

A utilização destes jogos ajuda a criança a organizar e a clarificar o seu próprio pensamento, a ter mais atenção às suas ideias e às dos outros, bem como servem de suporte metodológico adequado a todos os níveis de ensino, desde que a finalidade deles seja clara, a atividade desafiadora e que esteja adequado ao grau de aprendizagem de cada criança (Kishimoto, 2011).

Entre os jogos de mesa, estão em maior destaque no JI o jogo do dominó, do galo, puzzles, legos e outro tipo de jogos didáticos. Por sua vez, estes jogos permitem que as crianças possam trabalhar a concentração, a tolerância e a frustração, as deduções lógicas e a paciência. Além disso, estão relacionados com as regras.

Em suma, o jogo em contexto de EI permite à criança assimilar novos conhecimentos e experimentar várias experiências, constituindo um recurso pedagógico fundamental no processo de ensino e aprendizagem (Cabral, 1985). Também Wallon (1979) e Kishimoto (2011) defendem que esta atividade permite à criança mostrar os seus sentimentos, identificar papéis sociais e conhecer o mundo que a rodeia.

1.1 O CONTRIBUTO DO JOGO PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

O jogo é uma atividade fundamental na vida da criança e faz parte do seu dia-a-dia, quer em brincadeira livre, quer como atividade orientada, permitindo “descobrir o mundo, integrar-se na comunidade [e] efetuar as suas próprias experiências (Olivier, 1976, p. 24, citado por Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p.16).

Por essa e por outras razões, o jogo é um direito da criança, e, por ser fundamental ao seu desenvolvimento e aprendizagem, foi reconhecido como um direito aquando da “Convenção sobre os Direitos da Criança” (ONU, 1989, p.22). Segundo o artigo 31 deste documento, os Estados Partes:

1. reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.
2. respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.

De acordo com Piaget (citado por Kamii, 2003, p.27) “o jogo é a construção do conhecimento, pelo menos durante os períodos sensório-motor e pré-operatório”. Estes períodos referem-se aos estádios do desenvolvimento cognitivo definidos pelo epistemólogo, sendo que o estágio sensório-motor vai desde o nascimento até aos dois anos, o pré-operatório dos dois aos seis, o das operações concretas dos seis aos doze, e, por fim, o estágio das operações formais, que se destina às crianças a partir dos doze anos. No entanto, é nos dois primeiros estádios, referentes à educação de infância, que se constroem as bases essenciais ao desenvolvimento.

De acordo com Neto (2003), Kamii (2003) e Soler (2011) o jogo, enquanto atividade lúdica, promove o desenvolvimento da criança e as suas capacidades motoras, cognitivas e sociais. Através do jogo a criança desenvolve relações interpessoais, cresce, desenvolve-se e aprende nas diferentes áreas: sensorial, moral, cognitiva, física e social. Desta forma, constitui uma forma natural da criança conhecer o mundo (Marques, 2010).

Soler (2011, p.29) refere que, atualmente, todas as áreas do conhecimento recorrem ao jogo e defendem a sua inclusão na ação educativa, uma vez que “o jogo, além do seu poder educativo, proporciona momentos de alegria, prazer, fantasia, descontração, [e sem ele] não existe conhecimento científico”.

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 143):

o jogo proporciona benefícios indiscutíveis no desenvolvimento e no crescimento da criança. Através do jogo, ela explora o meio, as pessoas e os objetos que a rodeiam; aprende a coordenar as suas acções com as de outra pessoa; aprende a planejar e a considerar os meios necessários para alcançar um bom objetivo, aproxima-se e utiliza os objetivos com intenções diversas e com fantasia.

O papel do jogo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças é um tema que desperta bastante curiosidade e interesse em diferentes níveis. Neto (2003, p.5) refere que “o estudo do jogo na perspectiva do desenvolvimento da criança pode ser considerado do ponto de vista da investigação como uma área exclusiva de abordagem [e que] é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atractiva e intrigante para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social”. Segundo as perspectivas destes autores, entende-se que é fundamental recorrer ao jogo durante a ação educativa, já que contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo, moral e motor das crianças.

Tendo em conta estes e outros autores, é possível reconhecer algumas dimensões do valor do jogo nos diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem da criança, como por exemplo:

Ao nível **cognitivo**, “o jogo promove a (...) descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (Rubin, Fein & Vanderberg, 1993, citado por Neto, 2003, p.134). Relativamente à linguagem, “a criança aprende a linguagem através do jogo, isto é, brinca com verbalizações e ao fazê-lo, generaliza e adquire novas formas linguísticas” (Garvey, 1977, citado por Neto, 2003, p.134).

Quanto ao **domínio socioafetivo**, de acordo com Ten e Marín (2008, p.40), “o jogo promove a relação [e] cumpre um papel como instrumento de comunicação e socialização. Para além disso, a necessidade de interação social positiva está na base do jogo, ou seja, o jogo depende dela para se desenrolar bem”. Para Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996, p.46), a “falta de oportunidades para as crianças interagirem socialmente na brincadeira, durante os primeiros anos, pode ter um efeito mais prejudicial do que a falta de oportunidade para brincarem, numa fase posterior”. De acordo com estes autores, conclui-se que a interação social é sem dúvida um aspeto importante do jogo, principalmente em idade pré-escolar. Ou seja, “para que o jogo seja realmente um motor

de desenvolvimento, pensamos que o facto de ser social, de jogar com outras pessoas, é muitíssimo importante e necessário” (Bassedas, Huguet & Solé, 1999, p. 144).

Por último, no que diz respeito ao domínio **motor**, Neto e Piéron (1993, citado por Neto, 2003, p.134) afirmam que as “habilidades motoras são formadas e desenvolvidas através do jogo”, ao passo que Neto e Marques (2004, p.5) referem que o “jogo é uma das formas através da qual a criança se socorre para interiorizar o seu envolvimento físico e social”.

Torna-se evidente que o jogo pode desempenhar uma função impulsionadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, ajudando-a a fazer novas descobertas ou a desenvolver e enriquecer a sua personalidade, tornando-se assim um instrumento pedagógico que auxilia o educador à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Ao jogar, a criança tem oportunidade de experimentar, inventar, descobrir, aprender e incorporar aptidões e competências.

É também através do jogo que a criança se identifica com situações reais, pois enquanto joga cria oportunidades e enfrenta desafios, e é desta forma que explora livremente a criatividade e imaginação. Além disso, ao jogar, a criança aprende a socializar, a assimilar e cumprir regras, a integrar-se ao grupo e a partilhar, de uma forma mais prazerosa (Neto, 2003).

Tal como reforçam Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 143):

o jogo contém em si mesmo uma série de condutas que representam diversas tendências evolutivas e, por isso, é uma fonte muito importante de desenvolvimento. Tal facto acontece porque se trata de uma atividade que possibilita espaço para ensaiar, provar, explorar, experimentar e, ao final, interagir com as pessoas e com os objetos que estão ao redor da criança e que são um motor constante para as suas próprias necessidades de conhecimento e de ação.

O jogo é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança por ser uma atividade sociocultural, impregnada de valores, hábitos e normas que refletem o modo de agir e pensar de um grupo social.

1.2 O JOGO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Etimologicamente, currículo deriva do vocábulo latino curriculum, que significa “acto de correr”, “curso”, “atalho” (*Novo Dicionário da Língua Portuguesa*).

Apesar de, ao longo dos tempos, o conceito de currículo tenha sido usado, ainda que a palavra pudesse não ser utilizada, “a emergência do currículo como campo de estudos está estreitamente ligada a processos tais como a formação de um corpo de especialistas sobre o currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre o

currículo, a institucionalização de sectores especializados sobre o currículo na burocracia educacional do estado e o surgimento de revistas académicas especializadas sobre o currículo” (Silva, 2000, p.17).

Para Zabalza (1992, p.25), o currículo é “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as alcançar. É o conjunto dos conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem [desenvolvidos na educação pré-escolar], ano após ano”. O mesmo autor acrescenta ainda que se trata de “todo o conjunto de ações desenvolvidas pela escola no sentido de oportunidades para a aprendizagem” (ibidem). Assim, o currículo torna-se impulsor de tudo o que de importante ocorre no JI e que contribui para o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança.

O currículo consiste num conteúdo de aprendizagens e estratégias em função de certas finalidades educativas e modos organizativos de as promover, incluindo materiais e propostas educativas (Roldão, 1999).

Na EPE, a organização e o desenvolvimento da ação educativa não obedecem a um currículo previamente definido, mas sim a orientações curriculares, e, por isso, o educador é co-construtor e gestor do currículo. Ou seja, o currículo é elaborado com base na observação e participação do grupo de crianças, nos seus interesses e necessidades, logo o educador deve estar disponível e preparado para pesquisar e aprofundar conhecimentos sobre o seu grupo de crianças e o meio onde estão inseridas, tendo sempre em conta as suas intencionalidades educativas.

Como referem Silva et al. (2016, p.5):

A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança.

Contudo, as OCEPE são o suporte da prática pedagógica do educador, dando-lhe outra dimensão e rigor, partindo do princípio de que o educador não pode ser um mero consumidor de currículo, mas terá de ser um gestor flexível do mesmo. Ou seja, “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das

famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p.13). Assim, em contexto pré-escolar, o educador pode planificar a sua ação educativa de forma a adequar a sua prática às necessidades e aos interesses das crianças a partir das três áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE.

Como afirmado anteriormente, o jogo é, por excelência, a melhor estratégia para o desenvolvimento de competências e para a aquisição de aprendizagens em idade pré-escolar, ou não fosse através dele que os educadores conseguem fazer “a articulação entre conteúdos e diferentes estratégias no desenvolvimento de aprendizagens diversas das crianças” (Serrão & Carvalho, 2011, p.1). As mesmas autoras frisam ainda que é através do jogo que os educadores conseguem “obter informações sobre o desenvolvimento e o comportamento social e individual das crianças, os seus interesses e necessidades e, ainda, sobre as suas ideias em relação ao mundo onde vivem” (idem, ibidem).

É possível inferir que, ao pensar na ação educativa recorrendo ao jogo, o educador deve ter sempre em conta as suas intencionalidades educativas, centradas nas necessidades e interesses da criança, pois há que lhe dar oportunidade para que usufrua de experiências diversificadas num contexto que lhe é familiar e facilitador de interações sociais, e que, conseqüentemente, lhe irá possibilitar no seu processo de crescimento o desenvolvimento cognitivo, socio afetivo, moral e motor (Serrão, 2009).

Além de promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, o jogo é considerado uma “atividade rica e estimulante (...), [que] se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al., 2016, p.11).

Para que isso aconteça, o educador deve ter em conta que não basta explorar o jogo só nas diferentes áreas de conteúdo, é necessário que o jogo tenha um verdadeiro papel pedagógico. Como afirma Pessanha (2003), o educador deve pensar nos aproveitamentos pedagógicos, de forma a motivar as crianças na exploração dos jogos. Ou seja, através da exploração do jogo, o processo de ensino aprendizagem acontece quando o educador promove estratégias diversificadas e significativas potenciando-o nas salas de EPE.

Por estas razões, é fundamental que o educador esteja consciencializado das diferentes potencialidades do jogo e como estas contribuem de forma benéfica para a aprendizagem e para o desenvolvimento holístico da criança, justificando a sua integração no currículo.

2. AS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

É graças à presença dos outros que (...) [a criança] vai desenvolver trocas de toda a natureza, que vai escolher os seus parceiros e, em consequência, reconhecer e aceitar a regra do jogo social (Vayer & Roncin, 1988, p. 99).

Desde o nascimento que a criança interage com os outros, age sobre os outros e os outros agem sobre si (Marc & Picard, 2011). À medida que a criança cresce adota um conjunto de comportamentos sociais que a habilitam a interagir com os outros (Bower, 1983).

A interação é considerada por Schaffer (1996, citado por Arezes & Colaço, 2014, p.113) “o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes”. Estas relações podem ser interpessoais e proporcionam à criança experiências-chave que a levam a “ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros; construir relações com as outras crianças e com os adultos; criar e experimentar jogos cooperativos; lidar com o conflito interpessoal” (Hohmann & Weikart 2011, p.575). Assim sendo, as interações permitem à criança que se envolva e cresça a nível intelectual, social, emocional e físico, influenciando o aparecimento de “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias”. (Hohmann & Weikart, 2011, p.5).

Papalia, Olds e Feldman afirmam que as relações com os outros assumem uma grande importância durante a idade pré-escolar, na qual as diversas atividades que envolvem outras crianças, como o jogo, marcam a personalidade da criança. Os mesmos autores referem que é “através das amizades, bem como das interações com companheiros mais ocasionais, [que] as crianças mais novas aprendem a relacionar-se com os outros. Aprendem que ser amigo é a melhor maneira de ter um amigo” (Papalia, Olds & Feldman, 1999, p.384).

Na perspectiva de Silva et al. (2016, p. 85), “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia”, logo as interações são muito importantes para o desenvolvimento da criança, visto ser através delas que as crianças comunicam – o que pode ser feito de várias formas.

2.1 INTERAÇÕES: CRIANÇAS, ADULTOS E OBJETOS

O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças estão relacionados com as interações que estabelecem com o mundo que as rodeia. Assim, de acordo com Papalia e Feldman (2013), o processo de desenvolvimento da criança resulta da interação desta com o outro

e com o ambiente em que está inserida. Tal levou-me a perceber que as interações nestas idades podem ser de vários tipos, ou seja, podem existir interações entre crianças (pares), entre as crianças e os adultos e ainda, entre as crianças e os objetos.

Estas interações surgem, portanto, como agentes potenciadores da socialização, que permitem que as crianças aprendam “a desenvolver competências sociais e a estabelecerem relações com os pares” (Ladd & Coleman, 2002, p.154), preferencialmente se os pares com que estas crianças estabelecem interações lhes forem familiares, pois além da interação por si só, esta surge com afetividade, com maior à vontade e proximidade.

Segundo Monteiro (2012), as **interações entre crianças ou entre pares** surgem nas primeiras semanas de vida da criança, quando os bebés se começam a aperceber da sua existência e interagem com os outros através do choro. É durante o primeiro ano de vida que os bebés começam a comunicar, partilhar e a participar em conflitos com os pares, formando assim os seus primeiros amigos (Hay, Caplan & Nash, 2009, citado por Monteiro, 2012). Estas primeiras interações influenciam o desenvolvimento da criança, uma vez que as interações positivas com os seus pares promovem respostas pró-sociais e uma maior aceitação social no contexto pré-escolar (*idem, ibidem*).

É através das experiências que vão vivenciando que as crianças começam a aperceber-se que podem interagir com os pares e tirar partido disso (Tavares et al., 2007). Desta forma, conseguem envolver-se em mais experiências e cada vez mais complexas (Ladd & Coleman, 2002).

As interações entre pares revelam-se muito importantes porque “são caracterizadas por uma semelhança de poder e conhecimento que leva as crianças a desempenharem um papel mais ativo do que quando elas interagem com os adultos” (Ashley & Tomasello, 1998, p. 144). Ao relacionar-se com os pares, a criança é confrontada “com muitos outros pontos de vista [o que] favorece a descentração, essencial ao desenvolvimento socio afetivo e intelectual” (Kamii, 2003, p. 72).

Assim sendo, a relação que a criança estabelece com os pares contribui para que aprenda a pertencer a um grupo e a perceber o seu papel no grupo, o que se torna essencial para o seu desenvolvimento pessoal (Oliveira & Serrazina, 2002). Também Guralnick (1997, citado por Souza & Batista, 2008, p.384) defende que “a interação entre pares (...)

constitui um importante elemento da vida social da criança, pois promove um contexto propício ao desenvolvimento de (...) competências sociais”.

Para Dias e Almeida (2009), este desenvolvimento de competências sociais, como a superação do egocentrismo e o desenvolvimento de comportamentos sociais – regras e atitudes - é favorecido pelo ambiente em que a criança se encontra. Ao interagir com os pares, as crianças tornam-se “parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio” (DeVries, 1997; Azmitia, 1998; citado por Folque, 2014, p.97). Também Arezes e Colaço (2014) vão ao encontro desta ideia ao defenderem que ao jogar com os pares, a criança aprende a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais. Estas interações tornam-se, portanto, um meio para a compreensão e construção da identidade de cada criança, sendo que “o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (Hohmann & Weikart, 2011, p.64).

Para Rubin (2006, citado por Monteiro, 2012), a interação entre pares é vista como uma troca social entre duas crianças, em que as suas ações são interdependentes e o comportamento de cada criança é simultaneamente uma resposta e um estímulo ao comportamento do outro. Assim, as interações estabelecidas entre as crianças variam de acordo com as suas características individuais, tais como o temperamento, as competências sociais, a perceção social, a cognição e a capacidade de resolução de problemas (Monteiro, 2012).

Para que esta interação aconteça é necessária a existência de, pelo menos, duas crianças que se unam numa “relação dinâmica, recíproca e bidirecional, já que ambas trocam experiências e conhecimentos no processo interativo” (Elmôr, 2009, p. 24). Este tipo de interação durante o ato de brincar torna-se mais notório à medida que a criança vai crescendo, pois, numa primeira fase, brinca de forma individual, e, posteriormente, brinca ao lado de outras crianças, interagindo com elas (Parten, 1932, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2013). Os pares podem influenciar a aquisição e a reformulação do conhecimento de diversos modos, como ao nível da motivação, ao aumentar a vontade dos outros tentarem realizar tarefas difíceis e reduzindo a frustração perante as dificuldades; também através de comportamentos de imitação ou através da tutoria a pares em que, quer o tutor, quer o tutorado, melhoram a compreensão e aprendem a comunicar

e em que se entregam a conversas e debates de que pode resultar uma compreensão partilhada (Azmitia, 1998, citado por Folque, 2014).

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

Devemos, assim, olhar para as interações criança-criança como algo que é tão importante para o desenvolvimento infantil como as interações criança-adulto, uma vez que ambas desenvolvem competências e funções diferentes em cada criança (Meneghini & Campos-de-Carvalho, 2003).

A **interação com adultos** acontece sempre que o adulto participa por iniciativa própria ou segundo a solicitação da criança. Post e Hohmann (2011) esclarecem que esta é a base emocional para que, mais tarde, a criança se descubra, construa a sua identidade e a sua individualidade. Segundo os mesmos autores, estas revelam-se fundamental no desenvolvimento da criança, pois é através destas interações que ela desenvolve competências sociais que a permitem inserir-se e fazer parte de uma sociedade. As crianças nestas relações interpessoais apropriam-se das normas existentes na sua cultura.

Como tal, esta interação deve ser realizada com respeito e cuidado do adulto, pois desta forma as crianças vão desenvolver a curiosidade, a empatia, a coragem, o espírito de iniciativa, um sentido de si próprias, de pertença e conseqüente de confiança. O facto de sentirem confiança no seu cuidador fá-las tornarem-se mais espontâneas nas suas explorações e, em simultâneo, compreenderem o meio físico e social que as envolve (Post & Hohmann, 2011). Normalmente, as interações entre a criança e o adulto são pressupõem uma vertente mais física, materializada, por exemplo, no contacto olhos nos olhos, para além de que são muito variadas. No entanto, é algo que depende de cada criança, pois todas as crianças são diferentes. Considerando tais diferenças, os adultos tentam adaptar às interações para cada criança, dando-lhes tempo para que respondam a essas interações à sua maneira (Post & Hohmann, 2011). Para Gomes (2010, p. 46), o ato de uma criança solicitar a participação do adulto durante as brincadeiras significa “uma demonstração de amor da sua parte em relação ao adulto, funciona como um pedido de ajuda em relação a conhecer e explorar o Mundo”.

Logo,

as relações e interações que as crianças estabelecem com os adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vivem constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento (Silva et al., 2016, p. 8).

A presença do adulto nas brincadeiras das crianças tem como finalidade ajudar e melhorar a brincadeira, devendo o adulto assumir um papel facilitador nesse processo, refletindo sobre “as estratégias que vai usar para estimular a brincadeira” (Spoodek & Saracho, 1998, p. 226). Como tal, o adulto “funciona como estímulo para a criatividade, possibilitando o surgimento de novas ideias, questionando as crianças de modo que elas procurem soluções para os problemas” (Gomes, 2010, p. 46). Neste sentido, o educador poderá questionar as crianças, de forma a entender as suas brincadeiras e a intervir nelas de forma apropriada, estimulando-as e ajudando-as a desenvolver competências. Ao seguir as ideias das crianças, o educador mostra ser “observador, paciente, flexível e aberto ao ponto de vista da criança” (Post & Hohmann, 2011), alguém que respeita, valoriza e apoia as suas brincadeiras e os seus interesses (Hohmann & Weikart, 2011).

Quando o adulto se assume como alguém que é próximo, caloroso e que respeita a individualidade da criança, ela sentir-se-á bem, segura de si mesma e dos outros (Portugal, 1998, Ladd & Coleman, 2002), o que permitirá que, de acordo com Post e Hohman (2011) se sinta curiosa, queira explorar e se desafie a ela própria.

A interação criança-adulto surge então como um forte potenciador de aprendizagens, pois se o clima é afetuoso transmite segurança e fomenta as relações positivas, a criança terá mais interesse e sentir-se-á mais motivada e empenhada em descobrir-se a si própria e ao mundo que a rodeia. Tal como reforçam Post e Hohmann (2011), para que as crianças possam aprender é indispensável um ambiente que lhes transmita segurança e apoio. Ou seja, o papel do adulto passa por encorajar as crianças a cooperarem umas com as outras, de modo a construírem uma relação de confiança umas nas outras, o que resultará numa relação de apoio entre elas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Esta relação entre a criança e o adulto com empatia genuína desenvolve condições benéficas para a autonomia das crianças porque se sentem mais seguras, confiantes e competentes para colocar em prática as suas ações. A forma como o adulto interage com as crianças está relacionada com o conhecimento que tem sobre elas e sobre o seu desenvolvimento, tendo sempre em conta as suas particularidades. Neste sentido, os adultos devem ter em consideração as diferenças ao nível psicológico, social e cultural de cada criança e ainda “respeitar os

direitos e a competência da criança e que construa ambientes e situações interativas em que a sensibilidade, a estimulação e a autonomia se aliem na criação de múltiplas zonas de desenvolvimento próximo” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 45).

Além das interações que a criança estabelece com os seus pares e com os adultos é de referir a importância da **interação com os objetos** no desenvolvimento e aprendizagem da criança e como impulsionadores destas interações. Relativamente às **interações criança-objeto**, sabemos que os objetos têm uma grande importância e que as crianças necessitam de estar em contacto permanente com eles. Como refere Hohmann e Weikart (2011, p.165) “em todos os locais as crianças necessitam de objectos e materiais cativantes que as levem a escolher e a manipular, bem como a entrar em diálogo com os adultos e as outras crianças”. Ainda segundo os mesmos autores, “em todos os locais as crianças necessitam de objectos e materiais cativantes que as levem a escolher e a manipular, bem como a entrar em diálogo com os adultos e as outras crianças” (*idem, ibidem*). Ou seja, a riqueza dos objetos e dos materiais que se encontram ao dispor da criança devem ser desafiadores o suficiente para que, a partir deles, possam resultar interações.

Nas suas interações com os objetos, as crianças tendem a aproximar-se dos objetos que lhes despertem mais interesse (Serrano, 2016). Quando as crianças interagem com os objetos, tendem a explorá-los de diferentes formas e essas explorações permitem-lhes obter mais informação sobre cada um, assim como a sua utilização (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). Esta interação entre a criança e o objeto caracteriza-se por uma interação complexa, pois exige da criança o uso de todos os sentidos como ferramenta essencial na descoberta das propriedades e funções de cada um. Segundo Garvey (1992, p. 65), os objetos

proporcionam oportunidades para a criança representar ou expressar os seus sentimentos, preocupações, ou interesses dominantes (...) além disso um objeto desconhecido geralmente desencadeia numa criança uma série de explorações e contactos com vista à compreensão do mesmo: uma sequência muitas vezes repetida que poderá eventualmente conduzir a uma concepção mais madura das propriedades do mundo físico (forma, textura, tamanho).

Na perspectiva de Vygotsky (1998, citado por Queiroz, Maciel & Branco, 2006), os objetos são elementos fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, visto que, ao recorrer a eles, a criança consegue criar relações, dando asas à sua imaginação, atribuindo-lhes novas funções de acordo com as suas necessidades e dando-lhes resposta ao entrar no mundo do faz de conta, da fantasia. Ainda segundo esta

perspetiva, Dias, Correia e Marcelino (2009) e Portugal (2012) afirmam que os materiais devem estar sempre acessíveis às crianças e, por sua vez, o ambiente deve ser organizado, para que a criança os possa escolher e, a partir daí, possa explorar o mundo que a rodeia e interagir com os seus pares e adultos por meio desses materiais ou objetos, pois como referem os autores Amorim, Anjos e Rosseti-Ferreira (2012, p.383) “(...) apesar de existir um grande número de objetos (...), somente alguns figuram como atrativos, (...) outros não despertam interesse. (...) as crianças têm a atenção e o interesse direcionados ao objeto que a outra criança manipula”, o que faz com que a criança procure os seus pares e assim estabeleça com eles interações por meio de gestos, vocalizações, sons, movimentos, olhares.

Mueller et al. (citado por Rubin, 1980, p. 33) acreditam que o contato com diversos objetos é um ponto de partida para as ações sociais entre crianças, visto que “os brinquedos podem facilitar a interação social tanto por chamarem a atenção das crianças para um foco de atenção comum como por exigirem delas coordenação dos seus comportamentos de maneira a que ambas possam utilizar o mesmo brinquedo”.

2.2 INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO-VERBAIS

A comunicação é a base fundamental entre as relações, é a troca de entendimento, de ideias e conhecimentos entre as pessoas através de duas formas: interação verbal e não verbal, ou seja, a comunicação vai além do que um conjunto de palavras, gestos, olhares, imagens, símbolos, entre outros. A comunicação verbal é a que predomina na relação entre as pessoas, porém, a comunicação não verbal também é utilizada aquando das interações sociais (Marc & Picard, 2011).

No que diz respeito às **interações verbais**, Silva & Almeida (2013), referem que acontecem quando dois ou mais sujeitos recorrem ao discurso oral para comunicar entre si. É, portanto, “o meio mais elaborado e privilegiado da interação comunicativa. Através dela a criança adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afectivo” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.34). As interações verbais podem acontecer entre pares, quando as crianças se relacionam entre si; com um adulto, quando se estabelece relações com os adultos que estão à sua volta; e com ambos através de objetos (Mesquita, 1997).

É entre os 4 e os 5 anos que as crianças já interiorizaram a maioria das operações básicas da linguagem oral, no entanto, vão aperfeiçoando as construções frásicas, as estruturas

das mesmas e adicionando morfemas gramaticais no seu discurso. Enquanto isso, a partir dos 5 anos, as crianças fazem novas aprendizagens, como a complexificação das estruturas frásicas e diferenciação do vocabulário utilizado nas mesmas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Isto faz com que a criança se torne mais autónoma e capaz de comunicar com o outro quando apresenta um maior domínio da língua (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Uma vez que as crianças já têm o domínio da língua e, dessa forma, dominam a linguagem oral, esta é uma forma eficaz de a criança expressar os seus sentimentos, opiniões e negociar com as crianças em questão (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Apesar de este tipo de interações diversas se realizem através da comunicação-verbal, por outro lado, são as **interações não-verbais** que albergam todas as outras formas de comunicar que não envolvem palavras e que não recorrem ao discurso oral, mas que permitem comunicação através de gestos, toques, olhares, expressões faciais e corporais (Mesquita, 1997; Miranda & Senra, 2012). De acordo com Stern (1991, p.50), a criança “tem de aprender, primeiro, a comunicar socialmente numa base não verbal para ter onde assentar, depois, a construção da sua linguagem”. Assim, entende-se por interações não-verbais “todo o tipo de actividade motora ou física de várias partes do corpo que, na interação face a face, tem um papel comunicativo importante” (Rodrigues, 2007, p. 86). Tal é reforçado por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.32) que defendem que as interações que se manifestam na fase inicial da vida da criança são interações não-verbais e que vão desde o choro, do olhar, do sorriso, dos movimentos e dos contatos físicos às vocalizações. Ou seja, à medida que a criança se desenvolve vai “utilizando meios de comunicação cada vez mais diversificados e simbólicos, até que a comunicação verbal se instale” (*idem, ibidem*).

A **interação através do olhar** representa um elemento essencial nas primeiras interações e estabelecem-se quando existe um contato ocular com o outro (Alexandre & Vieira, 2004). Esta interação é uma das primeiras interações que as crianças realizam, sendo possível perceberem com a ação visual com quem ou com o objeto com o qual a criança está a interagir (Mesquita, 1997; Miranda & Senra, 2012). É também possível observar esta interação quando existe a movimentação de uma criança, pois as outras crianças irão segui-la com o olhar (Alexandre & Vieira, 2004). É através do olhar que a criança observa as ações dos outros podendo interessar-se pelas mesmas, levando à imitação, o que faz com que aprendam e compreendam comportamentos (Oliveira & Ferreira, 1993; Moura & Ribas, 2002). Assim, o olhar é uma das formas de comunicação mais utilizadas

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

A interação através do olhar leva à ocorrência de outros tipos de interação, uma vez que permite a observação das brincadeiras de outras crianças, o que propicia uma maior diversificação de interações entre crianças (Amorim, Anjos & Rosseti-Ferreira, 2012). É, portanto, através do olhar que a criança observa as ações dos outros, podendo interessar-se pelas mesmas, levando à imitação, o que faz com que estas aprendam e compreendam comportamentos (Oliveira & Ferreira, 1993).

Como mencionado acima, a **interação através da expressão facial** é uma forma de a criança demonstrar as suas emoções, tal como através da interação proveniente de gestos. Através desta forma de interagir, as crianças conseguem, naturalmente, exprimir emoções como a tristeza, a alegria ou a dor (Mendes & Moura, 2009). No entanto, para que haja interação, terá sempre de existir uma resposta de outra criança ou do adulto, e, para isso, é necessário que esta tenha habilidade para reconhecer as expressões faciais, o que será mais fácil de acontecer se a criança estiver familiarizada com o outro (Bee & Boyd, 2011; Mendes & Moura, 2009).

A **interação através do toque** ou interação corporal, ocorre através do contacto pele com pele, através de carícias ou agressões (Alexandre & Vieira, 2004; Carvalho et al., 1999; Piccinini et al., 2001). Por sua vez, este toque, considerado como um contacto físico, pode ocorrer apenas por breves momentos ou permanecer durante mais tempo (Alexandre & Vieira, 2004). A forma como as crianças interagem com os outros através do toque evidencia os sentimentos que possuem pelos indivíduos com quem estão a interagir (Espinha, 2008).

A **interação através da imitação** ocorre quando a criança realiza ações após observar outras crianças a fazerem-nas, e revela-se importante “no desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição” (Moura & Ribas, 2002, p.207). É também através desta interação - enquanto imita - que a criança aprende a comunicar e a fazer o reconhecimento do seu corpo e do corpo dos outros (Papalia, Olds & Feldman, 1999).

Segundo Bruner (1996, p.81), “para aprender por imitação, a criança tem de reconhecer os objectivos perseguidos pelo adulto, os meios usados para atingir esses objetivos e o facto de que a acção demonstrada a fará alcançar com êxito o objectivo”.

A imitação faz parte da aprendizagem da criança. Ao imitarem aquilo que observam, desde gestos, expressões faciais, entonações ou palavras, as crianças desenvolvem várias capacidades, que envolvem repetições diretas e simples, como vocalizações de sons ou bater palmas, que são, geralmente, aprendidas nos primeiros anos de vida da criança. Progressivamente, a criança irá imitar outras aprendizagens mais complexas.

As **interações através dos gestos** são uma das mais utilizadas pelas crianças para se expressarem e comunicarem com o outro (Basei, 2008). Como nos primeiros anos de vida não se conseguem expressar oralmente, ao invés das palavras as crianças recorrem aos gestos para comunicarem. Assim, este tipo de interação proporciona a observação por parte das crianças das ações de outra criança, o que pode levar a outros tipos de interações como a troca de olhares, imitação, o toque, e as expressões faciais (Papalia, Olds & Feldman, 1999; Alexandre & Vieira, 2004). Através desta interação, a criança é capaz de demonstrar as suas emoções, evidenciando aquilo que sente e aquilo que quer, tal como acontece com a interação através das expressões faciais (Bee & Boyd, 2011).

Considerando que as interações verbais e não-verbais são um meio promotor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e querendo aprofundar conhecimentos no âmbito das interações entre pares, adultos e objetos, durante a realização de diversos jogos foi realizada esta investigação, de carácter qualitativo, apresentando-se seguidamente o trabalho de campo.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo do relatório apresenta-se a metodologia utilizada no ensaio investigativo, subdividida nos seguintes tópicos: opções metodológicas, justificação do tema, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados e, por fim, procedimentos metodológicos.

2.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

O interesse pela promoção de jogos, em contexto pré-escolar, surgiu nas primeiras semanas da PES em JI II, em que pude constatar que a realização dos jogos era algo que

não fazia parte da rotina do grupo observado. Pelo contrário, as crianças, ao brincarem livremente, faziam-no sozinhas na maioria das vezes, ou com um ou outro colega que lhes era mais próximo. Optou-se, assim, por promover vários tipos de jogos para perceber se, a partir deles, emergiam ou não interações. A decisão teve em conta critérios como o desafio que este assunto poderia representar, considerando a influência que poderia advir da aplicação de novos hábitos, neste caso relacionados com os jogos.

Com este interesse investigativo estabeleceu-se como **pergunta de partida**: *Que interações emergem entre crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos quando jogam?* delineando os seguintes **objetivos**: i. Compreender o valor dos jogos nas interações entre crianças; ii. Identificar e analisar as diferentes interações resultantes dos diversos tipos de jogos; iii. Identificar as interações que as crianças estabelecem enquanto jogam, e, por fim, iv. Refletir sobre as interações promovidas durante os jogos em contexto pré-escolar.

Neste sentido optou-se pela realização de uma investigação inscrita no paradigma qualitativo, centrada “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Baptista, 2008, p. 56). Uma vez que esta investigação se centra na compreensão dos problemas e na análise de comportamentos de uma determinada população, como referido pelos autores acima, compreende-se ainda que, além de qualitativa, esta investigação é de carácter descritivo e interpretativo, visto que “o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados (Sousa & Baptista, 2008, p.56).

A razão pela qual esta investigação é descritiva prende-se ao facto de descrever de forma rigorosa e clara os dados recolhidos, auxiliando o investigador a desenvolver ideias a partir de padrões que encontrou nos dados que recolheu. Além de descrever e observar, cabe ao investigador interpretar todos os dados recolhidos (Coutinho, 2013), de forma a particularizar cada momento ocorrido aquando da realização do estudo (Amado, 2014).

2.2 JUSTIFICAÇÃO DO TEMA

Este ensaio foi realizado com o tema *Os jogos e as interações no jardim de infância*. Pretendeu-se assim, através da implementação de diferentes tipos de jogos, perceber se emergiam ou não interações, e que tipo de interações ocorriam.

Como já foi referido, no decorrer da PES em JI II, pudemos observar que a realização de jogos era algo que não fazia parte da rotina daquela sala. As crianças brincavam

livremente, em vários momentos do dia. No entanto, estas brincadeiras raramente juntavam mais que duas crianças, e muitas das vezes as crianças brincavam sozinhas.

Enquanto criança, lembro-me de fazer sistematicamente jogos tradicionais, e foi ao longo do contacto com crianças durante as PES, quer na licenciatura, quer no mestrado, que observei que a realização deste tipo de jogos não acontecia. Os jogos tradicionais têm perdido protagonismo face à emergência de outras brincadeiras, mais adaptadas à contemporaneidade – como as relacionadas com as novas tecnologias -, mas nem por isso perdem pertinência, segundo o que foi possível constatar na revisão da literatura. Uma das razões é o facto de o relacionamento entre as crianças em muito se dever à interação constante decorrente desta e doutras práticas semelhantes, envolvendo e trabalhando o espírito de equipa, a ajuda e até o à-vontade. A opção pelos jogos tradicionais não invalida nem menospreza a existência de outras brincadeiras - a coexistência de ambas pode até ser um ponto positivo. Por isso, dando oportunidade às crianças de conhecerem alguns dos jogos que fazem parte da cultura portuguesa, e que fizeram parte da infância de inúmeras gerações, optou-se pela sua inclusão neste ensaio investigativo.

Posteriormente, decidimos implementar outro tipo de jogos, para perceber se emergiam outro tipo de interações resultantes de jogos distintos. O leque de jogos foi alargado de forma a garantir maior diversidade de interações e a comparabilidade entre jogos tradicionais e outro tipo de jogos.

2.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES

Este estudo foi realizado durante a PES III, num JI da rede pública do concelho de Leiria. A instituição é constituída por quatro salas de atividades, e cada sala acolhia, à data, entre quinze a vinte e cinco crianças. Para a concretização do presente ensaio foram seleccionadas quatro crianças por conveniência, tendo em conta aspetos ligados a características individuais, designadamente a timidez e extroversão, de forma a tentar garantir interações distintas e a avaliar o grau de influência entre a extroversão e o interesse pelos jogos.

Nesse sentido, fiziam parte do grupo quinze crianças, das quais foram seleccionadas 4, que, durante o ensaio investigativo, tinham quatro e cinco anos. Para salvaguardar a identidade dos participantes, foram atribuídos nomes fictícios a cada criança – o Duarte, o Frederico, o José e a Iara.

O Duarte é do sexo masculino e tinha 4 anos. Revelava ser uma criança tímida, um pouco insegura e interagiu pouco com as restantes crianças, preferindo brincar sozinha com jogos de mesa ou procurar um adulto com quem pudesse brincar.

O Frederico é do sexo masculino e tinha 5 anos. Revelava boa capacidade de comunicação e de relação com os colegas e adultos. Nas suas brincadeiras, brincava mais com crianças do sexo masculino, na área do tapete.

O José é do sexo masculino e tinha 5 anos. Mostrava ser uma criança tímida, apesar de ter boa capacidade comunicativa. Além disso, era empenhada e interagiu maioritariamente com crianças do mesmo sexo.

A Iara é do sexo feminino, tinha 4 anos no início do estudo, no entanto celebrou 5 no decorrer do mesmo. Era uma criança bastante extrovertida, participativa, curiosa e muito comunicativa. Gostava de dar a sua opinião e de questionar os adultos. Nas suas brincadeiras, brincava na maioria das vezes com crianças do mesmo sexo.

Estas crianças já frequentavam a mesma instituição e a mesma sala no ano letivo anterior, por isso já se conheciam no momento da realização do ensaio investigativo.

2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Durante quatro semanas de observação foram recolhidos dados das interações das crianças a partir da realização de jogos, através da observação sistemática, que é aquela que “coloca em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos, utilizando técnicas rigorosas, em condições bem definidas e com possibilidade de validação e repetição” (Reuchlin, 1969, citado por Estrela, 1986, p. 42). Nesta forma de observação, o observador dispõe de um método de anotação de observações “orientado para a recolha de dados susceptíveis de tratamento estatístico” (Paquay, 1974, citado por Estrela, 1986, p. 42). Definiram-se, então, técnicas de recolha de dados que permitissem “recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2008, p. 70).

Como auxiliar da observação, recorreu-se a diferentes instrumentos para a recolha de dados. Um dos recursos utilizados foram as notas de campo, que me ajudaram a facilitar algumas observações e que permitiram “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150), o que me ajudou a ter mais dados pormenorizados. Segundo os mesmos autores, as notas de campo têm como objetivo

registar o que aconteceu durante a observação, tirando eventualmente notas interpretativas.

Além disto, recorreremos aos registos audiovisuais, que, posteriormente, foram transcritos. Este tipo de registo permite ao investigador “observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes” (Sousa, 2009, p.200).

Após a transcrição dos vídeos e a leitura e interpretação das notas de campo, recorre-se à análise de conteúdo com incidência nos dados resultantes das transcrições dos vídeos e das notas de campo. Esta técnica de análise auxilia o investigador a obter, através de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a influência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2000, p.42). Ou seja, é um processo no qual são organizados os dados recolhidos, para que depois seja possível compreender o que neles está contido (Bogdan & Biklen, 1994). Para De forma a organizar os dados para se proceder à análise dos conteúdos, os dados foram dispostos em categorias e subcategorias, uma proposta de classificação de Bogdan e Biklen (1994) que ajuda e facilita na redução da quantidade de informação, simplificando a interpretação dos dados recolhidos (Coutinho, 2013).

Vala (1986, p. 111), defende que uma categoria é “habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito se que quer apreender”; por outras palavras, “são classes ou agrupamentos de unidade de conteúdo, organizadas em conformidade com características comuns dessas unidades” (Sousa, 2009, p. 270).

Ao organizar os dados recolhidos em categorias e subcategorias, tornou-se mais claro interpretar o que foi recolhido. Esta categorização é considerada um “sistema de codificação para organizar os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221), que “permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (Coutinho, 2013, p. 195).

De acordo com Bardin (2011, citado por Coutinho, 2013), esta análise de conteúdos divide-se em três fases. Na primeira fase é feita uma pré-análise dos dados, na segunda exploram-se os dados recolhidos, e, na terceira, é realizado o tratamento dos resultados, em que estão inseridos os processos de interpretação.

Assim sendo, na primeira fase foi feita uma leitura das notas de campo e das transcrições dos vídeos (Anexo VI – Notas de Campo e Transcrição de Vídeos). Seguidamente, os dados recolhidos foram organizados em categorias e subcategorias, consoante a informação presente no enquadramento teórico, e por último, procedeu-se ao tratamento e análise dos dados, para assim compreender os resultados obtidos nos dados recolhidos (Anexo VII – Tabela relativa às interações emergentes no Jogo das Cadeiras; Anexo VIII - Tabela relativa às interações emergentes no Jogo Mamã, dá licença?; Anexo IX - Tabela relativa às interações emergentes no Jogo Macaquinho de Chinês; Anexo X - Tabela relativa às interações emergentes no Jogo do Lencinho; Anexo XI - Tabela relativa às interações emergentes no Jogo da Mímica; Anexo XII - Tabela relativa às interações emergentes no Jogo do Espelho; Anexo XIII - Tabela relativa às interações emergentes no Jogo do Galo; Anexo XIV - Tabela relativa às interações emergentes no Jogo Encontrar o Par).

A seleção das categorias e subcategorias, como mencionado anteriormente, surgiu após a análise de conteúdo, em que se pode perceber quais as que emergiram em cada observação, organizando-se em 3 categorias e 6 subcategorias. Tal como se pode verificar no quadro abaixo (quadro 2), foram definidas como categorias a interação criança-criança, uma vez que as crianças interagem entre si; a interação criança-adulto, em que houve também interação entre si; e a interação criança-objeto, visto as crianças interagiram com objetos que faziam parte de determinados jogos. Por conseguinte, as subcategorias subdividiram-se em interações verbais e não verbais (através do olhar, da expressão fácil, do toque, da imitação e dos gestos), e estão acompanhadas de uma pequena descrição acerca de cada uma.

Categorias	Subcategorias	Descrição	
Interação Criança-Criança	Verbal	A criança fala com outra criança.	
	Não-Verbal	Através do olhar	A criança olha para outra criança.
		Através da expressão facial	A criança sorri para outra criança.
		Através do toque	A criança toca noutra criança.
		Através da imitação	A criança imita movimentos ou falas de outra criança.
		Através de gestos	A criança faz diversos tipos gestos para outra criança.
Interação Criança-Adulto	Verbal	A criança fala com o adulto.	
	Não-Verbal	Através do olhar	A criança olha para o adulto.
		Através da expressão facial	A criança sorri para o adulto.
		Através do toque	A criança toca no adulto.
		Através da imitação	A criança imita movimentos ou falas do adulto.
		Através de gestos	A criança faz diversos tipos gestos para o adulto.
Interação Criança- Objeto	Não-Verbal	Através do olhar	A criança olha para o objeto.
		Através da expressão facial	A criança sorri para o adulto.
		Através do toque	A criança toca e/ou explora no objeto.
		Através da imitação	A criança imita movimentos através do objeto.
		Através de gestos	A criança faz diversos tipos de gestos com o objeto.

Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise

Visto que as crianças realizaram diversas interações, contabilizaram-se as interações por subcategorias, para assim poder perceber e comparar o número de interações realizadas em cada jogo. Além do caráter qualitativo - “observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno” (Freixo, 2010, p. 146), este ensaio acaba também por assumir uma dimensão quantitativa, uma vez que apresenta a frequência dessas interações (Bardin, 1977, citado por Vilelas, 2009).

No próximo capítulo serão apresentados os dados recolhidos e algumas tentativas de interpretação, dando conta de quais as interações que maior frequência tiveram e que tipo de interações predominam durante a realização dos diferentes jogos.

2.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os jogos foram promovidos em diferentes espaços da instituição: no espaço exterior, na sala de acolhimento e na sala de atividades. Foram escolhidos diferentes espaços apenas pela logística da instituição.

A recolha de dados fez-se em quatro dias, repartidos por quatro semanas, às quartas-feiras à tarde, entre as 14h e as 15h. Teve início no dia 25 de outubro e terminou no dia 22 de novembro de 2017.

Datas	Propostas	Instrumentos	N.º Crianças
25 de outubro	Jogo das Cadeiras	Notas de Campo	15
	Mamã, dá licença?	Notas de Campo	15
8 de novembro	Macaquinho de Chinês	Registo Audiovisual	15
	Jogo do Lencinho	Notas de Campo	15
15 de novembro	Jogo da Mimíca	Registo Audiovisual	15
	Jogo do Espelho	Registo Audiovisual	14
22 de novembro	Jogo do Galo	Registo Audiovisual	4
	Encontrar o Par	Registo Audiovisual	4

Quadro 3 - Datas, Propostas de jogos e instrumentos de recolha de dados

Jogo das Cadeiras

O jogo inicia-se depois de se fazer um círculo com cadeiras (sempre menos uma cadeira que o número de jogadores). Os participantes dançam à volta das cadeiras. Uma pessoa que estará de fora, controla o som da música. Quando a música acabar os jogadores sentam-se de imediato nas cadeiras. Quem ficar de pé perde e sai do jogo. Sempre que um jogador sai de jogo, retira-se uma cadeira.

Jogo “Mamã, dá licença?”

O jogo inicia-se com os jogadores alinhados lado a lado. Um jogador será a “mamã” e fica de frente para os outros. À vez, cada jogador pergunta “mamã, dá licença?” ao qual será respondido sim ou não, e depois “quantos passos?” e o jogador refere quantos passos o outro terá de dar. E assim sucessivamente até ganhar o primeiro a chegar junto à “mamã”, que tomará o seu lugar e recomeça o jogo.

Jogo “Macaquinho do Chinês”

O jogo inicia-se com um jogador, que grita, encostado a uma parede, de costas voltadas para os restantes jogadores “um, dois, três, macaquinho do chinês”. Ao mesmo tempo, os restantes jogadores correm rápido na direção da parede. Quando o jogador que grita acaba a frase, volta-se de frente para os colegas. Os que forem apanhados a mexer-se, voltam ao local da partida. Ganha o primeiro que tocar na parede sem ser visto.

Jogo do Lencinho

O jogo inicia-se depois dos jogadores se sentarem no chão, em roda. Um jogador correrá à volta da roda com o lenço na mão, que irá colocar atrás das costas de um dos jogadores que estarão na roda. Logo que esse jogador descubra o lenço atrás de si, deve tentar apanhar o outro, enquanto que esse, correrá para se sentar no lugar daquele a quem colocou o lenço. Se for apanhado, irá para o centro da roda e é eleito a “pata choca”.

Jogo do Galo

Para se jogar ao galo, apenas se precisa de uma folha com 2 riscas paralelas na vertical e 2 na horizontal. Depois, cada jogador deve escolher 1 símbolo/cor. Vence aquele que conseguir 3 símbolos iguais em linha, na horizontal, vertical ou diagonal.

Jogo Encontrar o Par

Para se jogar a este jogo são necessárias várias imagens. Neste caso, foi disponibilizado um tabuleiro e peças com diversas imagens. As imagens que cada tabuleiro continha, tinham que corresponder às imagens das peças, que estavam viradas ao contrário, em cima da mesa. As crianças tinham de tentar encontrar as peças correspondentes às imagens do tabuleiro.

Jogo da Mímica

O jogo inicia-se quando uma criança escolhe um cartão com uma imagem. De seguida a criança mima a ação (presente na imagem) perante os colegas, que terão de adivinhar o que está a fazer. O primeiro que adivinhar, será o próximo a fazer a mímica. O propósito é brincar com o corpo, com o movimento, aprender a expressar-se de forma diferente e divertida.

Jogo do Espelho

O jogo inicia-se quando estiverem formados grupos de 2 jogadores. Os jogadores estarão frente a frente e, à vez, um jogador faz diversos movimentos, ações ou gestos e o jogador à sua frente imita o que este faz. No decorrer do jogo, os jogadores trocam de função.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

No decorrer deste capítulo, são apresentados os dados recolhidos ao longo do ensaio investigativo, sustentados por diversos conceitos explorados no enquadramento teórico. As categorias e subcategorias em análise permitiram perceber quais foram as interações que emergiram nos diversos jogos, bem como as que se repetiram com maior frequência, consoante o tipo de jogo. Neste sentido, explicitam-se os dados segundo cada jogo proposto, analisados e discutidos por categoria/subcategoria de análise. Quando não existe nenhuma evidência de uma interação específica, a subcategoria é eliminada da tabela do jogo correspondente (em vez de ser apresentada com 0 interações).

Posteriormente, são apresentados os dados de todos os jogos de forma a verificar qual o jogo em que mais interações ocorreram e qual a subcategoria mais verificada em cada um.

Jogo das Cadeiras (Jogo Tradicional)							
Categorias	Subcategorias	Duarte	Frederico	Iara	José	Total	Total
							Interações (subcategoria)
Interação Criança - Criança	Verbal	1	4	3	1	9	39
	Através do olhar	6	5	1	6	18	
	Através da expressão facial	1	1	0	1	3	
	Através do toque	0	2	0	0	2	
	Através de gestos	2	2	1	2	7	
Interação Criança – Adulto	Verbal	0	0	1	0	1	5
	Através do olhar	1	0	0	0	1	
	Através da expressão facial	1	0	1	0	2	
Interação Criança – Objeto	Através do olhar	2	1	2	1	6	12
	Através da expressão facial	0	0	0	1	1	
	Através do toque	2	0	1	2	5	
Total de interações por criança		16	15	10	15		56

Tabela 1 - Tipos de interações emergentes no jogo das cadeiras

Os dados da tabela 1 mostram que no Jogo das Cadeiras houve uma predominância de interações entre crianças (39 interações). As interações não-verbais, designadamente através do olhar, representaram mais de metade das interações emergentes dessa categoria, visto que as interações verbais são representadas por apenas 9 interações. Por se tratar de um jogo em que não é obrigatória a comunicação verbal, as interações não-verbais superaram duas vezes mais as verbais. A categoria criança-adulto obteve um total de 5 interações, um número distante das 39 observadas na categoria criança-criança. Já na interação criança-objeto, manteve-se a tendência das interações não-verbais através do olhar (6 interações). De notar também a importância da interação através do toque, da criança perante o objeto, com um total de 5 interações. Em nenhuma das 3 categorias houve qualquer evidência de interação não-verbal através da imitação. Relativamente às crianças, o número de interações foi idêntico, à exceção do da Iara, que se manifestou 10 vezes ao longo de todo o jogo, enquanto que os colegas se manifestaram entre 15 a 16 vezes. A Iara teve apenas uma interação através do olhar com uma das outras crianças, enquanto que os colegas tiveram entre 5 e 6. A predominância de interações através do olhar poderá explicar-se pela estratégia de jogo, ou seja, as crianças poderão ter intensificado a observação dos colegas para tentar prever os seus atos. O significativo

número de interações por gestos poderá explicar-se pelo tipo de jogo, que pressupõe rapidez nas suas ações, podendo originar algum nervosismo.

Jogo Mamã, dá licença? (Jogo Tradicional)							
Categorias	Subcategorias					Total	Total
		Duarte	Frederico	Iara	José	Interações (subcategoria)	Interações (Categoria)
Interação Criança - Criança	Verbal	0	3	2	5	10	26
	Através do olhar	1	2	1	3	7	
	Através da expressão facial	1	2	1	4	8	
	Através de gestos	0	0	0	1	1	
Interação Criança – Adulto	Verbal	6	5	4	2	17	36
	Através do olhar	5	4	1	1	11	
	Através da expressão facial	1	1	1	0	3	
	Através do toque	1	0	0	0	1	
	Através da imitação	0	1	0	1	2	
	Através de gestos	1	0	0	1	2	
Total de interações por criança		16	18	10	18		62

Tabela 2 - Tipos de interações emergentes no jogo Mamã, dá licença?

Os dados apresentados na tabela 2 mostram que a interação criança-adulto foi a que emergiu mais vezes durante este jogo (36), sendo a interação verbal a que teve um maior destaque (17 interações), seguida da interação através do olhar, que se estabeleceu 11 vezes. As interações estabelecidas com o adulto neste jogo emergiram com maior frequência pelo facto de o adulto participar no jogo. Percebe-se, através de algumas evidências, - “como é que é à tesoura?” (Frederico) ou “não sei como é, Aida; faz tu” (Iara) (ver anexo VIII – Tabela relativa às interações emergentes no Jogo Mamã, dá licença) - que as crianças “manifestam uma demonstração de amor da sua parte em relação ao adulto, [o que] funciona como um pedido de ajuda em relação a conhecer e explorar o Mundo” (Gomes, 2010, p.46). As interações entre crianças emergiram 26 vezes, sendo que 11 delas foram através da interação verbal, 8 através da expressão facial e 7 vezes através do olhar. Em ambas as categorias, as interações através do toque e dos gestos surgiram apenas 2 vezes. A predominância de interações através da expressão facial entre crianças, nomeadamente com a troca de sorrisos, poderá revelar entusiasmo com o jogo em causa, até então desconhecido pelas crianças. O Frederico foi a criança que interagiu mais vezes ao longo do jogo, estabelecendo um total de 21 interações, 11 delas com o adulto e 10 com outras crianças. Contrariamente, a Iara foi a criança que

menos interações realizou (13), sendo que 6 foram com um adulto e 7 com as crianças do grupo. É de referir que nenhuma das 4 crianças estabeleceu interação através da imitação com outras crianças, apesar de tanto o Frederico como o José terem imitado o adulto uma vez cada um.

Jogo Macaquinho de Chinês (Jogo Tradicional)								
Categorias	Subcategorias					Total	Total	
		Duarte	Frederico	Iara	José	Interações (subcategoria)	Interações (Categoria)	
Interação Criança - Criança	Verbal		0	6	2	1	9	
		Através do olhar	3	3	3	2	11	
	Não - Verbal	Através da expressão facial	0	1	1	2	4	41
		Através do toque	0	1	3	2	6	
	Através da imitação	0	0	0	2	2		
	Através de gestos	1	2	2	4	9		
	Interação Criança - Adulto	Verbal		0	1	0	0	
Através do olhar			1	2	2	1	6	
Não - Verbal		Através da expressão facial	1	0	0	0	1	
		Através de gestos	1	1	0	0	2	
Total de interações por criança		7	17	13	14		51	

Tabela 3 - Jogo Macaquinho do Chinês

A tabela 3 apresenta dados referentes ao 3.º jogo promovido, no qual foram estabelecidas 51 interações, 41 delas entre crianças e apenas 10 com o adulto. Em ambas as categorias, a comunicação através do olhar foi a que mais se revelou. Na categoria criança-criança, a interação verbal e a interação através de gestos foram as que ocorreram mais vezes depois da interação através do olhar. A partir dessa evidência pode concluir-se que esta última levou à ocorrência de outros tipos de interação, uma vez que o olhar permite a observação de outras crianças e dos adultos e, conseqüentemente, uma maior diversificação de interações (Amorim, Anjos & Rosseti-Ferreira, 2012). Destaca-se ainda a interação através do toque e da expressão facial, sendo que a que ocorreu menos vezes foi através da imitação (apenas 2 vezes). O elevado número de interações entre crianças através do toque – ainda que não seja a interação predominante – poderá ter duas explicações. Por um lado, houve toques não propositados que poderão estar relacionados com a limitação do espaço, que não era suficientemente amplo para a realização ideal deste jogo. Por outro, poderá ter havido toques intencionais devido à natureza do jogo, que pressupõe movimentos diversos e que poderá influenciar a interação física entre as crianças. O Duarte foi a criança que menos interações estabeleceu neste jogo – cerca de

metade das interações estabelecidas pelas restantes 3 crianças, já que o Frederico estabeleceu 17 interações, a Iara 13 e o José 14. À exceção do Duarte, todas as crianças interagiram umas com as outras verbalmente, através da expressão facial e do toque, pelo menos uma vez. Como já referido, o Francisco estabeleceu um total de 17 interações, revelando ser a criança que mais interagiu, verbal e não verbalmente, quer com as crianças, quer com os adultos. O José foi a criança que interagiu mais com as outras através da expressão facial (2), da imitação (2) e dos gestos (4), e foi, entre as 4 crianças, a que mais interagiu através da comunicação não-verbal neste jogo.

Jogo do Lencinho (Jogo Tradicional)								
Categorias	Subcategorias	Duarte	Frederico	Iara	José	Total Interações (subcategoria)	Total Interações (Categoria)	
			Verbal	3	6	4	5	18
Interação Criança - Criança	Verbal	Através do olhar	2	3	1	3	9	38
		Através da expressão facial	1	1	3	1	6	
	Não - Verbal	Através do toque	1	0	0	0	1	
		Através de gestos	1	1	1	1	4	
Interação Criança - Adulto	Verbal	Através do olhar	1	1	1	0	3	6
		Através da expressão facial	0	0	0	1	1	
	Não - Verbal	Através do olhar	1	0	1	1	3	
		Através do toque	2	2	4	3	11	
Total de interações por criança		13	14	15	16	58		

Tabela 4 - Tipos de interações emergentes no Jogo do Lencinho

A tabela 4 evidencia que a categoria entre crianças foi aquela em que mais interações foram desencadeadas (38), mais de metade das interações estabelecidas entre as crianças com o adulto e com o objeto, uma vez que as crianças “são caracterizadas por uma semelhança de poder e conhecimento que [as] leva (...) a desempenharem um papel mais ativo do que quando elas interagem com os adultos” (Ashley & Tomasello, 1998, p.144). A interação verbal foi a que se destacou, ocorrendo 18 vezes, seguida da interação através do olhar, que ocorreu 9 vezes, da interação através da expressão facial (6) e através de gestos (4). A predominância das interações através do olhar poderá revelar uma tentativa de as crianças preverem o comportamento da criança que, neste jogo, toma a decisão e dirige o decurso do mesmo. Neste e noutros jogos de estratégia, a criança é instigada a refletir a e antecipar a tomada de decisões – o que implica a construção de hipóteses -, a observar as ações das outras crianças, e a atuar de acordo com as regras estabelecidas. A interação entre as crianças e o objeto ocorreu 14 vezes, 11 delas através do toque, visto que este era um jogo que pressupunha que as crianças tivessem de tocar no lenço para jogar. No decorrer deste jogo, as 4 crianças estabeleceram um número idêntico de

interações, sendo o José o protagonista, a que correspondem 16 interações, seguido da Iara, que interagiu 15 vezes, do Frederico, com 14 interações, e do Duarte, com 12. O Duarte foi, aliás, a criança que menos interações realizou, no entanto, a única que interagiu através do toque com outra criança. O Duarte, o Frederico e o José estabeleceram apenas 1 interação através do olhar com outras crianças, a Iara estabeleceu 3, todas através do sorriso, o que pode revelar agrado e/ou entusiasmo perante o jogo. Todas as crianças interagiram com os colegas através de gestos apenas uma vez. De salientar que nenhuma das crianças interagiu através da imitação nas 3 categorias.

Jogo da Mímica (Jogo Dramático)								
Categorias	Subcategorias					Total Interações (subcategoria)	Total Interações (categoria)	
		Duarte	Frederico	Iara	José			
Interação Criança - Criança	Verbal		1	1	2	2	6	25
		Através do olhar	1	1	2	0	4	
		Através da expressão facial	1	0	2	4	7	
		Através da imitação	0	1	0	0	1	
		Através de gestos	2	2	0	3	7	
Interação Criança - Adulto	Verbal		0	2	2	1	5	24
		Através do olhar	0	1	2	1	4	
		Através da expressão facial	1	0	2	3	6	
		Através do toque	1	0	0	0	1	
		Através de gestos	3	1	3	1	8	
Interação Criança - Objeto	Verbal	Através do olhar	1	1	1	1	4	5
		Através de gestos	1	0	0	0	1	
Total de interações por criança		12	10	16	16		54	

Tabela 5 - Tipos de interações emergentes no Jogo da Mímica

Analisando a tabela acima, há uma proximidade de interações entre as categorias criança-criança e criança-adulto, sendo que é na primeira que mais interações se revelam, num total de 25. As interações que se destacam em ambas as categorias são a interação através da expressão facial e a resultante dos gestos. É através desta última que a criança é capaz de demonstrar as suas emoções, evidenciando aquilo que sente e aquilo que quer, tal como acontece com a interação através das expressões faciais (Bee & Boyd, 2011). Por ser um jogo em que as crianças necessitam de recorrer à linguagem corporal para se expressarem, seria de esperar que estas subcategorias fossem aquelas em que mais interações emergissem. Contudo, a interação verbal também teve destaque em ambas as categorias, visto que, para acertarem na representação apresentada por mímica por cada jogador, as crianças precisavam de falar. Posto isto, estabeleceram-se 6 interações verbais entre crianças e 5 entre crianças e adultos. Além destas, a interação através do olhar surgiu 4

vezes em ambas as categorias, e as interações através do toque e da imitação foram as que, tal como nos restantes jogos, menos aconteceram (uma interação por subcategoria), também em ambas as categorias. Neste jogo, a Iara foi a criança que mais interações estabeleceu (17), seguida do José, que estabeleceu 16 interações. O Duarte e o Frederico foram os que menos interagiram, somando um total de 12 e 9 interações, respetivamente. Destaca-se o Frederico como a criança que menos interagiu ao longo do jogo, revelando ser a única criança que não interagiu nenhuma vez através da expressão facial, quer com as crianças quer com os adultos.

Jogo do Espelho (Jogo Dramático)							
Categorias	Subcategorias	Duarte	Frederico	Iara	José	Total	Total
						Interações (subcategoria)	Interações (categoria)
Interação Criança - Criança	Verbal		5	2	8	15	55
	Através do olhar		4	4	3	11	
	Através da expressão facial		2	3	4	9	
	Através do toque		1	1	0	2	
	Através da imitação		2	3	2	7	
	Através de gestos		3	1	7	11	
Total de Interações por criança			17	14	24		55

Tabela 6 - Tipos de interações emergentes no Jogo do Espelho

A tabela 6 revela a inexistência de interações estabelecidas entre crianças e adultos e entre crianças e objectos, pelo que, neste jogo, houve interações apenas entre crianças, num total de 55 interações. Entre estas, 14 surgiram através da comunicação verbal e 11 através do olhar e de gestos. Emergiram ainda 9 interações através da expressão facial e 7 através da imitação, revelando que a subcategoria que menos interações estabeleceu foi através do toque, com apenas 2 interações. Apesar de o Duarte não ter estado presente, este foi o jogo em que mais interações foram estabelecidas entre crianças, o que se explica, possivelmente, pelo contacto direto entre pares. Ao interagir com os pares, as crianças tornam-se “parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio” (DeVries, 1997; Azmitia, 1998 citado por Folque, 2014, p.97). O José foi a criança que mais interações estabeleceu (24), embora a única que não interagiu nenhuma vez através do toque. Contrariamente, foi a criança que mais interagiu verbalmente (8), seguindo-se o Frederico que estabeleceu 5 interações e a Iara 2, revelando-se a criança que menor número de interações estabeleceu ao longo de todo o jogo (14). Das 3 crianças, o

Frederico foi quem menos interagiu através da expressão facial, o que poderá revelar, em princípio, que seria a que menos entusiasmada estava com o jogo.

Pode-se considerar que a inexistência de interações entre crianças e adultos não é relevante para este jogo e demonstra apenas que, por ser de fácil entendimento (sobretudo em termos de regras), não foi necessária interação com um adulto.

Jogo do Galo (Jogo de Mesa)							
Categorias	Subcategorias	Duarte	Frederico	Iara	José	Total	Total
						Interações (subcategoria)	Interações (categoria)
	Verbal	1	5	8	5	19	
Interação Criança - Criança	Através do olhar	4	1	3	1	10	35
	Através da expressão facial	1	0	0	0	1	
	Verbal Através do toque	0	1	0	0	1	
	Através de gestos	3	0	0	1	4	
	Verbal	2	2	0	5	9	
Interação Criança - Adulto	Através do olhar	1	0	1	0	2	18
	Não - Verbal Através da expressão facial	0	0	1	0	1	
	Através de gestos	2	2	1	1	6	
Interação Criança - Objeto	Não - Verbal Através do olhar	2	2	2	1	7	21
	Através do toque	3	2	5	4	14	
Total de interações por criança		19	15	26	14		74

Tabela 7 - Tipos de interações emergentes no Jogo do Galo

Considerando este conjunto de dados, é possível perceber que a categoria que mais interações estabeleceu foi a categoria criança-criança, com um total de 35 interações. Destas, 19 surgiram através da comunicação verbal, que foi a subcategoria mais significativa. Ainda assim, estabeleceram-se 10 interações através do olhar, 4 através de gestos e 1 através da expressão facial e do toque. Embora com pouco menos de metade do número de interações da categoria anterior, emergiram 18 interações na categoria criança-adulto, sendo que a que mais se destacou foi a interação verbal com o adulto, neste caso, com a estagiária. Pode ainda verificar-se que as interações através do gesto se estabeleceram 6 vezes, ou seja, mais 2 que na interação entre crianças. Já a interação através do olhar emergiu 2 vezes e a interação através da expressão facial apenas 1, protagonizada pela Iara. Também as interações entre a criança e o objeto tiveram impacto neste jogo, o que era previsto, tendo em conta que o jogo necessitava desta interação para acontecer. O contacto com objetos pareceu-me frequente pelo facto de o jogo despertar curiosidade nas crianças, o que fez com que tendessem a aproximar-se dos objetos que

lhes despertassem mais interesse (Serrano, 2016). Além das crianças interagirem com os objetos diversas vezes através do toque, também o fizeram através do olhar, mostrando não só interesse pelo jogo mas perspicácia e atenção sobre o passo que iriam dar a seguir, antes de jogar. Tal vai ao encontro da opinião de Kishimoto (2011), que defende que a utilização deste tipo de jogos (jogos de mesa) ajuda a criança a organizar e a clarificar o seu próprio pensamento, a ter mais atenção às suas ideias e às dos outros, para além de server de suporte metodológico. Em nenhuma das interações que cada criança estabeleceu, quer com outra criança, com o adulto ou com o objeto, emergiram interações através da imitação. Relativamente às interações que cada criança estabeleceu, a tabela 7 mostra-nos que a criança que mais interagiu foi a Iara, estabelecendo um total de 21 interações, sendo que as que mais emergiram foram entre crianças através da comunicação verbal (8), e 5 com o objeto, através do toque. Em contrapartida, a Iara foi a única criança que não comunicou verbalmente com o adulto, ao contrário do José, que foi quem mais interagiu verbalmente com o adulto (5), o mesmo número de interações que estabeleceu verbalmente com outras crianças, assim como o Frederico. Já o Duarte foi a criança que menos comunicou através da fala (3 vezes), mas a que mais interagiu através do olhar, nas 3 categorias, estabelecendo 7 interações.

Jogo Encontrar o Par (Jogo de Mesa)								
Categorias	Subcategorias					Total	Total	
		Duarte	Frederico	Iara	José	Interações (subcategoria)	Interações (categoria)	
Interação Criança - Criança	Não - Verbal	Verbal	5	3	13	4	25	
		Através do olhar	3	0	1	0	4	
		Através da expressão facial	0	0	3	1	4	39
		Através do toque	0	0	1	0	1	
		Através de gestos	0	0	4	1	5	
Interação Criança – Adulto	Não - Verbal	Verbal	2	2	2	1	7	
		Através do olhar	0	0	1	0	1	
		Através da expressão facial	1	0	0	0	1	12
		Através de gestos	2	0	1	0	3	
Interação Criança – Objeto	Não - Verbal	Através do olhar	4	3	1	0	8	
		Através da expressão facial	1	0	1	1	3	
		Através do toque	6	2	4	3	15	27
		Através de gestos	0	0	0	1	1	
Total de Interações por criança		24	10	32	12	78		

Tabela 8 - Tipos de interações emergentes no jogo Encontrar o Par

A tabela 8 mostra, em consonância com as tabelas anteriores, que a interação que mais se estabeleceu foi entre crianças, a maioria através da comunicação verbal, pois uma vez que as crianças já têm o domínio da língua e que, dessa forma, dominam a linguagem oral, esta é uma forma eficaz de expressar os seus sentimentos, opiniões e negociar com as crianças em questão (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Neste caso, as interações verbais poderão ter sido intensificadas pelo facto de as crianças não estarem a competir umas com as outras e, por isso, haver maior predisposição a apoiarem-se, através da partilha de dicas e conselhos, tais como “Frederico, és tu!” (Iara), “Vá, Duarte, mais uma.” (Iara), “Olha aqui, Duarte. Tu tens esta. Toma, eu dou-te” (Iara) e “Parem, agora é o Frederico” (José) - (ver anexo XIV – Tabela relativa às interações estabelecidas no Jogo Encontrar o Par).

Visto que as crianças recorriam a peças e a um tabuleiro para jogar, as interações com o objeto também tiveram relevância ao longo do jogo, tendo sido estabelecidas 27 interações, a maior parte através do toque (15). O mesmo não se verificou na interação entre as crianças e o adulto, em que não se estabeleceram interações através desta subcategoria, contrariamente à interação verbal, que foi a que emergiu mais vezes nesta categoria (8). Tal como em jogos anteriores, a interação através da imitação não se fez evidenciar em nenhuma das 3 categorias. Das 79 interações estabelecidas ao longo da gravação, a Iara foi a criança que mais interações manifestou face aos colegas (32), mais de metade das interações estabelecidas pelo Frederico (10) e pelo José (13). A Iara foi a também a criança que mais interagiu verbalmente com outras crianças (13). Por sua vez, o Frederico foi a que interagiu menos (3). As 4 crianças comunicaram verbalmente com o adulto o mesmo número de vezes (2). O Duarte destacou-se por ser a criança que mais interagiu através do olhar, quer com outras crianças, quer com o objeto, estabelecendo um total de 7 interações. Além disso, foi também a criança que mais interagiu com o objeto através do toque, estabelecendo 6 interações, o dobro das do José.

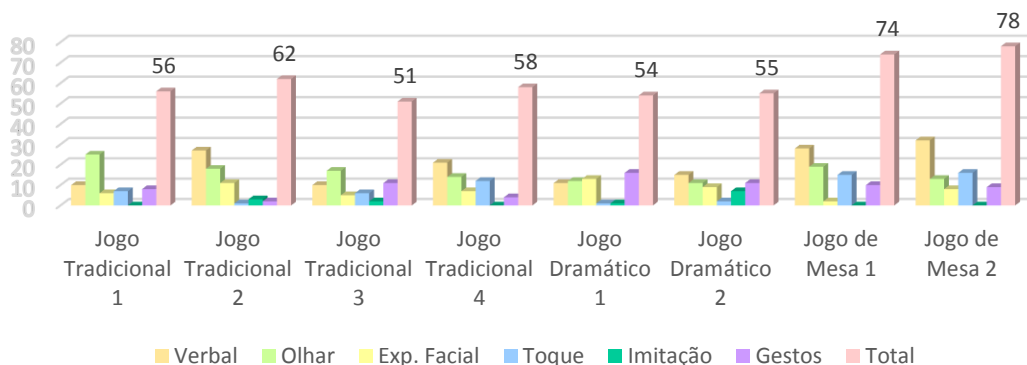


Gráfico 1 - Interações emergentes em cada jogo

Segundo o gráfico 1, o jogo que despoletou mais interações foi o jogo de mesa 2 (Jogo Encontrar o Par), com um total de 78 interações. Das interações despoletadas ao longo deste jogo, as verbais foram as que mais se estabeleceram.

O gráfico revela a tendência de haver mais interações em jogos de mesa, o que poderá explicar-se, no meu entendimento, tal como mencionado anteriormente, pelo facto de as crianças poderem não estar a competir entre si e por haver maior entreajuda. Tal é corroborado por Sanjaume (2016, p.10), que defende que este tipo de jogos são

Uma das atividades grupais que mais favorece intercomunicação e diálogo intensos; requer múltiplas ações para trocar, solucionar, negociar e chegar a um acordo. Para atingir o objetivo do jogo a linguagem é essencial, ativando assim, os processos de escuta ativa e de expressão oral significativos.

Nos restantes jogos, o número de interações foi semelhante variando entre 51 e 62 interações. Além das 4 crianças comunicarem diversas vezes verbalmente, também o fizeram através do olhar, sendo esta a segunda maior interação estabelecida pelas crianças, depois da interação verbal. As interações estabelecidas pelo toque, gestos, imitação e expressão facial emergiram algumas vezes, sendo notório que a imitação se revelou poucas vezes (ou nenhuma) nos oito jogos. Isto revela que, nestas idades, as crianças mostram já maior autonomia e menor necessidade de reproduzirem gestos, ações ou falas de adultos e crianças, após um período (primeira infância) em que a imitação assume um papel primordial ao permitir “o desenvolvimento da comunicação, o reconhecimento do seu corpo e do corpo dos outros” e “o desenvolvimento da imaginação” (Papalia, Olds & Feldman, 1999).

Podemos também verificar que, depois dos jogos de mesa, também os jogos tradicionais tiveram um número de interações significativo, sendo que as que mais emergiram foram verbalmente e através do olhar. Este tipo de jogos permite gerar o desenvolvimento da

capacidade de pesquisa do ser humano e reforçar a sua autoestima, melhorando o aproveitamento qualitativo do tempo e contribuindo para uma melhor capacidade de relacionamento interpessoal, com indivíduos de sexo, idade e condições diferentes (Trigo, 1994). Os jogos dramáticos foram os que menos interações evidenciaram, mas, simultaneamente, os que mais interações através da expressão facial despoletaram, talvez porque as crianças, através desta forma de interagir, conseguem, naturalmente, exprimir emoções como a tristeza, a alegria ou a dor (Mendes & Moura, 2009).

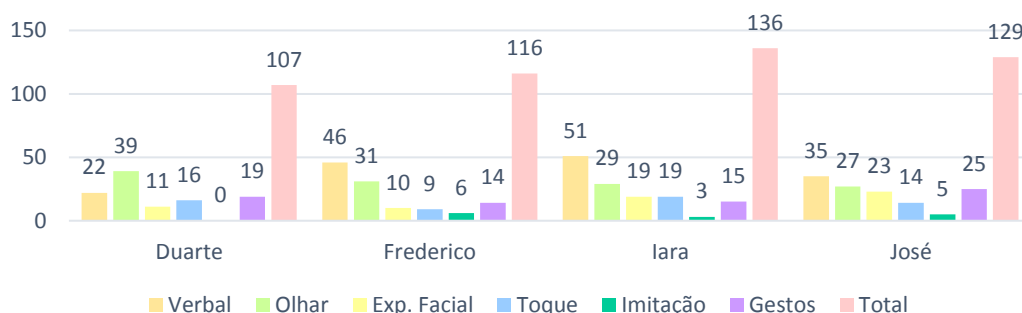


Gráfico 2- Interações emergentes por criança

Os dados do gráfico 2 permitem concluir que das 4 crianças observadas ao longo deste ensaio a Iara foi a que mais interações estabeleceu, a maioria verbalmente, visto ser uma criança comunicativa e já ter adquirido as operações básicas da linguagem oral (Sim-Sim, 1998). Além disso, foi também a criança que mais interagiu através do toque.

Percebe-se que o Duarte foi a criança que menos interações estabeleceu, no entanto, a que mais comunicou através do olhar, estabelecendo contacto ocular com outras crianças, adultos e objetos (Alexandre & Vieira, 2004). Foi também a única que não interagiu nenhuma vez através da imitação. Ao analisar o gráfico 2, podemos também concluir que o José foi a criança que mais estabeleceu interações através da expressão facial e de gestos. Já o Frederico, foi a criança que mais interagiu através da imitação, que por sua vez, foi a interação que menos se estabeleceu ao longo dos jogos.

Os resultados referentes à Iara e ao Duarte eram os mais expectáveis. Ambos foram escolhidos precisamente pela extroversão e timidez, respetivamente, o que se revela no modo como encaram os jogos e comunicam com os colegas, adultos e objetos.

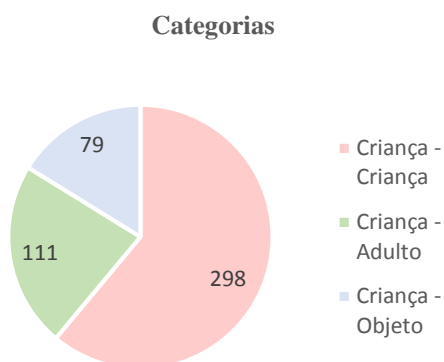


Gráfico 3 - Interações emergentes nas categorias

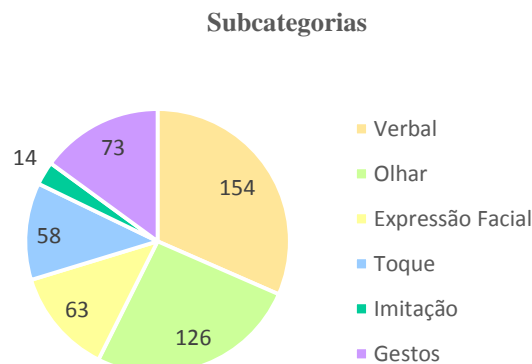


Gráfico 4 - Interações emergente nas subcategorias

Sistematizando os dados por categorias e subcategorias, percebe-se através do gráfico 3 que a interação entre crianças foi a interação que prevaleceu, em regime maioritário, com um total de 298 interações. Considerando os dados relativos ao gráfico 3, pode observar-se que, do conjunto das 6 subcategorias estabelecidas, divididas em interações verbais e não-verbais, é evidente que as interações predominantes foram as não-verbais. Os dados indicam, portanto, que as interações na primeira infância são predominantemente interações não-verbais, seguindo-se as verbais (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), apesar de as verbais serem “o meio mais elaborado e privilegiado da interação comunicativa. Através dela, a criança adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afetivo” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.34). Contudo, as crianças que ainda não têm a linguagem adquirida, ao invés de palavras, recorrem aos gestos para comunicar. De um modo geral, a interação verbal proporciona a observação por parte das crianças das ações de outra criança, o que pode levar a outros tipos de interação como a troca de olhares, a expressão facial, a imitação e o toque (Papalia, Olds & Feldman, 1999; Alexandre & Vieira, 2004).

Ainda relativamente às interações não-verbais, as que mais se estabeleceram foram através do olhar e de gestos, sendo esta última (gestos) uma das mais utilizadas pelas crianças para se expressarem e comunicarem com o outro (Basei, 2008). Por sua vez, “o olhar é uma das formas de comunicação mais utilizadas aquando da interação entre pares, dado que permite que outras formas de interação ocorram. Por isso, o olhar não é simplesmente a visão: tem função psíquica no diálogo olho a olho, apoiando a comunicação e constituindo a relação com o outro” (Belini & Fernandes, 2007, p. 166).

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final do ensaio investigativo, torna-se pertinente fazer uma retrospectiva acerca do papel dos jogos nas interações sociais das crianças. Tomando como ponto de partida a problemática e os objetivos definidos no início do estudo, proceder-se-á à explicitação de algumas ideias e resultados emergentes do percurso investigativo.

Face à problemática “Que interações emergem entre crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos quando jogam?”, percebe-se que as crianças além de interagirem não só entre elas também procuram o adulto e o objeto, e que fazem-no de diferentes formas. As interações que emergiram mais vezes ao longo deste ensaio foram as não-verbais, sobretudo através do olhar, apesar de o número de interações verbais superar o das interações não-verbais pelo olhar. Ou seja, a subcategoria predominante é a não-verbal, que corresponde a 69% das interações (334 de 488 interações). Cerca de 26% do total de interações foram feitas através do olhar (126 de 488 interações). A subcategoria verbal representa 31% das interações (154 de 488 interações) – ver gráfico 4 -, um peso considerável e justificado pelas idades em questão, em que a expressão oral já é mais desenvolvida.

Ao invés, a imitação foi a interação menos evidenciada, o que poderá revelar que, nestas idades, as crianças tendem a mostrar já alguma autonomia face às situações e a agirem conforme as suas crenças, em vez de tentarem reproduzir um ato de outra criança ou adulto. No entanto, a imitação não deve ser desconsiderada, antes pelo contrário – continua a assumir um papel primordial na aprendizagem e no desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição, sobretudo nos primeiros anos de vida.

Entre os oito jogos dinamizados, o maior número de interações verbais aconteceu nos dois jogos de mesa, o que poderá explicar-se, tal como mencionado anteriormente, pelo facto de as crianças não estarem a competir entre si e por haver, como consequência, maior entreajuda. A reação das crianças nos jogos de mesa denota que, apesar de não existir o estímulo propiciado pela competitividade, o fator novidade é suficiente para garantir a envolvência das crianças. Além disso, a competitividade pode ser encarada como um meio de frustração e incómodo, pelo que não deverá constituir um elemento fundamental nestes e noutras situações em ambiente pré-escolar.

As interações das crianças foram ao encontro do que era expectável tendo em conta a sua extroversão ou timidez. Neste caso, a Iara revelou ser mais comunicativa verbalmente,

enquanto que o Duarte recorreu, na maior parte das vezes, à comunicação não verbal, designadamente através do olhar. Os jogos dinamizados provaram que o sucesso de participação é independente do grau de extroversão e à-vontade das crianças por lhes conceder a possibilidade de interagirem na forma em que melhor se revêem. Por outras palavras, a timidez não condena, à partida, a participação neste tipo de jogos, que são propícios a linguagem verbal ou corporal.

De uma forma geral, os jogos dinamizados motivaram maior confraternização entre as crianças, maior cooperação e troca de ideias, estimularam a criatividade e a concentração, a memória e outras habilidades. Além disso, e em simultâneo, permitiram que as crianças tivessem contato com algumas das brincadeiras que fazem parte da identidade e cultura portuguesa, apesar de esse não ser o objetivo do presente ensaio investigativo.

4.1 LIMITAÇÕES

Ao longo deste ensaio investigativo surgiram algumas limitações que condicionaram de algum modo o estudo. A inexperiência na forma como recolhi os dados foi uma das maiores limitações, e revelou, mais tarde, aquando da análise, que deveria ter observado apenas duas crianças por jogo, e repetir os jogos, já que isso implicaria uma observação mais precisa e com menor tendência para o erro. Ou seja, o facto de participarem neste estudo quatro crianças em simultâneo tornou o processo de transcrição difícil e demorado, uma vez que seria mais perceptível observar todas as crianças, mas em momentos distintos.

A falta de espaço para realizar os jogos sem interrupções de outras pessoas foi outra das limitações. A inexistência de um espaço suficientemente amplo e a presença de outras pessoas despoletaram nas crianças outros interesses, fora dos jogos, no momento em que estavam a participar, o que poderá ter influenciado a sua envolvência plena.

Na pesquisa por jogos tradicionais deparei-me com uma limitação relacionada com a diversidade de jogos e com as idades em questão (pré-escolar). Apesar da variedade existente, a maioria dos jogos é pensada e direcionada para crianças a partir do 1.º ciclo do Ensino Básico, em que a orientação de um adulto já não é tão necessária.

A problemática das interações revelou-se vasta. Apesar dos estudos existentes sobre diferentes tipos de interações, existem inúmeras perspetivas entre autores, teorias divergentes e propostas distintas, dificultando muitas vezes a interpretação e sistematização da informação consultada na literatura.

A dificuldade em conseguir imparcialidade plena ao observar as crianças é outra limitação, pela influência que pode ter na alteração dos dados recolhidos. Ainda que exista um esforço em garantir uma posição neutra, poderá existir tendência para observar mais umas crianças que outras, mas não poderemos deixar de assumir que se trata de um ensaio investigativo marcadamente qualitativo, e, portanto, sujeito à imprecisão.

4.2 RECOMENDAÇÕES

A realização de jogos poderá ter implicações diversas, não se restringindo ao campo das interações, mas extravasando até ao desenvolvimento de competências sociais, por exemplo. Os jogos assumem, como outro tipo de atividades em ambiente pré-escolar, um papel relevante nas relações entre crianças e entre criança e adulto, podendo influenciar o à-vontade, o diálogo ou o ato de expressar afetos.

Estudos futuros poderiam incluir maior diversidade de jogos, outras valências e ciclos educativos, outros contextos e crianças de outras idades para identificar números e tipos distintos de interações.

Para a realização de outros estudos relacionados com os jogos na infância é recomendada a integração da família no desenvolvimento desta problemática, já que a família é o principal agente de socialização das crianças (Neto, 2003). Um estudo futuro poderia incluir a participação de membros da família para analisar de que forma os resultados poderiam ser alterados.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Terminado este relatório, e fazendo um balanço do meu percurso enquanto mestranda, realço as aprendizagens constantes. Considero uma mais-valia ter tido a oportunidade de realizar as PES em três contextos distintos, o que me permitiu conhecer diferentes realidades – formas de ser, de estar, de pensar, de agir, e de refletir – e, posteriormente, crescer enquanto pessoa e futura profissional.

Pude constatar que nada se consegue sem dedicação e que as dificuldades se podem tornar nas maiores aprendizagens por obrigarem a um esforço redobado na criação de soluções.

A maior dificuldade ao longo de todo este percurso refere-se ao processo de avaliação, que me fez perceber que devemos expandir os métodos de avaliação, incluir a família e dedicar mais tempo individual a cada criança. Contudo, não se trata de um processo fácil por estar dependente de vários fatores, como a disponibilidade da própria família, o tempo a dedicar a cada criança e a oportunidade de poder avaliar de diversas formas.

Ainda assim, à medida que fui aprimorando as PES, pude diversificar métodos de avaliação e melhorar e adaptar as planificações a cada grupo conforme as suas preferências e necessidades. Percebi que o importante não é o que queremos fazer com as crianças e sim o que elas têm interesse em descobrir, a partir das suas necessidades e motivações. A maior aprendizagem foi a de lhes dar voz em detrimento de me restringir apenas às minhas planificações. A criança passou a ser parte construtiva e indispensável no processo de planificar e na própria avaliação.

Pude ainda apurar a importância de sermos incentivados a desenvolver projetos no âmbito da abordagem de projeto porque contactamos com mais uma metodologia diferente e diferenciada; centrada na criança – no que quer descobrir, aprender, explorar, nos seus interesses e necessidades.

De um modo geral, as conceções que tinha antes de todo o processo de observação, intervenção, investigação e reflexão foram progressivamente alteradas. A dimensão reflexiva foi essencial na ponderação das opções a tomar e permitiu ajustamentos nas planificações que, na ausência de análise, não viriam a ser adaptadas às crianças.

A observação foi fundamental para conhecer as especificidades do grupo, preferências e rotinas, e, a partir daí, para delinear as planificações e, mais tarde, para constatar que, na minha opinião, deveriam ser promovidos mais jogos em contexto de EI. A investigação

surgiu como complemento às reflexões, e deu-me a oportunidade de intensificar o meu pensamento crítico relativamente à postura a adotar perante cada grupo de crianças.

A ação educativa é um processo contínuo e ilimitado, e enquanto educadora, deverei ter sempre presente a ideia de que a adaptação e inovação são necessárias nesta jornada, onde a criança assume o papel principal. Deverei estar predisposta a aceitar contributos e a dar ideias, a refletir constantemente e a garantir, em primeiro lugar, a felicidade das crianças.

Considero assim as PES como um período de grande “conflitualidade, ambiguidade e incertezas a nível sócio profissional, relacional epistemológico” (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa, & Fernandes, 2006, p. 45), no entanto, tornou-se um percurso de vivências bastante significativas pela variedade e riqueza das aprendizagens, que consolidaram o desejo de ser educadora.

BIBLIOGRAFIA

- Alexandre, D., & Vieira, M. (2004). *Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo*. *Psicologia em Estudo*, V. 9 (Nº 2), pp. 207-217.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amorim, K., Anjos, A., & Rosseti-Ferreira, M. (2012). *Psicologia: Reflexão e Crítica. Processos Interativos de Bebês em Creche*, 25(2), 378-389.
- Antunes C. (2004). *Educação Infantil: Prioridade imprescindível*. Brasil: Vozes Editores.
- Antunes, C. (2007). *Jogos Para Bem Falar: Homo Sapiens, Homo Loquens*. São Paulo: Editora Papirus.
- Araújo, S. (2013). *Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa*. In: J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo, *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). *A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche*. *Interações*, 30, 110 - 137. Retirado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027/3017>
- Ashley, J., & Tomasello, M. (1998). *Cooperative Problem-Solving and Teaching in Preschoolers*. *Social Development*, 7, pp. 143-163.
- Avô, A. B. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, A. & Sousa, J. (2010). *A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder*. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 91 (pp. 34-39).
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, C. (1996). *Psicologia e construtivismo*. São Paulo: Ática.
- Basei, A. (2008). *A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 1-12.
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED.
- Bee, H., Boyd, D. (2011). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.

- Belini, A., & Fernandes, F. (2007). Olhar de bebês em desenvolvimento típico: correlações longitudinais encontradas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 12(3), 165-173.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bower, T. (1983). *Uma Introdução ao Desenvolvimento da Primeira Infância*. Lisboa: Moraes Editores.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Bragada, J. (2002). *Jogos tradicionais e o desenvolvimento das capacidades motoras na escola*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Bredenkamp, S. & Rosengrant, T. (1993) *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children (Vol. 1)*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edição 70.
- Cabral, A. (1985). *Jogos populares portugueses*. Porto: Editorial Domingos Barreira.
- Coelho, A. (2017). *Brincar e pedagogia em educação de infância*. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, pp. 98-103.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança de 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática (2.ª ed.)*. Coimbra: Edições Almedina.
- Craidy, C. & Kaercher, G. (2001). *Educação Infantil – P'ra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dias, I. (2014). *De bebê a criança: Características e interações*. *Revista Eletrónica Pesquiseduca*, n. °11, pp. 158-172.
- Dias, I., Correia, S. & Marcelino, P. (2009). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrónica de Educação*.
- Dias, T. P., & Almeida, N. V. (set./dez. de 2009). *Atividade de desenho como mediadora de interações sociais em crianças*.
- Diekmeyer, U. (1999). *O desenvolvimento da criança – 3 anos*. São Paulo: Editora Presença.
- Dorrego, L. O. (1996). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Universidad de Alcalá de Henares: Servicio de Publicacione.

- Elmôr, L. (2009). *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante o processo de adaptação à creche: um estudo de caso*. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.
- Espinha, Â. (2008). *A comunicação não verbal na relação entre pais e filhos em contexto escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, R. (1988). *Segurança nos espaços de jogo infantil*. Desporto e sociedade: antologia de textos, 109, 1-51.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar: A construção social e moralidade*. Lisboa: Texto Editora, Lda
- Freitas, M. (2016). O papel das equipas pedagógicas na gestão dos tempos. In Sarmento, T. (Coord.). *Juntos...Pela criança na creche!* (129-142.). Porto: CNIS.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica - Fundamentos Métodos e Técnicas* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gandini, L. & Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In *Bambini: a Abordagem Italiana à Educação Infantil*. Porto Artmed: Artmed.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editora.
- Gessell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de Educação de Infância, 45-46.
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. ANAIS do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos, pp. 1-17.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. (2^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (1990) *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Edições Perspectiva.

- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kinney, L. & Wharton P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Artmed. Porto Alegre.
- Kishimoto, T. (2011). *Jogo, brinquedo e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In B. Spodek, *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, A. (2014). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Macedo, L. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.
- Marc, E., & Picard, D., (2011). *A interação social*. Porto: Rés-Editora.
- Marques, A. (2010) Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 24-30. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marques, M., Neves, M., Oliveira, C., Pinheiro, A.; Pinho, R. & Santos, V. (2007). *O educador como prático reflexivo*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE. Nº 6, p.129-142.
- Matta, I. (2004). *Aprender vivendo: As experiências de vida no desenvolvimento e na aprendizagem*. Análise Psicológica, pp. 3-80.
- Melo, R. & Freitas, H. (2006). *Portfólio: uma estratégia utilizada na avaliação das aprendizagens*. Revista Referência II série, nº 2, junho, pp. 62-74.
- Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo Espacial na Creche: Espaços para Interagir, Brincar Isoladamente, Dirigir-se Socialmente e Observar o Outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 367-378.
- Mendes, D., & Moura, M. (2009). *Expressões faciais de emoção em bebês: importância e evidências*. Estudos e Pesquisas em Psicologia, V.9, N.º2, pp. 307-327.
- Mesquita, R. (1997). *Comunicação não-verbal: relevância na atuação*. *Revista Paulista Educação Física*, 11 (2), 155-163.
- Mesquita-Pires, C. (2008). *Educador de Infância –Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.

- Miranda, J., & Senra, L. (2012). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. O portal dos psicólogos*, 1-16.
- Monteiro, E. (2012). *Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar*. Lisboa: Instituto Universitário Ciências Psicológicas Sociais e da Vida.
- Moreira, M., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 45-77). Mangualde: Edições Pedagogo, LDA.
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. United Kingdom: The National Trust.
- Moura, M., & Ribas, A. (2002). Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 207-215.
- Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Neto, C., & Marques, A. (2004). A mudança de competências motoras na criança moderna: A importância do jogo na actividade física. In Barreiros, J., Godinho M., Melo, F., & Neto, C., *Desenvolvimento e aprendizagem: Perspectivas cruzadas* (pp. 1-25). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Oliveira-Formosinho. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Ed.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 29-42.
- Oliveira, M. & Godinho, A. (2013). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Leiria: Folheto Edições.
- Oliveira, Z., & Ferreira, M. (1993). *O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil*. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 87, pp. 62-70.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção do conhecimento acerca da infância: Algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Andrade & A. Azevedo, *A escola vista pelas crianças* (pp. 11 - 30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- ONU. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF. Retirado de: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

- Papalia, D. E. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: AMGH.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R., (1999). *O Mundo da criança*. Editora McGraw-Hill, Lda.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. CNIS. Braga: Universidade do Minho.
- Pessanha, A. M. (2003), Actividade lúdica associada à literacia, In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento* (pp. 151-169), Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: Instituto Nacional do Livro.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. & Carvalho, C. (2017). *Avaliação em Creche – Crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queiroz, L., Maciel, D. & Branco, A. (2006). *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*. Paidéia, nº34, p: 169-179. Ribeirão Preto. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Renner, T., Morrissey, J., Mae, L., Feldman, R. S., & Majors, M. (2012). *Psico -Série A*. Porto Alegre: AMGH.
- Rodrigues, I. (2007). *O corpo e a fala - Comunicação verbal e não-verbal na interação face a face*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. (1999). *Currículo e cidadania*. Inovação, 12, pp. 9-26.
- Rubin, Z. (1980). *As amizades das crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sampaio, M. C. S. (2012). *A importância de trabalhar com projetos no ensino fundamental*. Capivari. Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, para obtenção do título de Pedagogo.

- Sanjaume, N. (2016). *Neuroeducação e Jogos de mesa*. Barcelona: Dharma Factory
- Sarmento, T. (2016). *Juntos... pela Criança na Creche!* Porto: CNIS.
- Sarmento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Serrão, M. (2009). *O Educador de Infância e o Jogo no Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento da Educação. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580_tm_Emilia_Serrao.pdf
- Serrão, M., & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 55/5, 1-15. Retirado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3824Serrao.pdf>
- Serrano, P. (2016). *A integração sensorial: No desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Lisboa: Papa-Letras.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, DGE.
- Silva, M. A. (out. de 2014/2015). Projeto Curricular de Grupo. Leiria.
- Silva, R., & Almeida, M. (2013). Análise da interação verbal na teoria Bakhtiniana. *Revista Eletrônica do Netlli*, 2.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Solé, M. (1992). *O jogo Infantil*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Soler, R. (2011). *Brincando e Aprendendo com os Jogos Cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Sousa, A. (1979). *Jogos de expressão dramática*. Coleção Tempos Livres. Vila Nova de Gaia: Editorial Futura.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2008). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stern, D. (1991). *Diário de um bebé: o que o seu filho sente, imagina, deseja*. Lisboa: Difusão Cultural.

- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Ten, A. & Marín, C. (2008). *Jogar para Educar. Propostas para brincar sem violência*. Porto: Porto Editora.
- Trigo, E. (1994). *Aplicación del juego tradicional en el currículum de E. F.* Barcelona: Paidotribo.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In: A. Silva & J. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. In Katz, L. et al. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME – Departamento da Educação Básica: Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1988). *Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vayer, P., Coelho, M. & Pinheiro, A. (1990). *A observação da criança*. São Paulo: Manole LTDA.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e Educação da criança*. Lisboa: Vega/Universidade.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

ANEXO I - 1.º REFLEXÃO, CRECHE (27, 28 SET E 3, 4 OUTUBRO DE 2016)

A presente reflexão enquadra-se na unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, do Mestrado em Pré-Escolar e diz respeito às quatro primeiras observações, realizadas nos dias 27 e 28 de setembro e 3 e 4 de outubro.

Ansiedade. É desta forma que descrevo o meu estado de espírito no primeiro dia de estágio. O facto de já ter tido contacto nos mesmos moldes em contexto de creche foi uma mais-valia no momento em que precisei de controlar os nervos e ajudou-me a perceber que trabalhar com crianças destas idades requer mais atenção da minha parte. Isto porque as crianças com um ou dois anos estão na fase inicial de aprendizagem, nas primeiras palavras, nos primeiros passos, pelo que o nível de dependência perante o educador / auxiliar, relativamente às suas rotinas, é elevado e incontornável.

O facto de trabalhar sozinha foi o que mais me preocupou. Não poder tirar dúvidas e trocar impressões com uma colega de grupo faz-me falta, mas é uma realidade colmatada com a presença de colegas de turma que estagiam na mesma instituição. De referir o papel imprescindível da educadora e da assistente operacional, que se prontificam de imediato a ajudar e a esclarecer dúvidas que vão surgindo, me ensinam todos os dias coisas novas, e me dão a conhecer sempre mais um pouco de cada criança e da sua evolução.

Ter entrado uma semana mais tarde impossibilitou-me de participar na apresentação das linhas orientadoras do Mestrado, uma fase que considero essencial na integração de qualquer aprendiz. Todavia, não senti dificuldade em adaptar-me a este novo desafio, visto que me foram dadas condições para tal por parte das colegas, educadora, assistente operacional e professor supervisor.

Dar tudo de mim para conseguir fazer uma criança feliz é o que me move e o que explica o facto de ter escolhido esta profissão. Há que ter em conta que as necessidades de amor, carinho e compreensão são imensas para qualquer pessoa, mas intensificadas se nos referirmos às crianças. Tal como refere Hohmann & Weikart (2004), quando os adultos respondem de forma apropriada aos sentimentos, interesses e necessidades das crianças, ajudam-nas a sentir-se seguras e confiança, e dão-lhes poder e competência, em troca, para que tratem dos outros com atenção e carinho.

Outro fator que pude observar com atenção foram as rotinas. As rotinas que são ensinadas às crianças e, numa fase posterior, adquiridas por elas, são momentos imprescindíveis, pois possibilitam a satisfação das necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento, e oferecem oportunidades de interação e aprendizagem. Garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer o bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes atividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas (Portugal, 2011, p.5).

Durante a hora das refeições e da higiene, tive a oportunidade de observar de que forma a educadora e a assistente operacional se coordenam. A partir do momento em que comecei a intervir, senti que a minha ligação com as crianças começou a ser mais próxima. De acordo com Hohmann e Post (2003), as interações pessoais envolvidas nos cuidados de higiene constituem um momento importante entre a educadora e a criança, pois permite desenvolver uma relação de confiança entre ambas, do mesmo modo que permite à criança ganhar um sentido de segurança no contexto de grupo.

Sobretudo durante o período de almoço, algumas crianças recusaram receber apoio da minha parte, e nesses momentos surgiram-me dúvidas quanto à maneira de agir. Esta foi, aliás, uma das situações em que senti mais dificuldade, pelo que foi fundamental a orientação da educadora e da assistente operacional, que me explicaram o que cada criança pode ou não comer, o que prefere ou rejeita, ou até de que maneira come. Cada criança é diferente, cada criança é especial.

Bibliografia

- Hohmann, M. & Weikart, D.P., (2004). *Educar a Criança*. (3ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO II - 7.º REFLEXÃO, CRECHE (7, 8 E 9 NOVEMBRO 2016)

A presente reflexão enquadra-se na unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, do Mestrado em Pré-Escolar e diz respeito à sétima semana, realizada entre os dias 7 e 9 de novembro.

Esta semana foi planeada em função do São Martinho, celebrado a 11 de novembro. A planificação que tinha prevista sofreu alterações, pelo facto de as minhas colegas estagiárias irem cantar com o grupo de crianças delas à sala de atividades onde estou. Posto isto, troquei os dias das minhas propostas educativas em função do bem-estar do grupo de crianças com que lido. Não fazia sentido, a meu ver, cantar com o meu grupo na terça-feira, e, na quarta, aquando da realização da experiência educativa, o grupo de crianças de outra sala intervir, tendo em conta que a atividade era semelhante à que ia pôr em prática.

Em prol do bem-estar das crianças e da interação do meu grupo com o grupo da sala das abelhas, decidi, em consenso com a educadora, trocar os dias das minhas propostas: na terça-feira dinamizei uma pintura com balões de água e na quarta explorámos a castanha e brincámos ao São Martinho.

Tal como já referi noutras reflexões, percebi, através da observação, que o grupo de crianças gosta de trabalhar com tintas, e, por isso, tomei a iniciativa de proporcionar novamente uma experiência em que explorasse tintas, mas de outra forma. Desta vez recorri a balões de água para as crianças pintarem a figura de uma castanha. Inicialmente, proporcionei-lhes o contacto com balões, tendo sido esse o momento em que mais senti a felicidade delas: brincaram com os balões, atiraram-nos ao ar, meteram-nos na boca, manipularam e exploraram-nos de uma forma que foi ao encontro do que tinha planeado. Quando fomos para as mesas, senti a mesma sensação de satisfação. As crianças mostraram-se interessadas nesta técnica, ficando a observar os colegas, à volta da mesa, enquanto estes colocavam o balão na tinta e depois no papel. Os balões com que pintaram eram à medida das suas mãos, permitindo que os manuseassem com facilidade, revelando aptidões relativas ao domínio físico-motor.

As experiências sensoriais em detrimento da observação têm sido uma aposta propositada, já que as crianças relevam mais interesse quando têm a oportunidade de explorar. Como menciona Hohmann & Weikart (2001) “As crianças de idade pré-escolar acabam sendo construtoras de símbolos em consequência dos primeiros anos de vida em que realizaram a exploração sensoriomotora intensa” (p. 478).

No segundo dia, em redor de uma fogueira (que criei em casa, com paus de madeira, pinhas e chamas feitas em cartolina), mostrei às crianças como cresciam as castanhas, deixando-as explorar as diferentes texturas entre a castanha, o ouriço e a sua folha, e exemplifiquem como se assavam. Senti uma concentração enorme à medida dos passos que dava. As crianças queriam tocar no ouriço, riam quando sentiam o ouriço a picar-lhes os dedos, ficavam entusiasmadas com o som que saía de dentro da panela das castanhas e mostravam curiosidade e surpresa quando descobriam que eram castanhas, embora muitas delas não soubessem exatamente o que representa este fruto da época. Uma das crianças conseguiu abrir uma castanha e entregou-ma com ar de satisfação, dando a entender que tinha conseguido alcançar uma vitória; como de esperar, metade da castanha já estava na boca.

Hohmann & Weikart (2001, p.271) referem que:

Com o passar do tempo, as crianças assumem tanto controlo relativamente ao planeamento quanto os adultos estiverem dispostos a deixá-las assumir. Em última instância, a medida que as crianças assumem mais controlo, os adultos tornam-se menos centrais no pôr em movimento do processo de planeamento, e mais importantes como pessoas de recurso, atentas e facilitadoras.

Aproveitei o restante da castanha para dar a experimentar às crianças mais velhas, que não desgostaram, embora tenham cuspido algumas partes, possivelmente por estar crua e rija. Quando o grupo da sala das abelhas veio até à nossa sala cantar, o grupo com que lido ficou feliz e interagiu de imediato com o outro grupo. Apesar do meu receio em relação ao controlo de ambos os grupos, correu tudo de forma pacífica, sem conflitos e com muitos sorrisos.

Considero que as crianças gostaram da interação com os colegas com quem não costumam conviver diariamente, provavelmente pela quebra da rotina, pelo fator “novidade” e pela confraternização com as crianças com dois e três anos, que, autonomamente, tiveram a iniciativa de brincarem com os mais novos.

Tal como expõem Bassedas, Huguet & Solé (1999, p.68):

A interação que se produz com as outras pessoas e com o mundo – a qual é enriquecida e tornada complexa pelo crescimento das possibilidades que a criança manifesta (possibilidades que não são somente produto de um processo, de uma maturação cerebral mas também da interação entre este e a estimulação, bem como a ajuda que recebe da parte externa) – deixa-a participar cada vez mais e de maneira mais autónoma e conjunta das atividades e das experiências que configuram os seus contextos de desenvolvimento.

A atividade foi também uma mais-valia para educadoras e auxiliares, e sobretudo para mim e para as restantes estagiárias, já que pudemos trocar ideias sobre intervenções futuras. Tal como refere Hohmann & Weikart (2001, p.128) “O trabalho de equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz a toda a ação, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante”.

Bibliografia

Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar Na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora, S.A.

Hohmann, M & Weikart, D. P. (2001). *Educar a criança* (6.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

ANEXO III - 10.º REFLEXÃO, CRECHE (5, 6 E 7 DE OUTUBRO 2016)

A presente reflexão enquadra-se na unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e é relativa aos dias.

Ao longo desta reflexão vou expor as minhas dificuldades durante as intervenções, sobretudo na leitura da história e na realização da carimbagem da mão na bola de Natal, e ainda sobre a avaliação ao longo das propostas educativas.

Relativamente à leitura da história “Pedro e o Pinheirinho de Natal”, dinamizada na terça-feira, senti dificuldades em concretizar a proposta educativa com o grupo de crianças, por este se mostrar inquieto, ou seja, a maioria das crianças acabou por dispersar e não se manter atenta.

A leitura de histórias é uma prática recorrente durante a brincadeira livre, pois além de as histórias divertirem e entreterem as crianças, estas têm outros objetivos como: educar, socializar, instruir e desenvolver a inteligência e a sensibilidade para temas no quotidiano (Mainardes, 2008). No geral, o grupo de crianças manifesta interesse em ouvir histórias, em manusear e explorar livros. São as próprias crianças que me chamam e pedem que lhes leia os livros. Tendo isso em conta, tomei a iniciativa de propor a leitura de histórias numa das minhas intervenções. Contudo, penso que dispersaram porque a história não as cativou, apesar de, a determinado momento, ter deixado de ler o que estava escrito para resumir a história, pensando que cativaria o grupo, o que não aconteceu. Outro motivo que poderá estar na origem da desatenção está relacionado com o facto de, habitualmente, ler uma história apenas para um pequeno grupo, de três ou quatro crianças. O tamanho do grupo permite que eu e as crianças estejamos sentadas num tapete, em roda, e que uma delas se sente ao meu colo, criando num ambiente mais acolhedor.

Na minha opinião, este tipo de ambiente cativa mais as crianças, porque lhes permite estarem mais próximas com o livro em questão, manuseá-lo, explorá-lo, fazer questões. Para mim afigura-se também como uma mais-valia, já que me permite dar mais atenção a cada criança. Numa próxima intervenção em que pretenda contar uma história, recorrerei a outro tipo de leitura, para que, assim, possa tentar cativá-las de uma outra forma.

Na quarta-feira, quando as crianças carimbaram as mãos nas bolas de Natal, era suposto que a tinta ficasse agarrada à bola, o que não aconteceu na totalidade. Ao secar, a tinta branca ficou mais discreta e não tinha o realce que era pretendido. Contudo, depois de as bolas terem secado, com a ajuda de um pincel, retoquei o carimbo das mãos das crianças, e desta forma consegui dar o realce pretendido a cada uma.

Outra dificuldade que senti está relacionada com o momento em que as crianças pegaram na bola - a tinta acabou por deslizar entre as mãos e a bola, e o contorno da mão não ficou nítido. Ainda assim, senti entusiasmo e curiosidade por parte das crianças, desde o momento em que lhes mostrei as bolas de Natal, ainda na área do tapete. As crianças quiseram manuseá-las e brincar com elas, com os pés e com as mãos, atirá-las para uma ponta da sala e ir buscá-las. Para além disto, as bolas eram vermelhas, cor associada ao Natal, quente, viva, enérgica, o que lhes despertou mais a atenção. Assim sendo, refleti e decidi que na próxima semana de intervenção irei explorá-la. Esta experiência educativa trouxe ao grupo de crianças

informações sobre a relação dos materiais e o modo como estes funcionam em separado e/ou em conjunto (Hohmann, Banet & Weikart, 1979).

Reflito também sobre a avaliação, outro dos pontos em que tenho constante dificuldade. No momento de planificar, e após ter lido bastante sobre o tema, este é um ponto que me deixa sempre hesitante, porque tenho dúvidas sobre o “como fazer” com as crianças destas idades. Até agora, todas as definições existentes sobre avaliação referem que, para avaliar, precisamos de recolher informação, e recolher informação torna-se difícil, pois no momento em que estou a observar a criança não consigo avaliá-la e, simultaneamente, recorrer a um diário de bordo para apontar notas importantes sobre ela e as suas aprendizagens.

Além disso, nem sempre consigo registar através de fotografias ou vídeo, pois a criança acaba quase sempre por precisar da minha ajuda nesse momento, e nem sempre a educadora ou auxiliar me conseguem ajudar nesse ponto. Neste momento sinto falta de uma colega de grupo, para me dar apoio no registo de vídeo/foto. Quando não consigo recorrer a nenhum destes instrumentos, opto por, na hora de pausa, descrever o que observei. No entanto, a exatidão não é a mesma caso o tivesse feito logo após a observação, porque existe alguma distorção entre o que observei e o que me lembro de ter observado.

Contudo, nas próximas intervenções levarei uma câmara de filmar e colocá-la-ei num sítio estratégico da sala que dê para capturar todos os momentos da experiência educativa com as crianças, para que, desta forma, quando precisar de recolher informação que não consegui recolher no momento da experiência, não sinta tantas dificuldades.

Bibliografia

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mainardes, R. (2008). Biodiversity and conservation. Consultado a 8 de dezembro de 2016. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf>.

ANEXO IV - 9.º REFLEXÃO, JARDIM DE INFÂNCIA II (27, 28 E 29 DE NOVEMBRO, 2017)

Durante esta semana irei refletir sobre as aprendizagens que as crianças fazem através da brincadeira.

Para esta semana dinamizámos uma experiência educativa com um enfermeiro. A visita do enfermeiro deveu-se à temática do nosso projeto “À descoberta de mim”. Na semana anterior falámos com as crianças sobre esta visita e incentivámos-las a pensar em dúvidas que gostassem de esclarecer. Durante a manhã de segunda-feira relembámos com o grande grupo as dúvidas que cada criança queria esclarecer. Ponderei que, durante a conversa com o enfermeiro, por ficarem envergonhadas com a presença de alguém que desconheciam, as crianças não as fossem partilhar, contudo, isso não aconteceu, o que me deixou surpreendida e orgulhosa. As crianças participaram na conversa, interagiram umas com as outras e com os adultos e revelaram aprendizagens relativas ao projeto que estamos a explorar. Por exemplo, a Rania disse “o esqueleto serve para estarmos em pé”, Francisco: “o esqueleto são os ossos do corpo todo”, Diego: “os pulmões são para respirar”, entre outras.

Depois das dúvidas esclarecidas, o enfermeiro remeteu a conversa para a importância de crescer de forma saudável, e que para isso as crianças têm de dormir e alimentar-se bem e ainda ter cuidados de higiene com o corpo. Posto isto, e dando continuidade ao projeto, proporcionámos uma experiência educativa que mostrasse às crianças que tipo de cuidados temos de ter com o nosso corpo e de que maneira os fazer. Para isto, apresentei ao grande grupo objetos e embalagens de produtos de higiene (shampoo, gel de banho, creme, escova de cabelo e de dentes, etc), uma banheira de bebé e um Nenuco e exemplifiquei, ao dar banho ao Nenuco, os cuidados a ter com o nosso corpo. As crianças ficaram entusiasmadas e intervieram enquanto eu dava banho ao Nenuco, mostraram estar atentas, interessadas e com vontade de experimentar. Percebi que este tipo de experiências vividas em contexto real, potenciam aprendizagens mais significativas e transversais às crianças, comparativamente à observação de imagens, desenhos, ou outros materiais que sejam disponibilizados para promover estes cuidados. Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p.85) “Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia”. Fui percebendo também, que enquanto cada criança dava banho ao Nenuco, mostrava ter atenção à parte do corpo que lavava primeiro, que todas as partes tinham de ser bem lavadas, tirar a espuma por completo, lavar atrás das orelhas, etc.

Ao longo desta experiência observei que a criança enquanto brinca, conhece e compreende o mundo físico e social e estabelece uma relação com a realidade, visto que “desde os primeiros anos de vida, os jogos e brincadeiras são nossos mediadores na relação com as coisas do mundo” (Haetinger, 2005, p.82).

O brincar é um meio de promoção para o desenvolvimento da criança, no sentido em que lhe permite o desenvolvimento de competências de interação social, de partilha, de cooperação, de comunicação verbal e não-verbal e de aquisição de novos conceitos, proporcionando-lhes “múltiplas oportunidades para [interagirem] cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicarem sobre os papéis que representam e responderem às necessidades umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2009, p.188).

Considero que o brincar representa uma das formas mais importantes de realizar aprendizagens significativas, através das quais as crianças expressam as suas emoções e sentimentos. De acordo com Abramowicz & Wajskop (1999, p.56) “brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autónoma, cooperativa e criativa”.

Assim sendo, considero que foi uma semana enriquecedora, quer para mim, quer para as crianças, pois ambas desenvolvemos aprendizagens significativas.

Bibliografia

Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1999). Educação Infantil: Creches-Atividades para crianças de zero a seis anos. Editora Moderna, Ltda

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

Haetinger, M. (2005). O universo criativo da criança na educação. Porto Alegre: Instituto Criar.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). Educar a Criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

ANEXO V - 14.º REFLEXÃO, JARDIM DE INFÂNCIA II (27, 28 E 29 DE NOVEMBRO, 2017)

Ao longo desta reflexão irei falar sobre o meu último dia de Prática Pedagógica (PP) na Sala dos Inventores.

Comecei este dia um pouco ansiosa. Sabia que era o último dia na instituição, e isso entristeceu-me, embora, por outro lado, me fizesse sentir feliz, visto que marcou mais uma etapa finalizada da minha vida académica.

Sugeri ao grande grupo que se sentasse na área do tapete e comecei por apresentar o livro, que juntos elaborámos, resultante do nosso projeto sobre a alimentação “De que maneira podemos promover hábitos de uma alimentação saudável, na Sala dos Inventores?”. O livro, cujo título - “Super Alimentos” - foi sugerido pela Anita, contém informações sobre a Roda dos Alimentos, bem como aprendizagens realizadas ao longo das experiências educativas, fotografias de algumas propostas educativas e respostas dadas pelas crianças sobre questões acerca da problemática que desenvolvemos. Ao apresentar o livro, optei por ler algumas afirmações, referidas pelas crianças, e desafiei-las a tentar corresponderem as declarações à respetiva criança.

O grupo de crianças mostrou interesse durante a apresentação do livro, fazendo questões sobre o que os colegas tinham referido acerca de determinado alimento ou pedindo para mexer no livro que, afirmaram, “nós é que fizemos”.

Ao longo deste projeto, uma das nossas principais intenções era tornar as crianças construtoras do seu próprio conhecimento, e, para que tal acontecesse, procurámos sempre dialogar, pôr questões para que elas procurassem as suas próprias respostas e desenvolvessem as suas aprendizagens. Tal como refere Katz e Chard (1997, p.109), “o trabalho de projeto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo nos primeiros anos de vida, mas, antes, como parcela significativa de um programa educativo, estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las”.

Desde o início até ao fim do projeto, o entusiasmo das crianças foi notório. O grupo foi sempre bastante participativo e ativo, e escolheu sempre que rumo dar a cada experiência, expondo as suas dúvidas e procurando dar as respostas. Quando divulgámos o nosso projeto à Sala dos Inventores, fiquei orgulhosa ao receber elogios das minhas colegas de turma (mestrandas que estão na Sala dos Sabichões) e da respetiva educadora cooperante. Na opinião delas, o interesse das crianças sobre esta problemática era notório e surpreendente, tanto mais porque não estavam à espera que as crianças tivessem realizado e exposto sem

grandes dificuldades tantas aprendizagens sobre este projeto, o que para mim foi gratificante - senti que um dos meus objetivos desta PP foi atingido com sucesso.

Apesar de a conversa sobre o livro ter sido gratificante pelas aprendizagens e entusiasmo que as crianças demonstraram, foi a interação que tive com as crianças, educadora e auxiliar da sala que marcou o meu dia e que foi a grande aprendizagem. As despedidas nunca são fáceis e eu pude comprová-lo neste último dia de PP.

Percebi que consegui criar laços afetivos bastante fortes com as crianças ao longo da PP. Na conversa da manhã, após falarmos sobre o livro, disse às crianças que seria o meu último dia na instituição. Senti, a partir desta conversa, que a maioria ficou pensativa, e talvez por isso não me tivesse largado durante todo o dia.

Ao longo da PP fui-me apercebendo que existem crianças que se aproximam mais, ao invés de outras, com as quais, se não tivermos qualquer tipo de iniciativa, a interação dificilmente existirá. Por isso, a minha preocupação, em dada altura, foi a de estar atenta para fortalecer laços afetivos, especialmente com as crianças em que tal não acontecia. Para tal, fui-me aproximando de forma ligeira e respeitando as suas distâncias. Como todas as crianças são diferentes, tentei adaptar a minha intervenção a cada uma delas, para que estes laços afetivos fossem estabelecidos, de uma forma genuína e saudável, com todas elas. “Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (Brazelton & Greenspan 2009, p.188).

Esta PP permitiu-me um leque muito vasto de novos conhecimentos, diversas aprendizagens, abriu caminhos para novos interesses e novos estudos, novas interrogações e até mesmo novos medos sobre a minha prática pedagógica enquanto educadora. Oliveira-Formosinho (2008) afirma que esta fase da prática docente acompanhada, orientada e refletida serve para proporcionar ao futuro educador uma prática de desempenho docente global, em contexto real, que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz.

De forma geral, foi um período de grandes aprendizagens e também de muitos anseios que aos poucos foram sendo ultrapassados. Terminei este percurso a sentir que foi uma experiência verdadeiramente importante. Contudo, foi apenas o início de um longo caminho que ainda tenho para percorrer, e com muito ainda para aprender.

Sei, na verdade, que ao exercer esta profissão a minha vida será sempre um misto de novos conhecimentos, despedidas, adaptações, com os seus prós e contras – por um lado, terei a oportunidade de contactar e intervir em diferentes ambientes e de conhecer novas realidades; por outro, terei que aprender a lidar com a ausência das crianças, as mesmas com que vou contactar durante certo período de tempo, na incerteza de um futuro comum, mas com a convicção de que esta será sempre a minha primeira escolha.

Bibliografia

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6.ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

ANEXO VI – NOTAS DE CAMPO E TRANSCRIÇÕES DE VÍDEOS

Notas de Campo 1

Jogo das Cadeiras (Jogo Tradicional)

Data: 25 de outubro de 2017, da parte da tarde.

Local: Sala de Acolhimento, comum a todas as salas

Participantes: 15 crianças

Crianças Observadas: Duarte, Frederico, Iara e José

Tempo de Observação: 6 minutos

A estagiária propõe ao grupo de crianças o Jogo das Cadeiras. Antes de iniciar o jogo, pergunta ao grupo de crianças se o conhece. As crianças respondem que sim e a estagiária diz-lhes que ficará a observá-las enquanto a auxiliar coloca a música.

A auxiliar dá início ao jogo e as crianças dançam em volta das cadeiras, a cantar.

O Francisco e o José olham um para o outro, dançam e batem palmas ao ritmo da música. A Iara canta para ela própria a música que ouve e dança. Quando a música pára, todas as crianças encontram cadeira para sentarem, à exceção do José. O Frederico, que tinha a cadeira vaga ao lado, olha para o José e diz-lhe “tá aqui uma”. O José olha para o Frederico, sorri, olha para a cadeira vaga e corre para se sentar.

Depois de todos se sentarem, levantam-se e a auxiliar tira uma cadeira. Uma das crianças vai ao encontro do Duarte e diz “vem atrás de mim”. O Duarte olha para a colega, acena com a cabeça afirmando, sorri e faz o que esta lhe pede.

Depois do jogo recomeçar, a Iara ao passar pela auxiliar sorri e diz “mete mais alto sff Inha”, enquanto dança. A auxiliar pára a música e o Duarte, olha para os colegas e para as cadeiras, ao mesmo tempo que cruza os braços sobre a barriga. Enquanto as crianças que estão sentadas na roda conversam umas com as outras, o Frederico pergunta à Iara “quem é que perdeu”, que responde “foi o Duarte”. O Duarte olha para a criança que tinha saído anteriormente e olha para as cadeiras e não vê uma cadeira para se sentar. De seguida, olha para a auxiliar e sorri, quando esta lhe entrega uma cadeira. O Duarte agarra a cadeira e leva-a para junto da criança que já estava fora de jogo.

Depois disto, a Iara, o José e o Frederico olham para as crianças que estão a jogar e voltam a dançar, fazendo gestos com os braços e as mãos no ar, mantendo-se sempre próximos das cadeiras, sem falarem uns com os outros. A Iara olha atentamente para as cadeiras e toca numa delas, com a mão, quando a auxiliar baixou um pouco a música. O Duarte observa os colegas enquanto bate com os pés, ao ritmo da música, nos pés da cadeira.

A auxiliar pára a música e todas as crianças se sentam, à exceção da Iara. Quando olha para as cadeiras e percebe que nenhuma está vaga, sai do jogo e diz para os colegas que estavam sentados “oh, devia ter corrido mais”. Dirige-se para ao pé do Duarte e pergunta-lhe “posso-me sentar aqui?”. O Duarte olha para a Iara e responde “sim, podes” e olha para as crianças que estão a jogar.

Quando ficam apenas 4 crianças sentadas, entre as quais o Frederico e José, o José diz para uma criança que estava fora de jogo “ganhámos, ganhámos” e agarra na sua cadeira e dá-a à auxiliar. Dirige-se para o centro das cadeiras, enquanto outra das crianças diz “ele não estava atento, agora vou ter mais cuidado” e o Frederico responde “eu é que vou ser rápido”, enquanto o José olha para os colegas e bate com as mãos no encosto da cadeira, sorrindo.

Devido a uma das educadoras necessitar de conversar com a auxiliar, as crianças esperam um pouco para que a auxiliar coloque a música e continuam a conversar umas com as outras, até que o Frederico cai da cadeira ao desequilibrar-se, e, ao levantar-se, olha para os colegas e ri às gargalhadas, com as restantes crianças.

O jogo recomeça e uma das crianças que está de fora chama o José. O José olha para a criança que o está a chamar e distrai-se, e nesse momento a auxiliar pára a música. O José olha para os colegas que se já se tinham sentado, e ao perceber que não tem nenhuma cadeira dirige-se para onde estão as restantes crianças que já foram eliminadas. O jogo recomeça e o Frederico agarra no braço de um colega e depois empurra-o e começa a dançar à volta das 2 cadeiras. Enquanto dança, direciona-se de frente para as cadeiras e olha fixamente para elas. Afasta-se um pouco e a auxiliar nesse momento desliga a música, o que faz com que o Frederico perca e a outra criança consiga ser mais rápida a sentar-se. Ao perder, atira-se para o chão e diz “oh!”. Olha para as crianças que ainda estavam a jogar, levanta-se e senta-se junto aos restantes colegas. Depois de estar sentado grita “vai Matilde”, para apoiar a colega no final do jogo.

Notas de Campo 2

Jogo Mamã, dá licença? (Jogo Tradicional)

Data: 25 de outubro de 2017, da parte da tarde

Local: Espaço Exterior

Participantes: 15 crianças

Crianças Observadas: Duarte, Frederico, Iara e José

Tempo de Observação: 6 minutos

A estagiária propõe ao grupo de crianças o jogo “Mamã, dá licença?”. Antes de iniciar o jogo, pergunta ao grupo de crianças se o conhece. As crianças respondem que não, e a estagiária passa a apresentar o jogo, com o auxílio da educadora cooperante, que intervém. Depois de esclarecidas as dúvidas, a educadora cooperante junta-se ao grupo de crianças, a estagiária Alicia interpreta a personagem de “mamã” e a estagiária Eliana observa e regista algumas notas.

A educadora cooperante dá início ao jogo, exemplificando entre ela e a estagiária Alicia “Cooperante: - “então vamos começar, mamã dá licença?”, Estagiária - “sim dou”, Cooperante: - “quantos passos?”, Estagiária: - “dois à bebé”. A educadora cooperante exemplifica e diz para o grupo “estão a ver meninos, os passos à bebé são pequeninos, se for um passo à gigante como é que é?”. A Iara responde “são passos bué grandes”.

As crianças estão dispostas em fila, na horizontal, de frente para a estagiária (com uma distância entre elas de aproximadamente 10 metros). O jogo inicia-se da direita para a esquerda. O Duarte é a segunda a jogar. Olha para a educadora cooperante e encolhe os ombros. A educadora incentiva-o a fazer a pergunta e a criança, em tom baixinho diz “mamã, dá licença?”. A estagiária diz “sim” e espera que volte a questionar. O Duarte olha para o Diego, que estava ao seu lado e este diz-lhe “diz quantos passos”. O Duarte ouve o que o colega diz, olha para a estagiária e pergunta “quantos passos?”. A estagiária intervém e responde “são 5 passos à bebé”. A criança D sorri para a estagiária e dá saltos pequenos passos à medida que os vai enumerando em voz alta “um, dois, três, quatro, cinco, tá”.

Enquanto as primeiras crianças da fila jogam, o José ouve atentamente a estagiária e imita a ação que a estagiária manda fazer a uma das crianças, olhando para o colega do lado ao rir-se à gargalhada.

O Frederico olha atentamente para a estagiária, visto ser a sua vez de jogar, e pergunta “mamã, dá licença? Quantos passos dou?”, que lhe responde que sim e diz que são 4 passos à tesoura. A criança abre a boca surpreendida e diz “como é que é à tesoura?”. A educadora cooperante intervém e exemplifica, e todas as crianças se riem umas com as outras. A criança F imita a educadora e pára. Olha para a educadora, e esta pergunta-lhe “já contaste 4?”. A criança F coça o cabelo e diz “oh, esqueci-me de contar”, e volta para o lugar. A criança K diz “Oh Francisco, esqueceste-te de contar”. A criança F olha novamente para a educadora, volta a jogar e conta em voz alta os passos que dá “um, dois, três, quatro”. Depois de parar, olha para trás, para a colega que estava ao seu lado, e diz “Sofia, vai, pergunta, agora és tu”.

A Iara olha para o seu colega do lado, que está prestes a jogar e diz “Mica, tá atento, és tu agora, pergunta”.

Quando é a vez da Iara jogar, a Iara olha para a estagiária e pergunta “Mamã, dá licença? Quantos passos?”, a estagiária responde “5 à bailarina” e a criança desvia o olhar para baixo, mostrando-se envergonhada e pede auxílio à educadora cooperante para exemplificar, dizendo “Não sei como é Aida, faz tu”. A educadora aproxima-se dela e a Iara estica os braços para a educadora, que lhe agarra nas mãos e dá 5 passos à bailarina. No fim de dar os passos, a educadora diz para a Iara “até já estamos tontas” ao qual a criança responde “até já estou a cair de sono”.

Quando uma das crianças vai dar 7 passos à caracol, o José diz “é muito lento Ana Teresa” e olha para ela até completar os passos, ajudando-a a contar “um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete”. Quando acaba sorri para a colega, que lhe agradece.

Quando chega a vez do José jogar, ele olha para a estagiária e pergunta “Mamã, dá licença?” a estagiária responde que sim e ele pergunta “quantos passos?”, estagiária responde “5 à tesoura”. O José faz o movimento, volta atrás e diz, ao olhar para os colegas “oh, esqueci-me, não é assim, vou começar outra vez”. Quando acaba de contar diz “cinco, já está”, olha novamente para o restante grupo, ri-se e bate palmas.

O Duarte está sentado no chão, sem interagir com nenhuma das crianças, quando a estagiária lhe pede para se levantar porque é novamente a sua vez de jogar. O Duarte olha para a estagiária, levanta-se e pergunta “quantos passos?”. A estagiária diz “5 a correr”. A criança olha para a estagiária, corre e diz “um, dois, três, quatro”, pára e olha para a educadora cooperante, e o José diz para o Duarte “cinco, falta um”. Depois de ouvir o que o José disse, diz “cinco” e olha para a estagiária.

Quando o Frederico volta a jogar, olha para a estagiária e pergunta “mamã, dá licença? São quantos passos?” a estagiária pede-lhe para dar 5 passos a correr. O Frederico corre rápido e conta em voz alta “um, dois, três, quatro, cinco”, olhando para a estagiária. Depois pára e quando acaba de contar e olha para o José e diz “tens de dar passos rápidos, como se fosse a correr”.

A recolha de dados termina.

Transcrição do Vídeo n.º 1

Macaquinho de Chinês (Jogo Tradicional)

Data: 8 de novembro, da parte da tarde

Local: Sala de Acolhimento, comum a todas as salas

Participantes: 15 crianças

Crianças Observadas: Duarte, Frederico, Iara e José

Tempo de Observação: 5m 40seg

A estagiária propõe ao grupo de crianças o Jogo do Macaquinho de Chinês. Antes de iniciar o jogo, pergunta ao grupo de crianças se o conhece. Nem todas as crianças conhecem e por isso, a estagiária passa a explicar como se joga. A estagiária Alícia faz a gravação do jogo, a educadora cooperante e a estagiária Eliana jogam com o grupo.

A estagiária começa por ser a primeira a jogar, para exemplificar. A estagiária está junto a uma parede, enquanto o grupo e a educadora estão um pouco afastados, à sua frente. A estagiária diz “um, dois três, macaquinho de chinês” e olha para trás.

A Iara dá um passo, olha para a colega do lado e pára. O José e o Micael dão um salto e fazem um gesto ao colocar o braço à frente da cara. A educadora diz “olha, o Mica mexeu-se, volta para trás” e de seguida diz “olha e o José também se mexeu, vá para trás”. O José olha para a educadora e faz o que esta pede. O Frederico e a Kiara olham para o José.

A estagiária diz “um, dois, três, macaquinho de chinês”. A criança J fica parada a olhar para a estagiária e a criança F corre e coloca uma mão no o olho e aponta com a outra mão para o colega ao lado. A criança K dá um passo e estica os braços para o lado, tocando com a mão no colega do lado, e pára a olhar para a estagiária. A Ana Teresa consegue chegar ao pé da estagiária e a educadora diz “olha, ganhou a Ana Teresa”. A criança K, olha para a Ana Teresa, dá saltos e levanta aos mãos gritando “Boa Ana”.

A estagiária diz “boa Ana Teresa. És tu agora” e desloca-se para ao pé do grupo. A criança F está fora da linha de início do jogo e a estagiária diz-lhe “Frederico tens de vir para trás”. A criança olha para a estagiária e responde, “mas o Gustavo tá à frente”, olhando para o Gustavo referindo “tens de ir para trás, temos todos”. A Ana Teresa diz “um, dois, três, macaquinho de chinês” e o Duarte fica parado olhar para a educadora. A criança F dá 3 saltos, coloca os dedos na cabeça fingindo serem orelhas, abana-os e diz para o colega ao lado “sou um coelho”. A criança J olha para o colega do lado e imita o movimento que ela faz. Depois de a Ana Teresa olhar para os colegas, volta a repetir “um, dois, três, macaquinho de chinês”. O Duarte faz gestos com os braços, movimentando-os para os lados, ao mesmo tempo que sorri para a educadora. A criança J coloca os braços atrás da cabeça e diz para o colega do lado “tô na praia” e ri às gargalhadas. O jogo recomeça e o Frederico corre até chegar à Ana Teresa, dizendo a sorrir “ganhei, sou eu agora”. A estagiária diz-lhe “boa Frederico, vai, agora é a tua vez”. A criança diz para o restante grupo “vão todos para trás” e vira-se para a parede para recomeçar o jogo. A criança D abana os braços e corre para a linha inicial. A Iara diz para a Ana Teresa “fica ao pé de mim” agarrando-a pela mão.

O Frederico olha para a educadora, tapa os olhos com as mãos, vira-se para a parede e diz “um, dois, três, macaquinho de chinês”. Depois vira-se para trás e olha para os colegas. O Duarte olha para o colega ao lado e para o Francisco. A Iara olha para o José, riem-se um para o outro e quando a Iara pára, o José imita-a, ficando parado também. De seguida o Frederico repete “um, dois, três, macaquinho de chinês” e o Ângelo corre e toca nas costas do Frederico. A educadora diz “é o Ângelo, agora é ele”. O Frederico diz “nem te tinha visto” e vira-lhe as costas, correndo aos pulos até à linha inicial do jogo. O José corre atrás do Micael e agarra-o na mão. Quando o Ângelo diz “um, dois, três, macaquinho de chinês” o Micael solta a mão da mão do José e começa a correr. O José olha para o colega e faz um gesto com os braços e com as pernas. Quando o Ângelo volta a dizer “um, dois, três, macaquinho de chinês”, o Frederico, a Iara e o José correm e tocam nos braços dos colegas ao lado, para conseguirem bater com as mãos na parede. O Duarte dá dois passos e pára a olhar para o restante grupo, que corre para chegar à parede.

A gravação termina, após a mãe do Frederico chegar para o ir buscar.

Notas de Campo 3

Jogo do Lencinho (Jogo Tradicional)

Data: 8 de novembro de 2017, da parte da tarde

Local: Sala de Acolhimento, comum a todas as salas

Participantes: 15 crianças

Crianças Observadas: Duarte, Frederico, Iara e José

Tempo de Observação: 5 minutos

A estagiária propõe ao grupo de crianças o Jogo do Lencinho. Antes de iniciar o jogo, pergunta ao grupo de crianças se o conhece. Depois de perceber que todas as crianças conhecem e já jogaram diversas vezes, a estagiária, explica às crianças que ficará a observá-las, enquanto a estagiária Alícia as acompanhará a jogar.

A Iara prontificou-se para ser a primeira a jogar. O Frederico olha para o José e diz “que seca, não me apetece jogar” ao qual o José responde “a mim também não”. A estagiária pergunta porquê e a criança F responde “porque não quero estar sentado”, enquanto o José olha para o Frederico e de seguida para a estagiária, sorrindo. A Iara ao aperceber-se que os colegas não queriam jogar diz “joguem só um bocadinho”, ao qual as crianças, depois de olharem uma para a outra, dizem simultaneamente “tá bem”. Sentam-se ao lado uma da outra.

A estagiária entrega o lenço à Iara e diz que pode começar a jogar. A criança olha para o lenço, agarra-o e responde “obrigada Alícia” A Iara começa a andar à volta da roda e as crianças começam a cantar “aqui vai o lenço, aqui fica o lenço”. O Duarte olha para a Iara, enquanto esta anda em torno da roda de crianças. Enquanto se movimenta, a Iara roda o lenço na mão, e coloca a outra mão dentro do bolso da camisola que tem vestida. Olha para os colegas, sorri e decide colocar o lenço atrás das costas da Matilde. A Iara olha para a colega, e quando percebe que esta percebe que tem o lenço, corre rápido até se sentar no lugar da mesma, sem que seja apanhada. A criança F grita “Vai Matilde”, ao olhar para a colega, ao mesmo tempo que bate palmas. Quando a Iara se senta, olha novamente para a Matilde, sorri e bate palmas.

A Matilde coloca o lenço atrás do Duarte. A Iara olha para o Duarte e diz “olha Duarta, olha”. O Duarte olha para o lenço (atrás das costas), agarra-o e levanta-se, começando a correr atrás da Matilde. A Iara bate palmas e grita “Duarte, Duarte”. O José conversa com o Frederico, distraídos. O Duarte coloca o lenço atrás da Sofia e o grupo começa a chamar pelo nome da criança que tem o lenço atrás das costas. O Duarte corre e senta-se no lugar da Sofia. Sorri e toca no braço da colega do lado, bate palmas e incentiva-a a fazer o mesmo, dizendo “bate palmas eu cheguei rápido”.

Quando o Artur coloca o lenço atrás do Frederico, o Frederico mal o colega pousa o lenço, vira-se para trás, agarra no lenço e corre para tentar apanhar o colega. Como não consegue, continua a jogar e decide colocar o lenço atrás do Mica. A Iara grita “Mica, Mica” e o José diz “Mica, olha”. O Frederico sorri para os colegas e corre para se sentar e não ser apanhado. O Duarte diz para a criança ao seu lado “o Frederico corre muito rápido”. A criança ao lado responde-lhe que também queria jogar e o Duarte responde “depois eu meto a ti”.

O Mica coloca o lenço atrás do José, que também só se apercebe depois do grupo começar a chamar pelo seu nome. O José olha para trás, observa o lenço, e só depois é que o agarra e se levanta para apanhar o Mica.

A criança F diz para a Iara, que está ao seu lado, “o Mica corre mais rápido que o José” e de seguida “vês, já sabia”, depois de observar o Mica a sentar-se. A Iara ouve, e sorri para o Frederico, virando-se para o outro lado, devido à colega que estava do seu outro lado lhe estar a puxar o braço. O José agarra no lenço com as duas mãos, esticando-o, e anda em volta da roda, enquanto as crianças continuam a cantar “aqui vai o lenço, aqui fica o lenço. Sorri para o grupo de crianças, pisca o olho ao Micael e coloca o lenço atrás das costas do Rafael. O Rafael, apercebeu-se de imediato e levanta-se para correr atrás do José. Apanha-o e o José diz para o colega “pronto, já fui apanhado” e ri-se às gargalhadas.

A Iara diz à colega do lado “a seguir se for eu, eu meto-te o lenço a ti”. O Duarte olha para a estagiária Alícia e pergunta “podes jogar ao pé de mim?”. A estagiária responde que sim e a estagiária Eliana termina o registo das notas.

Transcrição do Vídeo n.º 2

Jogo da Mímica (Jogo Dramático)

Data: 15 de novembro de 2017, da parte da tarde

Local: Sala de Atividades

Participantes: 15 crianças

Crianças Observadas: Duarte, Frederico, Iara, José

Tempo de Observação: 6min e 50seg

A estagiária propõe ao grupo de crianças o Jogo da Mímica. Antes de iniciar o jogo, pergunta ao grupo de crianças se o conhece. As crianças respondem que sim e a estagiária diz-lhes que ficará a jogar. A estagiária Alícia faz a gravação do jogo, e a educadora cooperante está a observar o grupo.

O grupo está sentado nos puffs, na área do tapete. A estagiária tem alguns cartões com imagens referentes a animais, profissões, ações, etc. as crianças escolhem um cartão e imitam a imagem que lhes calhar, através de gestos.

A criança F é a primeira a começar e escolhe a carta e olha atentamente para a imagem. A estagiária pergunta “sabes como fazer”, o F abana com a cabeça dizendo que sim. A criança fica em pé a olhar para os colegas e com as mãos entrelaçadas. A Sofia diz para o F “faz, Francisco, faz”. A estagiária vai ao encontro do F e pergunta “vá, como é que ele faz?”, e o F olha para os colegas e faz um gesto com a mão (imitando garras) representando o animal presente na carta. Uma das crianças acerta na personagem que o F está a representar e ele bate palmas e abana com a cabeça ao olhar para o colega que acertou. Quando se vai sentar diz “yes”, puxando os braços em direção à barriga.

A estagiária Eliana diz “Dilan, queres ser tu?”, a criança D afirma abanando a cabeça para a frente e para trás e dirige-se à estagiária. Escolhe uma carta, agarra-a e observa-a. A estagiária pergunta “é isto Dilan, sabes o que é?”. A criança D abana a cabeça afirmando e sorri para a estagiária. A estagiária diz “então vá, podes fazer”. O D coloca os joelhos e as mãos no chão e começa a andar. A criança K diz “caracol”, ao olhar para a criança D. A estagiária diz “não” e a criança D abana com a cabeça negando. A estagiária diz “então vá, Dilan, queres voltar a fazer?”, a criança D responde que não abanando com a cabeça, e a estagiária incentiva-o dizendo “eu faço contigo”. A criança D olha para a estagiária enquanto baixa a cara e morde a manga da camisola, mostrando-se envergonhada. A estagiária puxa-a para cima das suas costas. A criança D abraça o pescoço da estagiária e sorri para os colegas. A Iara diz “tartaruga” ao olhar para a estagiária e para o Duarte. A estagiária afirma e o Duarte salta das costas da estagiária, morde a camisola e vai sentar-se onde estava antes de jogar.

Quando o Micael joga, a criança J diz “vai Mica” e sorri fazendo um fixe para a criança. Depois do Micael representar o animal presente no cartão a criança J diz “é um gorila” rindo-se à gargalhada. A criança K diz “é um macaco”, olhando para a estagiária” e o F refere “é um gorila”, levantando-se e imitando o Micael.

Quando a Matilde joga, o Frederico olha para a estagiária que está a filmar e diz “quero ser eu outra vez”.

A estagiária Eliana chama a criança J e este olha-a e levanta-se em direção a ela. Tira uma carta, olha para a estagiária e sorri dizendo para a estagiária “já sei”. A estagiária diz “então vá, já podes fazer”. A criança J sorri, olha em direção ao grupo de colegas que estava no banco à sua frente e coloca-se de cócoras, movimentando-se na área do tapete a sorrir e a olhar para o grupo. O Micael diz “gato”, e a criança J olha para o Micael, sorri e aponta com o dedo para o colega, dizendo “Mica”. Levanta-se e vai novamente sentar-se no seu lugar.

A estagiária chama a Iara para jogar. A Iara sorri, levanta-se e vai ao encontro da estagiária. A Iara escolhe a imagem e olha para a estagiária. De seguida a estagiária pergunta-lhe “como é que vais fazer isto aqui atrás”, a criança responde ao abanar os ombros e suspirando. A educadora cooperante que está sentada do lado direito dela diz “ai agora”. Depois pega no braço da Iara e segreda-lhe ao ouvido, enquanto a Iara baixa-se para ouvir o que a educadora tem a dizer-lhe. Responde-lhe abanando a cabeça, afirmando. Desloca-se ao centro do tapete, coloca-se de cócoras e movimenta-se pelo tapete lentamente. O Duarte, baixinho, ao olhar para a Iara, levanta o dedo e diz “é uma tartaruga” e a Iara olha para a educadora, que lhe diz “Boa Iara, é isso mesmo”. A Iara sorri para a educadora e levanta-se. Quando se levanta, olha para o Duarte e sorri e de seguida olha para os colegas que estavam sentados no seu banco e volta a sorrir quando se dirige para o lugar onde estava sentada.

O José volta a ser chamada pela estagiária, e a estagiária propõe-lhe uma personagem. Coloca-se em pé, ao lado da estagiária. O José olha para a imagem e de seguida para a estagiária. Depois coloca as mãos na

cintura e olha para os colegas. A estagiária olha para ela, e segreda-lhe ao ouvido. O José sorri, olha em direção aos colegas e levanta o pescoço e puxa a gola da camisola para baixo. Desloca-se para o centro do tapete e evidencia o pescoço, puxando a cabeça para trás. Um dos colegas acerta dizendo “girafa”. O José abana com a cabeça para a frente e para trás e olha para a estagiária e para a educadora. A educadora diz “girafa? Tem o pescoço comprido! Boa!”. E todas as crianças batem palmas. O José sorri ao olhar para a educadora, e desloca-se para o lugar a marchar. Chega ao lugar, dá pulos e levanta os braços. Depois senta-se.

A gravação termina.

Transcrição do Vídeo n.º 3

Jogo do Espelho (Jogo Dramático)

Data: 15 de novembro de 2017, da parte da tarde

Local: Sala de Acolhimento, comum a todas as salas.

Participantes: 14 crianças

Crianças Observadas: Frederico, Iara, José (O Duarte, após o jogo da Mímica, foi para casa)

Tempo de Observação: 5min10seg

O grupo de crianças está reunido na sala de acolhimento. A estagiária questiona o grupo se conhece o jogo, e devido ao facto de nem todos conhecerem, com o auxílio da educadora cooperante exemplifica como se joga. As crianças juntam-se, a pares, e o jogo inicia-se. Cada criança terá de imitar tudo o que o seu par faz e quando a estagiária Eliana disser “podem trocar”, as crianças trocam de posição.

O José começa por fazer gestos com as mãos na cabeça e depois nos pés e diz para o seu colega “olha Mica é assim”. O par imita-o. A Iara olha para a Ana Teresa e imita o que ela faz: tocam com as mãos em diversas partes do corpo. O Frederico imita o seu par, e olha para o José que está do seu lado direito e diz “olha José eu também sei fazer isso”. O José sorri para o Frederico e coloca uma mão em cada bochecha e abana os dedos dizendo “blablabla, não sabes não”. O Frederico vira-lhe as costas e diz para o seu par “vá, agora faz o que eu vou fazer”. O Frederico tapa o nariz e abana a cabeça. O par imita-o. A estagiária Eliana diz que podem trocar. As crianças percebem que é para trocar de par e não trocar de posição. O Frederico olha para o José e vai ao seu encontro para jogar com ele. O José sorri e faz um “fixe” para ele. A Iara diz para a Ana Teresa “podemos ficar juntas”. A estagiária percebe que as crianças estão a perceber mal a regra e pedelhes que retomem ao seu par, dizendo “é para trocar de posição e não de par”. Logo após a estagiária explicar o processo, o Frederico diz ao José “afinal já não podemos jogar um com o outro agora”, ao qual o José responde “que agora fico com o Mica e depois ficamos os dois”. O Frederico sorri para o José e diz “tá bem”. Volta para junto do seu par e o jogo recomeça.

A Iara olha para o Frederico e para o José. O José faz caretas com as mãos na cara e olha para o par a sorrir. De seguida olha para o Frederico e para o par, que estão ao seu lado direito, e imita o que os colegas fazem. Depois diz “olha aqui Diego” e faz de conta que está a tirar um chapéu da cabeça, ao meter e tirar a mão de cima do cabelo, ao mesmo tempo que diz “ahahah, tou a tirar e a pôr o meu chapéu”. O Frederico e o Diego ríem-se para o José e imitam-no.

O Frederico dá saltos e bate com as mãos nos joelhos e olha para o seu par, para que este o imite. O par está distraído e o Frederico toca-lhe com a mão no braço, para que o par olhe para ele. O Frederico faz gestos com as mãos na cabeça e na barriga. A Iara olha para o par e imita-o, sorrindo.

O José imita o seu par e canta “yeah yeah yeah, é assim”. O Frederico deixa de imitar o par e começa a brincar sozinho, deitando-se no chão e levantando-se aos saltos. Depois volta para junto do seu par. A Iara imita o seu par, (fazendo de conta que está a tocar flauta) e diz “pi pi pi pi pi”, sorrindo para o par.

O José faz gestos para o seu par: coloca as mãos atrás das costas e à frente da barriga. Roda em torno de si próprio e dá um salto. Olha para o par e sorri. Depois deita-se no chão e imita um cão e diz “ão ão ão”. Diz ao par “imitas-me, mas tens de ir a baixo”. Levanta-se e abana os braços para o lado direito e para o lado esquerdo. Salta ao pé cochinho com o pé direito e depois com o pé esquerdo.

A Iara olha para a colega e tapa a boca com a mão direita e coloca a mão esquerda no cabelo. O par imita-a e as duas sorriem às gargalhadas. Depois senta-se no chão e abana a cabeça para o lado direito e para o lado esquerdo. Bate com as mãos nos joelhos, olha para a câmara e finge que está a correr. Agarra nas mãos do par e dança.

A gravação termina.

Transcrição do vídeo n. °4

Jogo do Galo (Jogo de Mesa)

Data: 22 de novembro, da parte da tarde.

Local: Sala de Atividades

Participantes: 4 crianças

Crianças Observadas: Duarte, Frederico, Iara e José

Tempo de Observação: 4min 55seg

As quatro crianças estão reunidas numa das mesas da sala de atividades. Quando as crianças se sentam, em cima da mesa está colocada uma folha com o desenho correspondente ao jogo do galo e ao lado estão 6 peças de lego, divididas por cores, que iria corresponder a cada equipa. As crianças conheciam o jogo, embora que, este tivesse a particularidade de ser jogado com peças de lego ao invés de caneta.

Da equipa branca faziam parte o Duarte e o Francisco, e da equipa azul a Iara e o José. A estagiária pergunta “quem quer começar”, a Iara responde “podemos ser nós, não José?”. O José responde “pode ser” e a estagiária pergunta à outra equipa se concordam e a criança D olha para a estagiária e abana a cabeça afirmando, enquanto o Frederico responde “sim, pode ser”.

A Iara olha para o José, agarra numa peça, olha para a folha e coloca-a no jogo. O Duarte e o Frederico olham para a folha e o Frederico agarra numa peça e coloca-a no jogo, enquanto o Duarte coloca uma mão na cara ao olhar para o Frederico. A Iara olha para o José e diz “vai agora podes escolher tu”. O José olha para a Iara, agarra na peça e coloca-a na folha e olha para o Duarte dizendo “vai Duarte, agora também és tu”. O Duarte olha para a peça, agarra-a e coloca-a na folha. De imediato, a Iara agarra no lego, olha para a folha e coloca-o na folha. Olha para a estagiária e sorri. A estagiária pergunta “quem ganhou?” a Iara responde “fomos nós” e o Duarte, olha para a estagiária, e depois levanta o braço ao mesmo tempo que desvia o olhar para a Iara. A estagiária diz “para a próxima, o Duarte e o Frederico, podem colocar a aquela peça ali, assim já têm as peças em linha”. O Frederico olha para a estagiária e acena com a cabeça, concordando.

Ao recommear o jogo, a Iara diz “Duarte, Duarte, és tu”. O Duarte olha para a Iara e agarra na peça para jogar. O José diz “eu jogo”. Olha concentrada para a folha e coloca a peça na folha. O Frederico olha para a folha e coloca a peça na folha, a Iara, que estava a explorar uma peça, de seguida coloca-a na folha. Depois, a criança F agarra na peça e diz “conseguimos, conseguimos”, tocando no ombro do Duarte, que sorri. A estagiária diz “vamos meninos, próxima equipa, não querem jogar mais um bocadinho?”. O José olha para a Iara e diz “agora então sou eu”. Olha para a folha, agarra a peça e coloca-a no jogo. A Iara olha para a mesa e agarra de seguida numa peça e guarda-a. O Frederico agarra na peça e joga. A Iara, joga, e o Frederico diz para o Duarte “queres jogar Duarte? Joga tu”. O Duarte diz “vou pôr aqui”. A Iara coloca a última peça e diz “já tá, ganhámos João, não foi Eliana?”. Enquanto isso, o Duarte encaixa 3 peças e diz para a estagiária “olha uma casa”. A criança F diz “oh Duarte, desmonta isso, para jogarmos”. A criança F pergunta à estagiária “e se agora fosse só eu contra o João e depois o Dilan contra a Kiara?”. A Iara diz “boa ideia Frederico” e o José “ya”, enquanto o Duarte abana a cabeça concordando.

A estagiária questiona quem quer começar e todos, em simultâneo, colocam o dedo no ar, decidindo de seguida que seria o Frederico. A Iara olha para a estagiária e diz “pode ser o Frederico porque ele teve esta ideia”. O Frederico joga, olha para o José que joga a seguir. Logo de seguida o Frederico joga e assim até o Frederico jogar a última peça afirmando “ganhei, ganhei”. A Iara diz “agora somos nós Duarte, podes ser tu, vai”. Uma das crianças do grupo, aproxima-se e interrompe, perguntando “o que é isso”. A Iara responde “é o jogo do galo, mas agora não podes jogar. Vai Duarte, joga”. O Duarte joga, depois joga a Iara, e de seguida, o Duarte olha para a Iara e depois coloca a cabeça em cima da mesa e diz para a estagiária “não quero jogar mais”. A Iara pergunta à estagiária “a Mafalda pode jogar Eliana?” e olha para o José e o Frederico e pergunta “vocês ainda querem jogar mais?”. O José abana a cabeça, negando, e o Frederico diz “podem ser agora vocês, mas a seguir sou eu outra vez”.

A estagiária concorda e a Iara e a Mafalda começam a jogar. A estagiária termina a gravação.

Transcrição do Vídeo n.º 5

Encontrar o Par (Jogo de Mesa)

Data: 22 de novembro de 2017, da parte da tarde

Local: Sala de Atividades

Participantes: 4 crianças

Crianças Observadas: Duarte, Frederico, Iara, José

Tempo de Observação: 5min 48seg

As quatro crianças estão reunidas numa das mesas da sala de atividades. Quando as crianças se sentam, em cima da mesa estão colocados 4 tabuleiros com diferentes peças com imagens, para cada uma das crianças. Além disto, o par dessas imagens, presentes no tabuleiro de cada criança, estará virado para baixo e a criança terá a oportunidade de, à vez, virar duas das imagens e perceber se têm ou não o par. Depois de apresentar o jogo às crianças, que mostraram já conhecer, a estagiária coloca a câmara direcionada às crianças e dá início ao jogo.

O Frederico é a primeira a agarrar na peça e a virá-la. Olha para a estagiária e diz “pato”. Depois olha para o tabuleiro e percebe que tem o par. De seguida, a Iara agarra na peça, vira-a, olha para os colegas e diz “tenho a garrafa e o banco”, colocando-a no tabuleiro. O Duarte vira a peça, olha para a imagem e a estagiária pergunta “tens?” e o Duarte responde acenando a cabeça que não, ao olhar para o tabuleiro. O José vira a peça e percebe que não tem o par. A Iara diz para o José “só não tens essa”. Olha para a estagiária e aponta para o Frederico dizendo “Frederico, és tu” e depois, aponta com a mão para o José, que estava e sua frente e diz “Oh João não tapaste a dele!”. O Duarte olha atentamente para os colegas. O Frederico vira uma peça e diz para os colegas “não tenho nenhuma”. A Iara vira duas peças e ao ver as imagens sorri e diz para os colegas “eu tenho esta, mas esta não”. O Frederico olha para a imagem da Iara e diz “essa era do Dilan”.

Segue-se a vez do Duarte jogar e o José vira uma peça, e o Duarte diz “agora sou eu” ao olhar para os colegas. Volta a virar uma peça, observa a imagem, olha para a estagiária e diz “gelado”. Sorri e coloca a peça no seu tabuleiro. A Iara refere “vá, Duarte, mais uma” e o Duarte vira uma peça, sorri para a imagem e diz para os colegas “e esta é a ventoinha, tá aqui”. O José vira a primeira peça e mostra-a aos colegas dizendo “olhem aqui uma galinha” e a Iara ri-se para ele e diz “olélélé”. A Iara, o José e o Frederico riem-se e começam a virar as imagens ao mesmo tempo, enquanto o Duarte olha para o que os colegas estão a fazer. O José aponta para o Frederico e diz “parem, agora é o Francisco”, o Frederico diz “não, pode ser a Iara”, a Iara olha para o Frederico e pergunta “Posso? Obrigada”. Vira a imagem, abana os ombros e diz “eu tenho a galinha”, vira a segunda carta e coloca os braços no ar, abanando-os, mostra-se contente, e diz “uh, é o cão, também tenho”. O Duarte vira uma peça, observa a imagem e volta a coloca-la na mesa. Depois escolhe outra, observa-a e volta a coloca-la na mesa. Após o Duarte repor a peça na mesa o José levanta-se da cadeira e diz “sou eu”, e joga, enquanto os restantes 3 participantes olham atentos para as imagens que o José está a virar.

A outra estagiária sai da sala e despede-se das crianças que respondem todas “xau”. O Duarte e a Iara, ao mesmo tempo que dizem “xau” acenam com a mão, despedindo-se. A Iara toca no Frederico e diz “és tu, vá, vira”. O Frederico olha para as imagens e vira duas. Percebe que tem ambas as imagens quando coloca uma das imagens no tabuleiro, a Iara agarra na peça do Frederico, entrega-lha na mão e diz “toma”. A Iara sugere “já faltam poucas cartas, Eliana, podemos agora fazer todos juntos?”, ao qual a estagiária responde que sim. As crianças começam a virar as peças. A Iara olha para uma imagem e ao perceber que o Duarte tem o par diz-lhe “olha aqui Duarte, tu tens esta, toma, eu dou-te”. O Duarte olha para a colega, agarra a imagem e diz “obrigada”. O Frederico completa o tabuleiro e grita “ganhei, já fiz tudo”, a Iara “eu só me falta uma”, o José ao tirar virar uma imagem sorri e diz para a Iara “olha toma, é esta”. O Duarte, olha para o tabuleiro do José e diz “só falta uma a ti”, virando as restantes peças. Olha para o seu tabuleiro e vai às restantes peças buscar as que lhe faltam para completar o tabuleiro e diz “já está, acabei”.

A gravação termina e a estagiária pede ajuda às 4 crianças para arrumarem o jogo.

ANEXO VII – TABELA RELATIVA ÀS INTERAÇÕES EMERGENTES NO JOGO DAS CADEIRAS

Jogo das Cadeiras (Jogo Tradicional)				
Categorias	Subcategorias	Evidências	Total	
Interação Criança–Criança	Verbal	“Tá aqui uma” Frederico “Quem é que perdeu” Frederico “Foi o Duarte” Iara “Oh devia ter corrido mais” Iara “Posso-me sentar aqui?” Iara “Sim, podes” Duarte “Ganhámos, Ganhámos” José “Eu é que vou ser rápido” Frederico “Vai Matilde” Frederico	9	
	Não-Verbal	Através do olhar	O José olha para o Frederico. O Frederico olha para o José. O Duarte olha para uma colega. O Frederico olha para o José. O José olha para o Frederico O Duarte olha para um colega que tinha saído do jogo. A Iara olha para as crianças que estão a jogar. O José olha para as crianças que estão a jogar O Frederico olha para as crianças que estão a jogar. O Duarte olha para os colegas. O Duarte observa os colegas. O Duarte olha para as crianças que estão a jogar. O Duarte olha para a Iara. O José olha para os colegas. O José olha para uma criança que o chama. O José olha para os colegas. O Frederico olha para os colegas. O Frederico olha para a criança que jogava.	18
		Através da expressão facial	O José sorri para o Frederico. O Frederico ri às gargalhadas. O Duarte sorri para uma colega.	3
		Através do toque	O Frederico agarra no braço de um colega. O Frederico empurra um colega.	2
		Através da imitação	Não há evidências dos participantes.	0
Através de gestos	O Frederico bate palmas. O José bate palmas.	7		

			O Duarte acena com a cabeça afirmando. O Duarte cruza os braços sobre a barriga. A Iara faz gestos com os braços e as mãos no ar. O José faz gestos com os braços e as mãos no ar. O Frederico faz gestos com os braços e as mãos no ar.	
Interação Criança – Adulto	Verbal		“Metete mais alto sff Inha” Iara	1
	Não-Verbal	Através do olhar	O Duarte olha para a auxiliar.	1
		Através da expressão facial	A Iara sorri ao passar pela auxiliar. O Duarte sorri para a auxiliar.	2
		Através do toque	Não há evidências dos participantes.	0
		Através da imitação	Não há evidências dos participantes.	0
		Através dos gestos	O José dá uma cadeira à auxiliar.	1
Interação Criança- Objeto	Não-Verbal	Através do olhar	O Duarte olha para as cadeiras. O Duarte olha para as cadeiras. O José olha para a cadeira vaga. A Iara olha para as cadeiras. A Iara olha para as cadeiras. O Frederico olha fixamente para as cadeiras.	6
		Através da expressão facial	O José sorri quando bate com as mãos no encosto da cadeira.	1
		Através do toque	A Iara toca com a mão na cadeira. O Duarte bate com os pés nos pés da cadeira. O José agarra numa cadeira. O José bate com as mãos no encosto da cadeira. O Duarte agarra a cadeira.	5
		Através da imitação	Não há evidências dos participantes.	0
		Através de gestos	Não há evidências dos participantes.	0
		Total de interações por jogo		

ANEXO VIII – TABELA RELATIVA ÀS INTERAÇÕES EMERGENTES NO JOGO MAMÃ, DÁ LICENÇA?

Jogo Mamã, dá licença? (Jogo Tradicional)			
Categories	Subcategorias	Evidências	Total de interações
	Verbal	“oh Frederico, esqueceste-te de contar” Iara “um, dois, três, quatro” Frederico “Sofia, vai, pergunta, agora és tu” Frederico “Mica, tá atento, és tu agora, pergunta” Iara “é muito lento Ana” José	

Interação Criança– Criança		<p>“oh esqueci-me, não é assim, vou começar outra vez” José</p> <p>“cinco, já está” José</p> <p>“um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete” José</p> <p>“cinco, falta um” José</p> <p>“tens de dar passos rápidos, como se fosse a correr” Frederico.</p>	10	
	Não-Verbal	Através do olhar	<p>O Duarte olha para o Diego.</p> <p>O Frederico olha para trás, para a colega que estava ao lado.</p> <p>A Iara olha para o colega do lado.</p> <p>O José olha para outra criança quando esta faz uma ação.</p> <p>O José olha para os colegas.</p> <p>O José olha para a colega ao lado.</p> <p>O Frederico olha para os colegas</p>	7
		Através da expressão facial	<p>O José ri às gargalhadas para a colega ao lado.</p> <p>O José ri-se para os colegas.</p> <p>O Duarte ri-se para os colegas.</p> <p>O Frederico ri-se para os colegas.</p> <p>O José ri-se para os colegas,</p> <p>A Iara ri-se para os colegas.</p> <p>O José sorri para a colega.</p> <p>O Frederico olha para o José.</p>	8
		Através do toque	Não há evidências dos participantes.	0
		Através da imitação	Não há evidências dos participantes.	0
		Através de gestos	O José bate palmas.	1
Interação Criança – Adulto	Verbal	<p>“São passos bué grandes” Iara</p> <p>“Mamã, dá licença?” Duarte</p> <p>“quantos passos?” Duarte</p> <p>“um, dois, três, quatro, cinco, tá” Duarte</p> <p>“mamã, dá licença? Quantos passos dou?” Frederico</p> <p>“como é que é à tesoura?” Frederico</p> <p>“oh, esqueci-me de contar” Frederico</p> <p>“Mamã, dá licença? Quantos passos?” Iara</p> <p>“Não sei como é Aida. Faz tu” Iara</p> <p>“Até já estou a cair de sono” Iara</p> <p>“Mamã, dá licença?” José</p> <p>“Quantos passos?” José</p> <p>“Quantos passos?” Duarte</p> <p>“um, dois, três, quatro” Duarte</p> <p>“cinco” Duarte</p> <p>“mamã, dá licença? São quantos passos?” Frederico</p> <p>“um, dois, três, quatro, cinco” Frederico</p>	17	

	Não-Verbal	Através do olhar	O Duarte olha para a educadora. O Duarte olha para a estagiária. O Frederico olha para a estagiária. O Frederico olha para a educadora. O Frederico olha para a educadora. A Iara olha para a estagiária. O José olha para a estagiária. O Duarte olha para a estagiária. O Duarte olha para a estagiária. O Duarte olha para a educadora cooperante. O Frederico olha para a estagiária.	11
		Através da expressão facial	O Duarte sorri para a estagiária. O Frederico abre a boca surpreendida. A Iara desvia o olhar para baixo, mostrando vergonha.	3
		Através do toque	O Duarte dá as mãos à educadora.	1
		Através da imitação	O José imita a ação que a estagiária manda fazer a outra criança. O Frederico imita a educadora.	2
		Através de gestos	O Duarte encolhe os ombros. A Iara estica os braços para a educadora.	2
Total de interações por jogo				62

ANEXO IX – TABELA RELATIVA ÀS INTERAÇÕES EMERGENTES NO JOGO MACAQUINHO DE CHINÊS

Jogo Macaquinho de Chinês (Jogo Tradicional)			
Categorias	Subcategorias	Evidências	Total
Interação Criança–Criança	Verbal	“Boa, Ana” Iara “mas o Micael tá à frente” Frederico “tens de ir para trás, temos todos” Frederico “sou um Coelho” Frederico “tô na praia” José “ganhei, sou eu agora” Frederico “vão todos para trás” Frederico “fica ao pé de mim” Iara “nem te tinha visto” Frederico	9
	Através do olhar	A Iara olha para a colega do lado. O Frederico olha para o José. A Iara olha para o José. O Frederico olha para o Micael. O José olha para o colega do lado.	11

	Não-Verbal		<p>O Frederico olha para as restantes crianças.</p> <p>O Duarte olha para a criança do lado.</p> <p>O Duarte olha para o Frederico.</p> <p>A Iara olha para o José.</p> <p>O José olha para a criança do lado.</p> <p>O Duarte olha para o restante grupo.</p>	
		Através da expressão facial	<p>O José ri às gargalhadas.</p> <p>O Frederico sorri para outra criança.</p> <p>A Iara ri-se para o José.</p> <p>O José ri-se para a Iara.</p>	4
		Através do toque	<p>A Iara toca com a mão no braço do colega do lado.</p> <p>A Iara agarra a mão da criança ao seu lado.</p> <p>O José agarra na mão outra criança.</p> <p>O Frederico toca com a mão no braço do colega ao lado.</p> <p>A Iara toca com a mão no braço do colega ao lado.</p> <p>O José toca com a mão no braço do Frederico.</p>	6
		Através da imitação	<p>O José imita o movimento que a criança ao lado faz.</p> <p>O José imita a Iara.</p>	2
		Através de gestos	<p>O José coloca os dedos na cabeça e abana-os.</p> <p>O José coloca o braço à frente da cara.</p> <p>O Frederico coloca uma mão no olho.</p> <p>O Frederico aponta com a mão para o colega ao lado.</p> <p>A Iara estica os braços.</p> <p>A Iara levanta as mãos.</p> <p>A José coloca os braços atrás da cabeça.</p> <p>O Duarte abana os braços.</p> <p>O José faz um gesto com os braços e com as pernas.</p>	9
Interação Criança – Adulto				
		Verbal	“mas o Gustavo tá à frente” Frederico	1
	Não-Verbal	Através do olhar	<p>O Frederico olha para a estagiária.</p> <p>O José olha para a estagiária.</p> <p>O José olha para a educadora.</p> <p>A Iara olha para a estagiária.</p> <p>O Duarte olha para a educadora.</p> <p>O Frederico olha para a educadora.</p>	6
		Através da expressão facial	O Duarte sorri para a educadora.	1
		Através do toque	Não há evidências dos participantes.	0
		Através da imitação	Não há evidências dos participantes.	0
Através de gestos		<p>O Duarte abre os braços e movimentamos para os lados.</p> <p>O Frederico tapa os olhos com as mãos.</p>	2	

Total de interações por jogo	51
-------------------------------------	-----------

Anexo X – Tabela relativa às interações emergentes no Jogo do Lencinho

Jogo do Lencinho (Jogo Tradicional)				
Categorias	Subcategorias	Evidências	Total de interações	
Interação Criança–Criança	Verbal	<p>“que seca, não me apetece jogar” Frederico</p> <p>“a mim também não” José</p> <p>“joguem só um bocadinho” Iara</p> <p>“tá bem” José</p> <p>“ta bem” Frederico</p> <p>“Vai Matilde” Frederico</p> <p>“Duarte, Duarte” Iara</p> <p>O José conversa com o Frederico (não é perceptível).</p> <p>O Frederico conversa com o José (não é perceptível).</p> <p>“bate palmas eu cheguei rápido” Duarte</p> <p>“Micael, Micael” Iara</p> <p>“Micael, olha” José</p> <p>“o Frederico corre muito rápido” Duarte</p> <p>“depois eu meto a ti” Duarte</p> <p>“o Micael corre mais rápido que o José” Frederico</p> <p>“vês, já sabia” Frederico</p> <p>“a seguir, se for eu, eu meto-te o lenço a ti” Iara</p> <p>“pronto, já fui apanhado” José</p>	18	
	Não-Verbal	Através do olhar	<p>O Frederico olha para o José.</p> <p>O José olha para o Frederico.</p> <p>O José olha para o Frederico.</p> <p>O Frederico olha para o José.</p> <p>O Duarte olha para a Iara.</p> <p>A Iara olha para uma colega.</p> <p>O Duarte olha para o colega.</p> <p>O Frederico observa o colega a sentar-se.</p> <p>O José sorri para o grupo de crianças.</p>	9
		Através da expressão	<p>A Iara sorri ao olhar para os colegas.</p> <p>A Iara sorri para a Matilde.</p>	6

		facial	O Duarte sorri para o colega ao lado. O Frederico sorri para os colegas. A Iara sorri para o Frederico. O José ri-se às gargalhadas para o Rafael.	
		Através do toque	O Duarte toca no braço da colega do lado.	1
		Através da imitação	Não há evidências dos participantes.	0
		Através de gestos	A Iara bate palmas. O Frederico bate palmas. O Duarte bate palmas e incentiva a colega a fazê-lo. O José pisca o olho ao Micael.	4
Interação Criança – Adulto	Não-Verbal	Verbal	“porque não quero estar sentado” Frederico “obrigada Alícia” Iara “podes jogar ao pé de mim?” Duarte	3
		Através do olhar	O José olha para a estagiária. O Duarte olha para a estagiária Alícia.	2
		Através da expressão facial	O José sorri para a estagiária.	1
		Através do toque	Não há evidências dos participantes.	0
		Através da imitação	Não há evidências dos participantes.	0
		Através de gestos	Não há evidências dos participantes.	0
		Interação Criança- Objeto	Não-Verbal	Através do olhar
Através da expressão facial	Não há evidências dos participantes.			0
Através do toque	A Iara agarra o lenço. A Iara roda o lenço na mão. A Iara coloca a outra mão dentro do bolso da camisola. A Iara coloca o lenço atrás das costas da Matilde. O Duarte agarra o lenço. O Duarte coloca o lenço atrás da Sofia. O Frederico agarra no lenço. O Frederico coloca o lenço atrás do Micael. O José agarra no lenço. O José agarra no lenço com as duas mãos, esticando-o. O José coloca o lenço atrás das costas do Micael.			11
Através da imitação	Não há evidências dos participantes.			0
Através dos gestos	Não há evidências dos participantes.			0
Total de Interações por jogo				58

ANEXO XI - TABELA RELATIVA ÀS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS NO JOGO DA MÍMICA

Jogo da Mímica (Jogo Dramático)				
Categorias	Subcategorias	Evidências	Total	
Interação Criança-Criança	Verbal	“caracol” Iara “tartaruga” Iara “vai Mica” José “é um gorila” Frederico “Mica” José “é uma tartaruga” Duarte	6	
	Não-Verbal	Através do olhar	O Frederico olha para os colegas. O Duarte olha para a Iara. A Iara olha para o Duarte. A Iara olha para os colegas.	4
		Através da expressão facial	O Duarte sorri para os colegas. O José sorri para o Micael. O José ri à gargalhada. O José sorri. O José sorri para o Micael. A Iara sorri para o Duarte A Iara sorri para outros colegas.	7
		Através do toque	Não há evidências dos participantes.	0
		Através da imitação	O Frederico levanta-se e imita o movimento que o colega tinha feito anteriormente.	1
		Através de gestos	O Frederico faz um gesto com a mão (imitando garras). O Frederico bate palmas e abana com a cabeça. O Duarte abana com a cabeça negando. O José faz um fixe para o Micael. O José aponta com o dedo para o Micael. O Duarte levanta o dedo. O José levanta o pescoço e puxa a gola da camisola para baixo.	7
Interação Criança – Adulto	Verbal	“tartaruga” Iara “é um macaco” Iara “é um gorila” Frederico “quero ser eu outra vez” Frederico “Já sei” José	5	
	Através do olhar	O Frederico olha para a estagiária. A Iara olha para a estagiária.	4	

	Não-Verbal		A Iara olha para a educadora. O José olha para a estagiária.	
		Através da expressão facial	O Duarte sorri para a estagiária. O José sorri para a estagiária. A Iara sorri para a estagiária. A Iara sorri para a educadora. O José sorri para a estagiária. O José sorri para a educadora.	6
		Através do toque	O Duarte abraça o pescoço da estagiária.	1
		Através da imitação	Não há evidências dos participantes.	0
		Através de gestos	O Frederico abana com a cabeça dizendo que sim. O Duarte abana a cabeça para a frente e para trás. O Duarte abana a cabeça afirmando. O Duarte abana com a cabeça negando. A Iara responde ao abanar os ombros e suspirando. A Iara baixa-se para ouvir a educadora. A Iara abana a cabeça, afirmando. O José abana a cabeça para a frente e para trás.	8
Interação Criança- Objeto	Não-Verbal	Através do olhar	O Frederico olha atentamente para a imagem da carta. O Duarte observa uma imagem. A Iara olha para a imagem. O José olha para a imagem.	4
		Através da expressão facial	Não há evidências dos participantes.	0
		Através do toque	Não há evidências dos participantes.	0
		Através da imitação	Não há evidências dos participantes.	0
		Através de gestos	O Duarte agarra uma carta.	1
Total de interações por jogo				54

ANEXO XII -TABELA RELATIVA ÀS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS NO JOGO DO ESPELHO

Jogo do Espelho (Jogo Dramático)			
Categorias	Subcategorias	Evidências	Total

Interação Criança– Criança	Verbal	<p>“olha Mica, é assim” José</p> <p>“olha José também sei fazer isso” Frederico</p> <p>“blablabla, não sabes não” José</p> <p>“Afinal jão não Podemos jogar um com o outro agora” Frederico</p> <p>“olha José eu também sei fazer isso” Frederico</p> <p>“eu agora fico com o Mica e depois ficamos os dois” José</p> <p>“Tá bem” Frederico</p> <p>“vá, agora faz o que eu vou fazer” Frederico</p> <p>“Podemos ficar juntas” Iara</p> <p>“olha aqui Diego” José</p> <p>“yeah yeah yeah, é assim” José</p> <p>“pi pi pi pi pi” Iara</p> <p>“imitas-me, mas tens de ir a baixo” José</p> <p>“ahahah, tou a tirar o meu chapéu” José</p> <p>“ão ão ão” José</p>	15	
	Não-Verbal	Através do olhar	<p>A Iara olha para a Ana Teresa.</p> <p>O Frederico olha para o José.</p> <p>O Frederico olha para o José.</p> <p>A Iara olha para a F e a J.</p> <p>O José olha para o par.</p> <p>O José olha para o F.</p> <p>O Frederico olha para o par.</p> <p>A Iara olha para o par.</p> <p>O José olha para o par.</p> <p>A Iara olha para o par.</p> <p>O Frederico olha para o par.</p>	11
		Através da expressão facial	<p>O José sorri para o Frederico.</p> <p>A Iara sorri para o par.</p> <p>O José sorri para o Frederico.</p> <p>O Frederico sorri para o José.</p> <p>O José sorri para o par.</p> <p>O Frederico ri-se para o José.</p> <p>A Iara sorri para o par.</p> <p>O José sorri para o par.</p> <p>A Iara sorri às gargalhadas para o par.</p>	9
		Através do toque	<p>O Frederico toca com a mão no braço do seu par.</p> <p>A Iara agarra nas mãos do par e dança.</p>	2
	Através da imitação	A Iara imita o que a Ana faz: tocam		

		<p>com as mãos em diversas partes do corpo.</p> <p>O Frederico imita o seu par.</p> <p>O José imita o que os colegas ao seu lado fazem.</p> <p>O Frederico imita o José.</p> <p>A Iara imita os movimentos do par.</p> <p>O José imita o seu par.</p> <p>A Iara imita o par.</p>	7
	Através de gestos	<p>O José faz gestos com as mãos na cabeça e depois com os pés.</p> <p>O José coloca uma mão em cada bocheche e movimentada os dedos.</p> <p>O José faz um fixe para a F.</p> <p>O José faz caretas com as mãos na cara.</p> <p>O Frederico faz gestos com as mãos na cabeça e na barriga.</p> <p>O José faz gestos para o par: coloca as mãos atrás das costas e à frente da barriga.</p> <p>O Frederico tapa o nariz e abana a cabeça.</p> <p>O José mete e tira a mão do cabelo.</p> <p>O José abana os braços para os lados e salta ao pé cochinho.</p> <p>O Frederico dá saltos e bate com as mãos no joelho.</p> <p>A Iara tapa a boca com a mão direita e coloca a mão esquerda no cabelo.</p>	11
Total de interações por jogo			55

ANEXO XIII – TABELA RELATIVA ÀS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS NO JOGO DO GALO

Jogo do Galo (Jogo de Mesa)			
Categorias	Subcategorias	Evidências	Total

Interação Criança– Criança	Verbal	<p>“pode ser” José</p> <p>“Podemos ser nós, não José?” Iara</p> <p>“vai, agora podes escolher tu” Iara</p> <p>“vai Duarte, agora também és tu” José</p> <p>“Duarte, Duarte, és tu” Iara</p> <p>“eu jogo” José</p> <p>“conseguimos, conseguimos” Frederico</p> <p>“agora então sou eu” José</p> <p>“queres jogar Duarte? Joga tu” Frederico</p> <p>“vou pôr aqui” Duarte</p> <p>“já tá, ganhámos João, não foi Eliana?” Iara</p> <p>“Oh Duarte, desmonta isso, para jogarmos” Frederico</p> <p>“boa ideia Frederico” Iara</p> <p>“ya” José</p> <p>“ganhei, ganhei” Frederico</p> <p>“agora somos nós João, podes ser tu, vai” Iara</p> <p>“é o jogo do galo, mas agora não podes jogar. Vai Duarte, joga” Iara</p> <p>“Vocês ainda querem jogar mais?” Iara</p> <p>“podem ser agora vocês, mas a seguir sou eu outra vez” Frederico</p>	19	
	Não-Verbal	Através do olhar	<p>A Iara olha para o José.</p> <p>O Duarte olha para o Frederico.</p> <p>A Iara olha para o José.</p> <p>O José olha para a Iara.</p> <p>O Duarte olha para a Iara.</p> <p>O Duarte olha para a Iara.</p> <p>O José olha para a Iara</p> <p>O Frederico olha para o José</p> <p>O Duarte olha para a Iara.</p> <p>A Iara olha para o José e Frederico.</p>	10
		Através da expressão facial	O Duarte sorri para o Frederico.	1
		Através do toque	O Frederico toca com a mão no ombro do Duarte.	1
		Através da imitação	Não há evidências dos participantes.	0
Através de gestos		<p>O Duarte coloca a mão na cara.</p> <p>O Duarte levanta o braço.</p> <p>O Duarte abana a cabeça, concordando.</p> <p>O José abana a cabeça, negando.</p>	4	

Interação Criança – Adulto	Verbal	<p>“Podemos ser nós, não José?” Iara</p> <p>“sim, pode ser” Frederico</p> <p>“fomos nós” Iara</p> <p>“olha uma casa” Duarte</p> <p>“e se agora fosse só eu contra o José, e depois o Duarte contra a Iara?” Frederico</p> <p>“já tá, ganhámos José, não foi Eliana?” Iara</p> <p>“pode ser o Frederico porque ele teve esta ideia” Iara</p> <p>“não quero jogar mais” Duarte</p> <p>“A Mafalda pode jogar Eliana?” Iara</p>	9	
	Não-Verbal	Através do olhar	<p>A Iara olha para a estagiária.</p> <p>O Duarte olha para a estagiária.</p>	2
		Através da expressão facial	A Iara sorri para a estagiária.	1
		Através do toque	Não há evidências dos participantes.	0
		Através da imitação	Não há evidências dos participantes.	0
		Através de gestos	<p>O Duarte abana a cabeça afirmando.</p> <p>A Iara coloca o dedo no ar.</p> <p>O Duarte coloca o dedo no ar.</p> <p>O Frederico coloca o dedo no ar.</p> <p>O José coloca o dedo no ar.</p> <p>O Frederico acena com a cabeça, concordando.</p>	6
Interação Criança- Objeto	Não-Verbal	Através do olhar	<p>O Duarte olha para a folha.</p> <p>O Frederico olha para a folha.</p> <p>O Frederico olha para a folha.</p> <p>O Duarte olha para a folha.</p> <p>A Iara olha para a folha.</p> <p>O José olha concentrado para a folha.</p> <p>A Iara olha para a folha.</p>	7
		Através da expressão facial	Não há evidências dos participantes.	0
		Através do toque	<p>A Iara coloca uma peça no jogo.</p> <p>O Frederico agarra numa peça e coloca-a no jogo.</p> <p>O José coloca a peça no jogo.</p> <p>O Duarte agarra na peça e coloca-a no jogo.</p> <p>O Duarte agarra na peça para jogar.</p> <p>O José agarra na peça.</p> <p>A Iara agarra na peça e coloca-a no jogo.</p> <p>O José agarra na peça e coloca-a no jogo.</p> <p>O José agarra na peça e coloca-a na folha.</p> <p>A Iara olha para a mesa</p> <p>A Iara explora uma peça e coloca-a na folha.</p> <p>A Iara agarra numa peça e guarda-a.</p> <p>O Frederico agarra na peça e joga.</p>	14

		O Duarte encaixa 3 peças.	
	Através da imitação	Não há evidências dos participantes.	0
	Através de gestos	Não há evidências dos participantes.	0
Total de Interações por Jogo			74

ANEXO XIV – TABELA RELATIVA ÀS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS NO JOGO ENCONTRAR O PAR

Jogo Encontrar o Par (Jogo de Mesa)			
Categorias	Subcategorias	Evidências	Total
Interação Criança–Criança	Verbal	“tenho a garrafa e o banco” Iara	25
		“só não tens essa” Iara	
		“Frederico, és tu” Iara	
		“Oh José, não tapaste a dele” Iara	
		“não tenho nenhuma” José	
		“eu tenho esta, mas esta não” Iara	
		“essa era do Duarte” Frederico	
		“agora sou eu” Duarte	
		“vá Duarte, mais uma” Iara	
		“e esta é a ventoinha, tá aqui” Duarte	
		“olhem aqui uma galinha” José	
		“olélélé” Iara	
		“parem, agora é o Frederico” José	
		“não, pode ser a Iara” Frederico	
		“Posso? Obrigada” Iara	
“eu tenho a galinha” Iara			
“sou eu” José			
“és tu, vá, vira” Iara			
“toma Frederico” Iara			
“olha aqui Duarte, tu tens esta, toma, eu dou-te” Iara			
“obrigada” Duarte			
“ganhei, já fiz tudo” Frederico			
“eu só me falta uma” Iara			
“só falta uma a ti” Duarte			
“já está, acabei” Duarte			

	Não-Verbal	Através do olhar	O Duarte olha atentamente para os colegas. O Duarte olha para o que os colegas estão a fazer. A Iara olha para o Frederico. O Duarte olha para a Iara.	4
		Através da expressão facial	A Iara ri-se para o José. O José aponta para o Frederico. A Iara sorri para os colegas. A Iara olha contente para os colegas.	4
		Através do toque	A Iara toca no Frederico.	1
		Através da imitação	Não há evidências dos participantes.	0
		Através de gestos	A Iara aponta para o Frederico. A Iara aponta com a mão para o José. O José aponta para o Frederico. A Iara abana os ombros. A Iara coloca os braços no ar e abana-os.	5
Interação Criança – Adulto	Não-Verbal	Verbal	“pato” Frederico “gelado” Duarte “xau” Duarte “xau” Iara “xau” Frederico “xau” José “já faltam poucas peças Eliana, podemos agora fazer todos juntos?” Iara	7
		Através do olhar	A Iara olha para a estagiária.	1
		Através da expressão facial	O Duarte sorri para a estagiária.	1
		Através do toque	Não há evidências dos participantes.	0
		Através da imitação	Não há evidências dos participantes.	0
		Através de gestos	O Duarte abana a cabeça, negando. O Duarte acena com a mão a despedir-se da estagiária. A Iara acena com a mão a despedir-se da estagiária.	3
	Não-Verbal	Através do olhar	O Frederico olha para o tabuleiro e percebe que tem o par. O Duarte olha para a imagem. O Frederico olha para a imagem da Iara. O Duarte observa a imagem. O Duarte observa a imagem da peça. O Frederico olha para as imagens de duas peças. A Iara olha para uma imagem. O Duarte olha para o seu tabuleiro.	8

Interação Criança-Objeto	Através da expressão facial	A Iara sorri ao olhar par as duas peças. O Duarte sorri ao observar a peça. O José sorri ao observar a imagem.	3
	Através do toque	O Frederico agarra na peça e vira-a. A Iara agarra na peça, vira-a e coloca-a no tabuleiro. O Duarte vira a peça. O José vira a peça e percebe que não tem o par. O José vira uma peça. A Iara agarra em duas peças. O Duarte coloca a peça no seu tabuleiro. O Duarte vira uma peça. O José vira uma peça. A Iara vira a peça. O Duarte vira uma peça, e volta a colocá-la em cima da mesa. O Frederico coloca uma das peças no tabuleiro. A Iara agarra na peça do Frederico e entrega-lha na mão. O Duarte agarra a peça. O Duarte vai às restantes peças buscar as que lhe faltam.	15
	Através da imitação	Não há evidências dos participantes.	0
	Através de gestos	O José mostra uma peça aos colegas.	1
Total de interações por jogo			78