

Percurso de reflexão e investigação em Educação de
Infância e 1.º CEB: as interações e brincadeiras entre pares
na área da casinha e a influência dos materiais nesses
momentos

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Catarina Marques Fialho

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Rita Alexandra Bettencourt Leal

Professora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, março de 2023

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À minha família, principalmente mãe e mana, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim e nas minhas capacidades. Obrigada por me ajudarem a alcançar os meus sonhos.

Ao meu pai, que esteja onde estiver, esteve sempre a torcer por mim e pelo meu sucesso. Senti o seu apoio em todos os momentos desta jornada e mesmo quando pensei em desistir, ele estava lá, a incentivar-se sem nunca me deixar cair. É, e sempre será, uma estrela guia em todos os momentos da minha vida.

Ao Duarte, pelos conselhos, ajuda e compreensão que teve comigo ao longo desta caminhada, incondicionalmente.

Aos meus amigos por me darem força e estarem sempre presentes, valorizando cada esforço e conquista alcançada.

À Adriana, minha colega de prática pedagógica que se tornou numa amiga, confidente e companheira para a vida, por todos os momentos de cumplicidade, entreaajuda e aprendizagem incríveis. Foi uma longa jornada e eu não podia pedir melhor pessoa para estar ao meu lado. Conseguimos amiga!

À professora Rita e professora Clarinda por todos os momentos de reflexão, pesquisa e orientação ao longo deste percurso. Obrigada pelos vossos ensinamentos, partilhas e apoio.

Às educadoras e professoras cooperantes que me acompanharam nesta aprendizagem, por todas as partilhas e ensinamentos. Obrigada por me acolherem tão bem nesta gratificante profissão. Às crianças, que me deram a oportunidade de aprender, crescer e sonhar com elas, apaixonando-me mais a cada dia pela área da Educação.

A todos, que de algum modo foram uma peça essencial na concretização deste sonho, o meu muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020. Encontra-se organizado em duas partes, sendo a primeira parte referente à dimensão reflexiva e a segunda parte referente à dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva retrata as minhas vivências nas quatro práticas pedagógicas vividas e está subdividida em dois capítulos. O primeiro retrata as experiências vividas em Educação de Infância, nos contextos de creche e jardim de infância. E o terceiro capítulo é referente aos contextos de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta dimensão é apresentada uma reflexão fundamentada onde são mencionadas as aprendizagens e os desafios vivenciados em cada um dos contextos, nomeadamente em relação à forma de introdução de atividades e gestão do tempo e do grupo de crianças, bem como algumas das propostas implementadas.

A dimensão investigativa é alusiva ao estudo empírico de natureza qualitativa, recorrendo à observação e à entrevista realizado no contexto de JI sobre as interações e brincadeiras entre pares na área da casinha e a influência dos materiais nestes momentos. Os resultados obtidos demonstraram, quanto às interações entre pares, que as crianças recorreram maioritariamente à interação verbal e não-verbal (maioritariamente através dos gestos), mediada por objetos. Quanto às brincadeiras, os resultados apontam para brincadeiras onde predomina o jogo simbólico, uma vez que ao longo das brincadeiras desenvolvidas, as crianças participantes assumiram diferentes papéis (pai, mãe, filha, vendedor de gelados), atribuíram diferentes significados aos objetos (caixas de cartão representaram bifes, motosserra e tupperwares) e ainda, recriaram situações reais ou imaginárias (como por exemplo, a envolvimento do contexto familiar e vendas de produtos). Quanto à influência do material nas brincadeiras, verificou-se que este tem influência nas interações e brincadeiras entre pares, uma vez que com a casinha com o material pertencente ao local e com material de fim aberto, as crianças conseguiram desenvolver mais facilmente as suas brincadeiras do que quando tinham apenas o mobiliário.

Palavras chave

Área da casinha, brincadeiras, desafios, interações entre pares, jogo simbólico, reflexão.

ABSTRACT

The present report of Supervised Teaching Practice was created in the context of the Master's degree in Pre-School Education and teaching of the 1st Cycle of Basic Education, during the academic years 2018/2019 and 2019/2020. It is organized in two parts, the first one referring to the reflective dimension and the second to the investigative dimension.

The reflective dimension portrays my experience in the four pedagogical practices and it is subdivided into two chapters. The first presents my experience in Early Childhood Education, in nursery and kindergarten. And the second chapter refers to the teaching context of the 1st Cycle of Basic Education. In this dimension there is a reasoned reflection based on effective learning and experienced challenges in each context mentioned above, particularly related to the way of introducing activities and managing time and the group of children, as well as on some of the proposals that were implemented.

The investigative dimension alludes to the empirical study of qualitative nature, using observation and interviews carried out in the context of kindergarten on the interactions and games between peers in the little house area and the influence of materials in these moments. Regarding peer interactions, the results obtained showed that the children used mostly verbal and non-verbal interaction (most of times with gestures), being object mediated. As for the games, the results point to activities where the symbolic game predominates, since in the activities developed, the participating children assumed different roles (father, mother, daughter, ice cream seller), they attributed different meanings to the objects (card boxes represented steaks, chainsaw and tupperware) and they also recreated real or imaginary situations (for example, the involvement of their family context and product sales). Concerning to the influence of the material on games, it was found that this has an influence on interactions and games between peers, since with the little house with the material belonging to the place and with open-ended material, the children were able to develop their games more easily than when they only had the furniture.

Keywords

Challenges, games, little house area, peer interactions, reflection, symbolic games.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice geral	vii
Índice de figuras	xiii
Índice de tabelas	xv
Índice de abreviaturas	xvi
Introdução	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA	2
CAPÍTULO I – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA ...	2
A. EM CONTEXTO DE CRECHE	2
1. Caraterização do contexto educativo e do grupo de crianças	2
1.1 Caraterísticas de desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças	3
2. Observação em contexto de creche	4
3. Planificação e intervenção em contexto de creche	6
4. Avaliação em contexto de creche	8
5. A documentação pedagógica em contexto de creche	10
6. O educador e a criança em contexto de creche	12
B. EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	15
1. Caraterização do contexto educativo e do grupo de crianças	15
1.1 Caraterísticas de desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças	16
2. Observação na Educação Pré-Escolar	16
3. Planificação na Educação Pré-Escolar	18
4. Intervenção na Educação Pré-Escolar	20
5. Trabalho por projeto em jardim de infância	21

5.1. Uma experiência com a metodologia de trabalho por projeto: “Patrulha Pata - Os cães salvam o dia de piscina”	21
5.1.1. Fase I - Definição do Problema	22
5.1.2. Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho	23
5.1.3. Fase III – Execução	24
5.1.4. Fase IV – Divulgação/ Avaliação	27
6. Avaliação na Educação Pré-Escolar	28
CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: 1.º E 3.º ANOS DE ESCOLARIDADE	31
1. Caracterização dos contextos educativos	31
2. Expectativas e receios em relação ao 1.º CEB	34
3. Ensino Presencial versus Ensino à Distância no 1.º CEB	35
3.1 Desafios sentidos.....	35
3.2 O papel do professor e a gestão do tempo e do grupo.....	37
3.3 Materiais didáticos potenciadores de aprendizagens significativas	43
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA	46
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	47
1.1. As interações sociais no jardim de infância	47
1.1.1. Tipos de interação.....	47
1.1.2. Interações entre pares	49
1.1.3. Interação criança-objeto	50
1.2. A organização do espaço na área da casinha	51
1.2.1. Materiais estruturados e não-estruturados	52
1.3. A brincadeira espontânea na área da casinha.....	53
1.3.1. Jogo simbólico.....	54
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	56
2.1. Contextualização do estudo	56
2.2. Opções metodológicas.....	56

2.3. Contexto e participantes	57
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	58
2.5. Método de análise de dados	61
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
3.1. Resultados obtidos em três momentos de análise distintos	63
a. Primeiro momento de análise: Área da casinha com material pertencente ao local (3 vídeos de análise + entrevistas)	63
i. Interações entre pares.....	63
ii. Brincadeiras desenvolvidas.....	65
iii. Perceção das crianças participantes sobre as interações entre pares estabelecidas e as brincadeiras desenvolvidas	66
b. Segundo momento de análise: Área da casinha só com o mobiliário (3 vídeos de análise + entrevistas).....	66
i. Interações entre pares.....	66
ii. Brincadeiras desenvolvidas.....	69
iii. Perceção das crianças participantes sobre as interações entre pares estabelecidas e as brincadeiras desenvolvidas	70
c. Terceiro momento de análise: Área da casinha com material de fim aberto (3 vídeos de análise + entrevistas)	70
i. Interações entre pares.....	70
ii. Brincadeiras desenvolvidas.....	71
iii. Perceção das crianças participantes sobre as interações entre pares estabelecidas e as brincadeiras desenvolvidas	72
3.2. Perceção da educadora responsável pelo grupo de crianças sobre a investigação desenvolvida	73
3.3. Reflexão transversal da análise dos três momentos distintos	74
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO	77
Conclusão	80

Referências bibliográficas	82
Apêndices	i
Apêndice I – 1. ^a reflexão: semana de 18 a 26 de setembro de 2018.....	ii
Apêndice II – Grelha de avaliação.....	v
Apêndice III - Planificação semanal de 15 a 17 de outubro de 2018	viii
Apêndice IV - Planificação semanal de 26 a 28 de novembro de 2018	x
Apêndice V - Canção dos animais (teatro)	xii
Apêndice VI – 4. ^a reflexão: semana de 15 a 17 de outubro de 2018	xii
Apêndice VII– Avaliação sobre a intencionalidade educativa: semana de 3 a 5 de dezembro de 2018	xiv
Apêndice VIII – 3. ^a reflexão: semana de 08 a 10 de outubro de 2018	xvi
Apêndice IX – 4. ^a reflexão: semana de 25 a 27 de março de 2019.....	xviii
Apêndice X – Planificação semanal de 1 a 3 de abril de 2019.....	xx
Apêndice XI – 3. ^a reflexão: semana de 18 a 20 de março de 2019.....	xxiii
Apêndice XII – Tabela 1: concepções iniciais das crianças	xxv
Apêndice XIII – Teia do projeto realizada em conjunto com as crianças	xxvi
Apêndice XIV – 9. ^a reflexão: semana de 13 a 15 de maio de 2019.....	xxvii
Apêndice XV – 11. ^a reflexão: semana de 27 a 29 de maio de 2019	xxix
Apêndice XVI – Registos diários referentes à 2. ^a intencionalidade educativa.....	xxxi
Apêndice XVII – Avaliação das crianças da sala b2.	xxxviii
Apêndice XVIII – Problemas matemáticos no contexto de 3. ^o ano.....	xliii
Apêndice XIX – Planificação semanal de 18 a 20 de novembro de 2019.....	xliv
Apêndice XX – Tarefa “caça ao erro” no contexto de 3. ^o ano	xlix
Apêndice XXI – 20. ^a reflexão: semana de 27 a 29 de abril de 2020	li
Apêndice XXII – Exemplo de correção de uma ficha de trabalho do 3. ^o ano	liii
Apêndice XXIII – 23. ^a reflexão: semana de 18 a 20 de maio de 2020	lv
Apêndice XXIV – Planificação semanal de 14 a 16 de outubro de 2019.....	lviii

Apêndice XXV – Autorização para realizar o estudo empírico	lxiii
Apêndice XXVI – Transcrição do primeiro registo videográfico	lxiv
Apêndice XXVII – Transcrição do segundo registo videográfico.....	lxvi
Apêndice XXVIII – Transcrição do terceiro registo videográfico	lxvii
Apêndice XXIX – Transcrição do quarto registo videográfico	lxviii
Apêndice XXX – Transcrição do quinto registo videográfico	lxix
Apêndice XXXI – Transcrição do sexto registo videográfico.....	lxxi
Apêndice XXXII – Transcrição do sétimo registo videográfico	lxxiii
Apêndice XXXIII – Transcrição do oitavo registo videográfico.....	lxxv
Apêndice XXXIV – Transcrição do nono registo videográfico	lxxvii
Apêndice XXXV – Guião da entrevista semiestruturada realizada às crianças participantes do estudo.....	lxxviii
Apêndice XXXVI – Guião da entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante.....	lxxix
Apêndice XXXVII – Transcrição das entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças participantes do estudo (e1, e2, e3, e4).....	lxxx
Apêndice XXXVIII – Transcrição da entrevista semiestruturada realizada à educadora responsável pelo grupo de crianças	lxxxiv
Apêndice XXXIX – Tabela com sistema de categorias e subcategorias de análise do primeiro registo videográfico.....	lxxxvi
Apêndice XL – Tabela com sistema de categorias e subcategorias de análise do segundo registo videográfico.	lxxxviii
Apêndice XLI – Tabela com sistema de categorias e subcategorias de análise do terceiro registo videográfico.	lxxxix
Apêndice XLII – Tabela com sistema de categorias e subcategorias de análise do quarto registo videográfico.	xc
Apêndice XLIII – Tabela com sistema de categorias e subcategorias de análise do quinto registo videográfico.	xcii

Apêndice XLIV – Tabela com sistema de categorias e subcategorias de análise do sexto registo videográfico.	xciv
Apêndice XLV – Tabela com sistema de categorias e subcategorias de análise do sétimo registo videográfico.....	xcvi
Apêndice XLVI – Tabela com sistema de categorias e subcategorias de análise do oitavo registo videográfico.	xcix
Apêndice XLVII – Tabela com sistema de categorias e subcategorias de análise do nono registo videográfico.	ci

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo de contextualização, tendo por base observações anteriores.....	5
Figura 2: Exploração de areia molhada na concha azul.....	7
Figura 3: Exploração de areia molhada na concha azul.....	7
Figura 4: Conto de uma história através do flanelógrafo.....	7
Figura 5: Saco das surpresas.....	8
Figura 6: Exemplo de questões de avaliação.....	8
Figura 7: Exemplo de tabela referente à avaliação.....	9
Figura 8: Exploração de fontes de luz.....	9
Figura 9: Documentação pedagógica “Estampámos o tecido”.....	11
Figura 10: Documentação pedagógica “Entre as sombras e as luzes”.....	11
Figura 11: Exploração de um tapete sensorial com diversas texturas.....	13
Figura 12: Exploração de um tapete sensorial com diversas texturas.....	13
Figura 13: Exploração de um tapete sensorial com diversas texturas.....	13
Figura 14: História João e o Pé de Feijão.....	17
Figura 15: Horário com a rotina diária.....	18
Figura 16: Pista de carros realizada através de materiais reciclados.....	19
Figura 17: Feijoeiro realizado pelas crianças.....	20
Figura 18: Pesquisa realizada pelas crianças com as famílias.....	22
Figura 19: Pesquisa realizada pelas crianças com as famílias.....	22
Figura 20: Resultado das votações referentes ao teatro.....	23
Figura 21: Atribuição das personagens para o teatro.....	24
Figura 22: Realização e definição dos acessórios/adereços a utilizar na representação teatral.....	25

Figura 23: Realização e definição dos acessórios/adereços a utilizar na representação teatral.....	25
Figura 24: Realização dos cenários a utilizar na representação teatral.....	25
Figura 25: Realização dos cenários a utilizar na representação teatral.....	25
Figura 26: Crianças responsáveis pela Bilheteira.....	27
Figura 27: Vendedores de Pipocas.....	27
Figura 28: Representação teatral final.....	27
Figura 29: Forma de escolha das crianças a avaliar.....	29
Figura 30: Comentário realizado na plataforma ClassDojo.....	39
Figura 31: Problemas matemáticos.....	40
Figura 32: Vídeo explicativo da tarefa proposta Quizz.....	42
Figura 33: Possíveis dificuldades a sentir pelas crianças inseridas numa planificação do contexto do 3.º ano.....	42
Figura 34: Material didático Cuisinaire.....	43
Figura 35: Exemplo de um cartão do Jogo dos Ditongos.....	44
Figura 36: Respostas do Quizz acerca das Formas de Relevo e do Ciclo da Água.....	44
Figura 37: Área da casinha com o material pertencente ao local.....	58
Figura 38: Utensílios de cozinha da área da casinha.....	58
Figura 39: Excerto do primeiro registo videográfico.....	64
Figura 40: Excerto do segundo registo videográfico.....	66
Figura 41: Excerto do quarto registo videográfico.....	69
Figura 42: Excerto do oitavo registo videográfico.....	72

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Calendarização e duração referente aos vídeos recolhidos na área da casinha..59

Tabela 2: Sistema de categorias e subcategorias de análise referente aos dados recolhidos nos registos videográficos.....62

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

E@D – Ensino à Distância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEcS – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

PLNM – Português Língua Não Materna

INTRODUÇÃO

O presente relatório surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020. Este documento ilustra todo o meu percurso e processo de desenvolvimento e aprendizagem durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em três contextos educativos distintos: Creche, Jardim de Infância e 1º CEB. De modo a organizar o relatório, este encontra-se dividido em duas partes: a primeira referente à dimensão reflexiva e a segunda referente à dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva apresenta uma reflexão fundamentada acerca das vivências e experiências mais significativas no decorrer do meu percurso, integrando os contextos, as principais dificuldades, aprendizagens e desafios que foram surgindo ao longo das propostas educativas nas diversas unidades curriculares das práticas pedagógicas. Saliento ainda que é neste capítulo que está presente a minha experiência no contexto de 3º ano de escolaridade em ensino à distância, justificado pela pandemia COVID-19 em período de confinamento.

Em relação à dimensão investigativa, esta destina-se ao estudo empírico realizado em contexto de Jardim de Infância, em que foi desenvolvido o tema em torno das interações entre pares e brincadeiras na área da casinha. Sendo assim, esta dimensão organiza-se em quatro capítulos, sendo que o primeiro se destina ao enquadramento teórico que fundamenta os principais conceitos envolvidos na investigação. O segundo capítulo apresenta a metodologia do estudo aplicada. No terceiro capítulo encontra-se a apresentação dos dados e discussão dos resultados, havendo lugar a uma reflexão acerca desses mesmos resultados e à influência do material existente na área da casinha, nas brincadeiras e interações entre pares no local. Por fim, no quarto capítulo estão presentes as considerações finais e as limitações do estudo.

Por último, encontra-se a conclusão do relatório que sintetiza e reflete as principais aprendizagens e dificuldades ao longo deste percurso formativo, bem como o facto da realização deste estudo empírico ser uma mais valia para o meu desenvolvimento, tanto a nível pessoal como profissional, nomeadamente na área da educação.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Na primeira parte do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresenta-se o percurso vivenciado ao longo das quatro práticas pedagógicas, em dois capítulos, numa lógica reflexiva e cronológica: Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em cada capítulo é feita uma apresentação do contexto, acompanhando-se de uma reflexão referente aos momentos, vivências, dificuldades e aprendizagens que marcaram o meu percurso académico nesses contextos.

CAPÍTULO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A. EM CONTEXTO DE CRECHE

A presente reflexão diz respeito à Prática Pedagógica (PP) em Educação de Infância – Creche, lecionada no primeiro semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico do ano letivo de 2018/2019, que decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencente ao concelho de Leiria, na freguesia dos Pousos.

1. Caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças

Essa instituição onde realizei a minha PP, caracteriza-se por ser uma IPSS devido ao facto de se tratar de um estabelecimento sem fins lucrativos, de iniciativa particular e com os principais objetivos de promover a solidariedade e a justiça entre todos. A instituição está dividida em dois edifícios: edifício do centro infantil e edifício do centro sénior, sendo que me irei focar em caracterizar as valências de creche e jardim de infância. O edifício do centro infantil é constituído por sete salas, sendo o berçário, três salas de creche e três salas de educação pré-escolar.

A PP foi realizada na sala referente ao grupo de crianças da creche I. Esta sala caracteriza-se por ser espaçosa. Situa-se no rés-do-chão, o que torna mais fácil o seu acesso. A sala é dividida em duas áreas, sendo a principal a sala em si e a segunda um pequeno acrescento com aspeto de uma varanda fechada. Em ambos os espaços as crianças possuem diversos brinquedos, jogos, livros e materiais que possam ser bastante úteis para o seu desenvolvimento a nível físico-motor, cognitivo e socio-afetivo. Para além disto, é importante referir que a sala de creche I era composta por um grupo de 14 crianças, oito

do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses.

1.1 Caraterísticas de desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças

Em relação ao desenvolvimento a nível físico-motor, nesta sala existiam cinco crianças que ainda não tinham adquirido a marcha, duas crianças que estavam na iniciação da marcha e as restantes já tinham facilidade na mesma. Durante esta etapa, uma das principais caraterísticas é que a criança “pode gatinhar, embora não seja uma etapa obrigatória” (Cordeiro, 2006, p. 153), pois como cada criança possui o seu ritmo de desenvolvimento, há crianças que ultrapassam a fase de gatinhar, como foi o caso de cerca de duas crianças nesta sala.

No que concerne ao desenvolvimento da motricidade fina, era notável nestas crianças, a capacidade de explorarem diversos brinquedos através da pinça digital, testando-os, dado que já conseguiam escolher, segurar, tirar ou colocar brinquedos de diferentes dimensões numa caixa ou em cima de algo. Para além disto, também foi possível observar que a maioria das crianças já conseguiam comer autonomamente, utilizando a colher. Apenas necessitavam do auxílio do adulto aquando da rejeição da comida ou quando o solicitavam.

Relativamente ao desenvolvimento a nível cognitivo, este está bastante interligado com a exploração e estimulação dos cinco sentidos. Assim, é importante que a criança passe pela experiência de explorar o meio através da descoberta da função de cada sentido, promovendo também o seu desenvolvimento. Foi possível observar que as crianças nesta faixa etária começaram a apontar para algo que apreciavam ou desejavam; faziam movimentos com o seu corpo, como dizer adeus ou esticar os braços a pedir “colo”; gostavam de brincar ao “esconde-esconde”; adquiriram novas formas de agarrar objetos, por exemplo só com dois dedos ou a mão toda; abanavam a cabeça para dizer que sim e que não; iniciavam a fala repetindo sílabas, compreendendo algumas indicações que lhe possam ser dadas.

Quanto à linguagem, as crianças demonstraram desenvolver o seu vocabulário, associando o vocábulo ao objeto, formando pequenas palavras, participando em pequenos diálogos com adultos e demonstrando que a rotina já faz parte do seu conhecimento, uma vez que em determinada altura do dia dá a entender que preveem o que irá acontecer

naquele momento. “Uma vez que sabem fazer essas rotinas diárias, sentem-se muito mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem que sabem fazer” (Zabalza, 1992, p. 170).

No que respeita ao desenvolvimento socio-afetivo, este grupo de crianças começou a manifestar a maioria dos comportamentos aquando da reação ao seu nome, às falas de outras pessoas e diferentes ambientes. Quando se distraíam com algo tinham a tendência a falar, a emitir sons e a sorrir das suas próprias “gracinhas”.

De um modo geral, as crianças deste grupo demonstravam um gosto especial pela música, pela forma como se apresentavam tranquilas e calmas perante a mesma. Ao longo do dia, entre as brincadeiras, expunham os seus sentimentos quando davam abraços e beijinhos a alguém que os rodeasse e que confiassem – geralmente adultos. “Aprendendo a ter confiança nos outros, a criança aprende a ter confiança em si mesma, isto é, a tomar consciência da afetividade das suas condutas.” (Zabalza, 1992, p. 36)

Relativamente à sociabilidade com outras crianças, estas preferiam brincar sozinhas e ter o seu espaço, e assim demonstravam autoconfiança. Interessavam-se bastante por animais, por vezes imitando os sons que estes emitem. Ao longo das suas brincadeiras, ou até mesmo antes de as iniciar, apresentavam-se seletivas ao ponto de ter preferência nos objetos que encontravam no espaço educativo.

2. Observação em contexto de creche

Primeiramente, considero que uma das práticas mais importantes a ter em conta ao longo de toda a PP é sem dúvida, a observação. Isto porque, é com a observação que podemos entender os interesses e gostos de cada criança e de todo o grupo em geral para realizarmos propostas educativas que possam ir ao encontro desses mesmos interesses e gostos, que podemos adquirir dados importantes que possam auxiliar na avaliação, bem como podemos perceber as necessidades e receios das crianças. Neste caso, a observação que utilizei foi uma observação participativa dado que participei na rotina das crianças “(...) o observador participa na vida do grupo por ele estudado.” (Estrela, 1994, p. 31).

Com isto, a observação acaba por ser um ponto de partida para a construção de experiências educativas que levem a um bom desenvolvimento por parte da criança. Tal como refere Parente (2012), “Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar aprendizagens das crianças” (p. 5). Ao longo da PP, a observação foi bastante importante

para proporcionar momentos de aprendizagem que fossem ao encontro dos gostos e necessidades de cada criança, uma vez 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 planejar, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família (Parente, 2012, p. 6).

Assim, as nossas propostas de atividades incidiam na observação e escuta dos interesses e necessidades das crianças. Exemplo disso, é uma pequena contextualização que fazíamos antes da realização das planificações demonstrada na figura 1.

Figura 1

Exemplo de contextualização, tendo por base observações anteriores.

Contextualização: Tendo em conta as observações ao longo das últimas semanas, temos vindo a notar o gosto das crianças pelo conhecimento dos animais. As crianças têm por hábito pegar nas imagens disponíveis na sala, mostrando-nos e por vezes, dizendo o seu nome e fazendo o som do mesmo. Com isto, achámos por bem explorar melhor este tema em conjunto com as mesmas.

Inicialmente recordo-me que tinha alguns receios e medos em relação ao contexto em que estive inserida, pois nunca tinha tido contacto com crianças desta faixa etária. Como é possível verificar num excerto da minha primeira reflexão, “Deste modo, os meus maiores receios eram relativamente a futuras planificações e à criação e desenvolvimento de experiências educativas que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças envolvidas.” (Apêndice I – 1.^a Reflexão: 18 a 26 de setembro de 2018)

Penso que, inicialmente, as observações têm como principal objetivo conhecer o novo contexto em que estamos inseridas, bem como enquadrarmo-nos nas rotinas das crianças e para isso, foi crucial utilizarmos como recurso uma grelha de observação (apêndice II). É com a observação inicial que conseguimos realizar a caracterização do meio envolvente, da instituição, da sala de atividades e do grupo de crianças, que nos solicitam ao princípio e que será uma mais-valia ao longo de toda a PP, auxiliando a planificação das propostas educativas. Posteriormente, a observação direta será também utilizada como uma recolha de informação, com recurso a notas de campo realizadas ao final de cada dia.

A ação de observar presente no ciclo pedagógico relaciona-se com o facto de ver, escutar, analisar as ações das crianças, e sobretudo, registar os momentos com bastante detalhe, de modo a que seja possível a compreensão por parte de alguém que não conhece o contexto. Com isto, é crucial “Olhar, ver e escutar crianças quando estão envolvidas em atividades sozinhas, com pares ou com o apoio de adultos (...)”, pois assim é possível

“(…) obter descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades” (Parente, 2012, p. 7). Evidencio ainda que, inicialmente era muito complicado conseguir estar atenta e focada na minha intervenção e simultaneamente conseguir observar as crianças, tirar notas e registos dos momentos que queria. Porém, consegui evoluir nesse aspeto e ao longo das minhas intervenções, consegui também observar e registar as informações necessárias e descrições acerca das crianças.

3. Planificação e intervenção em contexto de creche

Relativamente à planificação, considero que ao longo das mesmas, foram notáveis as aprendizagens que fiz, no que toca à flexibilidade da mesma, bem como à preparação que esta consiste. Assim, é importante ter em conta que a planificação deve advir das observações que realizamos às crianças, ou seja, é crucial termos uma escuta ativa para entender quais as necessidades e interesses das crianças, aliás, de cada criança.

Ao longo de toda a prática, e com base na observação realizada, podemos considerar que as atividades que as crianças demonstravam mais interesse eram as de momentos de exploração e de brincadeira autónoma, uma vez que “(…) bebés e crianças exploram objectos para descobrir o que são e o que fazem. Começando por bater e dar pontapés a coisas por acaso, aos poucos alargam as suas acções exploratórias e organizam as suas descobertas (...)” (Post & Hohmann, 2003, p. 47), ou seja, a criança começa a desenvolver a sua autonomia e o facto de se sentir capaz e competente em efetuar determinada tarefa. Podemos considerar que não é necessário a presença de um adulto para a criança se sentir capaz de realizar algo ou explorar o mundo, mas sim que o meio tem um papel bastante importante no desenvolvimento e exploração da criança.

Para além disto, uma das propostas educativas que realizámos foi a criação de um espaço destinado ao outono, ou seja, o nosso principal objetivo era trazer a natureza para dentro da sala. Deste modo, eu e o meu par pedagógico pensámos em utilizar as folhas decoradas com areia colorida pelas crianças numa proposta de atividade anterior, tal como apresentado na planificação referente ao apêndice III, e ainda, alguns paus de madeira a fim de fazerem de ramos, colocando as folhas a fazer o efeito de estarem a sair dos mesmos. Anteriormente a esta atividade, devido ao facto de as crianças terem demonstrado bastante interesse na exploração de elementos ligados à natureza, decidimos continuar com a exploração deste género de atividades, em que o tato era o sentido predominante. Assim sendo, resolvemos levar areia para dentro da sala, para as crianças

brincarem e manusearem a mesma.

Figuras 2 e 3

Exploração de areia molhada na concha azul.

Primeiramente, pensámos em levar areia molhada em alguidares com funis, passadores e colheres de pau. Porém, ao falarmos com a educadora cooperante, deu-nos a



ideia de utilizar uma caixa em forma de concha que tinham na instituição (figura 2 e 3). E assim foi, as crianças mostraram um grande entusiasmo e assim, conseguiram realizar a exploração de areia molhada em grande grupo.

Ao longo das semanas e após planificações feitas, mesmo antes de serem postas em prática, estas sofreram algumas alterações. Como foi o caso da apresentação de um teatro de animais que, inicialmente era para ser feito numa estrutura para teatro de fantoches em que utilizaríamos fantoches de dedo, como apresentado na planificação referente ao apêndice IV, mas após conversa com a educadora cooperante, esta sugeriu-nos utilizar um flanelógrafo para contar a história que queríamos (figura 4). Aquando da exploração do flanelógrafo através do conto da história, fomos cantando uma canção que inventámos acerca dos animais no decorrer da mesma (apêndice V). Foi notável o entusiasmo e a animação por parte das crianças, pois demonstraram-se bastante participativas, pronunciando os sons dos animais presentes ao longo do teatro.

Figura 4

Conto de uma história através do flanelógrafo.



Com isto, o processo de planificar sofreu de forma constante algumas alterações e modificações, fui evoluindo e crescendo enquanto futura profissional, bem como fui aprendendo com os erros cometidos e assim, melhorando a planificação e a minha ação educativa perante as crianças, as suas aprendizagens e descobertas.

No decorrer das intervenções, nem sempre é possível executar a planificação tal como planeada, por isso, foram feitas algumas alterações no momento das intervenções, pois, tal como sabemos, a planificação é um documento flexível e quando não existem condições adequadas para realizar certa e determinada atividade, altera-se a mesma. Exemplo disso foi quando queríamos utilizar areia seca para uma atividade, mas devido às condições meteorológicas não foi possível colocar em prática o que estava planificado. Assim, em conjunto com a educadora cooperante, eu e o meu par pedagógico conseguimos resolver a situação, tal como foi apresentado numa das minhas reflexões,

Posto isto, dado que a educadora cooperante na sexta-feira anterior tinha pedido aos pais para trazerem algo relacionado com o outono, permitiu-nos utilizar esse mesmo material para realizar uma proposta de atividade em conjunto com a mesma, fazendo uma exploração do material apresentado.

(Apêndice VI – 4.ª Reflexão: 15 a 17 de outubro de 2018)

Uma das dificuldades sentidas no início das intervenções, foi o facto de não saber como introduzir as atividades para crianças desta faixa etária, uma vez que é fundamental explorarmos também, nós como adultos, o material apresentado às crianças, de modo a estimularmos a curiosidade das crianças. Para combater essa dificuldade, tanto minha, como do meu par pedagógico, decidimos criar um saco das surpresas (figura 5), para que, quando apresentássemos atividades às crianças, conseguíssemos estimular curiosidade, fantasia e imaginação nas mesmas. Este recurso acompanhou-nos ao longo de toda a nossa PP, e foi notável o impacto e entusiasmo que criou nas crianças.

Figura 5
Saco das surpresas.



4. Avaliação em contexto de creche

Para dar continuidade ao ciclo pedagógico, surgiu a necessidade de realizarmos avaliações ao processo educativo das crianças, de forma a conseguirmos demonstrar as aprendizagens e o desenvolvimento das mesmas. Esta fase foi algo desafiadora, dado que envolveu bastante pesquisa e diálogos com a educadora cooperante e com a professora supervisora, para que nos pudessem ajudar a realizar esta fase com sucesso e com o profissionalismo esperado.

Tendo em conta que “o processo de avaliação envolve diferentes aspetos que se articulam num ciclo contínuo de observação, registo, reflexão e ação” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 24), começámos por inserir nas planificações questões relacionadas com as rotinas das crianças e com as respetivas atividades (figura 6). Inicialmente, essas questões eram respondidas pela observação do grupo em geral, mas ao longo do processo, achámos pertinente modificar a forma de recolha de informação, uma vez que cada criança deve ser vista como um ser individual independente, tendo as suas próprias características. Com isto, começámos por escolher

Figura 6
Exemplo de questões de avaliação.

Avaliação sobre a intencionalidade educativa
As crianças demonstram interesse na exploração de elementos da natureza, neste caso, a areia?
Revelam gosto e criatividade ao longo da exploração da areia seca?
Exploram livremente os materiais da sala?
Demonstrar ter conhecimento da funcionalidade da rotina?

cerca de seis crianças para responder às questões respetivas a um dia. Mais tarde, considerámos importante observar apenas três crianças por semana.

Posto isto, fomos esclarecidas pelo facto de, para responder às questões colocadas, termos de descrever uma pequena observação para depois conseguirmos obter uma interpretação daquilo que

Figura 7
Exemplo de tabela referente à avaliação.

	Criança	Observação	Interpretação
Esta criança coloca "o seu coração" na fita sem necessitar de ajuda?	ML	Após ser chamada por uma das educadoras, a ML olhou, dirigiu-se ao local onde estava a fita que unia os corações, baixou-se e com as duas mãos colocou o seu coração na fita colando-o no velcro que esta continha.	Sim, apesar de ter sido estimulada a participar na atividade, a ML conseguiu colocar o coração corretamente sem necessitar de ajuda.
	XM	Ao ver a fita que iria unir os corações e após o exemplo da educadora estagiária, o XM mostrou o seu coração levantando-o com uma mão e dirigiu-se a esta para o colar, sorrindo bastante. Ao longo da atividade, esta criança manteve-se sentado no local, a olhar para as outras crianças a colarem os seus corações.	Sim, o XM coloca o seu coração sem necessitar de ajuda ou mesmo estimulação. Durante toda a tarefa, esta criança demonstrou-se muito interessada.

observámos, ou seja, uma resposta à questão pretendida. Assim sendo, de modo a clarificar o nosso foco, considerámos pertinente realizar uma tabela (figura 7), de forma a organizar melhor os nossos registos, em que colocávamos a questão e as crianças que observámos, e ainda o registo das observações e posteriormente, a interpretação/resposta à questão colocada.

É importante ressaltar que a observação “(...) constitui-se como a estratégia mais importante na avaliação com crianças pequenas (...)” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 24), ou seja, para uma melhor recolha de informação e para que esta seja significativa é crucial fazermos registos escritos, fotográficos e videográficos. Foram as informações que obtivemos após a observação realizada, que nos permitiu preencher as grelhas de avaliação de uma forma mais autêntica e concisa (apêndice VII).

Com base nas observações da semana de 17 a 19 de dezembro, na qual começámos a exploração de elementos relacionados com a época natalícia, como a manipulação de alguns elementos alusivos ao Natal (bolas, luzes, fitas, laços, guizos), reparámos que as crianças demonstraram muito interesse em explorar uma pequena árvore de natal com luzes coloridas, bem como acendiam e apagavam luzes utilizando colheres de pau com cores fluorescentes. Deste modo, o nosso principal objetivo da semana seguinte, de 7 a 9 de janeiro devido à interrupção letiva relativo ao natal, foi proporcionar momentos que envolvessem esses objetos ou idênticos, tal como a exploração de fontes de luz. Assim sendo, as crianças exploraram fontes de luz como, lanternas, luzes coloridas, tubos de cor fluorescente e ainda um projetor LED (figura 8). A exploração decorreu de forma bastante positiva e de acordo com os interesses das crianças, pois foram aproximando-se e explorando os materiais disponibilizados.

Figura 8
Exploração de fontes de luz.



Através do sucedido, entendi que a avaliação é sem dúvida uma parte imprescindível na ação educativa, uma vez que “(...) contribui para a adequação das práticas, para a reflexão sobre os efeitos da ação educativa, para o envolvimento da criança num processo de análise e construção conjunta (...)” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23).

Após todas estas aprendizagens, considero que a reflexão é um dos pilares para a continuação de uma boa ação educativa, pois é através desta que conseguimos proporcionar as melhores aprendizagens às crianças e modificar alguns dos pontos de vista que anteriormente pensaríamos estar corretos relativamente ao contexto de creche.

Nesta PP foi possível verificar que a minha intervenção educativa melhorou em alguns aspetos, tais como: a minha gestão de tempo nas propostas educativas, ou seja, já conseguia delimitar o tempo de introdução e exploração de uma atividade; a minha confiança perante as crianças e as propostas de atividade em si; e ainda, a motivação na introdução de atividades e em cativar a atenção e concentração das crianças nas mesmas.

Fazendo uma apreciação global muito geral desta PP, considero que cresci e evolui imenso como futura profissional da área da educação ao longo das intervenções, uma vez que fui aprendendo com os erros cometidos e melhorando a ação educativa. É crucial ter em conta que nos devemos reger em torno do ciclo pedagógico, de modo a proporcionar aprendizagens e descobertas significativas às crianças, consoante os seus gostos, interesses e necessidades.

5. A documentação pedagógica em contexto de creche

Algo que também gostaria de salientar nesta reflexão foi o facto de ter tido algum contacto com a documentação pedagógica no contexto de creche. Primeiramente, devo dizer que tinha algum conhecimento do que era, mas nunca tinha tido realmente contacto com a mesma, ou seja, nunca tinha realizado algo desse género e apenas sabia a teoria que falámos em aula.

Ao longo desta PP foi possível adquirir conhecimentos mais específicos acerca da mesma, de como se fazia e do que se tratava realmente, tendo ainda oportunidade de a realizar e partilhar. É importante ressaltar que a documentação pedagógica foi algo que a nossa

educadora cooperante nos pediu para realizar, tendo em conta as nossas propostas educativas. Deste modo, inicialmente realizámos um placard com fotos de uma atividade - aquela que fez mais sentido para as crianças na semana anterior - explicámos o antecedente da mesma e como esta foi realizada (figura 9).

Figura 9
Documentação pedagógica “Estampámos o tecido”.



Posteriormente, depois de conversarmos com a nossa educadora cooperante, esta ajudou-nos a refletir num ponto importante. A documentação pedagógica, tal como o nome indica, deve ser fundamentada, ou seja, aquela atividade foi realizada com um propósito e esse deve ser explícito aquando da realização do documento que iremos apresentar à comunidade educativa.

Deste modo, ao longo do período fomos realizando vários exercícios de documentação pedagógica, sempre evoluindo e melhorando os anteriores. Sendo assim, chegámos no final do período com algo bastante diferente em comparação com a nossa primeira documentação pedagógica (figura 10). Aqui já conseguimos explicar o porquê de realizar esta proposta educativa (algo que surgiu das escutas realizadas às crianças), em que esta consistiu e qual a importância da mesma para que a criança possa descobrir e explorar o mundo por si própria.

Figura 10
Documentação pedagógica “Entre as sombras e as luzes”.



Na visão de Azevedo (2019), “escutar as crianças com o seu modo peculiar de olhar o mundo e compreender as suas necessidades de aprendizagem é decisivo para o refinamento dos modos de observar, escutar, registar e documentar” (p. 11), uma vez que todas estas etapas são cruciais para que seja documentado algo significativo para as crianças.

Na mesma perspetiva, “Esta partilha com os pais/famílias permite ainda aos educadores adicionar às suas próprias observações novas informações e aprofundar os seus conhecimentos sobre as crianças e as suas famílias” (Azevedo, 2019, p. 11). Contudo, ao longo de toda a PP, nem sempre tivemos feedbacks por parte dos pais/famílias, o que nos deixou um pouco desapontadas, uma vez que apesar do que estávamos a fazer ser algo para toda a comunidade, principalmente para as próprias crianças, também era importante

ter algum reconhecimento por parte das famílias. No entanto, as crianças são o que realmente importa e o bem-estar e a reação delas era o que nos motivava para fazer mais e melhor a cada dia.

Assim sendo, considero que este contacto com a documentação pedagógica que tivemos neste contexto foi muito importante, uma vez que nos permitiu ter este contacto e saber como a realizar, assim como permitiu também valorizar as crianças e refletir a cada proposta educativa.

6. O educador e a criança em contexto de creche

A creche tem um papel muito importante no desenvolvimento pessoal e social da criança, uma vez que podemos estimular a criança a tornar-se mais autónoma, a nível da alimentação e da higiene, por exemplo. Neste caso, a educadora pode ser muito importante neste processo, “(...) se ela quer ajudar a criança, deve em primeiro lugar escutá-la. Segue então o seu ritmo no momento da refeição e progressivamente vai-lhe deixando uma certa iniciativa. O mesmo se passa para o vestir ou para a higiene, ela dirige, mas ao mesmo tempo convida a criança a participar” (Vayer & Matos, 1990, p. 112).

Neste contexto, é notável que as crianças ainda se estão a conhecer, a construir e a conquistar a sua autonomia e em pleno crescimento, ou seja, é de referir que a primeira aproximação deve ser bastante prudente e cuidadosa, para que as crianças estabeleçam com o adulto uma boa relação, sólida e segura. Para além disto, é crucial que todo o ambiente em contexto creche promova um desenvolvimento harmonioso e holístico para a criança, através das mais diversificadas e estimulantes propostas educativas. Posto isto, é necessário que o educador “(...) se reserve a si mesmo um papel secundário de guia auxiliar no desenvolvimento do processo” (Zabalza, 1992, p. 157). Julgo que esta faixa etária é bastante desafiante, uma vez que existem várias adaptações, como por exemplo ao contexto, e muito para conhecer e explorar. Com isto, um dos principais objetivos passa por criar laços com as crianças, envolvendo conforto, atenção, carinho, confiança, respeito e segurança.

Nesta PP tivemos contacto pela primeira vez com uma abordagem que nos era desconhecida, em que há uma valorização da criança, sendo que se baseia na experimentação e estimulação da mesma em todo o processo do conhecimento. Um dos principais objetivos desta abordagem é a formação de indivíduos responsáveis, criativos,

respeitadores dos valores humanos, deixando que cada um queira deixar a sua própria marca no mundo, positiva e solidária. Tal como nos é apresentado,

A metodologia se baseia em princípios de respeito, responsabilidade e participação na vida comunitária. A exploração e a descoberta, em um mundo seguro e enriquecedor, estão entre os pilares do programa, que privilegia o desenvolvimento da criatividade e é pautado pelo respeito na relação com a criança pequena (Educere, p. 6).

Algo que a metodologia *Reggio Emilia* privilegia é o meio ambiente, ou seja, ele é visto como um dos elementos cruciais para um bom desenvolvimento da criança. Assim, uma das propostas educativas foi a exploração de um tapete sensorial com diferentes texturas, possuindo este, alimentos. Após algumas observações, foi notável que as crianças demonstravam muito interesse em elementos naturais, por isso, acrescentámos elementos como paus, algodão e cortiça.

De modo a complementar esta linha de pensamento, Oliveira

Figuras 11, 12 e 13

Exploração de um tapete sensorial com diversas texturas.



et al. (1992), argumenta que “Em torno dos 18 meses, a criança já tem mais autonomia para explorar o ambiente, devido ao seu grande desenvolvimento” (p. 43). Ao longo desta atividade foi notável como as crianças utilizaram bastante os cinco sentidos, utilizando nomeadamente mais a visão, o tacto e o olfato para explorar os variados elementos (figuras 11, 12 e 13). Nesta faixa etária, as crianças gostam muito de manusear os objetos e de os poder manipular como querem, e sendo assim, a primeira coisa que fizeram foi puxar e remover os elementos do tapete para observarem e explorarem da forma que queriam, sempre com supervisão. Terminada esta atividade, houve logo uma pequena reflexão em que decidimos continuar a explorar elementos naturais, dado o interesse por parte das crianças demonstrado aquando destes momentos de exploração. Tal como foi possível denotar numa reflexão, “Com toda esta observação, chegámos à conclusão que devíamos continuar a explorar este tema. Assim, logo na próxima semana, iremos explorar a areia como elemento predominante.” (Apêndice VIII – 3.^a Reflexão: 08 a 10 de outubro de 2018)

Uma das aprendizagens que fiz com a abordagem *Reggio Emilia*, foi o facto de as provocações serem bastante importantes, uma vez que ao “provocar” as crianças, isso dá

muito mais abertura para uma boa exploração por parte das mesmas. Ao contrário, dar uma atividade a uma criança entre os 0 aos 3 anos pode limitar a sua aprendizagem. Considero que se não tivesse conhecimento desta metodologia, teria modificado a minha ação educativa, como por exemplo ter intervindo mais com as crianças e não as ter deixado explorar sozinhas. Sendo assim, considero que as provocações também são necessárias para um bom desenvolvimento por parte das crianças, tal como uma aprendizagem significativa a cada dia. Para além disto, é importante salientar que esta metodologia se apresenta como participativa, uma vez que o educador deve criar uma relação de proximidade e confiança perante as crianças, pois assim, é mais fácil criar momentos de exploração e de descoberta significativos para as mesmas (Formosinho, 2018). Com isto, o clima torna-se harmonioso e tranquilo entre adulto e criança, portanto, é possível criar uma dinamização nas propostas educativas completamente diferente.

B. EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, lecionada no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo de 2018/2019, decorreu num Jardim de Infância/Escola Básica do 1.º Ciclo, situando-se na localidade de Moinhos da Barosa que pertence à União de freguesias dos Marrazes e Barosa.

1. Caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças

A instituição pertence ao Agrupamento de Escolas D. Dinis, localizado em Leiria. O jardim de infância está inserido no mesmo edifício da Escola Básica do 1º Ciclo, sendo ambos redes públicas, ou seja, pertencentes ao Ministério da Educação. Esta instituição foi fundada em 1987, tendo iniciado as suas atividades em instalações provisórias na junta de freguesia até ao ano de 2001. Trata-se de um edifício dividido em dois grandes blocos – o edifício principal dividido em duas partes idênticas e o edifício polivalente, sendo também possível aceder ao campo de jogos e sala de ATL do Clube Lis e Lena. O ATL situa-se junto ao JI/EB da Barosa, sendo este constituído por quatro salas, casas de banho e um espaço exterior.

A PP foi realizada na sala referente ao grupo de crianças da sala B2 do jardim de infância da Barosa. Esta sala situa-se no rés do chão da instituição, do lado direito do edifício principal e está organizada por diversas áreas, tendo como objetivo dar às crianças a oportunidade de escolherem qual o espaço em que pretendem brincar. Importa referir que cada área possui regras estabelecidas pela educadora em conjunto com as crianças, nomeadamente o número máximo de crianças que pode permanecer simultaneamente em cada área. As áreas referidas anteriormente são a Área da Conversa e Área dos Livros, Área do Computador, Área da Casinha composta por Quarto da Boneca e Cozinha, Área dos Desenhos e Escrita, Área da Plasticina/ Recorte e colagem/ Carimbagem e Pintura (Plástica), Área dos Jogos de Tapete (a que as crianças chamavam Garagem), Área dos Jogos de Mesa e Área da Ciência. Para além disto, é importante referir que a sala B2 era composta por um grupo de 23 crianças, 16 do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

1.1 Caraterísticas de desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças

Dado que se tratava de um grupo com idades distintas, é notável alguma diferença no desenvolvimento de determinadas capacidades e competências entre as crianças mais novas e as crianças mais velhas. Assim, as crianças mais novas demonstravam menos poder de concentração nas diversas atividades, como por exemplo relacionadas com a leitura de histórias e os diálogos entre o grupo, bem como alguma dificuldade a nível linguístico, principalmente na construção de frases e dicção de palavras. Relativamente às crianças mais velhas, com grau de desenvolvimento mais evoluído, tendiam a ajudar as crianças mais novas, nomeadamente em momentos da rotina, no desenvolvimento de atividades mais complexas e também, no cumprimento de determinadas regras existentes dentro e fora da sala de atividades.

No geral, este grupo de crianças era ativo, tranquilo, atento, demonstrava autonomia e sobretudo, espontaneidade. Mostrava também que tinha interesse em atividades lúdicas que envolviam aprendizagens significativas, assim como em explorações que pudessem desenvolver a criatividade e a imaginação.

Ao longo das propostas de atividade e em momentos de partilha, estas crianças demonstravam que tinham gosto em expressar as suas ideias, partilhando-as com as outras crianças e pondo-as em prática, assim como também se empenhavam de forma bastante ativa em atividades propostas pela educadora. Era um grupo que gostava bastante de brincar livremente em vários momentos do dia e tinham interesse em explorar cada área da sala. Havia crianças que gostavam de brincar ao longo de todas as áreas de brincadeira livre, embora existissem outras que tendiam a brincar apenas numa ou duas áreas.

2. Observação na Educação Pré-Escolar

Assim como em contexto de creche, um profissional de educação deve alicerçar-se ao ciclo pedagógico na educação pré-escolar, para que após a sua ação educativa, consiga refletir em relação às finalidades e objetivos da sua intencionalidade. Assim, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016),

Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planejar, 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 caraterísticas de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha (p. 5).

A observação é, sem dúvida, uma das práticas mais importantes ao longo de toda uma prática pedagógica. As observações que realizamos têm como principal objetivo conhecer

um novo contexto, e através da observação realizada, conseguir executar a caracterização do meio envolvente, da instituição, da sala de atividades e do grupo de crianças em que estamos inseridas. Deste modo, ficamos a conhecer melhor o espaço e os recursos físicos que podemos utilizar nas nossas futuras experiências educativas, isto porque é uma mais valia para um bom educador, na medida em que esse conhecimento “(...) promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade (...)” (Silva et al., 2016, p. 11).

Também ao longo de toda a ação educativa é importante que o educador observe e se envolva nas brincadeiras das crianças, sem intervir nas suas ações. Isso permite que as crianças demonstrem melhor os seus gostos e interesses, e consequentemente, façam novas explorações e descobertas. Assim sendo, “Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (Silva et al., 2016, p. 11). Para além disto, é fundamental “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas particularidades, o que já sabem, os seus interesses, as suas dificuldades...” (Portugal & Laevers, Avaliação em Educação Pré-Escolar, 2018, p. 8) e com isso, conseguir construir uma relação estável com os mesmos para que a ação educativa seja consciente e direcionada à criança.

Houve uma atividade em que lemos uma história para as crianças, na qual inicialmente se demonstraram entusiasmadas e perceberam qual o assunto que tratava a história (figura 14). No entanto, após pequenas observações que realizámos ao longo do conto da história, denotámos um ponto negativo. No decorrer da mesma, algumas crianças começaram a mostrar desinteresse pois surgiram questões como, “A história nunca mais acaba?”, “Que história grande, quando acaba?”. Posto isto, considerámos que se deve apresentar algo mais curto, simples e de fácil compreensão. Para além disto, “(...) eu e a minha colega chegámos à conclusão que teria sido melhor termos dividido a história em três partes, uma vez que esta era demasiado extensa e algumas crianças começaram a dispersar em termos de pensamento e atenção” (Apêndice IX – 4ª Reflexão: 25 a 27 março de 2019).

Figura 24
História João e o pé de feijão.



3. Planificação na Educação Pré-Escolar

Em relação à planificação, considero que fiz várias aprendizagens ao longo da elaboração da mesma, no entanto é importante referir que em relação à estrutura, mantivemos a que utilizámos em contexto de creche, pois considerámos que era adequada e perceptível, tanto para os intervenientes como para quem tivesse de os substituir, eventualmente. No entanto, algo que tivemos de modificar foi o facto de não termos tanto tempo de brincadeira livre como em contexto de creche, mas sim, de propostas de atividades, tal como é apresentada numa planificação situada no apêndice X.

Perante a observação que realizámos, as planificações seguiram a lógica apresentada pela educadora cooperante, e colocávamos em todas as planificações o horário referente à rotina diária das crianças (figura 15). Este grupo de crianças iniciava a sua rotina a partir das 8h com o acolhimento geral do prolongamento,

Figura 15
Horário com a rotina diária.

Horário: 9h00 -15h30	
Atividades Letivas	
9h00 – 10h30	
11h00 – 12h00	
Almoço	
13h30 – 15h30	

mais propriamente do ATL (Atividades de Tempos Livres) que os acompanhavam até à sala respetiva às 9h. As atividades pedagógicas continuavam até às 10h30, hora em que as crianças tinham o intervalo e iam para o recreio em brincadeira livre. Retomavam as atividades das 11h até ao 12h. Das 12h às 13h30 realizava-se a hora de almoço, em que as crianças eram acompanhadas pelas auxiliares do ATL. As atividades pedagógicas terminavam por volta das 15h30, em que algumas crianças iam para casa e outras ficavam em horário de prolongamento, em atividades livres até as 19h ou até os encarregados de educação as irem buscar.

A planificação deve ser elaborada com algo advindo de observações que fazemos às crianças e uma das principais dificuldades que senti foi o facto de as crianças serem muito mais autónomas e de gostarem imenso de brincar, tanto umas com as outras como sozinhas, durante muito tempo. Deste modo, foi um pouco mais difícil de pensar em propostas educativas, tendo em conta este contexto. Por outro lado, considero que depois de algumas observações e reflexões acerca deste assunto, conseguimos criar propostas de atividades que fossem ao encontro dessas mesmas observações, bem como dos gostos e necessidades das crianças. Para além disto, é importante evidenciar que nas planificações

continuámos a inserir tempo para brincadeira livre, dado essa necessidade apresentada pelas crianças.

Para além disto, algo que também foi diferente do contexto em creche, foi o facto de na educação pré-escolar termos acesso a um documento orientador para realizarmos a nossa ação educativa, sendo este documento as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este documento consiste na apresentação dos objetivos globais pedagógicos, bem como em apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância.

Algo que aprendi, tanto nesta PP como na anterior, foi o facto da planificação ser um documento bastante flexível e que pode sofrer alterações quando alguma proposta é colocada em prática. Exemplo disso, foi o facto de num dia termos planificado dar continuidade à elaboração das prendas do Dia do Pai e estas já terem sido terminadas nos dias seguintes aos da PP. Posto isto, para dar continuidade ao tema e aos interesses das crianças naquele momento, eu e a minha colega pensámos em propor às crianças que realizassem a sua própria prenda para o pai, fazendo algo único de cada um utilizando materiais reciclados (figura 16). Ao longo da proposta, todos os intervenientes adultos que estavam na sala foram auxiliando as crianças individualmente e assim, cada criança se pôde sentir como um ser único e individual que é. A atividade correu bem e todas as crianças gostaram de fazer algo diferente para o pai e feito somente por si. Contudo, após refletir sobre isso,

Figura 16
Pista de carros realizada através de materiais reciclados.



Saliento que a atividade podia ter sido realizada em pequenos grupos, no entanto não sentimos essa necessidade porque se apresentavam quatro adultos dentro da sala de atividades. Ao invés disso, se estivessem apenas dois adultos dentro da sala, seria imprescindível realizar em pequenos grupos, de modo a conseguir auxiliar cada criança individualmente

(Apêndice XI – 3.^a Reflexão: 18 a 20 março de 2019).

Ao longo desta PP foram vários os momentos em que tivemos situações de improviso, bem como de criar alternativas ao que tínhamos planeado no momento e isso, é muito importante uma vez que são aprendizagens que fazemos enquanto futuras profissionais na área da educação. Sendo assim, podemos concluir que a planificação pode ser um documento bastante flexível, pois apesar de, por vezes, não conseguirmos seguir o que

está planejado por diversos motivos, podemos modificar e realizar algo que possa ir ao encontro das necessidades das crianças naquele momento específico.

4. Intervenção na Educação Pré-Escolar

Uma das minhas maiores dificuldades ao longo das intervenções foi na gestão do grupo de crianças. Conversámos com a nossa educadora cooperante e chegámos à conclusão que teríamos de encontrar estratégias que acalmassem e chamassem a atenção das crianças, de modo a facilitar a nossa intervenção e o envolvimento com as mesmas, como utilizar canções, lengalengas, gestos, danças, entre outros.

Para melhorar o ambiente educativo na sala de atividades entre o grupo de crianças e os outros intervenientes, segundo Sara De Sousa (2014, p. 33), algumas das estratégias que se podem utilizar durante os períodos de atividade são “Trabalhar com grupos reduzidos; antecipar alguns comportamentos, prevenindo-os; colocar uma Música de fundo durante as atividades; Falar baixo, quando se geram momentos ruidosos; Combinar um sinal de silêncio”.

Sendo assim, após algumas pesquisas acerca das estratégias de gestão de grupo, coloquei em prática uma nova estratégia a fim de captar a atenção das crianças, que neste caso foi dizer “Vamos agarrar o silêncio, shhh”, em que estico o meu braço direito e o movimento da esquerda para a direita, fechando a mão no final. Considero então que esta estratégia funcionou muito bem na maioria dos momentos do dia a dia e notei logo diferença no grupo, uma vez que as crianças olhavam para mim aquando da execução do movimento, realizavam-no, assim como ficavam em silêncio e concentradas.

Refletindo ainda acerca das intervenções, considero pertinente mencionar a atividade relativa à observação de feijoeiros elaborados pelas crianças, em que primeiramente realizei essa atividade em pequenos grupos dentro da sala de atividades (figura 17). No entanto, após reflexão, considero que deveria ter realizado essa observação num local mais silencioso e sem distrações, como por exemplo no espaço exterior da sala. Uma das aprendizagens que retirei desta experiência foi que, se a nossa ação educativa não estiver a proporcionar aprendizagens significativas às crianças, devemos modificar a estratégia. Assim sendo, realizei essas observações com as crianças noutro dia e, desta vez, dividi as crianças em três grupos e

Figura 17
Feijoeiro realizado pelas crianças.



fomos para a parte exterior da instituição, a qual proporcionou uma melhor concentração e atenção por parte das crianças, pois não tinham ruído. Com esta atividade, aprendi que é necessário que existam espaços específicos para realizar determinadas propostas de atividade, de modo a proporcionar momentos de aprendizagem, visto que como refere Dias (2017), “A integração de novos espaços e materiais devem corresponder às necessidades do grupo manifestadas no momento, de modo a desafiar as crianças” (p. 18).

5. *Trabalho por projeto em jardim de infância*

Na PP em contexto de JI, foi-nos proposto realizar um trabalho por projeto com as crianças. Embora esta metodologia tenha sido abordada durante a licenciatura em Educação Básica, o meu conhecimento da metodologia de trabalho de projeto era insuficiente, e por isso, esta proposta foi uma oportunidade para alargar e desenvolver os meus conhecimentos acerca da mesma.

Como afirma Leite, Malpique e Santos (1989) citado por Vasconcelos et al. (2011), o trabalho por projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”. (p. 10). Este deve ser originado pelas crianças ou com base nos interesses que estas demonstrem, assim como deve ser interessante e proporcionador de um processo que demonstre empenho e participação por parte das mesmas. Tal como ressalva Irene Lisboa (1943) citada por Vasconcelos et al. (2011) “Cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance.” Por conseguinte, todo o trabalho foi conduzido segundo as fases do trabalho por projeto apresentadas por Vasconcelos, et al., (2012): *Definição do Problema; Planificação e desenvolvimento do trabalho; Execução; Divulgação/Avaliação*.

5.1. *Uma experiência com a metodologia de trabalho por projeto: “Patrulha Pata - Os cães salvam o dia de piscina”*

O projeto “Patrulha Pata – Os cães salvam o dia de piscina” surgiu mediante o processo de observação num momento do conto da história “O João e o Pé de Feijão” através do uso de fantoches e fantocheiro, em que após terminar a representação, uma das crianças sugeriu: “Podíamos fazer um teatro assim, mas com o «Capuchinho Vermelho».” Posto isto, questionámos o grupo: “Vocês gostavam de contar a história do «Capuchinho Vermelho» também com os fantoches?” Ao qual a maioria das crianças respondeu:

“Sim.”, tendo uma criança acrescentado: “Mas podíamos também fazer o teatro de outras histórias.”

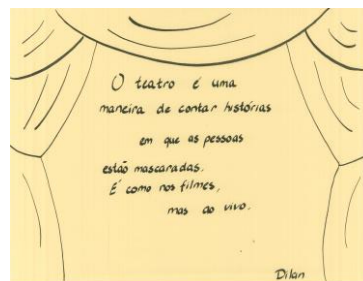
5.1.1.Fase I - Definição do Problema

Após a escuta dos interesses por parte das crianças, na Fase I – Definição do Problema na metodologia do trabalho por projeto existe o questionamento e afirmação das crianças acerca do que sabem e desejam descobrir sobre o tema definido e que “Partilham-se saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo (...) Segundo Helms parte-se de um «conhecimento base» (2010: 6) sobre o assunto: «o que sabemos».” (Vasconcelos et al., 2011, p. 14). Partindo deste pressuposto, conversámos com as crianças e questionámos acerca do que é o teatro, e dado que apenas algumas conseguiram responder, propusemos a pesquisa do conceito em casa, em conjunto com as famílias. Naquele momento, algumas das respostas dadas pelas crianças em relação ao conceito de teatro foram: “O teatro é uma coisa que se apresenta e os atores estão em cima do palco.”, “Uns apresentam, outros dançam.”, “Há senhores que mexem os fantoches.”, “Há o vendedor de bilhetes e o porteiro, que é quem diz «pode entrar».”.

Depois desta conversa, as crianças participaram e colaboraram na pesquisa com a sua família em casa, utilizando como meio de pesquisa a internet, trazendo algumas pesquisas para a escola (figuras 18 e 19). De forma a

Figuras 18 e 19

Pesquisas realizadas pelas crianças com as famílias.



discutir e a refletir a respeito das informações trazidas pelas crianças e pelas famílias, houve um pequeno diálogo em conjunto com as mesmas para, posteriormente, conversar sobre o que sabiam sobre o teatro e o que mais queriam saber sobre este assunto. Deste modo, as sugestões apresentadas à questão “O que é o teatro?” foram as seguintes: “O teatro tem um palco e um senhor para apresentar.”, “Há pessoas no teatro a verem.”, “O teatro tem um palco para nós dançarmos, podemos brincar!”.

Tal como apresentado em reflexão, este diálogo correu muito bem e as crianças demonstraram saber o que é o teatro e aquilo que falaram em casa com os pais. Demonstraram bastante interesse em querer saber mais sobre o assunto e foi notável que a pesquisa que fizeram em casa foi significativa, pois a cada questão colocada por nós

acerca do que é o teatro e de quais os elementos que constituem o mesmo, a maioria das crianças revelaram gosto em participar nas respostas a essas questões.

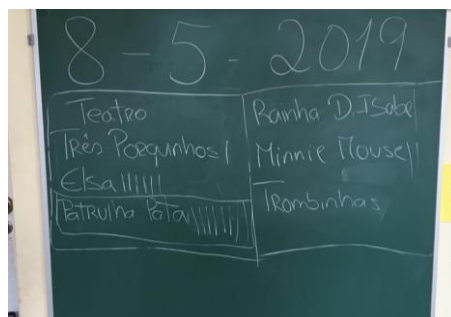
Assim, a primeira proposta relativamente à elaboração deste trabalho de projeto foi a pesquisa em conjunto com as famílias, dando início à “investigação” através da procura de informação. Considero que se tratou de uma forma de investigação bastante positiva, tanto para as crianças como para as famílias, uma vez que proporcionou momentos de interação entre ambos, assim como de possíveis aprendizagens. Tal como referem Silva et al. (2016), “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.” (p.28) Para além do educador, também a família é uma entidade que faz parte da educação e aprendizagem de cada criança e para isso, é imprescindível existir uma boa relação com a família, visto que estas duas entidades devem colaborar em conjunto para um bom desenvolvimento da criança.

Na semana seguinte, voltámos a reunirmo-nos com as crianças para refletir e discutir as ideias, organizando posteriormente um mapa concetual com as questões “O que sabemos?”, “O que queremos saber?” e “Como vamos saber?”. Estas questões foram respondidas com base nas afirmações feitas pelas crianças, bem como nas suas conceções iniciais de modo a preencher um quadro (apêndice XII - tabela 1).

No dia seguinte ao preenchimento da tabela, houve uma votação da história que seria posteriormente representada no teatro dinamizado pelas mesmas. Nesta votação estiveram presentes a maioria das crianças e tiveram à sua escolha todas as histórias evidenciadas pelas mesmas durante o preenchimento do quadro. Posto isto, a história com mais votações foi a “Patrulha Pata”, tendo precisamente 8 votos (figura 20).

Figura 20

Resultado das votações referentes ao teatro.



5.1.2. Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho

Seguidamente, a Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho tem como objetivo responder às questões “Como?” e “Onde?” podem ser encontradas as respostas às

sugestões propostas pelas crianças. Surge então, a execução de uma teia (apêndice XIII) que tem como objetivo organizar as ideias sugeridas pelas crianças para a representação do episódio “Os cães salvam o dia de piscina – Patrulha Pata”, desde o início até à sua conclusão.

5.1.3. Fase III – Execução

Após a fase II, segue-se a Fase III – Execução, na qual as crianças iniciaram as suas experiências de forma direta, colocando em prática o que havíamos planificado anteriormente, de modo a responder às questões definidas. Para tal, primeiramente mostrámos um dos episódios da série infantil às crianças, tendo sido este escolhido de forma aleatória. Reconheço que teria sido mais proveitoso a escolha ter sido realizada pelas crianças, no entanto, dado a quantidade de episódios referentes à série infantil, esta opção seria motivo de grande dispersão por parte das crianças.

Após a visualização do episódio “Os cães salvam o dia de piscina”, em conjunto com as crianças, realizámos a distribuição dos papéis/personagens do teatro através da votação (figura 21), sendo que após a referência a cada personagem, as crianças interessadas colocariam o dedo no ar. Como forma de resolver a situação nos momentos em que mais do que uma criança escolheria a mesma personagem e sermos justas com todas as crianças, utilizámos uma estratégia. Esta consistiu na colocação de diversos papéis com números de 1 a 16 num saco, em que as crianças colocariam a mão, retiravam um papel cada uma e posto isto, a criança com o maior número seria atribuída à personagem em questão.

Figura 21
Atribuição das personagens para o teatro.



Penso que essa estratégia foi bastante importante para existir igualdade na escolha das personagens, bem como para que as crianças não se sentissem injustiçadas e percebessem que todos os papéis que cada um tem na representação são relevantes. No entanto, algo que mudaria seria a ordem pela qual perguntei as categorias das personagens, pois tal como apresento numa reflexão semanal em relação a este tema, teria sido mais justo para todas as crianças terem essa hipótese de escolha,

Realço ainda que inicialmente perguntei logo quem gostaria de ser as tais «personagens principais» que dizem respeito à constituição da “Patrulha Pata”. Algo que mudaria seria então a

ordem pela qual perguntei as categorias das personagens, ou seja, teria deixado para o meio as personagens principais, uma vez que assim não tinham existido tantas crianças ao princípio a levantar o braço e teria sido mais justo, pois já não existia tanta hipótese de escolha

(Apêndice XIV – 9.ª Reflexão: 13 a 15 maio de 2019).

Posteriormente, iniciou-se a escolha e **Figuras 22 e 23**

realização dos adereços/acessórios a utilizar pelos apresentadores e pelas personagens principais ao longo da representação teatral (figuras 22 e 23).

Realização e definição dos acessórios/adereços a utilizar na representação teatral.



De seguida, deu-se outro momento referido na teia, sendo este a escolha do local para a representação do episódio da “Patrulha Pata”.

Inicialmente, questionámos as crianças acerca do local adequado para a realização da mesma, no qual surgiram algumas respostas, como por exemplo: “Podia ser à noite, mas a escola está fechada.”, “Podíamos fazer na escola à tarde.”, “Podíamos mostrar aos meninos da professora T.”.

Dado a escolha do público-alvo que seria as crianças da sala B1, as crianças também foram começando a referir alguns dos locais onde poderia decorrer a divulgação., Questionámos as mesmas acerca do possível local a definir. Posto isto, as sugestões foram as seguintes: “Pode ser na sala.”, “Se for na sala, o palco tem de ser uma mesa em cima da outra.”, “Podíamos juntar 5 mesas.”

Seguidamente às sugestões das crianças, afirmámos que seria uma boa opção e que havia possibilidade da representação se realizar na sala de atividades, pois seria possível também que o público-alvo escolhido anteriormente se deslocasse à mesma de forma simples.

Para a realização do cenário, este baseou-se essencialmente na utilização de materiais reciclados, como por exemplo caixas de cartão, rolos de cartão e restos de papel existentes na instituição (figuras 24 e 25).

Figuras 24 e 25

Realização dos cenários a utilizar na representação teatral.



Relativamente à montagem do próprio cenário, esta foi feita no dia da divulgação, em conjunto com as crianças.

Nas duas últimas semanas da PP, decorreram os ensaios da representação teatral, inicialmente com pequenos grupos de crianças e posteriormente, em grande grupo, dentro e fora da sala de atividades. Considero que inicialmente senti que estava a pedir demasiado às crianças, ou seja, para tão pouco tempo que tínhamos, não podia pedir que nos primeiros ensaios corresse logo tudo bem, nem que estivesse “perfeito”. Contudo, as crianças mostraram-se bastante empenhadas, interessadas e curiosas com o resultado final, logo isso não nos desanimou para fazer um bom trabalho.

Apesar de termos tido pouco tempo de preparação para a divulgação do nosso projeto, considero que os ensaios correram bem, pois no decorrer dos mesmos, fui sentido pequenas evoluções nas crianças, nomeadamente referente à desinibição das mesmas, à memorização de falas, bem como dos momentos pertencentes a cada criança, uma vez que tal como referem as OCEPE,

O apoio do/a educador/a ao jogo dramático (...) permite ampliar as suas propostas, de modo a criar novas situações de comunicação, através de uma melhor caracterização dos papéis que está a desempenhar, das ações a desenvolver, permitindo alargar o tempo de envolvimento da criança e a sua expressão verbal (p. 52).

No entanto, teria sido mais significativo e proveitoso para as crianças se tivessem tido mais tempo de preparação, pois tal como refleti acerca desta dramatização, “(...) penso que com mais dias de preparação/ensaios, as crianças conseguiriam ter uma melhor memorização e concentração no que estavam a fazer, bem como conseguiriam ter uma melhor noção do momento de entrada e permanência de cada personagem” (Apêndice XV – 11.^a Reflexão: 27 a 29 maio de 2019).

Ainda em relação ao pouco tempo que tivemos para realização deste projeto, outro aspeto que considero importante realçar é o facto de, se tivéssemos mais tempo de preparação, as crianças teriam tido uma participação e colaboração mais ativa, na medida em que teriam uma maior envolvimento na preparação dos cenários, dos seus próprios adereços ou até mesmo, na organização da peça em si.

5.1.4. Fase IV – Divulgação/ Avaliação

Por último, segue-se a Fase IV – Divulgação/ Avaliação, a qual é uma síntese de toda a informação que foi adquirida de modo a ser visível a outros olhos que nele não participaram.

A maioria das crianças foi demonstrando a sua ansiedade em saber qual o dia da representação final, uma vez que questionaram diversas vezes as estagiárias acerca do assunto. Para além disto, alguns dos pais das crianças questionaram-nos acerca do projeto, referindo o entusiasmo das crianças que também iam conversando com os mesmos em casa acerca do teatro. Mostraram-se bastante recetivos e dispostos a colaborar na definição e necessidade de possíveis acessórios a utilizar pelos seus educandos.

O momento de divulgação ocorreu na data especulada pelas estagiárias em conjunto com as crianças. Antes da representação final, decorreu a venda dos bilhetes e das pipocas para o público (figuras 26, 27 e 28).

Figura 26
Crianças responsáveis pela Bilheteira.



Figura 27
Vendedores de Pipocas.



Figura 28
Representação teatral final.



Após a divulgação do projeto, ou seja, da representação final, as crianças reuniram-se em grande grupo na área da conversa da sala de atividades, para discutir e avaliar a finalização do seu projeto. Deste modo, uma das estagiárias questionou as crianças “Gostaram do nosso teatro? O que acharam?”, ao que as crianças responderam: “Sim, gostámos!”, “Sim, correu bem e os amigos sabiam o que dizer e a MN não chorou.”, “Correu bem porque gostei da minha boia.”, “Não correu bem porque o MO esqueceu-se da minha parte.”.

Por fim, refletindo acerca do projeto realizado em conjunto com as crianças, considero que um dos aspetos bastante importante ao longo de todo o processo, foi a interajuda existente entre o grupo de crianças, pois houve uma disponibilização por parte das mesmas em emprestar aos colegas acessórios seus para que estes utilizassem e se caracterizassem no momento da representação final.

Com a realização deste projeto, pude observar todo o envolvimento e interesse por parte do grupo de crianças na realização de uma peça teatral, tendo por base as ideias interessantes e inovadoras partilhadas pelas crianças. No entanto, considero que para que este tipo de projeto decorresse de forma mais positiva e integradora, ou seja, de forma mais significativa para as crianças, seria necessário mais tempo, tal como referi acima.

Concluindo, julgo que o projeto decorreu de forma positiva, uma vez que foi visível todo o interesse, esforço e dedicação por parte das crianças, assim como foi bastante vantajoso, tanto para mim que vivenciei experiências novas, como para as crianças, que puderam evidenciar algo realizado por si, com base nas suas ideias e sugestões. Enquanto futura profissional, gostei muito de desenvolver um projeto com esta envergadura em conjunto com as crianças e percebi que um educador tem um papel muito importante neste processo, uma vez que guia e orienta os gostos e interesses das crianças bem como organiza a gestão do projeto, de modo a colmatar em aprendizagens significativas.

6. Avaliação na Educação Pré-Escolar

Tal como em contexto de creche, no JI também surgiu a necessidade de realizar avaliações ao processo educativo das crianças, como forma de conseguirmos ter noção das suas aprendizagens. Ao longo de todo este processo baseámo-nos na observação direta, tal como no contexto anterior, recorrendo também a notas de campo, registos fotográficos, entre outros.

Na educação pré-escolar, o educador nem sempre avalia a ação de uma criança de acordo com as suas intencionalidades, pois a avaliação deve decorrer ao longo de todos os momentos vivenciados no jardim de infância. Muitas vezes é a própria criança que proporciona a si mesma momentos de novas aprendizagens e conhecimentos, por exemplo através do brincar, sendo que “(...) o brincar é uma forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e conhecedores podem, através do que proporcionam para as crianças de interações e intervenções estimulantes no brincar das crianças, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares.” (Portugal & Laevers, 2018, p. 121)

De modo a recolher informação sobre o percurso das crianças, escolhemos duas crianças aleatoriamente. Ao longo dos três dias da semana, fizemos uma tabela com os dados de observação numa coluna e outra coluna com a interpretação dessas mesmas observações realizadas (formato que havíamos utilizado no contexto anterior, de creche).

Posteriormente, nas duas semanas seguintes modificámos novamente a forma de recolha de informação e ao invés de escolher crianças aleatoriamente para realizar a avaliação, escolhemos duas crianças para cada dia. Sendo que para cada criança escolhida tivemos um propósito, tendo em conta as características de cada uma delas observadas até ao momento, exemplificando com um exemplo retirado de uma planificação (figura 29).

Após esta forma de recolha de informação inicial, a professora supervisora propôs-nos mudar a forma

que estávamos a utilizar para recolher informação, sendo que nos lançou um desafio. Posto isto, foram definidas duas intencionalidades educativas (e respetivas aprendizagens organizadas por áreas e domínios) para o grupo de crianças e uma intencionalidade educativa para uma criança específica (criança desafiante, invisível ou pouco cumpridora).

Seguidamente, decidimos quais as intencionalidades educativas que iríamos observar nos comportamentos das crianças, sendo *Proporcionar ambientes e situações que permitam à criança desenvolver a sua capacidade de enfrentar a emoção da frustração; Promover situações que envolvam o valor da partilha entre o grupo de crianças; Promover a interação do RF com outras crianças em brincadeiras conjuntas, sendo livres ou orientadas*, tendo em conta que todas estavam interligadas com a área de formação pessoal e social.

Posto isto, planificámos o nosso processo de recolha de informação, considerando que teríamos de obter três registos de cada criança para cada aprendizagem. Para este efeito, realizámos três documentos para cada comportamento das crianças a observar e íamos preenchendo de acordo com a forma que tínhamos vindo a utilizar, tal como demonstrado no apêndice XVI. Estas observações foram realizadas conforme as atividades do dia a dia e baseadas nos momentos do quotidiano em várias circunstâncias do dia.

Figura 29

Forma de escolha das crianças a avaliar.

Avaliação*
Questões: A criança, ao colocar a folha picotada no feijoeiro da porta da sala de atividades, reconhece o número/algarismo apresentado na mesma? Realiza um desenho de acordo com a observação do feijoeiro? Crianças a avaliar: TC pela forma como demonstra interesse em observar o feijoeiro diariamente. LM pelo interesse que demonstra em realizar jogos didáticos relacionados com os números. (Ao longo dos dias, a técnica de avaliação que iremos utilizar será a observação direta, com recurso a notas de campo realizadas ao final de cada dia).

Por fim, conforme as notas que registámos, fizemos uma avaliação final e individual de cada criança, reportando num pequeno texto o comportamento de cada criança (apêndice XVII).

Gostaria de reforçar ainda a ideia de que, ao invés da PP em contexto de creche, em JI não elaborámos documentação pedagógica e que considero que teria sido bastante significativo, tanto para mim e para a minha colega, como para as crianças vivenciar essa partilha, uma vez que existia uma maior reflexão a cada ação educativa. Para além disto, penso que é bastante importante a partilha de experiências e vivências com toda a comunidade educativa, uma vez que ao longo da nossa vida estamos em constante processo de aprendizagem.

Em forma de conclusão, creio que enquanto futura educadora, desenvolvi a capacidade de recolha de informação e reflexão sobre a mesma, de forma a conseguir definir a evolução de uma ou mais crianças em relação a cada intencionalidade educativa. Para além disto, corroborei a ideia de que a avaliação não se destina apenas às crianças, uma vez que as aprendizagens são realizadas pelas crianças, com base nos seus gostos e interesses, mas também orientam a intencionalidade educativa que deve orientar o trabalho do educador.

CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: 1.º E 3.º ANOS DE ESCOLARIDADE

A presente reflexão diz respeito às Práticas Pedagógicas realizadas em 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) I e II lecionadas no segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB do ano letivo de 2019/2020.

Os momentos que vivemos ao longo do Mestrado foram de constante mudança, uma vez que com cada contexto educativo que nos fomos deparando, vivemos uma nova experiência e nos propusemos a superar as nossas dificuldades e ansiedades sentidas no início de cada prática pedagógica.

Em Educação Pré-Escolar, as relações que estabelecemos com as crianças foram algo que no dia a dia foram vivenciadas espontaneamente e com isso, formam oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para cada criança. No entanto, em contexto de 1.º CEB existiu uma enorme mudança relativamente a isso mesmo, pois as interações continuaram a ser importantes, mas já não foi tão fácil criar uma relação de maior proximidade com a criança como em Educação Pré-Escolar, pois agora o processo de ensino-aprendizagem revelava-se bastante modificado, em que a criança se torna ainda mais autónoma.

Para além da mudança de contexto, neste segundo ano de mestrado, existiu também uma mudança entre cada ano de escolaridade. Em ambas as mudanças, estivemos em constante aprendizagem e evolução enquanto futuras profissionais, bem como a nível pessoal. Passámos por um processo de transformação incrível, no qual aprendemos e ensinamos, tanto em contexto de Educação de Infância como em contexto de 1.º CEB.

1. Caracterização dos contextos educativos

Ambas as PP se realizaram em escolas da rede pública do distrito de Leiria. A primeira prática pedagógica decorreu numa turma do 1.º ano e a segunda decorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade.

A turma do 1.º ano era constituída por 24 crianças, sendo que oito eram do sexo feminino e 18 do sexo masculino. Toda a turma tinha seis anos de idade, dado que nasceram no ano de 2013. De uma forma geral, os alunos do 1.º ano demonstravam-se bastante participativos e atentos no que diz respeito à aprendizagem das letras a nível fonético e gráfico. Mostravam conhecimento das regras implementadas em sala de aula, uma vez

que das que mais era utilizada era a colocação do dedo indicador no ar para falar, expondo dúvidas ou respostas e, deste modo revelavam que sabiam esperar pela sua vez. Existiam crianças que apresentavam mais desenvolvimento a nível da motricidade fina do que outras, relativamente à forma de segurar o lápis e em recortar com o auxílio da tesoura. A maioria das crianças gostava de se sentir autónoma e útil, uma vez que demonstravam gosto e prazer em auxiliar a professora na distribuição de material pelos colegas. Em conversa com a professora titular, e tendo em conta a iniciação do ensino básico, demos conta que era difícil, naquele momento, obter informações acerca de alunos que pudessem ter Necessidades Específicas de Aprendizagem, pois tais não tinham sido detetadas na educação Pré-escolar.

Em relação à prática de 1.º ano de escolaridade, todos os dias, os alunos e a professora tinham a rotina de se reunirem ao fundo da sala em forma de círculo sentados em almofadas, de forma a iniciar o dia, praticando *Mindfulness* e cantando a canção do bom dia no final. Este conceito pode traduzir-se em português para atenção plena e que se entende como o estado da mente saudável, através da capacidade de estar alerta, presente e consciente. Acredito que este momento inicial fosse bastante importante para os alunos terem um bom começo de dia, proporcionando uma melhor concentração e atenção ao longo do mesmo. No decorrer dos dias, fui notando o efeito que esta prática tinha sob as crianças, uma vez que

Esta abordagem traz uma leveza à prática de meditação e torna-a acessível a qualquer indivíduo que a pratique. Não é necessário esvaziar completamente a mente, sentir-se totalmente relaxado nem sentar-se em posição de flor de lótus, de olhos fechados, durante horas, para sentir os benefícios do *mindfulness*. O *mindfulness*, ensina-nos que podemos aprender uma nova forma de nos relacionarmos com o que acontece dentro de nós: emoções, sentimentos e pensamentos (Nunes, 2018, p. 29).

Realço ainda que tive contacto com esta prática, dado que conduzi algumas vezes esse momento do dia e sempre me senti confortável, calma e serena, bem como penso que transmiti esses sentimentos às crianças. Importa salientar que o modo como nos sentimos emocionalmente irá influenciar, quer queiramos, quer não, o modo de estar das crianças, uma vez que se lhes transmitirmos calma, serenidade e paz, as crianças também se irão sentir desse modo. No entanto, se lhes transmitirmos algum nervosismo e agitação da nossa parte, também as crianças irão ficar desse modo. Esta prática consiste numa preparação prévia, assim como ser realizada de forma frequente, pois não é de imediato que a pessoa que conduz a meditação consegue atingir a plenitude, assim como transmiti-

la, pois tal como Rocha (2014) defende, “Acredita-se que o hábito diário da meditação, na escola, apresentará benefícios tanto na parte cognitiva quanto motora das crianças. É através do desenvolvimento da atenção plena (...) que se busca que a criança integre suas vivências e os diversos saberes de forma significativa” (p. 9). Refiro ainda que, de modo a auxiliar-me no momento de *Mindfulness*, tinha em minha posse umas cartas intituladas de *1 mês de Mindful Luminaris* com 31 atividades de mindfulness, de Daniela Marto. Para além disto, eu e a minha colega fomos realizar uma pequena formação acerca deste tema com a autora das cartas porque ao longo das sessões nos causou bastante interesse e curiosidade.

Em relação à turma do 3.º ano, esta era constituída por 20 crianças com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, sendo que 10 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Era uma turma que tinha apresentado diferenciação pedagógica ao longo dos anos anteriores, sendo que algumas das crianças da turma se inseriam nas Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, cinco crianças se inseriam nas Medidas Universais e três destas também nas Medidas Seletivas, segundo o Decreto Lei nº 54/2018. Em relação ao Português Língua Não Materna (PLNM), três crianças da presente turma frequentavam este tipo de apoio educativo.

As preferências das crianças a nível das disciplinas que predominavam no horário escolar, relacionavam-se com a área do Português e da Matemática. No que concerne às principais dificuldades desta turma, eram relacionadas a nível da oralidade, sobretudo quanto à construção de frases e utilização do vocabulário; a nível da leitura e escrita; e ainda, relativamente à Matemática, nomeadamente no desenvolvimento do raciocínio matemático. Contudo, tratava-se de uma turma empenhada e sobretudo, interessada na participação e execução de projetos que tivessem como finalidade o desenvolvimento das suas aprendizagens e competências. Demonstravam facilidade em realizar trabalhos de grupo, assim como demonstravam bastante criatividade essencialmente a nível das expressões artísticas.

Havia a necessidade de alguns alunos frequentarem os apoios prestados pela instituição. Deste modo, existiam oito crianças a usufruírem de apoio educativo; quatro crianças a frequentarem a terapia da fala, de acordo com o Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE); uma criança a frequentar a terapia da fala, segundo o Centro de Respostas Integradas (CRI); e duas crianças com acesso a consultas de Psicologia. No que respeita a doenças que as crianças desta turma possuíam, uma criança

tinha asma e duas crianças tinham um transtorno de deficit de atenção/hiperatividade (TDAH), havendo a necessidade de medicação.

2. Expectativas e receios em relação ao 1.º CEB

Em relação às expectativas que tinha em relação ao 1.º CEB, estas centravam-se em querer aprender mais e consolidar as minhas capacidades e competências enquanto futura profissional. Para além disto, algo que me suscitava bastante interesse era referente à mudança de planificações e intervenções, uma vez que o contexto iria ser completamente diferente do que tínhamos estado anteriormente. O 1.º ano de escolaridade é um ano muito desafiante, e por isso, tem de se criar as mais diversas estratégias para motivar e estimular os alunos, pois o que pode resultar para uma criança, pode não resultar para outra. Ou seja, apesar de tentar ensinar os alunos, também eu própria enquanto futura professora, tinha de aprender a ensinar, pois é realmente uma tarefa que não é propriamente fácil e não é algo intrínseco. Tal como apresenta Arends (2008), “(...) é necessário compreender que aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e juízos críticos” (p. 28).

Relativamente aos receios que senti inicialmente, foram relacionados com o facto de não corresponder às expectativas das práticas pedagógicas em 1.º CEB I e II. Realço ainda que, o meu maior receio foi em não conseguir realizar futuras planificações, tendo em conta que eram mais horas para planificar com conteúdos específicos. Além disso, a criação de propostas de tarefas tinham de se focar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como em algo dinamizador e motivador para os mesmos. No 3.º ano de escolaridade, existia a questão da diferenciação pedagógica, por isso, os meus receios relacionavam-se com o facto das crianças puderem ser mais desafiadoras, assim como o contexto em si. Acresce ainda, o facto de ter necessidade de aprofundar os meus conhecimentos relativos aos temas que iria abordar, assim como de rever estratégias/metodologias de ensino, mais precisamente referentes à área da matemática. Para além disto, é importante termos presente que devemos sempre adaptar o currículo a cada criança, pois haja diferenciação pedagógica ou não, cada criança deve percorrer o currículo ao seu ritmo.

3. *Ensino Presencial versus Ensino à Distância no 1.º CEB*

No primeiro semestre, referente à prática pedagógica em 1.º CEB I, realizei a minha experiência dentro dos parâmetros esperados do ensino presencial, nomeadamente entre os meses de setembro de 2019 e janeiro de 2020. Por outro lado, a minha prática pedagógica em 1.º CEB II sofreu uma grande mudança, uma vez que teve início em fevereiro de 2020, em que as três primeiras semanas de observação e atuação ocorreram em contexto presencial, como estava estabelecido no programa. Porém, devido à situação pandémica que o mundo e o nosso país entrou, foi inevitável alterar a nossa dinâmica e adaptarmo-nos ao novo contexto de Ensino à Distância (E@D), tal como aos novos procedimentos e estratégias, como por exemplo aos momentos síncronos e assíncronos que fomos realizando até ao final do semestre.

3.1 *Desafios sentidos*

Relativamente ao 1.º ano de escolaridade, sinto que um dos principais desafios foi em relação à dinamização da rotina diária, pelo facto de neste contexto, as crianças já não terem tanto tempo de brincadeira livre, mas sim, mais dedicado à aprendizagem conduzida pelo professor. Para além disto, algo que senti como um verdadeiro desafio foi o facto de neste ano de escolaridade conseguir criar as mais variadas estratégias de modo a fazer com que as crianças aprendessem a ler e a escrever, bem como ser professora mediadora do conhecimento e incentivar e motivar os alunos para se empenharem nessa aprendizagem.

Outro grande desafio que senti foi referente ao conceito de interdisciplinaridade. Este novo conceito suscitou-me muito interesse, mas também algumas dúvidas e inseguranças de como o utilizar da melhor forma na minha intervenção. Nesta prática, ao longo das intervenções observadas, foi visível que a professora cooperante tentava interligar as diferentes áreas do saber, como por exemplo, num momento de atividade na área da matemática, interligar com a área do português. A interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular são cada vez mais importantes no ensino básico, na medida em que os alunos começam a entender que tudo o que aprendem tem uma certa relação, e que as aprendizagens realizadas não são sem motivo. Posto isto, um dos princípios inseridos no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatório* refere que “As aprendizagens são essenciais no processo educativo. A ação educativa promove intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da educação e formação ao longo da

vida.” E ainda que, é importante interligar os conteúdos estudados pelos alunos com o seu quotidiano, pois fomenta o processo da aprendizagem adquirida. “(...) É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores (...) sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas.” (p. 13)

É importante referir que, apesar da nossa última prática ter sido realizada em ensino à distância, no contexto do 3.º ano de escolaridade também conseguimos propor atividades que se interligassem com as diversas áreas do saber, como por exemplo quando criámos problemas matemáticos para os alunos realizarem em casa (ver apêndice XVIII). Estavam implícitas as áreas do português, nomeadamente na leitura e na escrita e do estudo do meio, relacionado com o conteúdo dos meios de transporte.

No início do processo de adaptação ao E@D, as primeiras semanas não foram fáceis, uma vez que ao estar em casa, não temos a questão da rotina diária que estamos habituados e que devemos cumprir. Por isso, foi difícil continuar a trabalhar de forma ativa, manter o foco, assim como disciplinar-me para que continuasse a fazer as tarefas propostas e não deixasse nada para trás.

Contudo, ao longo de toda esta experiência não podemos apenas ver pontos negativos, dado que existiram também pontos positivos, tais como o facto de todo este período ter sido uma grande oportunidade de experienciar novos ambientes virtuais de aprendizagem, o que foi enriquecedor, proveitoso e me proporcionou aprendizagens pessoais relativamente ao ensino à distância. Foi importante ter conhecimento de recursos que nos podiam manter em contacto com as crianças, assim como ter conhecimentos acerca deste método de aprendizagem, apesar de não ser tão usual no 1.º ciclo de ensino básico.

Uma das aprendizagens adquiridas ao longo deste período de tempo que será uma mais valia para a minha futura prática profissional, foi o conhecimento de novas tecnologias, pois sinto que apesar de conhecer algumas, quando me deparei com este cenário, não dominava tantas quanto queria e /ou precisava no momento. Assim, foi notável que no decorrer desta prática, fui alargando os meus conhecimentos no que respeita à tecnologia. Considero que este será um aspeto bastante proveitoso e vantajoso para o futuro, uma vez que conseguirei ter acesso aos mais variados recursos pedagógicos e didáticos, mesmo sem ser numa situação de ensino à distância. É possível utilizar todos estes recursos para proporcionar aprendizagens significativas às crianças no ensino presencial, fornecendo

material que as motive no alargamento de novos conhecimentos, bem como se empenhem e se dediquem de forma mais ativa. Deste modo, é importante termos consciência que as novas tecnologias são o futuro, por isso, quanto mais soubermos sobre esse assunto e conseguirmos trabalhar com as mesmas, mais sucesso iremos ter em relação à nossa área profissional. Tal como refere Otto (2016), “Trazendo novas metodologias de ensino, as tecnologias oferecem ferramentas que geram maneiras diferentes de ensinar. O uso das tecnologias assume uma função importante na educação (...)” (p. 6).

De forma a colmatar a distância social que nos separava, as crianças acompanhavam as aulas à distância disponibilizadas no canal RTP Memória, nomeadamente no programa *Estudo em Casa*. Tínhamos também acesso a plataformas digitais de interação como a ClassDojo e o Padlet, e ainda, as três sessões síncronas que realizámos com os alunos através da plataforma digital *Zoom Meeting*, em que uma foi conduzida pela professora cooperante e as outras conduzidas por nós, professoras estagiárias. Assim, continuámos envolvidas e em contacto com os alunos, bem como conseguimos interagir de forma mais dinâmica e entusiasmante. Para isso, foi fundamental termos acesso às tecnologias disponibilizadas, tanto nós como os alunos. No entanto, é importante consciencializarmos que existem crianças que possam não ter facilidade em aceder a essas ferramentas, tais como internet, computadores, tablets. Por isso, foi necessário tentar arranjar uma solução em conjunto com as suas famílias e as possibilidades financeiras destas. Ressalvo ainda que, para as famílias que não tinham possibilidades, o agrupamento disponibilizou-se em ajudar, fornecendo material físico, como computadores e fichas de trabalho em formato papel.

3.2 O papel do professor e a gestão do tempo e do grupo

No contexto do 1.º ano de escolaridade, algo que senti mais dificuldade no início das intervenções foi a gestão do tempo dedicado às aprendizagens em sala de aula. Uma vez que, ou demorávamos mais tempo do que o estipulado ao longo das tarefas, ou as realizávamos de forma mais rápida. Ainda assim, nos momentos em que realizávamos as tarefas de forma mais breve, preenchíamos o tempo que restava com a finalização de tarefas anteriores ou mesmo com músicas dos grafemas que os alunos já tinham aprendido até ao momento. Sendo assim, tal como Ponte (2005) salvaguarda,

A gestão curricular ao nível da aula tem a ver com o modo como o professor concretiza a estratégia definida, tanto para a unidade como para a aula (seja esta mais marcadamente de ensino directo ou

de natureza exploratória) e a adapta às condições concretas e à resposta que vai obtendo dos seus alunos (p. 22).

Tendo em conta a nova dinâmica referente à prática pedagógica em 1.º CEB II, confesso que inicialmente me senti um pouco “perdida” em termos de horário, bem como em termos de me disciplinar, pois senti uma dificuldade acrescida tendo em conta a situação pela qual estávamos a vivenciar. No entanto, foi importante manter o foco e ter pensamento positivo, uma vez que tudo é uma fase de adaptação.

Uma das aprendizagens que fiz incidiu essencialmente na importância de estabelecer horários, ou seja, de não podermos estar o dia todo em frente ao ecrã de um computador à espera das produções dos alunos, pois assim ficaríamos exaustas e não corresponderíamos às aprendizagens e necessidades dos mesmos. Posto isto, estipulámos um horário para observar, analisar e comentar as produções dos alunos, ou seja, observar qual o momento do dia com mais afluência por parte dos mesmos, e estar nesse período dedicada a isso mesmo. Algo que modifiquei na minha rotina, foi o facto de aproveitar melhor o tempo que tinha ao longo dos dias de intervenção.

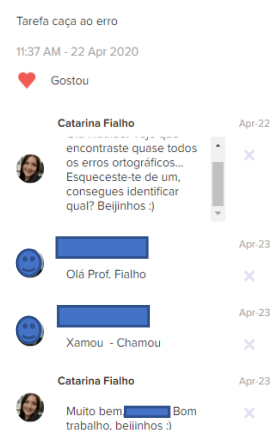
Neste tempo de adaptação, uma das maiores dificuldades sentidas a nível da gestão do tempo foi o facto de dedicarmos bastante tempo na pesquisa e na procura de bons materiais didáticos e isso não foi algo simples, pois nem sempre encontrávamos algo prático. Por isso, considero que a minha maior dificuldade foi realmente encontrar ferramentas digitais funcionais e fidedignas para utilizar com os alunos, uma vez que temos de as explorar para perceber o quão vantajosas podem ser para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Ao longo destas práticas pedagógicas, denotei que os feedbacks que dávamos aos alunos foram deveras importantes. Num 1.º ano de escolaridade conseguimos estar junto deles e ajudar a melhorar no que tinham mais dificuldade, corrigindo-os. Como por exemplo, quando pedíamos às crianças para lerem um texto, conseguíamos estar presentes e acompanhar essa leitura. Senti que as dicas que fomos apresentando aos alunos aquando do ensino de cada grafema, foram cruciais nessa etapa, uma vez que a maioria das crianças teve isso presente e facilitou imenso a aprendizagem da leitura. Os momentos apenas de leitura estiveram muito presentes ao longo da nossa prática pedagógica e muitas vezes dedicávamos tempo do nosso dia para estarmos individualmente com cada criança. Saliento que isso apenas era possível porque éramos três adultos na sala de aula e conseguíamos realizar pequenas leituras com cada criança, nomeadamente pequenos

textos que tinham ido para casa no dia anterior para treinarem em conjunto com a família (apêndice XIX). É importante salientar que se tivéssemos tido um 1.º ano de escolaridade em Ensino à Distância, teria sido muito mais complicado ensinar as crianças a ler e a escrever, na medida em que é crucial a presença física junto delas para auxiliar essa aprendizagem. Como na turma do 3.º ano, o ensino presencial não foi possível acontecer, foi notório que foi mais complicado fornecer feedback às crianças, assim como houve uma situação em que pedimos que realizassem um pequeno vídeo a ler um texto e nos enviassem, e foram poucas as crianças que o fizeram. No entanto, fizemos pequenos comentários às crianças que realizaram a tarefa, mas não conseguimos ajudá-los no momento exato da leitura.

Refletindo ainda acerca do tema do feedback, foi importante continuar a dar feedbacks às crianças sempre que realizavam uma atividade. Exemplo disso, foi quando propusemos a tarefa “Caça ao erro” (apêndice XX), em que ao longo da colocação das produções dos alunos na plataforma ClassDojo, fui fazendo alguns comentários, chamando a atenção de quem não tinha identificado os erros todos. Posteriormente, ia recebendo as respostas dos alunos, referindo o erro que faltava (figura 30). Deste modo, foi possível verificar que após os comentários que ia fazendo, os alunos demonstravam interesse e empenho em finalizar a tarefa proposta.

Figura 30
Comentário realizado na plataforma ClassDojo.



Dado que nos encontrávamos num contexto bastante diferente e tendo em conta que não conseguimos acompanhar as crianças de uma forma presencial, considero que todo esse feedback foi bastante significativo, uma vez que assim, as crianças sentiam o nosso apoio e que estávamos atentas às suas produções, ou seja, foi importante terem consciência que o seu trabalho, esforço e dedicação era valorizado e que todo esse empenho era fundamental para o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Assim como apresento em reflexão,

(...) é fundamental dar reforços positivos às produções dos alunos, pois isso motiva-os e faz com que os mesmos continuem com o bom trabalho, tal como demonstrava nos comentários aos alunos: “Muito bem João, bom trabalho :)”

(Apêndice XXI – 20.ª Reflexão: 27 a 29 de abril de 2020).

Assim, é importante pôr em evidência que “Um comportamento, uma atitude ou um desempenho, quando enaltecido positivamente reveste-se de uma importância extrema no contexto escolar, no sucesso dos alunos e, por conseguinte, no processo de aprendizagem e evolução escolar” (Cabeleira, 2013, p. 15).

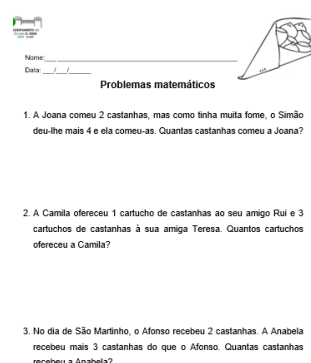
Para além disto, foi também importante ir dando dicas ao longo da visualização e correção das produções dos alunos, para que conseguissem entender o conteúdo estudado, como foi o caso de “Dica: chamar as palavras em voz alta ajuda na identificação da sílaba tónica (sílabas mais fortes) :)”. Assim, mesmo não estando em contexto presencial, pudemos continuar a acompanhar os alunos e auxiliá-los das mais variadas formas, como as apresentadas anteriormente.

Foi notório que o feedback dado em contexto de E@D tinha as suas limitações e que em ensino presencial foi sem dúvida mais eficaz, no entanto, considero que devemos ter atenção e continuar a dar o nosso melhor de modo a proporcionar aprendizagens significativas e o sucesso dos alunos, em qualquer situação.

Ao longo de todos estes feedbacks esteve bastante presente o papel do professor, uma vez que salientámos os aspetos positivos e encorajámos o aluno de que ainda conseguia fazer melhor, pois tal como é referido no documento *Caderno de Apoio d' Aprendizagem da leitura e da escrita* (2015), “Compete ainda ao professor, ao longo do percurso, mostrar ao aluno que não deve ter medo, incutir-lhe confiança, indicar-lhe o que pode corrigir e o bom, o muito bom de que é capaz” (p. 15).

No decorrer destas práticas pedagógicas, foi notável que em ambos os contextos, o trabalho em grupo esteve presente. Na turma do 1.º ano, houve um momento em que estávamos a resolver problemas e primeiramente resolvemos um problema em grande grupo. Após isso, propus a resolução de problemas matemáticos a pares, utilizando como auxílio umas castanhas que os alunos tinham em sua posse, interligando com o tema que estávamos a abordar no momento (figura 31). Ao longo desta atividade, verifiquei que os alunos tiveram um bom envolvimento na atividade e implementaram as estratégias abordadas em aula, conseguiram ajudar-se mutuamente e apresentaram interesse e dedicação no desenvolvimento da tarefa.

Figura 31
Problemas matemáticos



Também na turma do 3.º ano, com base nas primeiras observações em ensino presencial, foi evidente a importância que o trabalho em grupo tinha nesta turma. Dado que se apresentava como uma turma com diferenciação pedagógica, o trabalho em grupo era crucial para que os alunos se conseguissem ajudar uns aos outros, assim como proporcionar diferentes estratégias de aprendizagem às crianças que demonstravam menos interesse. Uma das atividades propostas foi a formulação de problemas matemáticos em grupo e foi perceptível que este tipo de tarefas realizado na dinâmica de trabalho de grupo, permitiu que os alunos se mostrassem mais empenhados, motivados e dedicados. Por isso é que esta turma se regia pela metodologia do trabalho de projeto, uma vez que gostavam muito de pesquisar, conhecer e explorar em conjunto. Quando ficámos em ensino à distância, tivemos de adaptar esta dinâmica, ou seja, de fazer com que os alunos continuassem motivados e empenhados em realizar aprendizagens, por isso tentámos encontrar as mais variadas estratégias, que irei falar mais à frente nesta reflexão. Nesta dinâmica de trabalho em grupo, é fundamental evidenciar que o papel do professor deve ser relacionado com a mediação e orientação do trabalho, de modo a organizar a informação que o grupo tinha e o que ainda precisavam de descobrir e aprender. Assim,

As tarefas devem ser propostas sem ambiguidades, de forma simples e clara, precisando os seus objetivos, em apresentação à turma, em geral, e, com maior detalhe, ou especificando, junto de cada grupo. O professor informa, sumariamente, como se vai desenvolver o trabalho, quais as suas etapas (Pato, 1995, p. 62).

Ainda remetendo à aprendizagem em grupo, considero que a aprendizagem conjunta também foi um tema muito importante ao longo destes dois contextos. Exemplo disso, foi quando na turma do 1.º ano resolvíamos tarefas com os alunos ou até mesmo, quando corrigíamos os trabalhos de casa em conjunto com todos os alunos, tentando chegar a todas as crianças. Por exemplo, uma criança expunha alguma dúvida, e se, eventualmente outra criança tivesse a mesma dúvida, conseguíamos esclarecê-la em grande grupo. No entanto, na turma do 3º ano ao longo das intervenções, isso já não foi tão fácil de acontecer, uma vez que quando as crianças enviavam as suas produções ou tarefas, apenas as professoras conseguiam ver. Para tentar colmatar um pouco essa situação, resolvemos começar a fazer correções das tarefas propostas e colocar na plataforma ClassDojo para que todas as crianças tivessem acesso, tal como apresentado no apêndice XXII.

Na turma do 1.º ano, tínhamos a necessidade de ler e de explicar o que as crianças tinham de fazer nas tarefas, mesmo quando começaram a ler e a escrever. Penso que a explicação dada pelo professor era algo bastante importante para uma melhor interpretação das questões apresentadas. Sendo assim, também explicávamos o que era pretendido em cada atividade na turma do 3.º ano, no entanto, quando fomos para ensino à distância, isso já não era possível. Propúnhamos as tarefas, mas como não podíamos estar presencialmente com as crianças, não conseguíamos explicá-las. De modo a colmatar essa situação, sentimos a necessidade de começar a realizar vídeos explicativos das tarefas para uma melhor interpretação das crianças aquando da realização das atividades propostas, facilitando assim a compreensão por parte dos alunos com o auxílio da voz (figura 32). Era fundamental ter atenção e cuidado na realização de bons vídeos que fossem ao encontro das necessidades e dificuldades da turma, tendo em conta as características desta. Tal como expresso no documento reflexivo acerca deste assunto, “(...) é notável que o modo como os alunos compreendem o que é pedido na tarefa influencia bastante na resposta que posteriormente darão, pois

A compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita (Sim-Sim, 2017, p. 9)”.
(Apêndice XXIII – 9.ª Reflexão: 18 a 20 maio de 2020).

Algo que não fazíamos na turma do 1.º ano e que sentimos necessidade de modificar na turma do 3.º ano, foi o facto de começarmos a ser professoras mais reflexivas e realizar previsões das possíveis dificuldades a sentir pelas crianças (figura 33). Para isso, tivemos de analisar as observações que tínhamos feito até ao momento e ter em consideração as tarefas realizadas pelas crianças, quais os principais erros que cometiam, assim como quais os conteúdos em que apresentavam mais dificuldade.

Considero que isso nos auxiliou bastante no que respeita à realização de propostas de atividades, uma vez que nos colocámos várias vezes na posição de aluno e isso, foi crucial

Figura 32

Vídeo explicativo da tarefa proposta Quizz.



Figura 33

Possíveis dificuldades a sentir pelas crianças inseridas numa planificação do contexto de 3º ano.

Possíveis dificuldades a sentir pelas crianças:

Ao longo e após a leitura do texto, os alunos poderão sentir algumas dificuldades, dado o tamanho do texto apresentado. Para além de se tratar de um texto de grande dimensão, este apresenta algumas palavras, as quais os alunos poderão não conhecer o seu significado, e assim, é importante que para além de treinarem a leitura dessas mesmas novas palavras, os alunos também deverão procurar o significado de cada uma como forma de combater as suas dificuldades.

Também será natural que, devido ao tamanho do texto, ao longo da leitura, os alunos sintam alguma dificuldade em compreender e relacionar toda a informação lida até ao momento, mantendo um sentido lógico na história apresentada. Assim, poderá ser necessário que os alunos recorram a uma segunda ou terceira leitura do mesmo texto.

para conseguirmos propor atividades que fossem ao encontro das necessidades dos alunos naquele momento exato.

3.3 Materiais didáticos potenciadores de aprendizagens significativas

Ferreira, Nogueira e Oliveira (s.d.) defendem que a utilização de materiais didáticos pode ser um elemento facilitador do processo de aprendizagem e que essa seja significativa. Estes estimulam os alunos a querer envolver-se nas atividades, motivando-os para a aprendizagem. É importante que, para que os alunos tenham motivação em aprender e terem predisposição para a aquisição do conhecimento, também o professor deve apresentar-se motivado para conseguir mediar esse conhecimento. Ou seja, deve ser ele também a pesquisar novas formas de estimular os alunos, para que passem de agentes passivos a agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Na turma do 1.º ano de escolaridade, utilizámos muitas vezes o manual como recurso, no entanto para consolidar conhecimentos tentávamos utilizar materiais didáticos. Um dos materiais pedagógicos que utilizámos na turma do 1.º ano e que considero que foi uma mais-valia para a compreensão e

Figura 34
Material didático Cuisinaire.



aprendizagem dos conteúdos abordados foi o *Cuisinaire* (figura 34). Este material didático estimula e desenvolve o pensamento, bem como o raciocínio matemático das crianças. Para ser explorado da forma correta, é necessário que se invista tempo para que os alunos possam explorar e manipular o material, de modo a realizarem as suas aprendizagens de forma autónoma. Assim, tal como referem Serrazina e Loureiro (1999) num estudo realizado pelos mesmos, “os materiais permitem uma melhor compreensão conceptual, ajudam as crianças a construir o seu raciocínio, dá um suporte físico para explicar como os alunos pensam e ajudam a desenvolver a sua autonomia” (Brocardo, Serrazina, & Rocha, 2008, p. 109/110).

Num dos momentos de exploração do material didático *Cuisinaire*, os alunos exploraram formas de decomposição dos números e registaram essas mesmas decomposições em conjunto com o colega do lado. Apesar de realizarem as suas descobertas, apresentaram alguma dificuldade em registar essas decomposições no papel. Para isso seria necessária mais orientação e mediação do professor, pois quando questionadas, a resposta era correta, mas não conseguiam transpor para o registo. Ao registarem os conhecimentos

adquiridos, as crianças conseguem alcançar aprendizagens relevantes, pois “É importante que os alunos consigam verbalizar o seu raciocínio, mas também que consigam reunir estratégias para o registar” (Barroso, 2013, p. 41).

Outro dos materiais pedagógicos que utilizámos na nossa PP no 1.º ano de escolaridade, foi a realização do *Jogo dos ditongos*, demonstrado como exemplo na figura 35. Este jogo consistia em que cada criança retirasse um cartão do saco referente a um ditongo. Após a retirada do cartão, cada criança teria de ler o ditongo em voz alta e dizer uma palavra que

Figura 35
Exemplo de um cartão do Jogo dos ditongos.



contivesse esse mesmo ditongo e posteriormente, uma frase que contivesse essa mesma palavra, assim como apresentado no apêndice XXIV. Considero que esta atividade foi bastante importante para estimular o pensamento, o raciocínio, a iniciação à leitura, assim como a memorização das crianças no que toca à aprendizagem dos ditongos.

Quando tivemos de modificar a nossa dinâmica enquanto professoras estagiárias no contexto do 3.º ano, como já referi em cima, foi difícil toda essa adaptação e tivemos de realizar várias pesquisas e procurar informação para continuarmos a criar estratégias dinâmicas e motivadoras. Deste modo, dado que na semana que viemos para casa tínhamos um *Quizz* acerca das Formas de Relevo e do Ciclo de Água para realizar com as crianças presencialmente, quisemos continuar essa atividade e, por isso,

Figura 36
Respostas do Quizz acerca das Formas de Relevo e do Ciclo de Água

As gotículas de água no ar caem como precipitação, quando ficam:	
Resposta	Resultado
Muito pesadas.	49 (80%)
Muito leves.	9 (15%)
De cor diferente.	1 (2%)
Sem forma.	2 (3%)
Total 61	

pesquisámos uma plataforma digital para esse efeito. A maioria das crianças conseguiu realizar e no fim, consegui obter uma folha de Excel com as questões erradas, as questões corretas e ainda, a quantidade de tentativas que cada criança tinha efetuado. Para além disto, tive também acesso às percentagens de erro de cada questão, bem como qual as hipóteses que tinham errado mais (figura 36). Esta foi uma maneira de consolidação de conhecimentos através de material didático, em que as crianças se mostraram predispostas e interessadas em realizar.

Outro dos recursos que utilizámos ao longo da PP em contexto de 3.º ano de escolaridade, foi a realização de cerca de três Power Point, de forma a abordar conteúdos. Sendo estes de acordo com o conteúdo das simetrias, dos determinantes e outro de comparação entre determinantes possessivos e pronomes. Estes Power Point consistiam em relembrar o que

os alunos já sabiam, explicando esses conceitos; explicar conceitos novos; apresentar alguns exemplos; e, por fim, tinham algumas tarefas para realizarem. Estes recursos eram acompanhados com o auxílio da minha voz ou da minha colega, e era como se estivéssemos com as crianças em aula. Sinto que este foi um material muito interessante para os alunos, uma vez que ao longo dos Power Point ouviam a nossa voz e isso, facilitava a compreensão dos conteúdos abordados.

Em forma de conclusão, considero que esta experiência em 1.º CEB foi muito gratificante, contribuindo muito para o meu crescimento tanto pessoal como profissional. Devemos ter consciência de que o programa é algo generalizado e que o ensino deve ser individualizado, tendo em conta as necessidades e curiosidades de cada aluno. Em ambos os contextos, tive momentos desafiantes, cheios de controvérsias e superações, e enquanto futura profissional de educação considero que devemos ter a capacidade de improviso e ter flexibilidade perante o currículo a seguir, uma vez que se trataram de turmas bastante diferentes, bem como de experiências distintas e peculiares. Sinto ainda que, cada dia foi um crescimento e que devemos valorizar a criança, bem como as suas ideias e concepções. Por fim, sinto que aprendi muito com todos os intervenientes que me cruzei ao longo destas práticas e que o meu processo de crescimento será sempre algo contínuo, em evolução e em constante formação.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Nesta segunda parte do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, é patenteado o estudo empírico que foi realizado ao longo da Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância.

Este estudo surgiu após a observação do interesse demonstrado pelas crianças nos momentos de brincadeira espontânea na área da casinha, nomeadamente no jogo simbólico, recriando situações, explorando diferentes objetos e desenvolvendo vários tipos de interação entre pares. Para além disto, considerei importante investigar se o tipo de material utilizado pelas crianças tinha influência nas suas interações e brincadeiras espontâneas.

Observando este entusiasmo, defini a seguinte pergunta de partida:

Como se desenrolam as interações entre pares na área da casinha nos momentos de brincadeira espontânea e de que forma o material existente nesse espaço as influencia e às suas brincadeiras?

De seguida, enumerei alguns objetivos da investigação:

- a) Identificar os tipos de interação entre pares e as suas brincadeiras nos momentos de brincadeira espontânea na área da casinha;
- b) Identificar diferentes tipos de material possíveis de serem utilizados pelas crianças na área da casinha (material da casinha, material de fim aberto...);
- c) Refletir sobre a influência do tipo de material disponível na área da casinha nas interações entre pares e nas suas brincadeiras.

Deste modo, o presente estudo é apresentado em quatro capítulos, sendo o Capítulo I – Enquadramento Teórico, onde são apresentados os conceitos teóricos que sustentam o estudo. De seguida o Capítulo II – Metodologia de Investigação, o Capítulo III – Apresentação dos Dados e Discussão dos Resultados e por fim, o Capítulo IV – Considerações finais e limitações do estudo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O primeiro capítulo apresenta os conceitos teóricos em que se baseia o presente estudo empírico. Posto isto, apresenta três pontos, onde o primeiro se debruça sobre os tipos de interação que existem no jardim de infância e as interações criança-criança¹ e criança-objeto, o segundo sobre a organização do espaço da área da casinha, salientando também a importância dos materiais estruturados e não-estruturados neste espaço e, por fim, a brincadeira espontânea na área da casinha, tendo em conta o uso do jogo simbólico.

1.1. As interações sociais no jardim de infância

Parafraseando Azeres e Colaço (2014), citado por Vilhena (2019/20), “As interações que as crianças estabelecem nos primeiros anos são distintas das outras interações, uma vez que apresentam muitas particularidades” (p. 28). As crianças socializam entre si de forma distinta, pois há crianças que têm mais facilidade em interagir do que outras. Assim, há um condicionamento de interações, de acordo com as emoções sentidas por cada indivíduo (*Ibidem*).

1.1.1. Tipos de interação

As relações interpessoais, sendo estas entre pares ou entre a criança e o adulto, decorrem sob dois tipos de interação - a interação verbal e a interação não-verbal. Para comunicar com os seus pares, nos primeiros meses de idade, as crianças utilizam o corpo como forma de interagir com o outro, recorrendo assim a uma interação não-verbal. Mais tarde, tendo a capacidade de se exprimir através de sons e palavras, a criança utiliza a interação verbal (Sim-Sim et al., 2008).

Como referem Sim-Sim et al. (2008), no decorrer da interação verbal, para “aprender a comunicar é essencial o uso dos sentidos de distância (a visão e a audição) e a vivência de experiências sociais e cognitivas significativas (...)”. É também através da capacidade de saber ouvir e falar que as crianças iniciam a sua vida social, como “comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna” (*Ibidem*, p. 33).

A interação verbal insere-se no processo de desenvolvimento da comunicação da criança, nomeadamente em diversos contextos e para funções variadas (Sim-Sim et al., 2008). Por

¹ A investigação desenvolvida pelo meu par pedagógico (Ferreira, 2023), centrava-se na interação entre o adulto e a criança na área da casinha, e havendo partes semelhantes em ambos os estudos desenvolvidos, algumas partes foram escritas colaborativamente: os tipos de interação e as interações entre pares.

exemplo, quando nas suas brincadeiras, as crianças conversam entre si sobre os acontecimentos de determinada história, quando caracterizam determinados objetos ou justificam as suas escolhas.

Com as interações verbais, “as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afectivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintáctico, pragmático)” (Sim-Sim et al., 2008, p. 34). Havendo muito momentos de diálogo no jardim de infância, este tem um papel determinante na promoção do desenvolvimento da capacidade de comunicação da criança (*Ibidem*).

A par com as interações verbais, temos as interações não verbais que se apresentam como um meio de transmitir a informação, não utilizando linguagem escrita ou falada (Corraze, 1982 citado por Mesquita, 1997). Deste modo, a interação não-verbal engloba os olhares, a interação corporal, as expressões faciais, a imitação e os gestos. Para que haja uma interação deste tipo, um dos indivíduos recorre a determinada parte do corpo para interagir com o outro.

A interação através do olhar, é “(...) um dos canais não-verbais que menos controlamos conscientemente, apesar de ser um dos mais potencialmente expressivos, a bem dizer, o que mais fala sem dizer uma palavra” (Esperança, 2000, p. 51). Assim, “Os olhos são a ferramenta de maior impacte pessoal. São o nosso instrumento táctil – de toque – com o qual literalmente «apalpamos» o(s) nosso(s) interlocutor(es)” (*Ibidem*, p. 53).

É através do olhar que outras formas de interação acontecem, uma vez que é uma das formas de comunicação mais utilizadas na interação entre pares. É comum uma relação entre duas crianças em que se estabelece uma amizade para além de interação, ter início através de uma troca de olhares. Tal como alegam Belini e Fernandes (2007), “o olhar não é simplesmente a visão: tem função psíquica no diálogo olho a olho, apoiando a comunicação e construindo a relação com o Outro” (p. 166). Este tipo de interação é notável entre um grupo de crianças, essencialmente quando um dos pares se movimenta ou se desloca e involuntariamente, chama a atenção dos restantes, sendo que estes redireccionam o seu olhar de imediato, seguindo-o (Alexandre & Vieira, 2004).

Por sua vez, a interação através do toque ou interação corporal envolve o contacto mútuo de determinada parte do corpo com outra criança (Alexandre & Vieira, 2004). Estando as crianças sentadas ou em pé, “O contacto pode durar apenas um momento ou persistir por mais de um minuto” (*Ibidem*, p. 209). Pode ainda acontecer este tipo de interação, quando

uma criança está a brincar, e a movimentar-se, tocar nos braços ou nas mãos de outra criança (*Ibidem*).

A interação através da expressão facial ocorre quando uma criança utiliza a sua face para demonstrar determinada emoção ou sentimento. Para que exista este tipo de interação, é essencial que haja um reconhecimento por parte da outra criança relativamente às expressões faciais e o que cada uma pode representar. Desta forma, é fundamental que haja um contacto prévio e conhecimento dos pares entre si (Mendes & Moura, 2009).

A interação através da imitação acontece quando a criança observa e realiza ações que outra criança está a fazer. Desta forma, “a imitação é vista como importante no desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição” (Moura & Ribas, 2002, p. 207). Este tipo de interação permite a aprendizagem de forma holística, desenvolvendo a comunicação e a imaginação, e ainda, o reconhecimento do corpo da criança e dos seus pares (Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

Na interação através dos gestos, é relevante considerar-se que “o corpo fala, cria e aprende com o movimento. Expressando-se através de gestos, que são ricos de sentidos e de intencionalidades” (Basei, 2008, p. 5). Pode ocorrer então uma interação baseada em troca de ideias ou informação, sem que se recorra à linguagem verbal, utilizando apenas o corpo.

1.1.2. Interações entre pares

No jardim de infância refletimos frequentemente acerca das interações entre pares, sendo este um tema bastante abrangente. Nestas interações sociais, na qual a criança está envolvida, ocorrem também os processos de desenvolvimento e aprendizagem, estando assim interligados entre si. Hohmann e Weikart (2011) apresentam o seu ponto de vista, afirmando que as “relações sociais que as crianças pré-escolares formam, bem como a sua capacidade de iniciativa, estão apoiadas na sua competência crescente em representar ideias através da linguagem e das brincadeiras” (p. 572). Estas relações têm também grande importância nas suas vivências com os seus companheiros, sendo estes adultos ou crianças, uma vez que dão também abertura ao conhecimento do mundo social (Hohmann & Weikart, 2011).

A maioria das interações entre pares advém das múltiplas vivências em comum. Assim, segundo Azeres e Colaço (2014) citando Shaffer (1996), entende-se por interação “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” (p. 113).

Em idade pré-escolar, entre os 3 e os 6 anos de idade, as interações entre pares complexificam-se, mantendo assim a ligação entre os pares, uma vez que a curiosidade intelectual e a capacidade de escolha e interesse das crianças se encontra mais desenvolvida (Jesus, 2021). Ladd e Coleman (2000) sustentam que “a partir dos 3 anos as crianças são mais capazes de conceptualizar, refletir sobre e descrever as suas amizades devido ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas” (p. 123).

Desta forma, estando a criança numa faixa etária que se caracteriza pelo desenvolvimento social, esta mostra um gosto peculiar por manter diálogos e brincar em conjunto com os seus pares. Encontra-se “apta a brincar em cooperação com outras crianças durante períodos longos” (Gesell, 1979, p. 270).

1.1.3. Interação criança-objeto

Para além da existência da interação entre pares ou entre a criança e o adulto, existe ainda a interação da criança com o objeto. Entende-se então que uma “criança que é bastante activa, que gosta de experimentar com interesse (...) que não se distrai com facilidade quando explora materiais escolhidos por ela (...) geralmente está feliz” (Post & Hohmann, 2003, p. 75). Desta forma, essa mesma interação faz com que a criança se envolva na brincadeira e que demonstre interesse na interação com objetos, de uma maneira em que poderá ficar “muito envolvida ou muito frustrada” (*Ibidem*).

Ao manusearem e manipularem os objetos, as crianças descobrem as suas funcionalidades e para que servem. Assim como Oliveira (2017) destaca, citando Bandet e Sarazanas (1975), “Os objetos, materiais e/ou brinquedos são um meio das crianças comunicarem entre si, de se expressarem e de se sentirem próximas com o real, aproximando a realidade à brincadeira” (p. 52). Por conseguinte, os objetos formam uma ligação entre a criança e o meio. Desse modo, permitem a criação de oportunidades para a criança representar ou expressar sentimentos, gostos e/ou interesses. E com isso, proporcionam também um elo de ligação para a interação entre pares e com o adulto (Garvey, 1992).

Os objetos podem ter um papel fundamental no desenvolvimento de novas competências cognitivas (Simões, 2002). Mediante esta interação, um brinquedo/objeto novo, permite

à criança desempenhar várias explorações e adquirir conhecimentos, formando “uma sequência muitas vezes repetida que poderá eventualmente conduzir a uma concepção mais madura das propriedades do mundo físico (forma, textura, tamanho)” (Garvey, 1992, p. 66).

1.2. A organização do espaço na área da casinha

A área da casinha, inserida numa sala de atividades de jardim de infância, é um espaço onde se desenrolam as mais variadas interações entre pares. De modo a proporcionar aprendizagens significativas, é essencial que haja um foco relativamente à organização do espaço da mesma. Tal como menciona Silva et al. (2016),

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (p. 26).

Tal como outras áreas de uma sala de atividades, a área da casinha é um espaço onde as crianças podem ter brincadeiras individuais ou em pares. Parafraseando Santos (2022), citando Post e Hohmann (2003) e Hohmann e Weikart (2011), na área da casinha é comum “encontrarem-se bonecas, objetos relacionados com a cozinha e peças de vestuário. As brincadeiras neste espaço podem ser individuais ou cooperativas e ocorrem por exploração, imitação e faz de conta” (p. 49).

Costa (2003) salvaguarda que esse é o espaço no qual as crianças se sentem protegidas, motivadas e acolhidas. Com a área da casinha, as crianças conseguem fazer uma ligação com o seu meio ambiente, uma vez que geralmente inventam papéis relacionados com o seu meio familiar, assemelhando ao seu quotidiano. “Elas imitam as coisas que vêem os membros da sua família fazer em casa – falar ao telefone, pôr a mesa, abrir e fechar a torneira do lava-loiças de brincar (...)” (Post & Hohmann, 2003, p. 158). Deste modo, esta deve estimular e apresentar provocações que “contemplem tais interações com objetos e materiais diversificados, promotores de atividades que não são exclusivas das salas de referência” (Horn, 2017, p. 37). É ainda de salientar que, para este espaço se tornar mais interessante e desejável para a criança, é essencial que se torne o mais parecido possível com as casas de habitação reais (Hohmann & Weikart, 2011).

Normalmente, a área da casinha deve ficar num canto ou num espaço central e aberto de brincadeira. Assim, “(...) a brincadeira nesta zona muitas vezes reflecte aquilo que os adultos fazem em casa na cozinha” (Post & Hohmann, 2003, p. 158). É também

importante proporcionar espaço para mais do que um tipo de brincadeira na área da casinha. Deve existir espaço suficiente para diferentes crianças terem diferentes tipos de interação e de brincadeiras, seja fazer com que a sala seja “sala de visitas, quarto, garagem, quintal, loja, consultório (...) ou qualquer outro espaço necessário àquilo que pretendem desempenhar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 188).

1.2.1. Materiais estruturados e não-estruturados

De modo a sustentar a exploração por parte das crianças na área da casinha, é fundamental possuir materiais de uso doméstico. Tendo então “móvel de cozinha e electrodomésticos para brincar (...) um lava-loiças firme e estável, um fogão e um frigorífico equipado com portas com dobradiças que as crianças podem abrir e fechar sempre que quiserem”, e ainda “(...) uma mesa e cadeiras de madeira ou de vime à medida das crianças” (Post & Hohmann, 2003, p. 158).

Com todos estes objetos, as crianças dedicam-se à exploração e manuseamento de “uma série de pratos, panelas pequenas e recipientes de comida inquebráveis e reais” (Post & Hohmann, 2003, p. 159). Com isto, o educador deve promover também uma diversidade de utensílios e objetos de cozinha (*Ibidem*). Para além disto, para as crianças desenvolverem as suas brincadeiras, a área da casinha também deve incluir bonecas, vestuário para as crianças, adereços como malas e carteiras, para encher, transportar ou esvaziar materiais. É ainda importante colocar um espelho para as crianças puderem observar-se e verem-se a si próprias com os enfeites e vestuários que utilizaram (*Ibidem*).

Para além dos materiais estruturados presentes geralmente na área da casinha, estes autores apresentam também os materiais não-estruturados que podem ser ricos e estimulantes para as necessidades e interesses das crianças. Estes materiais não apresentam finalidade alguma, porém, poderão ter diferentes interpretações conforme a utilização da criança ou até, da intervenção do educador. Assim como apresenta Pestana (2019-2020), estes materiais “são objetos que temos ao nosso redor, com que contactamos no nosso dia e que, se olharmos com mais atenção, podem ter diversos usos. (...) pequenos paus podem decorar um desenho ou ser utilizados na construção de uma torre”. Deste modo, os materiais não estruturados são “Materiais versáteis (...) cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma acção ou um objetivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (Post & Hohmann, 2003, p. 115).

Segundo Rosa (2018), os materiais não estruturados “permitem uma interpretação individual de cada criança, assim é essencial que exista este tipo de objetos e materiais que motivem as crianças, pois são cruciais para a aprendizagem ativa” (p. 23). Assim, esta aprendizagem promove à criança novas capacidades para a sua vida, mediante as suas experiências e comportamentos.

Tal como as restantes áreas, a área da casinha deve ser organizada de modo a promover e possibilitar a escolha das crianças, tendo em conta os seus interesses, gostos e necessidades. Deste modo, toda a organização do espaço e a escolha dos materiais deve ser pensada e planeada de forma consciente pelo educador, fomentando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como estimulando a imaginação e a criatividade (Hohmann & Weikart, 2011).

1.3. A brincadeira espontânea na área da casinha

O brincar é uma atividade bastante importante para a criança, por isso deve ser parte essencial e integrante da sua rotina diária. Neto (2020) designa-o como tempo de escolha livre, “dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia” (p. 39). Já os autores Silva et al. (2016), complementam o conceito como sendo uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (p. 105).

Geralmente, a ação de brincar pode ser efetuada apenas por uma criança ou até mesmo por um grupo de crianças, em que seja possível as crianças transporem a realidade das suas brincadeiras através da criatividade e fantasia (Sousa, 2012).

A brincadeira é um meio pelo qual a criança se consegue exprimir (Homem, 2009). Deste modo, de acordo com Ferreira (2004), o brincar “requer interação verbal e/ou não verbal, alternada e em sequência, reitera as interações como base para o desenvolvimento de ações” (p. 202). Em outros termos, assim como menciona Oliveira (2017), citando Ferreira (2010), “a brincadeira é um contexto favorável para sucederem diversas interações com objetos, com o outro (seja ele criança ou adulto) e, assim, conhecer e compreender o meio envolvente” (p. 51).

A área da casinha é um dos locais onde as crianças mais interagem entre si e formam as mais variadas brincadeiras, uma vez que manuseiam e manipulam os objetos, descobrindo

como funcionam e para que servem, interagindo com eles (Bandet & Sarazanas, 1975). Deste modo, as brincadeiras representam um papel essencial no desenvolvimento holístico das crianças.

É através da brincadeira que as crianças transpõem o seu quotidiano e aprendem a tomar decisões criando situações imaginárias, atribuindo múltiplos significados a ações e objetos. Ao longo das brincadeiras, as crianças atribuem características novas a si próprias que não possuem, “fantasiando-se e representando papéis como se fossem um adulto, outra criança, um boneco, um animal” (Wajskop, 1995, p. 67). Deste modo, brincar e ser ativo na infância, é essencial para o desenvolvimento da capacidade adaptativa, criativa e de resiliência da criança, tendo em conta os diversos contextos da vida (Neto, 2020). E assim, desenvolvem-se “a afectividade, a psicomotricidade, a inteligência, a criatividade e promove-se o equilíbrio afectivo e a saúde mental.” (Urta, 2010, p. 127).

1.3.1. Jogo simbólico

Na área da casinha, o jogo simbólico é uma atividade que está implícita nas brincadeiras das crianças. Os autores Silva et al. (2016) declaram que o jogo simbólico “é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (p. 52). Para Neto (2020), o jogo simbólico é entendido como a “forma de extensão da imaginação em representações de vários papéis (faz-de-conta), através da expressão verbal e não-verbal, sons, linguagem e objetos” (p. 38).

No jogo simbólico, a criança desenvolve as suas capacidades intelectuais de uma forma muito particular, uma vez que esta é uma atividade espontânea e natural da criança (Piaget, 1972). Este tipo de jogo tem muita importância no desenvolvimento cognitivo da criança (*Ibidem*). Desta forma, é ainda de salientar que “Ao inserir-se no jogo simbólico, a criança representa situações de sua vida por meio das brincadeiras” (Freitas, 2010, p. 148).

É no jogo simbólico que as crianças exprimem as suas emoções e ao utilizarem roupas e acessórios, recriam cenas familiares, situações ou conflitos recorrendo aos mais variados objetos (Martins, 2015). É através do jogo simbólico que “a criança aprende a agir e desenvolve autonomia que possibilita descobertas e anima a exploração, a experiência e a criatividade” (Antunes, 2004, p. 33).

A criança desenvolve uma série de aprendizagens a partir do jogo simbólico, dado que “As crianças são claramente motivadas pelo brincar.” (Moyle, 2002, p. 165). A representação de papéis traz imensas vantagens no desenvolvimento das crianças a nível comunicativo e emocional. Deste modo, ao longo da sua vida a criança que “recria papéis e executa o jogo simbólico com afinco será, mais facilmente, um adulto com competências e capacidades sociais mais equilibradas” (Fernandes, 2012, p. 21).

A par do jogo simbólico, existe também a possibilidade do jogo dramático nas brincadeiras das crianças na área da casinha. Este último é entendido por Silva et al. (2016) como “uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas” (p. 52). No entanto, envolve “situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um «enredo» ou narrativa” (Silva et al., 2016, p. 52). Ou seja, na área da casinha é mais utilizado o jogo simbólico, dado que não existe uma narrativa a seguir com falas nem ensaios da dramatização, tal como é apresentado no jogo dramático. É sim, algo natural e intrínseco da criança.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste segundo capítulo é apresentada a metodologia utilizada ao longo deste estudo empírico. Deste modo, é exposta a Contextualização do estudo e as Opções metodológicas. Posteriormente, é apresentado o Contexto e participantes do estudo, as Técnicas e Instrumentos de recolha de dados e por fim, o Método de análise de dados.

2.1. Contextualização do estudo

Este estudo foi realizado numa instituição pública no concelho de Leiria na Prática Pedagógica em Jardim de Infância no ano letivo de 2018/2019, entre os meses de abril a junho. Esta investigação surgiu no âmbito do interesse demonstrado pelas crianças participantes do estudo na área da casinha, sendo que a maioria das crianças apresentava este gosto pela mesma. A área da casinha é um espaço em que a criança se consegue libertar e desinibir, proporcionando assim oportunidades para o desenvolvimento da linguagem e da convivência, bem como promovendo as interações entre pares (Silva et. al, 2016).

Deste modo, emergiu a questão de quais os tipos de interação que as crianças desenvolviam com os seus pares neste espaço. Estas interações entre pares decorriam ao longo de todo o dia, no entanto, para conseguir ser mais específica, decidi optar pelos momentos de brincadeira livre na área da casinha, uma vez que as crianças são mais autónomas e espontâneas nas suas brincadeiras e interações.

2.2. Opções metodológicas

A presente investigação, como metodologia de estudo, assenta na realização de um estudo de cariz qualitativo, uma vez que se considera como sendo o que melhor se adequa ao estudo das interações entre crianças na área da casinha, pois está mais interligado com a descrição e interpretação dos dados. Deste modo, este método foca-se “(...) na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização dos resultados, e não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos...” (Sousa & Batista, 2011, p. 56).

A investigação qualitativa tem cinco características, sendo elas o facto de a fonte direta de dados ser o ambiente natural e o instrumento principal ser o investigador; ser uma

investigação de cariz descritivo; os investigadores qualitativos darem uma maior relevância ao processo do que propriamente aos resultados ou aos produtos; ser uma análise de dados indutiva; e o significado ser considerado bastante importante (Bogdan & Biklen, 1994). Deste modo, o meu estudo empírico apresenta-se como sendo qualitativo, uma vez que apresenta todas as características acima referidas. Além disso, ao longo da descrição e interpretação das interações e brincadeiras entre pares na área da casinha, todos os aspetos relacionados com as interações verbais e não verbais são considerados relevantes.

Para a execução deste estudo empírico de cariz qualitativo, apliquei o método de pesquisa exploratória e descritiva. Segundo Dias (2009), as pesquisas exploratórias têm como principal objetivo aprofundar conhecimentos e investigar um determinado fenómeno, bem como desenvolver hipóteses para próximos estudos em certa temática. Por outro lado, as pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 1999, p. 44). Desta forma, estes dois tipos de pesquisa complementam-se devido ao facto de na minha investigação pretender conhecer e aprofundar como se desenvolvem as interações e brincadeiras entre pares no contexto da área da casinha, tendo em conta a influência dos materiais disponíveis.

2.3. Contexto e participantes

Os participantes do estudo foram um grupo de 23 crianças e apresentavam-se como sendo ativas, tranquilas e atentas, demonstravam autonomia e principalmente, espontaneidade. Mostravam também que tinham interesse em atividades lúdicas que envolviam aprendizagens significativas, assim como em explorações que pudessem fomentar a criatividade e a imaginação. Eram um grupo que gostava bastante de brincar livremente em vários momentos do dia, nomeadamente em explorar a área da casinha.

É importante referir que, inicialmente, ao longo de duas semanas, observei a área da casinha, recorrendo à observação não-participante e a registos videográficos com o intuito de compreender como ocorriam as interações entre pares e as brincadeiras nestes espaços.

Para poder recolher dados de áudio e vídeos relativos às crianças participantes no estudo, realizei um pedido de autorização para apresentar aos encarregados de educação, como forma de pedido de autorização para a realização deste estudo empírico (apêndice XXV).

Relativamente à área da casinha, espaço onde decorreu o presente estudo, esta estava localizada num dos cantos da sala de atividades, tendo este bastante luminosidade natural. Dentro deste local, estavam inseridos alguns elementos de madeira, como uma cama, uma mesa, três bancos, uma mesa de cabeceira, um lava-loiça e um fogão. Para além disso, existiam também diversos armários e gavetas

Figura 38

Utensílios de cozinha da área da casinha.



Figura 37

Área da casinha com o material pertencente ao local.



com distintos acessórios de madeira e plástico, vestuário e calçado de tamanho adulto, bem como utensílios de cozinha (figuras 37 e 38), proporcionando às crianças o desenvolvimento de atividades de jogo simbólico de acordo com as suas vivências. Neste espaço era permitido estar até cerca de cinco crianças em simultâneo e as brincadeiras durante o tempo de recolha de dados da investigação envolviam a vida quotidiana, mais precisamente o contexto familiar e as vendas.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados, utilizei duas técnicas de recolha de dados: a observação não participante e a entrevista.

No que respeita à observação não-participante, esta decorreu nos dias 23 e 29 de abril, 8, 27 e 29 de maio e 4 de junho, durante manhãs e tardes, nos momentos de brincadeira livre, quando as crianças participantes estavam na área da casinha. Na observação não-participante, “O investigador observa o fenómeno do «lado de fora», não participa no decorrer das acções relacionadas com o mesmo – é um «actor externo»” (Sousa & Batista, 2011, p. 89).

Para registar a observação recorri à realização de vídeos, uma vez que o recurso a este instrumento possibilita observar e interpretar “comportamentos descontextualizados, comportamentos simultâneos e comportamentos não verbais, que são difíceis de observar e analisar em tempo real” (Paterson, Bottorff, & Hewat, 2003, p. 31). Este tipo de instrumento permitiu relatar experiências vividas pelas crianças de uma forma mais pormenorizada, em que foi possível observar com mais detalhe a exploração de objetos e

a interação entre pares na área da casinha. Para a realização desta recolha, utilizei uma máquina fotográfica que ficava num ponto estratégico da sala, de modo a captar as interações entre as crianças no espaço da área da casinha da melhor maneira possível. Antecedentemente à recolha destes dados videográficos, para que as crianças se habituassem à máquina fotográfica, esta esteve presente na sala durante alguns dias. Quanto ao tempo de observação por dia, este decorreu de acordo com a duração dos registos videográficos de interação e brincadeiras na área da casinha, como apresentado na tabela 1. A transcrição de cada vídeo foi de apenas seis minutos por opção durante a presença de crianças, após cerca de dois minutos de as crianças iniciarem as suas brincadeiras. Os registos videográficos utilizados na investigação são três vídeos da área da casinha como caracterizada acima, 3 vídeos sem qualquer tipo de material, apenas com o mobiliário como os armários, a cómoda, o fogão, a cama, a mesa e os bancos e 3 vídeos com material de fim aberto, como garrafas de plástico, caixas de cartão e sacos de plásticos. Posteriormente à recolha dos registos videográficos, transcrevi os vídeos (apêndices XXVI, XXVII, XXVIII, XXIX, XXX, XXXI, XXXII, XXXIII, XXXIV).

Tabela 1

Calendarização e duração referente aos vídeos recolhidos na área da casinha.

	Vídeo	Data	Total de duração	Transcrição de 6 minutos do vídeo durante a presença de crianças
ÁREA DA CASINHA COM MATERIAL PERTENCENTE AO LOCAL	1	23/04/2019	00:27:09	00:02:49 – 00:08:49
	2	29/04/2019	00:26:49	00:02:17 – 00:08:17
	3	08/05/2019	00:18:42	00:01:41 – 00:07:41
ÁREA DA CASINHA COM O ESPAÇO VAZIO	4	27/05/2019	00:26:52	00:02:02 – 00:08:02
	5	27/05/2019	00:26:02	00:01:42 – 00:07:42
	6	29/05/2019	00:25:50	00:02:33 – 00:08:33
ÁREA DA CASINHA COM MATERIAL DE FIM ABERTO	7	04/06/2019	00:15:13	00:01:24 – 00:07:24
	8	04/06/2019	00:15:06	00:02:15 – 00:08:15
	9	04/06/2019	00:16:45	00:02:58 – 00:08:58

Outra técnica utilizada durante o estudo, de modo a completar a informação recolhida, foi a entrevista, sendo esta “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente seleccionadas” (Sousa & Batista, 2011, p. 79). De modo a obter dados mais individualizados nas entrevistas que realizei posteriormente, selecionei quatro crianças. Para a seleção destas quatro crianças, determinei três critérios, sendo a participação com regularidade na área da casinha, a diversidade de idades das crianças (abrangendo quatro crianças onde estariam representadas crianças de três, quatro, cinco e seis anos) e o género (escolhendo duas crianças do sexo masculino e duas crianças do sexo feminino).

Na recolha e análise de dados, identifiquei as quatro crianças entrevistadas com as iniciais dos nomes de cada uma (B, L, M e T), como forma de salvaguardar a sua identidade. É importante referir que, só posteriormente à análise dos vídeos, é que escolhi as crianças para as entrevistas.

Ao longo da preparação das entrevistas senti necessidade de modificar a minha forma de questionar as perguntas previamente definidas, bem como simplificar a minha linguagem para com as crianças, por isso utilizei a entrevista semiestruturada. Tal como refere Sousa e Batista (2011), uma entrevista semiestruturada “Já tem guião, com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista. Também dá liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito do tema” (p. 80).

Neste sentido, fiz um guião de entrevista para realizar uma entrevista individual a cada uma das crianças participantes do estudo (apêndice XXXV) que decorreu no dia 12 de junho de manhã, após os momentos de interação e brincadeira na área da casinha, tendo a duração de dois a cinco minutos cada uma. Estas entrevistas tiveram como objetivos entender os pontos de vista das crianças em relação às interações e brincadeiras entre pares na área da casinha, nos momentos de brincadeira livre e perceber de que forma o material existente nesse espaço as influenciava e às suas brincadeiras. As entrevistas decorreram num pequeno gabinete da instituição, para que conseguisse estar com as crianças num local tranquilo e sem distrações.

Dado que existem diferenças entre uma entrevista realizada a um adulto e outra realizada às crianças, como defende Carvalho et al. (2004) citado por Yates e Smith (1989), esta última entende-se como uma forma de “entrevista ou o questionário como forma de obtenção de dados sobre fenómenos pouco suscetíveis de serem observados diretamente

(...) ou ainda, com o objetivo de investigar percepções ou concepções da criança...” (p. 292).

Para além disto, fiz também um guião de entrevista para realizar uma entrevista à educadora cooperante (apêndice XXXVI) no dia 12 de junho de manhã, durante o intervalo das atividades letivas, tendo a duração de 12 minutos. Esta entrevista teve como objetivos conhecer as concepções da educadora e as suas práticas em relação à organização e dinamização da área da casinha, tendo em conta as interações e brincadeiras entre pares. De maneira a conseguir um registo áudio destas entrevistas, utilizei dois recursos de gravação de voz, sendo o computador e o telemóvel, como forma de me salvaguardar e para que a investigação não ficasse comprometida devido à falta de dados.

Posteriormente à recolha dos áudios das entrevistas realizadas às crianças participantes no estudo e à educadora cooperante, transcrevi as respostas às questões colocadas (apêndices XXXVII e XXXVIII).

2.5. Método de análise de dados

De modo a analisar os dados obtidos deste estudo empírico, recorri à análise de conteúdo, entendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2004, p. 37).

Assim, construí um sistema de categorias e subcategorias referente aos dados recolhidos aquando dos registos videográficos, partindo dos dados recolhidos e de conceitos apresentados na literatura pesquisada (tabela 2). É importante referir que a categoria inerente às brincadeiras das crianças participantes na área da casinha inclui apenas o jogo simbólico, dado que nos resultados obtidos foi apenas observável este tipo de brincadeiras.

Tabela 2

Sistema de categorias e subcategorias de análise referente aos dados recolhidos nos registos videográficos.

Categoria	Subcategoria		Definição	Evidências recolhidas ilustrativas da categoria e subcategoria
Interações entre pares	Interações não verbais	Através do contacto ocular	Quando a criança dirige o olhar a outra criança.	(...) A criança L olha para a criança H.
		Através do toque ou interação corporal	Quando existe contacto físico entre crianças.	(...) As crianças L e M levantam-se e dão as mãos.
		Através da expressão facial	Quando a criança utiliza o rosto para se exprimir.	(...) A criança H expressa um sorriso, olhando para a criança L.
		Através da imitação	Quando a criança realiza as mesmas ações após as observar nas outras crianças.	(...) A criança E também se levanta e repete o que a criança H esteve a fazer.
		Através dos gestos	Quando a criança realiza um movimento.	(...) A criança H faz gestos de uma lengalenga.
	Interações verbais	Linguagem verbal	Quando a criança se dirige a outra criança através da fala.	(...) A criança L direciona-se para a criança H e questiona: “Quem é que é a filha mais velha?”, ao qual a criança H responde: “Sou eu!”
		Vocalizações de sons sem sentido	Quando a criança expressa sons sem sentido a outra criança.	(...) A criança E, que tem o papel de bebé, emite sons como “pa pa ba ba”, chamando a atenção da criança H.
Interação com os objetos	Pega o objeto		Quando a criança pega num objeto.	(...) A criança L manuseia uma peça de roupa.
	Partilha o objeto		Quando a criança partilha/dá um objeto a outra criança.	(...) A criança H mostra a caixa de bijuteria à criança E e dá-lhe uma pulseira.
Brincadeiras: jogo simbólico	Atribui diferentes funções ou significados aos objetos		Quando a criança dá um significado diferente a certo objeto.	(...) A criança MM diz: “Isto é um motosserra.” E continua inclinado em cima da mesa usando a tira de cartão.
	Planifica a brincadeira		Quando a criança imagina ou prevê o que e como poderá acontecer.	(...) A criança L diz: “Tu tavas a dormir.” A criança B dirige-se para a cama. Criança L: “Vá, dorme”.
	Assume diferentes papéis		Quando a criança assume ou distribui diferentes papéis pelas crianças envolvidas na brincadeira.	(...) A criança L dirige-se à criança E e diz: “Eu sou a mãe.” Ao qual a criança E responde: “E eu sou o bebé.”
	Recria situações reais ou imaginárias		Quando a criança brinca com o intuito de imitar algo que observou ou imagina algo novo.	(...) A criança L começa a tentar colocar uma peça por cima da cabeça (fazendo de véu) e coloca a sua bandolete de forma a segurar a peça. A criança MB afirma: “E amanhã é o meu casamento.”
	Exprime as suas ideias ou sentimentos		Quando a criança exprime a sua opinião durante a brincadeira.	(...) A criança L diz: “Não, esta cadeira é para ali.”

Relativamente às entrevistas, a análise das mesmas foi feita com recurso à análise descritiva a partir das perguntas que constam no guião.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste último capítulo, é apresentada uma análise e reflexão acerca dos resultados obtidos quanto às interações e brincadeiras entre pares na área da casinha das crianças participantes no estudo empírico. Deste modo, num primeiro momento vou descrever e analisar as evidências categorizadas tendo em conta as categorias de análise em três momentos distintos: a área da casinha com o material pertencente ao local, a área da casinha só com o mobiliário e a área da casinha com material de fim aberto. Ao longo desta análise, irei também apresentar a percepção das crianças tendo em conta as brincadeiras desenvolvidas, resultados obtidos através das entrevistas realizadas às mesmas. Num segundo momento, irei apresentar a percepção da educadora sobre a investigação desenvolvida e por fim, num terceiro momento, uma reflexão transversal acerca da análise dos três momentos anteriores, debruçando-me também nas percepções da educadora responsável pelo grupo e das crianças entrevistadas.

3.1. Resultados obtidos em três momentos de análise distintos

De modo a organizar e categorizar os dados obtidos, após a transcrição dos vídeos, estes foram estruturados em tabelas com sistemas de categorias e subcategorias de análise num ficheiro do Microsoft Word, sendo que cada tabela corresponde a um momento de observação distinto (apêndices XXXIX, XL, XLI, XLII, XLIII, XLIV, XLV, XLVI, XLVII).

Em seguida é apresentada a análise tendo em conta as interações entre pares estabelecidas e as brincadeiras desenvolvidas em cada um desses momentos.

a. Primeiro momento de análise: Área da casinha com material pertencente ao local (3 vídeos de análise + entrevistas)

i. Interações entre pares

Como é possível verificar no apêndice XXXIX, relativamente à tabela do primeiro vídeo, as crianças participantes interagiram entre si quer através da interação verbal quer através da interação não verbal, sendo ambas acompanhadas pela exploração e manipulação de objetos, como os acessórios que se encontravam no espaço da área da casinha. Assim, as evidências seguintes ilustram alguns dos exemplos:

- A criança H diz: “Eu ponho os colares”.
- A criança H diz à criança L: “Podíamos pôr isto nas orelhas.” (23 de abril de 2019, apêndice XXXIX).

Para além da interação verbal apresentada, houve um maior destaque na interação não verbal através do toque e interação corporal entre as crianças aquando das suas brincadeiras, em que o “contacto pode durar apenas um momento ou persistir por mais de um minuto” (Alexandre & Vieira, 2004). Assim, apresento a figura abaixo de forma a comprovar as seguintes evidências:

Figura 39

Excerto do primeiro registo videográfico.



- A criança H encosta-se à criança L para procurarem algum objeto na caixa que a criança L trouxe para cima da mesa.
- A criança L, sendo a mãe, volta-se para trás e encosta-se à criança E. (23 de abril de 2019, apêndice XXXIX).

Ainda remetendo à categoria de interação, outro destaque que existiu na análise deste vídeo, foi na categoria de interação com os objetos em que as crianças manusearam bastante os objetos, não existindo muita partilha dos mesmos entre as crianças, como é possível verificar:

- A criança L manuseia uma peça de roupa.
- A criança L retira uns colares de dentro da caixa. (23 de abril de 2019, apêndice XXXIX).

Ao longo do segundo vídeo, a linguagem verbal e a interação com os objetos foram as interações mais utilizadas durante os momentos de interações entre pares na área da casinha. Foi notável a forma de comunicação entre as crianças para produzirem momentos de brincadeiras entre elas, em que conversavam entre si sobre os acontecimentos de criação de uma história, uma vez que com as interações verbais, “as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afectivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintático, pragmático)” (Sim-Sim et al., 2008, p. 34). Os seguintes exemplos evidenciam isso mesmo, respetivamente:

- A criança L entra na área da casinha afirmando: “Oh MB aquela manta rosa das flores, onde está?”
- A criança MB diz para a criança B: “Veste a saia.”
- A criança L começa a tentar colocar a peça por cima da cabeça (fazendo de véu) e colocando a sua bandolete de forma a segurar a peça.
- A criança B mexe numa peça de roupa. (29 de abril de 2019, apêndice XL).

Tal como apresentado no segundo vídeo, na tabela referente ao terceiro registo videográfico, as interações continuaram a ter um maior ênfase na linguagem verbal e na interação com os objetos, nomeadamente no facto das crianças se preocuparem com a escolha dos objetos para criarem as suas brincadeiras. É possível verificar esses momentos nas seguintes transcrições, respetivamente:

- A criança MM dirige-se para junto da criança MO e diz: “Olha aqui comida.”
- A criança MM baixa-se e diz: “Estes aneis são teus.”
- A criança MO diz: “Eu sou o rei dos cães.” (8 de maio de 2019, apêndice XLI).

- A criança MO vê uma coroa, agarra na mesma e tenta fechar a coroa para colocar na cabeça.
- A criança MM está de pé, agarra num objeto (sino). (8 de maio de 2019, apêndice XLI).

ii. Brincadeiras desenvolvidas

No que respeita às brincadeiras organizadas através do jogo simbólico na área da casinha referente à análise da tabela do primeiro vídeo, este “é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Silva et. al, 2016, p. 52). Ao longo deste vídeo, as crianças criaram uma história tendo em conta a sua vida quotidiana, em que assumiram papéis considerando o contexto familiar que conheciam, trazendo a realidade para as suas brincadeiras, o que é possível verificar nas seguintes evidências:

- A criança H afirma: “Eu era o bebé.”
- A criança L dirige-se à criança E e diz: “Eu sou a mãe.” Ao qual a criança E responde: “E eu sou o bebé.”
- A criança E afirma: “Sim, eu estava a chorar porque queria leite, não é?” (23 de abril de 2019, apêndice I).

Também na análise da tabela do segundo vídeo, as crianças continuaram a realizar as suas brincadeiras tendo em conta o jogo simbólico. Deste modo, as suas brincadeiras incidiram também na criação de uma história, em que as crianças imaginavam o que queriam que acontecesse e como isso poderia acontecer. No entanto, para além do que já tinham feito, adicionaram a preparação de um casamento entre mães e filhas, assumindo diferentes papéis, tal como é apresentado na figura 40 e nas evidências seguintes:

- A criança MB afirma: “E amanhã é o meu casamento.”
- “Depois tens de me emprestar no meu casamento!”, afirma a criança MB.
- Enquanto mexe numa peça de roupa, a criança MB afirma: “Eu era a mãe.” (29 de abril de 2019, apêndice II).

Figura 40

Excerto do segundo registo videográfico.



Por outro lado, no terceiro vídeo, ao longo da brincadeira na área da casinha, são outras crianças a brincar e consequentemente, a brincadeira também se alterou. Dessa forma, para além de criarem uma história, criando diferentes personagens, também houve um grande ênfase na atribuição de diversas funções ou significados a determinados objetos. Podemos comprovar estas ações nas seguintes evidências:

- A criança MM diz: “Olha aqui um bolo para ti.”
- De seguida, a criança MO diz: “Aqui era a tua cama.”
- A criança MO diz: “Eu olhava para ti quando tu me chamavas tonto?”
- A criança MO diz: “Eu sou o cão.”
- A criança MO diz: “Ih, eu era o cão dos reis.” (8 de maio de 2019, apêndice III).

iii. Perceção das crianças participantes sobre as interações entre pares estabelecidas e as brincadeiras desenvolvidas

Fazendo uma pequena análise descritiva às entrevistas realizadas às crianças, em relação às interações e brincadeiras entre pares na área da casinha, pode-se afirmar que, relativamente à análise do momento em que a área da casinha tem o material pertencente ao local, à questão “Gostas de ir para a casinha?”, todas as crianças entrevistadas responderam que sim.

Também foram questionadas ao que gostavam mais de brincar quando estavam na casinha, em que algumas respostas foram “Às professoras e às mães” (apêndice XXXVII, E1) e “Brincar às mães e aos pais” (anexo XXXVII, E2).

b. Segundo momento de análise: Área da casinha só com o mobiliário (3 vídeos de análise + entrevistas)

i. Interações entre pares

Este segundo momento de análise é referente à área da casinha só com o mobiliário, contendo apenas os móveis e armários de madeira no local. Inicialmente, analisando a

tabela do quarto registo videográfico referente ao apêndice XLII, foi notável que as crianças sentiram falta do material habitual da área da casinha pois pareceram-me um pouco confusas no início do vídeo, perguntando aos adultos onde estavam os acessórios e utensílios da mesma. Desta forma, as crianças começaram a procurar o material em conjunto, utilizando a linguagem verbal para comunicarem entre si, como comprovam os seguintes excertos:

- A criança L questiona: “A casinha está vazia! As coisas estão aonde?”
- A criança L afirma: “Procurem! Procurem!” (27 de maio de 2019, apêndice XLII).

Por isso, houve apenas uma exploração do espaço e dos móveis e armários presentes referidos anteriormente, em que se salienta a interação não verbal entre as crianças através da imitação em que a criança observa e realiza ações que outra criança está a fazer. Desta forma, “a imitação é vista como importante no desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição” (Moura & Ribas, 2002, p. 207). Temos os seguintes exemplos:

- A criança E levanta-se e após observar a criança H, repete o que a mesma esteve a fazer, mas dando voltas sobre si mesma.
- A criança E volta a sentar-se no móvel. A criança L observa e repete o movimento. (27 de maio de 2019, apêndice XLIII).

Para além disto, as crianças recorreram ainda à interação com o mobiliário, uma vez que manusearam e exploraram intensamente os móveis existentes na área da casinha, como se pode verificar nos seguintes momentos:

- A criança E dirige-se para junto do armário da roupa, remexendo numa gaveta desse mesmo armário.
- A criança L agarra também num banco e depois leva-o para junto da porta. (27 de maio de 2019, apêndice XLII).

Relativamente à análise da tabela do quinto vídeo, referente ao apêndice XLII, é possível verificar a continuação da exploração do espaço na área da casinha por parte das crianças, nomeadamente na interação com os móveis da casinha que se encontravam no local, a mesa e os bancos. Temos evidências como por exemplo:

- A criança H senta-se num banco em frente à colega.
- A criança E entra e senta-se em cima da mesa, coloca os pés num banco e salta. (27 de maio de 2019, apêndice XLIII).

Para além disto, uma criança começa também a dizer uma lengalenga e os pares acompanham-na, imitando os gestos que esta faz. Deste modo, existe um maior ênfase na

interação não verbal através da interação corporal, dos gestos e da imitação, como é evidenciado nos exemplos seguintes, respetivamente:

- Aparecem debaixo da mesa as crianças H e E.
- A criança H senta-se, mas volta a levantar-se. Começa a dizer uma lengalenga e a fazer os gestos da mesma.
- A criança E também se levanta e repete o que a criança H esteve a fazer, mas dando voltas sobre si mesma. (27 de maio de 2019, apêndice XLIII).

Mais uma vez, a interação verbal foi uma das subcategorias mais utilizadas ao longo do quinto vídeo, dado que as crianças não tinham objetos e, para brincarem, recorreram muito à linguagem verbal. As crianças começaram também a trazer alguns objetos para a área da casinha, como livros de histórias. Foi visível que uma criança tentou “ler” uma história, mas as restantes crianças não demonstraram muito interesse. As evidências seguintes retratam os momentos referidos:

- A criança L diz para as colegas: “Para aqui sentadas (...) Para eu ler a história”.
- A criança H diz: “O sol a brilhar”.
- A criança L vira-se para trás e diz: “Assim não vou ler história nenhuma.” (27 de maio de 2019, apêndice XLIII).

Quando os materiais foram retirados da área da casinha, tiveram de ser escondidos nos móveis pertencentes à casinha, pois não existia outro local para guardar os objetos. Deste modo, foi visível na análise da tabela do sexto vídeo, referente ao apêndice XLIV, que a insistência das crianças para encontrarem os materiais escondidos triunfou, dado que já tinham encontrado acessórios da casinha, como mochilas e carteiras, brincando com esses materiais ao longo do vídeo. Sendo assim, as crianças começaram a tentar realizar as suas brincadeiras, dando uma maior ênfase à interação com os objetos, nomeadamente à manipulação dos mesmos, utilizando para isso também a linguagem verbal. De seguida, apresento alguns excertos das evidências acima referidas, respetivamente:

- A criança B levanta-se do banco e vai mexer num móvel da casinha (fogão).
- A criança L abre a porta do forno e coloca o alguidar lá dentro. Mexe nos botões do fogão.
- A criança B acompanha a criança L para a cama e senta-se junto dela, dizendo: “Vou estar aqui.”
- A criança L diz: “Vou buscar aqui uma mochila.” (29 de maio de 2019, apêndice XLIV).

ii. Brincadeiras desenvolvidas

Tal como demonstrado no apêndice XLII, o primeiro vídeo em que a área da casinha esteve vazia de material e acessórios, foi o quarto vídeo. Neste vídeo, foi notável que as crianças se mostraram um pouco confusas, pois não tinham presente o material habitual da área da casinha, o que as fez sair da sua zona de conforto. Deste modo, houve uma exploração do espaço e do mobiliário, em que apenas manuseavam os mesmos (mesa, bancos, fogão, cama...), e com isso, uma atribuição de função diferente aos objetos, como é possível verificar na figura 41 e no seguinte excerto:

- A criança L agarra no banco e coloca-o direito por cima da mesa, fingindo ser um bolo de aniversário. (27 de maio de 2019, apêndice XLII).

Figura 41

Excerto do quarto registo videográfico.



Ao analisar o quinto vídeo, verifica-se que as crianças sentiram necessidade de levar objetos para a casinha, como por exemplo livros. Deste modo, a brincadeira vivida pelas crianças, passou por transporem a realidade do seu quotidiano para aquele momento de brincadeira específico. Uma das atividades vividas no seu dia-a-dia em sala de atividades é aquela em que o adulto dedica momentos de leitura de histórias com as crianças. Temos como evidências os seguintes excertos:

- A criança L diz: “Agora vamos ler a história”.
- A criança H repete: “Tá, a professora vai-se zangar.” (27 de maio de 2019, apêndice XLIII).

Por fim, de modo a finalizar a análise deste segundo momento em que a área da casinha esteve apenas com o mobiliário, na tabela do sexto vídeo, foi possível observar um maior rigor na criação de histórias, dando continuidade às mesmas, sendo visível o jogo simbólico, sem recurso a material ou acessórios da área da casinha. Neste caso específico, recriaram cenas de contexto familiar e experiências da vida quotidiana, como por exemplo fazendo comida para a família no forno ou no fogão. Assim, verificou-se que as crianças começaram a utilizar mais a sua imaginação e criatividade nos momentos de brincadeira entre pares, sendo possível constatar nas seguintes evidências:

- A criança B volta para junto da colega, finge dar-lhe algo e diz: “Toma, já pus aí.” Senta-se e diz: “Filha está aí a tua comidinha.”

- A criança L volta a colocar o alguidar dentro do forno e diz: "Ainda não está feito", fingindo ser um bolo. (29 de maio de 2019, apêndice XLIV).

iii. Perceção das crianças participantes sobre as interações entre pares estabelecidas e as brincadeiras desenvolvidas

Neste segundo momento em que a área da casinha estava só com o mobiliário, uma das questões realizadas às crianças entrevistadas foi se tinham gostado de ter a casinha vazia, ao qual as respostas foram positivas, apesar de no início da brincadeira estarem um pouco perdidos e procurarem os objetos, dado que tinham saído da sua zona de conforto. Para além disto, houve a exceção da criança M que respondeu que "Não", porque o seu par preferido não esteve na casinha a brincar (apêndice XXXVII, E3). Para além desta resposta, houve uma resposta que se destacou. Questionei a criança L acerca do porquê de ter gostado de ter a casinha vazia, ao qual me respondeu, "Porque tem mais energia" (apêndice XXXVII, E2), embora não tenha desenvolvido o seu pensamento.

Outra das questões efetuadas às crianças participantes foi relacionada com o facto de expressarem quais as brincadeiras que tinham quando a casinha esteve só com o mobiliário, ao qual as respostas foram "Aos pais e às mães" (apêndice XXXVII, E1), "A vender gelados" (apêndice XXXVII, E2) e "Com as mochilas. Eu encontrei as mochilas" (apêndice XXXVII, E4). Além disto, também conseguiram identificar quais foram os pares com quem brincaram durante o período em que a casinha esteve apenas com o mobiliário.

c. Terceiro momento de análise: Área da casinha com material de fim aberto (3 vídeos de análise + entrevistas)

i. Interações entre pares

Por último, este terceiro momento de análise é referente à área da casinha com material de fim aberto, continuando a ter os móveis e armários de madeira no local e ainda, material como garrafas de água, caixas de cartão, sacos de plástico, entre outros. Analisando a tabela do sétimo registo videográfico referente ao apêndice XLV, constata-se que a interação verbal foi a subcategoria mais utilizada ao longo do mesmo, em que a linguagem verbal entre as crianças teve um grande impacto. Deste modo, corrobora-se esta ideia com as seguintes evidências:

- A criança T pergunta: "Quem quer gelado?"
- A criança L diz: "É pastel de canela." (4 de junho de 2019, apêndice XLV).

Para além disso, houve uma interação e exploração intensa por parte das crianças com os materiais novos inseridos na área da casinha, dado que eram materiais que habitualmente não se encontravam naquele local e que, normalmente, tinham apenas uma utilidade. No entanto, houve uma desmitificação dessa ideia e esses mesmos materiais passaram a ter diferentes funções, tal como apresento nos seguintes exemplos:

- A criança P começa a bater com as mãos numa caixa de cartão (fingindo o toque de um tambor).
- A criança T abre a caixa de cartão e finge retirar algo de dentro da mesma. (4 de junho de 2019, apêndice XLV).

Ao longo da análise do oitavo vídeo, a interação que mais se destaca é a interação com os objetos, dado que no decorrer do vídeo, o que é mais visível é sem dúvida a exploração do espaço e dos objetos. Dado que tinham na sua presença material novo e diferente, de forma a permitir à criança desempenhar várias explorações e adquirir conhecimentos, forma-se “uma sequência muitas vezes repetida que poderá eventualmente conduzir a uma concepção mais madura das propriedades do mundo físico (forma, textura, tamanho)” (Garvey, 1992, p. 66).

No decorrer da análise do nono vídeo, foi notável que as interações foram bastante semelhantes à interpretação do sétimo vídeo, em que as interações que se destacaram entre as crianças foram referentes à interação com os objetos, nomeadamente na manipulação dos mesmos e à linguagem verbal, em que as crianças recorreram à mesma para comunicarem ao longo das interações vividas. Para além disto, foi visível que a interação não verbal que teve mais ênfase foi a interação através dos gestos, como é exemplo o seguinte excerto:

- A criança MM tenta retirar novamente uma carteira à criança B mas esta resiste. (4 de junho de 2019, apêndice XLVII).

ii. Brincadeiras desenvolvidas

Neste terceiro momento de análise, o sétimo vídeo é referente ao primeiro vídeo em que a área da casinha contém material de fim aberto. Neste vídeo, as crianças modificaram as suas brincadeiras, uma vez que ao invés de recriarem cenas em contexto familiar, recriaram experiências da vida quotidiana, como por exemplo a ação de vendas de gelados, tupperwares, pipocas, entre outros. Deste modo, demonstraram ter algum rigor na criação das suas histórias, dando maior ênfase na atribuição de funções diferentes a objetos e na recriação de situações reais ou imaginárias, utilizando o material de fim

aberto que tinham à sua disposição. Tal como defendem Post e Hohmann (2003), este tipo de material “(...) não está predeterminado ou estritamente limitado a uma acção ou um objetivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (p. 115). Seguidamente, apresento algumas evidências registadas:

- A criança M agarra numa tira de cartão e questiona o adulto: “Queres tupperwares?”
- A criança T imagina retirar um gelado de dentro da caixa, dá à criança M e esta finge que come. (4 de junho de 2019, apêndice XLV).

Durante a análise do oitavo vídeo, tal como foi apresentado acima no tópico das interações, as crianças apenas realizaram uma exploração do espaço e manuseamento do material de fim aberto que se encontrava na área da casinha, sendo que não existem evidências de atividade de jogo simbólico entre as crianças, tal como demonstrado na figura 42.

Figura 42

Excerto do oitavo registo videográfico.



No nono vídeo, as crianças voltaram a recriar cenas em contexto familiar. No entanto, ao contrário do sétimo vídeo, as crianças focaram-se na criação de uma história e em atribuir diferentes funções aos objetos. Deste modo, demonstraram utilizar a sua memória e a sua experiência na vida quotidiana para realizarem as suas brincadeiras entre pares. Temos como evidências destas situações os seguintes exemplos:

- A criança MM levanta-se e diz: “Pa casota!”. A criança M responde: “Não!”
- A criança MM responde: “Não, isto é um motosserra!” (4 de junho de 2019, apêndice XLVII).

iii. Perceção das crianças participantes sobre as interações entre pares estabelecidas e as brincadeiras desenvolvidas

Remetendo por fim à análise das últimas questões da entrevista semiestruturada que realizei às crianças participantes do estudo, todas referiram que gostaram de ter material de fim aberto na área da casinha, ao qual a criança L referiu “Porque podemos brincar àquilo” (apêndice XXXVII, E2), ao qual remete para o facto de utilizar aquele material para atribuir o significado que quisesse nas suas brincadeiras. Para além disto, quando questionada a que mais gostava de brincar quando estava na casinha, a criança L referiu

que gostava de brincar “Aos vendedores”, porque gostou “(...) de ter as caixas de cartão” (apêndice XXXVII, E4).

Para além disto, uma das perguntas realizadas às crianças foi relacionada com este último momento em que a área da casinha esteve com material de fim aberto, como as caixas de cartão. Deste modo, questionei as crianças se consideravam a caixa de cartão como apenas uma caixa ou se a tinham utilizado para fazer outro objeto/material diferente, ao qual a criança B respondeu que “A caixa não é só uma caixa... Eu punha dentro da caixa coisas para levar para a minha casa. Mas era a fingir” (apêndice XXXVII, E1) e a criança M disse que era “Tupperwares!” (apêndice XXXVII, E3).

3.2. Perceção da educadora responsável pelo grupo de crianças sobre a investigação desenvolvida

Posteriormente à recolha dos registos videográficos, realizei uma entrevista à educadora responsável pelo grupo de crianças, de modo a entender a sua perceção acerca da investigação desenvolvida. Sendo assim, refletindo com a educadora a forma como potenciava a brincadeira entre pares na área da casinha, esta referiu que uma das estratégias utilizadas era “pôr novidades na casinha” e que o benefício que essas estratégias traziam às crianças era “(...) incentivar o jogo simbólico e também, (...) o facto de brincar na casinha potenciar a relação entre eles” (apêndice XXXVIII, E5). Para além disto, também referiu que as brincadeiras que as crianças mais utilizavam ao longo dos momentos na área da casinha, normalmente eram relacionadas com a observação de “determinadas tarefas em casa realizadas pelo pai ou pela mãe” (apêndice XXXVIII, E5). Colocando a questão à educadora se alguma vez tinha aplicado a estratégia de retirar o material habitual da área da casinha, a mesma mencionou que “Eu com a casinha especificamente nunca tinha tirado o material, mas já tenho feito por exemplo desaparecer áreas da sala (...) a garagem ou fazer desaparecer alguns jogos”. Apesar de não ter utilizado esta estratégia em específico, após questionada se esta proposta tinha feito sentido para si, a mesma manifestou o seu agrado: “Em relação à proposta, eu gostei muito e acho que foi uma ideia muito bem conseguida” (apêndice XXXVIII, E5).

Quanto à questão relacionada com o facto de a área da casinha poder ser potenciadora de um melhor desenvolvimento da criança em relação às interações com os outros, a educadora expressou que “A casinha está associada ao jogo simbólico”, e por isso, as crianças imitam e refletem aquilo que vivenciam ou observam no seu quotidiano e meio

familiar. Deste modo, “O jogo simbólico tem muito a ver com aquilo que eles trazem de casa, da família” (apêndice XXXVIII, E5).

Por fim, a educadora corroborou a ideia de que as crianças recorreram muito à sua imaginação e criatividade ao longo das minhas propostas, exprimindo o seu agrado “Acho que foi uma experiência que deu para perceber que independentemente de eles terem lá os utensílios habituais ou terem lá outros, eles quando querem brincar, inventam. Eles usam a imaginação e a criatividade para brincarem” (apêndice XXXVIII, E5). Deste modo, é possível verificar que a educadora gostou e considerou importante explorar e desmitificar as brincadeiras que possam surgir na área da casinha, tendo por base as suas fantasias e imaginação.

3.3. Reflexão transversal da análise dos três momentos distintos com a percepção da educadora responsável e das crianças

Neste ponto de análise, vou refletir acerca da influência do tipo de material disponível na área da casinha nas interações entre pares e nas suas brincadeiras ao longo dos três momentos que referi anteriormente, complementando com alguns dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas às crianças e à educadora responsável pelo grupo de crianças.

Em síntese, fazendo uma análise global destes três momentos distintos em que houve algumas alterações na área da casinha, relativamente às interações verbais, é possível verificar que a linguagem verbal foi a subcategoria mais utilizada ao longo de todos os registos videográficos analisados. Deste modo, verifica-se que as crianças utilizam este tipo de interação para expressarem as suas ideias e pensamentos ao longo das brincadeiras que vão realizando com os seus pares, tal como foi retratado ao longo da análise de cada registo videográfico. É também através da comunicação que as crianças iniciam a sua vida social quando nas suas brincadeiras por exemplo, as crianças conversam entre si sobre os acontecimentos de determinada história, caracterizam determinados objetos ou justificam as suas escolhas. Por isso, havendo momentos de diálogo no jardim de infância, este tipo de interação tem um papel determinante na promoção do desenvolvimento da capacidade de comunicação da criança (Sim-Sim et al., 2008).

Em paralelo, existiu uma grande expressividade de evidências nas interações não verbais, maioritariamente através do toque e dos gestos. Em relação à interação através do toque ou interação corporal aconteceu através de toques nos braços, no tronco, nas costas e nas mãos. Por outro lado, a interação através dos gestos foi marcada pelo fornecimento ou

retirada de acessórios, o ato das crianças se dirigirem umas às outras, o ato de chamar a atenção de outra criança fazendo diferentes movimentos ou ainda atos como empurrar, bater, abraçar ou dar a mão. Por isso, esta ideia vai ao encontro do pensamento de Basei (2008), em que através dos gestos, “o corpo fala, cria e aprende com o movimento. Expressando-se através de gestos, que são ricos de sentidos e de intencionalidades” (p. 5).

Outra das categorias que teve maior ênfase ao longo de todos os registros videográficos, foi a interação com os objetos, sendo efetivamente o pegar/agarrar no objeto. Isto porque, em todos os vídeos, existiu uma exploração do espaço e dos materiais presentes em cada um. Aliás, quando a área da casinha esteve com material de fim aberto, a exploração e a manipulação do material novo e diferente que se encontrava no local foram o foco principal, como foi visível essencialmente no oitavo registro videográfico, em que as crianças se focaram apenas na exploração e manuseamento de caixas de cartão, garrafas e sacos de plástico.

Após esta análise dos resultados obtidos, foi possível verificar que ao modificar o espaço de interação e brincadeira das crianças, o seu comportamento também se alterou. Por exemplo, quando a área da casinha esteve com o material pertencente ao local, as crianças conseguiram interagir umas com as outras, principalmente através da linguagem verbal e da interação com os objetos, e para além disso, recorreram também ao jogo simbólico para realizarem as suas brincadeiras, criando diferentes histórias e assumindo diferentes papéis, maioritariamente. É neste espaço, com estes objetos que as crianças fazem uma ligação com o seu quotidiano e meio familiar, uma vez que quando questionadas nas entrevistas ao que costumavam brincar na área da casinha, a maioria das respostas foram relacionadas com o contexto familiar (apêndice XXXVII). Para além disso, tal como é apresentado por Hohmann e Weikart (2003), “Elas imitam as coisas que vêm os membros da sua família fazer em casa – falar ao telefone, pôr a mesa, abrir e fechar a torneira do lava-loiças de brincar (...)” (p. 158).

Quando o espaço da casinha ficou apenas com o mobiliário, as crianças ficaram um pouco perdidas porque o material habitual da casinha não estava presente e isso foi notável nas suas brincadeiras. No entanto, continuaram a interagir entre si, salientando a interação verbal, a interação com os objetos e a interação não-verbal, nomeadamente através dos gestos. Houve um maior destaque na exploração do espaço e dos móveis, e assim, a brincadeira tornou-se “um contexto favorável para sucederem diversas interações com objetos” (Oliveira, 2017, p. 51). Houve a exceção do sexto registro videográfico em que

as crianças começaram a criar uma história, sem recurso a objetos. Esta ideia é corroborada com a opinião da educadora responsável, que referiu que a partir de um certo momento, “Eles brincaram e inventaram brincadeiras que podiam lá estar na casinha” (apêndice XXXVIII, E5). Estas afirmações vão ao encontro do estudo que o meu par pedagógico realizou, dado que foi quando o adulto começou a intervir com as crianças, que elas se sentiram mais seguras e confiantes para realizarem as suas brincadeiras, conforme a sua imaginação e criatividade.

Por fim, quando foi colocado material de fim aberto na área da casinha, as crianças continuaram a ter os vários tipos de interação referidos anteriormente e foi possível verificar que recorreram à sua imaginação e criatividade para realizarem as suas brincadeiras, mesmo sem o material habitual da área da casinha, particularmente visível no sétimo e nono registo videográfico. Desta forma, apesar de não terem o material habitual na área da casinha, com a influência do material de fim aberto conseguiram atribuir diferentes significados aos objetos e a partir daí, planear uma história ou recriar situações reais ou imaginárias, assumindo diferentes papéis, tal como foi apresentado nas respostas às questões das entrevistas realizadas às crianças (apêndice XXXVII). Tal como defendem Silva et al. (2016), utilizando o jogo simbólico, a brincadeira apresenta-se como uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (p. 105).

Relativamente ao momento em que se introduziu material de fim aberto na área da casinha, a educadora responsável refere que as crianças relacionaram esse mesmo material como “alternativas ao que lhes faltava”, logo “o que tinham mentalmente pensado em fazer e brincar, eles fizeram na mesma” (apêndice XXXVIII, E5). Na perspetiva da mesma, algumas crianças “(...) nem sequer ligaram muito às garrafas e cartões. Outras usaram aquilo para inventar uma brincadeira qualquer” (apêndice XXXVIII, E5). Salienta ainda que viu uma criança a utilizar as caixas de cartão como bifes, a realizar a ação de cortar, remetendo para tarefas que vê os seus familiares realizarem em casa.

Por fim, de modo a questionar algo que englobasse todos os momentos em que as crianças estiveram na área da casinha (com material pertencente ao local, só com mobiliário e com material de fim aberto), perguntei às crianças qual o papel que desempenhavam ao longo das suas interações e brincadeiras. Ao qual as respostas obtidas foram “A bebé” (apêndice XXXVII, E1), “A mãe” (apêndice XXXVII, E2) e “Às vezes sou o pai, às vezes sou o filho” (apêndice XXXVII, E3).

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Considerando a pergunta de partida desta investigação “Como se desenrolam as interações entre pares na área da casinha nos momentos de brincadeira espontânea e de que forma o material existente nesse espaço as influencia e às suas brincadeiras?” e os objetivos definidos (a) identificar tipos de interação entre pares e as suas brincadeiras nos momentos de brincadeira espontânea na área da casinha, (b) identificar diferentes tipos de material possíveis de serem utilizados pelas crianças na área da casinha (material da casinha, material de fim aberto...) e (c) refletir sobre a influência do tipo de material disponível na área da casinha nas interações entre pares e nas suas brincadeiras, pode-se declarar que, de um modo geral os objetivos foram atingidos, visto que foram apresentados os tipos de interação e brincadeiras entre pares que aconteciam na área da casinha colmatando com a perspectiva das crianças e com a perspectiva da educadora.

Quanto ao primeiro objetivo, foi possível identificar os tipos de interações entre pares ao longo de todos os registos videográficos, salientando a interação verbal e a interação com os objetos na maioria dos dados recolhidos. Para além disto, também foi possível identificar os tipos de brincadeiras desenvolvidas nos momentos de brincadeira espontânea na área da casinha, evidenciando a utilização do jogo simbólico, nomeadamente em assumir diferentes papéis entre si e na atribuição de diferentes funções ou significados aos objetos, remetendo para a recriação de situações reais ou imaginárias do seu quotidiano e contexto familiar.

Em relação ao segundo objetivo, também foi possível identificar diferentes tipos de material possíveis de serem utilizados pelas crianças na área da casinha, que neste estudo foram os materiais habituais da área da casinha e material de fim aberto, como caixas de cartão, garrafas de plástico e sacos de plástico. Com isto, foi possível verificar que as crianças conseguem utilizar qualquer tipo de material novo e diferente para realizar uma brincadeira e interagir entre si, utilizando a sua imaginação e criatividade, apesar de inicialmente gostarem de explorar o espaço e recorrerem à descoberta.

Em suma, é possível verificar que existe uma grande influência do material nas interações e brincadeiras entre as crianças na área da casinha nos momentos de brincadeira espontânea, na medida em que as crianças conseguiram interagir melhor umas com as

outras e desenvolver diferentes tipos de brincadeiras recorrendo ao jogo simbólico quando a área da casinha tinha o material pertencente ao local e quando tinha o material de fim aberto.

Nas interações e brincadeiras observadas quando a área da casinha esteve apenas com o mobiliário, como foi apresentado acima e ilustrado com evidências dos resultados patenteados, as crianças manifestaram uma maior dificuldade em desenvolver brincadeiras, na medida em que houve um maior destaque na exploração do espaço. Desta forma, verificamos que, de um modo geral, o material tem influência nas brincadeiras e interações entre pares, uma vez que sem material, numa parte inicial, as crianças focaram-se mais na exploração e não tanto nas suas brincadeiras ou interações. À posteriori, foi notável que após a presença do adulto, as crianças conseguiram recorrer à sua imaginação e criatividade para desenrolarem as suas brincadeiras e interações.

Corroborando estes resultados com a perspectiva da educadora responsável pelo grupo de crianças, esta apresentou, em forma de reflexão, que a área da casinha é um espaço bastante importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, de uma forma holística e harmoniosa no seu todo, essencialmente na medida em que é de facto um local onde podem ocorrer todo o tipo de interações mencionado ao longo deste estudo empírico. Para além disso, também com o ponto de vista das crianças, através das entrevistas realizadas, foi verificável que as mesmas apresentam consciência dos seus atos ao longo dos seus discursos, uma vez que revelaram nas suas brincadeiras o que fazem naquele espaço e com quem as fazem.

Relativamente às limitações vivenciadas ao longo deste estudo empírico, considero que a minha inexperiência enquanto investigadora condicionou certos aspetos. O facto de ter recorrido a registos videográficos e de a máquina fotográfica estar num local visível para as crianças, condicionou um pouco os resultados obtidos. Apesar de a máquina ter estado no local algum tempo antes da iniciação dos vídeos para as crianças se habituarem à mesma, este fator provocou uma certa inibição às crianças participantes, na medida em que muitas vezes apresentavam uma certa curiosidade em olhar para a máquina fotográfica e não brincavam devido à sua presença. É ainda de salientar que, ao longo da recolha de dados, houve uma conjugação com a Prática Pedagógica, e com isso, determinadas festividades a serem abordadas e trabalhadas com o grupo de crianças, o que limitou o tempo dedicado à investigação. Considero, assim, uma limitação o facto de alguns registos videográficos terem sido recolhidos com alguma distância de tempo entre

si e no mesmo dia, utilizando o tempo da parte da manhã e da tarde, pela falta de tempo já mencionada ao longo dos dias da recolha de dados. Para além disso, o tempo entre a recolha de dados e a construção do relatório não foi o desejável, devido à simultaneidade de tarefas da Prática Pedagógica e das Unidades Curriculares ao longo do mestrado, e ainda, o facto de ter estado em atividade profissional durante dois anos e não conseguir conciliar o meu emprego com a construção do presente relatório.

CONCLUSÃO

A concretização do presente relatório revelou-se determinante para o meu percurso enquanto futura profissional na área da educação. Permitiu-me relembrar, reviver, refletir e partilhar as minhas experiências vivenciadas ao longo do meu percurso formativo em quatro contextos distintos. Além disso, encontram-se espelhadas todas as minhas aprendizagens, dificuldades, conquistas e desafios sentidos no decorrer deste percurso.

A dimensão reflexiva é uma fase fundamental na formação de qualquer indivíduo, na medida em que é possível construir várias aprendizagens e conhecimentos acerca dos contextos distintos, bem como de cada grupo de crianças. Isto porque, cada criança é especial, sendo considerada um ser único e individualizado, competente e capaz de interagir no ambiente que a rodeia. Para além disso, cada criança tem a sua personalidade, interesses, necessidades e o seu próprio ritmo de desenvolvimento. Esta reflexão possibilitou justificar o que fiz ao longo da minha prática, fomentar as aprendizagens realizadas ao longo da minha ação educativa e o meu papel enquanto futura profissional, tentando sempre desenvolver diferentes estratégias e procurar soluções para os problemas apresentados. Deste modo, a elaboração desta reflexão permitiu-me também entender a educadora/professora que quero ser futuramente: consciente, responsável e reflexiva ao longo da minha prática.

Ao longo da dimensão investigativa, saliento a minha inexperiência enquanto investigadora e por isso, esta ser considerada um verdadeiro desafio. No entanto, considero que todo esse processo foi uma mais valia para me tornar uma profissional mais competente e consciente. Efetivamente, é importante sermos investigadores ao longo das nossas práticas, uma vez que, através dessas investigações, vamos aprendendo, refletindo, aperfeiçoando e melhorando a nossa ação educativa, para posteriormente, conseguirmos apresentar propostas educativas que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Em suma, posso concluir que todos estes desafios ao longo do meu percurso no mestrado me proporcionaram a construção das bases profissionais que irei necessitar ao longo da minha vida, a nível pessoal e profissional. Saliento ainda que todas as minhas inseguranças e incertezas ao longo deste percurso foram cruciais para este meu crescimento, uma vez que levo comigo uma grande “bagagem” de conhecimentos, que espero conseguir espelhar em todos os momentos, bem como na promoção de

aprendizagens significativas e gratificantes às crianças que irão passar pelo meu caminho enquanto futura educadora/professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (2004). Relação de Apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9 (2), 207-217.
- Antunes, C. (2004). *Educação Infantil - Prioridade Imprescindível*. Editora Vozes.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill Interamericana .
- Azeres, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 110-137.
- Azevedo, A. (2019). Observação e documentação pedagógica: um desafio à mudança. *Cadernos de Educação de Infância* (117), 6-14.
- Bandet, J., & Sarazanas, R. (1975). *A criança e os brinquedos*. Editorial Estampa.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* . Edições 70.
- Barroso, M. F. (2013). *A importância da comunicação matemática no 1º ciclo do ensino básico*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Basei, A. P. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (3), 1-12.
- 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. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brocardo, J., Serrazina, L., & Rocha, I. (2008). *O sentido do número: Reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Escolar Editora.
- Cabeleira, J. P. (2013). *Reforço positivo e aprendizagem cooperativa: Estratégias facilitadoras do sucesso de alunos desmotivados*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, A. M., Beraldo, K. E., Pedrosa, M. I., & Coelho, M. T. (2004). O Uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em Estudo*, 9 (2), 291-300.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche - Crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Cordeiro, M. (2006). *O grande livro do bebé*. A esfera dos livros.
- Costa, I. (2003). *O desejo do teatro. O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- De Sousa, S. R. (2014). *Entre a atenção individualizada e a gestão de um grupo de crianças em contextos de creche e jardim de infância – Estratégias de intervenção*. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- DGE. (2015). *Aprendizagem da leitura e da escrita (LE) - Caderno de apoio*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Dias, M. A. (2017). *Espaços e materiais em creche e jardim de infância* . Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho da investigação*. Psicosoma.
- Educere. (s.d.). Obtido de A abordagem de reggio emilia para aprendizagem na educação infantil: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26611_13639.pdf
- Esperança, E. J. (2000). *A comunicação não-verbal*. Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Fernandes, M. I. (2012). *A importância do jogo simbólico*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti .
- Ferreira, A., Nogueira, C., & Oliveira, L. (s.d.). *Os recursos didáticos como mediadores dos processos de ensinar e aprender matemática*.

- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» - *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, A. (2023). *Um percurso de aprendizagens e reflexão em educação de infância e no 1.º CEB: a interação entre o adulto e a criança na área da casinha*. Instituto Politécnico de Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Formosinho, J. O. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.
- Freitas, M. L. (20 de dezembro de 2010). A evolução do jogo simbólico na criança. *Ciências e Cognição*, 15 (3), 145-163.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Moraes Editora.
- Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Publicações Dom Quixote.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora Atlas.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (2009). A Ludoterapia e a Importância do Brincar. *Cadernos de Infância*, 88, 21-24. APEI.
- Horn, M. G. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Penso.
- Jesus, A. C. (2021). *Interagir, descobrir e brincar: Um olhar sobre a interação entre pares na creche e no jardim de infância*. Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. Em B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância*, 119-157. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, A. F. (2015). *A Relação entre a teoria da mente e o jogo simbólico entre os 3 e os 6 anos de idade*. Instituto Superior de Educação e Ciências: Escola de Educação.
- Martins, G. d. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

- Mendes, D. M., & Moura, M. L. (2009). Expressões faciais de emoção em bebês: importância e evidências. *Estudos & pesquisas em psicologia*, 9 (2), 307-327.
- Mesquita, R. M. (1997). Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional, *Revista paulista educação física*, 11 (2), 155-163.
- Moura, M. L., & Ribas, A. (2002). Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, 7 (3), 295-302.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed Editora S.A.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Nunes, M. F. (2017). *Refletindo sobre as interações entre pares nos momentos de brincadeira livre em contexto jardim de infância*. Instituto Politécnico de Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Nunes, S. (2018). *Prática de mindfulness na educação pré-escolar - Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada*. Instituto Piaget: Campus universitário de Almada: Escola superior de educação Jean Piaget.
- Oliveira, V. R. (2017). *Da creche ao jardim de infância: interações/brincadeiras e perspectivas dos intervenientes*. Instituto Politécnico de Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Oliveira, Z. d., & al, e. (1992). *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Editora Vozes.
- Otto, P. A. (2016). *A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas series iniciais do ensino fundamental I*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança - da infância à adolescência*. Mcgraw-Hill Interamericana do Brasil.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Paterson, B., Bottorff, J., & Hewat, R. (2003). Blending observational methods: possibilities, strategies and challenges. *Internacional journal of qualitative methods*, 2 (1), 29-38.

- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico*. Texto Editora.
- Pestana, A. (2019-2020). *A importância dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças*. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Piaget, J. (1972). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar Editores.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em matemática. *O professor e o desenvolvimento curricular*, 11-34.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rocha, M. D. (2014). *Meditando e brincando: Práticas de meditação na educação infantil*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação.
- Rosa, D. S. (2018). *O Lugar dos materiais não-estruturados em creche e jardim de infância*. Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Santos, E. P. (2022). *Um percurso de reflexão e de investigação na educação de infância: as interações entre pares na área do faz de conta*. Instituto Politécnico de Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Silva, I. L., & al, e. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).
- Simões, T. (2002). O brinquedo e a promoção do desenvolvimento cognitivo na infância: uma perspetiva interacionista, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36 (1,2,3), 571-580. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Sim-Sim, I. (2017). *PNEP - O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Sousa, J. (2012). *As brincadeiras livres no jardim de infância: percepções da educadora e dos pais de uma criança*. Universidade do Algarve.
- Sousa, M. J., & Batista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Pactor.
- Urra, J. (2010). *Educar com bom senso, conselhos para formar os seus filhos com inteligência, equilíbrio emocional e valores*. Esfera dos Livros.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., De Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S. (2011). *Trabalhos por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vayer, P., & Matos, M. (1990). *Diálogos com as crianças na creche e no jardim de infância*. Editora Manole LTDA.
- Wajskop, G. (1995). O Brincar na educação infantil. *Cadernos de pesquisa*, 62, 62-69.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da educação infantil*. Edições ASA.

APÊNDICES

APÊNDICE I – 1.^a REFLEXÃO: SEMANA DE 18 A 26 DE SETEMBRO DE 2018

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, lecionada no primeiro semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, foi solicitada uma reflexão relativa às observações realizadas no Centro Social Paroquial dos Pousos, em que eu e a minha colega Adriana estamos inseridas no contexto de creche, na sala de creche I, num grupo constituído por catorze crianças, com idades compreendidas entre os nove e os dezoito meses.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998, p. 155), entende-se por observação “uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro.” Sendo que neste contexto educativo, o tipo de observação utilizado foi a observação participante uma vez que participámos nas atividades das crianças, consiste no seguinte: “(...) o observador participa na vida do grupo por ele estudado.” (Estrela, 1994, p. 31).

Tendo em conta as práticas pedagógicas que já realizámos, sinto que esta irá ser uma forma de desenvolver mais competências a nível da observação, da planificação, da atuação em si, da reflexão acerca de todo o processo envolvente e das estratégias que vamos ter de adequar às crianças na nossa ação educativa. Deste modo, os meus maiores receios eram relativamente a futuras planificações e à criação e desenvolvimento de experiências educativas que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças envolvidas.

Saliento que foram feitas cinco observações até à presente data, nos dias 18, 19, 24, 25 e 26 de setembro, dado que o horário que eu e a minha colega Adriana fizemos foi e continuará a ser, das 8h30 às 12h30 e das 14h às 17h.

Sinto que as observações têm como principal objetivo conhecer um novo contexto, e através da observação realizada, conseguir executar a caracterização do meio envolvente, da instituição, da sala de atividades e do grupo de crianças em que estamos inseridas. Deste modo, ficamos a conhecer melhor o espaço e os recursos, tanto físicos como materiais pedagógicos que podemos utilizar nas nossas futuras experiências educativas.

Uma vez que no ano passado, na Prática Pedagógica III eu e a minha colega já tínhamos estado na mesma instituição, no primeiro dia de observação já conhecíamos o espaço, por isso começámos logo por participar na rotina das crianças. Saliento que ficámos com a mesma educadora do ano passado, por isso fomos conhecer a auxiliar e a educadora estagiária da sala do grupo de crianças em que estamos.

As crianças, tal como nós, estão também a iniciar o ano letivo, encontrando-se numa fase de adaptação, ou seja, estão ainda a ambientar-se às novas rotinas, novos espaços e novas pessoas,

bem como a educadora, a auxiliar e o grupo de crianças, que são quem os vai acompanhar na maioria do tempo.

Este grupo de crianças inicia a sua rotina a partir das 7h45 com o acolhimento geral que termina por volta das 8h30/8h40 com a ida de cada grupo para a sua sala. A partir dessa hora, o acolhimento faz-se na sala até às 10h, em que é dado um reforço alimentar (fruta/ pão e água). As atividades pedagógicas continuam até às 11h, e nessa hora colocamos os babetes nas crianças e levamo-las até à cantina onde lhes damos o almoço que dura aproximadamente uma hora. De seguida, desde o 12h até às 12h30 é realizada a higiene individual de cada criança e prepara-se a sala de atividades para o repouso das mesmas. O repouso tem a duração de cerca de uma hora e meia ou duas horas, ou seja, durante a hora de almoço da educadora e das educadoras estagiárias, sendo que quem fica com as crianças nesse tempo é a auxiliar. Quando as crianças acordam, é feita novamente a higiene individual para que possam iniciar o lanche, por volta das 15h. Depois do lanche, as crianças ficam em período de atividades livres até os encarregados de educação as irem buscar.

Ao longo das cinco observações, constatámos que as atividades realizadas pelas crianças se baseiam muito em momentos de exploração e de brincadeira autónoma, “(...) o primeiro modo, aquele onde a criança descobre e exerce a sua autonomia, chamado atividades de jogo, que constitui o ponto de partida do desenvolvimento.” (Vayer & Matos, 1990, p. 35). Com isto, podemos concluir que não é realmente necessário a intervenção de um adulto para a criança poder explorar e descobrir o mundo, “Não é a intervenção do adulto, aquela onde ele mostra e propõe, que orienta o interessa da criança, é o meio.” (Vayer & Matos, 1990, p. 100)

Considero que a creche tem um papel muito importante no desenvolvimento pessoal e social da criança, uma vez que podemos estimular a criança a tornar-se mais autónoma, a nível da alimentação e da higiene, por exemplo. Neste caso, a educadora pode ser muito importante neste processo, “(...) se ela quer ajudar a criança, deve em primeiro lugar escutá-la. Segue então o seu ritmo no momento da refeição e progressivamente vai-lhe deixando uma certa iniciativa. O mesmo se passa para o vestir ou para a higiene, ela dirige, mas ao mesmo tempo convida a criança a participar” (Vayer & Matos, 1990, p. 112)

Como se trata de um contexto diferente, é normal sentir alguns medos e ansiedade pois as crianças ainda se estão a conhecer, a construir e a conquistar a sua autonomia e em pleno crescimento, ou seja, é de referir que a primeira aproximação deve ser bastante prudente e cuidadosa, para que as crianças estabeleçam connosco uma boa relação, sólida e segura. Posto isto, é necessário que o professor “(...) se reserve a si mesmo um papel secundário de guia auxiliar no desenvolvimento do processo” (Zabalza, Didática da Educação Infantil, 1992, p. 157)

Julgo que esta faixa etária é bastante desafiante, uma vez que existem várias adaptações e muito para conhecer e explorar. Com isto, um dos principais objetivos passa por criar laços com as crianças, envolvendo conforto, atenção, carinho, confiança, respeito e segurança.

Com as observações efetuadas, saliento que interagimos com as crianças a nível da higiene, da alimentação, das brincadeiras livres e do repouso das mesmas. Isso foi bastante importante pois pudemos ter a noção de como tudo funciona e das características e cuidados a ter com cada criança.

Posto isto, tive então a percepção que as regras da sala passavam principalmente por estimular e proporcionar à criança a aquisição de relações positivas através da partilha com o outro, bem como o respeito pelos objetos e pelos espaços. Também foi possível observar alguns momentos de aquisição de hábitos de socialização como por exemplo, não se magoarem uns aos outros e quando isso acontecia, as crianças eram advertidas pelo adulto.

Em suma, considero que estas primeiras observações foram de alguma forma muito importantes, uma vez que pudemos conhecer e vivenciar momentos da rotina das crianças. Saliento também o facto de termos estabelecido logo uma boa relação com a auxiliar e educador estagiária, pois a educadora já a conhecíamos e desse modo, apenas fortalecemos essa boa relação. Constatámos também que nestas idades a observação feita por nós tem de ser participativa, uma vez que acabamos por interagir com as crianças diretamente em toda a sua rotina, sendo que as crianças apresentam um modo natural e espontâneo connosco.

Bibliografia

Vayer, P., & Matos, M. (1990). *Diálogos com as crianças na creche e no jardim de infância*. São Paulo: Editora Manole LTDA.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.^a edição). Lisboa: Gradiva.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

APÊNDICE II – GRELHA DE AVALIAÇÃO

Escola:		Sala:	
Nº de crianças:	Sexo masculino:	Sexo feminino:	
Idades:			
Educadora:		Auxiliar:	
Horário:			
Hora de Almoço:			
NEE/dificuldades de aprendizagem:			
Organização da sala:			
Organização do grupo de crianças:			
Recursos existentes:			
Documentação pedagógica (decoração da sala; trabalhos expostos...).			

Condições de segurança, luminosidade, (condições para crianças deficientes) ... :

Trabalhos que a sala costuma desenvolver:

Agregado familiar:

Situar as aprendizagens das crianças/alunos/ caracterização das crianças da sala:

Planificações habituais:

Contactos:

Observações:

APÊNDICE III - PLANIFICAÇÃO SEMANAL DE 15 A 17 DE OUTUBRO DE 2018

Participantes: 1 educadora; 1 ajudante de ação educativa; 1 educadora estagiária (estagiária profissional - CSPP); 2 educadoras estagiárias da ESECS; 14 crianças da sala de creche I.

Interveniente: Catarina.

Público-alvo: Sala da creche I.

Contextualização: Tendo em conta as propostas de atividade da semana anterior, observámos que a atividade em que as crianças demonstraram mais interesse foi a do tapete das texturas. Ao longo das primeiras semanas, também fomos observando que no exterior, as crianças têm por hábito brincar e explorar os espaços que envolvam terra e areia. Sendo assim, achámos por bem continuar com a exploração deste género de propostas em que o tato é o sentido predominante. Deste modo, iremos abordar ao longo da semana atividades que envolvam texturas que as crianças possam manusear livremente e estimular a sua criatividade. De referir, que dado que terça-feira, dia 16 de outubro é Dia da Alimentação, iremos utilizar o saco das surpresas como forma de colocar alguns alimentos para as crianças explorarem, tal como limões inteiros.

Dia 15 de outubro de 2018 – segunda-feira

Intencionalidade Educativa (educador)	Competência (criança)	Proposta educativa	Recursos	Avaliação sobre a intencionalidade educativa
Promover o desenvolvimento de competências e autonomias;	Desenvolver competências e autonomias;	8h30 – 9h30 - Acolhimento das crianças; - Brincadeira livre;	Físicos: - Sala de atividades; - Parque infantil exterior.	As crianças demonstram interesse na exploração de elementos da natureza, neste caso, a areia?
Encorajar as crianças a explorarem o meio que as rodeia;	Ter a capacidade de selecionar objetos para brincar; Saber ser e saber estar.	9h30 – 10h30 Em grande grupo - Reforço matinal: pão ou fruta; - Música do Bom dia; Em pequeno grupo - Exploração de desenhos ou manuseamento em textura - areia seca (4 crianças de cada vez acompanhadas de um adulto): é colocada uma pequena quantidade de areia em quatro	Materiais: - Aparelhagem; - Tabuleiros; - Areia seca; - Material pedagógico	Revelam gosto e criatividade ao longo da exploração da areia seca? Exploram livremente os materiais da sala? Demonstrar ter conhecimento da funcionalidade da rotina?
Promover a participação ativa das crianças, encorajando o desenvolvimento da sua autonomia, independência, capacidade de escolha, de experimentar novos desafios e de autoexpressão;	Participar em atividades de exploração; Explorar formas e texturas de elementos da natureza, nomeadamente a areia seca;			

Respeitar os ritmos de cada criança e não impor a realização de determinada atividade;	Explorar o meio envolvente (interior/exterior); Relacionar-se com o outro;	tabuleiros e cada criança deve explorar esta textura da forma que pretender, através de desenhos, formas, entre outros; - Brincadeira livre;	existente na sala de atividades.	
Promover um conjunto de cuidados, de forma equilibrada e adequada ao nível da segurança, higiene e nutrição, promotoras do desenvolvimento global das crianças;	Adaptar-se à rotina diária e tudo o que esta envolve (hábitos de higiene, repouso e alimentação); Desenvolver a capacidade de exprimir as suas necessidades básicas;	Em grande grupo - Brincadeira livre no interior. 10h30 – 11h - Higiene (lavar mãos/rosto e colocação de babetes). 11h – 12h - Almoço. 12h – 12h30 - Higiene (lavar rosto/mãos e muda de fralda); 12h30 – 14h30 - Repouso. 14h30 – 15h - Levantar e higiene (muda de fralda); 15h – 15h30 - Lanche. 15h30 – 16h		
Observar atentamente o grupo e intervir de forma a evitar a ocorrência de conflitos.				

		- Higiene (lavar rosto/mãos e muda de fralda);		
		16h – 17h		
		- Brincadeira livre no exterior/interior.		

Dia 16 de outubro de 2018 – terça feira

Intencionalidade Educativa (educador)	Competência (criança)	Proposta educativa	Recursos	Avaliação sobre a intencionalidade educativa
Promover o desenvolvimento de competências e autonomies;	Desenvolver competências e autonomies;	8h30 – 9h30 - Acolhimento das crianças; - Brincadeira livre.	Físicos: - Sala de atividades; - Parque infantil exterior.	As crianças demonstram interesse em explorar a areia novamente, uma vez que esta se apresenta de forma diferente?
Desenvolver condições adequadas de acordo com as características individuais de cada criança, recorrendo a diferentes estratégias tais como a experimentação, a inquirição e a observação de atividades/brincadeiras;	Ter a capacidade de selecionar objetos para brincar; Saber ser e saber estar; Participar em atividades de exploração;	9h30 – 10h30 Em grande grupo - Reforço matinal: pão ou fruta; - Música do Bom dia; Em pequeno grupo - Exploração de desenhos ou manuseamento em textura - areia molhada (3 crianças de cada vez acompanhadas por 1 ou 2 adultos): é colocada areia molhada em 3 alguidares com passadores, funis e colheres de pau, <u>de modo a que</u> cada criança possa explorar livremente a “sua”	Materiais: - Aparelhagem; - Areia molhada; - Alguidares; - Passadores; - Colheres de pau; - Funis;	Aceitam a proposta de atividade, sendo esta “individual”?
Promover a participação ativa das crianças, encorajando o desenvolvimento da sua autonomia, independência, capacidade de escolha, de	Explorar texturas de elementos da natureza, nomeadamente a areia molhada; Explorar o meio envolvente (interior/exterior);			Demonstram interligar a atividade do dia anterior com a presente?

experimentar novos desafios e de autoexpressão;	Relacionar-se com o outro;	quantidade de areia molhada e os materiais nela colocados; Nota: As crianças estarão apenas com a fralda.	- Material pedagógico existente na sala de atividades.	
Utilizar as atividades da vida diária e as rotinas de cada criança para promover a aquisição de novas competências pessoais e sociais;	Adaptar-se à rotina diária e tudo o que esta envolve (hábitos de higiene, repouso e alimentação);	Em grande grupo - Brincadeira livre.		
Promover um conjunto de cuidados, de forma equilibrada e adequada ao nível da segurança, higiene e nutrição, promotoras do desenvolvimento global das crianças;	Desenvolver a capacidade de exprimir as suas necessidades básicas;	10h30 – 11h - Higiene (lavar mãos/rosto e colocação de babetes). 11h – 12h - Almoço. 12h – 12h30 - Higiene (lavar rosto/mãos e muda de fralda); 12h30 – 14h30 - Repouso. 14h30 – 15h - Levantar e higiene (muda de fralda); 15h - 15h30 - Lanche. 15h30 – 16h		
Observar atentamente o grupo e intervir de forma a evitar a ocorrência de conflitos;				
Respeitar os ritmos de cada criança e não impor a realização de determinada atividade.				

		- Higiene (lavar rosto/mãos e muda de fralda);		
		16h – 17h		
		- Exploração de alguns alimentos, (em peluche), com as crianças, levando-os dentro do saco das surpresas, juntamente com limões (reais), com o intuito de sensibilizar o sentido gustativo da criança, uma vez que, posteriormente, iremos cortar e dar a provar à criança o alimento, dando espaço à exploração do mesmo. - Brincadeira livre no interior.		

Dia 17 de outubro de 2018 – quarta feira

Intencionalidade Educativa (educador)	Competência (criança)	Proposta educativa	Recursos	Avaliação sobre a intencionalidade educativa
Promover o desenvolvimento de competências e autonomies;	Desenvolver competências e autonomies;	8h30 – 9h30 - Acolhimento das crianças; - Brincadeira livre.	Físicos: - Sala de atividades.	As crianças demonstram interesse na decoração da folha seca?
Encorajar as crianças a explorarem o meio que as rodeia;	Ter a capacidade de selecionar objetos para brincar; Saber ser e saber estar; Participar de forma autónoma;	9h30 – 10h30 Em grande grupo - Reforço matinal: pão ou fruta; - Música do Bom dia;	Materiais: - Aparelhagem; - Folhas secas;	Utilizam uma ou mais cores? Todas as crianças aderem à proposta de atividade?

Promover a participação ativa das crianças, encorajando o desenvolvimento da sua autonomia, independência, capacidade de escolha, de experimentar novos desafios e de autoexpressão;	Ter capacidade de escolha;	Em pequeno grupo - Decoração/ colagem de folhas secas com areia colorida (1 criança de cada vez acompanhada por um adulto): é colocada cola branca na folha seca e a criança coloca e escolhe a quantidade e cor de areia que pretender para decorar a sua folha;	- Areia colorida; - Cola branca; - Pincéis;	Entendem o que é proposto?
Respeitar os ritmos de cada criança e não impor a realização de determinada atividade;	Explorar o meio envolvente (interior/exterior);	Em grande grupo - Brincadeira livre.	- Material pedagógico existente na sala de atividades.	
Promover um conjunto de cuidados, de forma equilibrada e adequada ao nível da segurança, higiene e nutrição, promotoras do desenvolvimento global das crianças;	Relacionar-se com o outro;	10h30 – 11h - Higiene (lavar mãos/rosto e colocação de babetes).		
Participar na atividade em que a criança se encontra envolvida, mas não lhe retirando o domínio da situação;	Adaptar-se à rotina diária e tudo o que esta envolve (hábitos de higiene, repouso e alimentação);	11h – 12h - Almoço.		
Observar atentamente o grupo e intervir de forma a evitar a ocorrência de conflitos.	Desenvolver a capacidade de exprimir as suas necessidades básicas;	12h – 12h30 - Higiene (lavar rosto/mãos e muda de fralda);		
		12h30 – 14h30 - Repouso.		
		14h30 – 15h - Levantar e higiene (muda de fralda);		

		15h - 15h30 - Lanche		
		15h30 – 16h - Higiene (lavar rosto/mãos e muda de fralda);		
		16h – 17h - Continuação da proposta de atividade da manhã; - Brincadeira livre.		

APÊNDICE IV - PLANIFICAÇÃO SEMANAL DE 26 A 28 DE NOVEMBRO DE 2018

Participantes: 1 educadora; 1 ajudante de ação educativa; 1 educadora estagiária (estagiária profissional - CSPP); 2 educadoras estagiárias da ESECS; 14 crianças da sala de creche I.

Interveniente: Catarina.

Público-alvo: Sala da creche I.

Contextualização: Tendo em conta as observações ao longo das últimas semanas, temos vindo a notar o gosto das crianças pelo conhecimento dos animais. As crianças têm por hábito pegar nas imagens disponíveis na sala, mostrando-nos e por vezes, dizendo o seu nome. Com isto, achámos por bem explorar melhor este tema em conjunto com as mesmas.

Dia 26 de novembro de 2018 – segunda feira

Intencionalidade Educativa (educador)	Competência (criança)	Proposta educativa	Recursos	Avaliação sobre a intencionalidade educativa*
Promover a participação ativa das crianças, encorajando o desenvolvimento da sua autonomia, independência, capacidade de escolha, de experimentar novos desafios e de autoexpressão;	Saber ser e saber estar;	9h30 – 10h30 Em grande grupo - Música do Bom dia acompanhada de um fantoche (gato);	Físicos: - Sala de atividades.	A criança reage a possíveis interações com o fantoche?
Promover a exploração de onomatopeias;	Explorar onomatopeias;	- Reforço matinal: pão ou fruta;	Materiais: - Fantoche de gato;	Envolve-se no momento de imitação e “faz de conta”?
Promover a comunicação não verbal;	Identificar e conhecer animais;	- Exploração e imitação de sons e movimentos de animais: audição de onomatopeias e visualização de imagens simultaneamente;	- Saco das surpresas;	Reconhece o seu lugar no refeitório na hora do lanche?
Desenvolver o conhecimento acerca de animais;	Imitar e brincar ao “faz de conta”;	- Brincadeira livre.	- Imagens de animais;	Crianças a avaliar: AM e ML, pelo gosto que demonstram pelos animais ao longo dos dias.
Criar momentos associados à imitação como forma de brincadeira;	Identificar figuras e fotografias;	(São espalhadas pela sala imagens de animais domésticos, como a tartaruga, o peixe, o caracol, o hamster e o canário).	- Aparelhagem;	
	Associar a onomatopeia à imagem do animal;	Rotina diária habitual	- Sons de animais;	
	Ter a capacidade de selecionar objetos para brincar.		- Material pedagógico	

Observar atentamente o grupo e intervir de forma a evitar a ocorrência de conflitos.			existente na sala de atividades.	
--	--	--	----------------------------------	--

Dia 27 de novembro de 2018 – terça feira

Intencionalidade Educativa (educador)	Competência (criança)	Proposta educativa	Recursos	Avaliação sobre a intencionalidade educativa*
Promover a participação ativa das crianças, encorajando o desenvolvimento da sua autonomia, independência, capacidade de escolha, de experimentar novos desafios e de autoexpressão;	Saber ser e saber estar; Ouvir música; Brincar ao “faz de conta”;	9h30 – 10h30 Em grande grupo - Música do Bom dia acompanhada de um fantoche (gato); - Reforço matinal: pão ou fruta; - Teatro de fantoches de dedo: “Os animais”; - Brincadeira livre.	Físicos: - Sala de atividades. Materiais: - Fantoche de gato;	A criança explora os fantoches de dedo depois da representação criativa? Reconhece o caminho para o refeitório?
Promover a comunicação verbal;	Observar representação criativa;		- Fantoches de dedo;	Crianças a avaliar: AM, pela sua curiosidade em explorar objetos através do tato;
Promover a interação com crianças através da representação criativa;	Identificar e conhecer animais;	Rotina diária habitual	- Estrutura para teatro de fantoches;	FS, pelo facto de, por vezes, mostrar apreensão em explorar objetos desconhecidos.
Desenvolver o conhecimento acerca de animais;	Ter a capacidade de seleccionar objetos para brincar.		- Material pedagógico existente na sala de atividades.	

Observar atentamente o grupo e intervir de forma a evitar a ocorrência de conflitos.				
--	--	--	--	--

Dia 28 de novembro de 2018 – quarta feira

Intencionalidade Educativa (educador)	Competência (criança)	Proposta educativa	Recursos	Avaliação sobre a intencionalidade educativa*
Promover a participação ativa das crianças, encorajando o desenvolvimento da sua autonomia, independência, capacidade de escolha, de experimentar novos desafios e de autoexpressão;	Saber ser e saber estar; Ter contacto visual e tátil com animais;	9h30 – 10h30 Em grande grupo - Música do Bom dia; - Reforço matinal: pão ou fruta; - Observação de animais reais em conjunto com a creche III: tartaruga, hamster, caracol, canário e peixe; - Brincadeira livre.	Físicos: - Sala de atividades; - Tartaruga; - Hamster;	A criança tenta tocar no animal? Interage com o adulto durante a muda da fralda?
Promover o contacto visual e tátil com animais;	Ter conhecimento da realidade de cada animal;		- Caracol;	Crianças a avaliar: FR, pelo interesse que demonstra quando lhe falamos do seu animal doméstico (gato);
Promover a interação com animais;	Interagir com animais;	Rotina diária habitual	- Canário;	RR e DM, por não demonstrarem tanto interesse em animais.
Observar atentamente o grupo e intervir de forma a evitar a ocorrência de conflitos.	Ter a capacidade de seleccionar objetos para brincar;		- Peixe. Materiais: - Material pedagógico existente na sala de atividades.	

*Nota: Ao longo dos dias, a técnica de avaliação que iremos utilizar será a observação direta.

APÊNDICE V - CANÇÃO DOS ANIMAIS (TEATRO)

Andava na floresta um porco a roncar
Atrás de uma giesta nós fomos escutar
Oinc oinc, oinc oinc, oinc oinc

Andava na floresta um cão a ladrar
Atrás de uma giesta nós fomos escutar
Ão ão, ão ão, ão ão

...

(gato a miar)
(pintainho a piar)
(vaca a mugir)
(pássaro a chirriar)
(coelho a saltar)
(cabra a balir)
(galinha a cacarejar)

Música do Cucu

APÊNDICE VI – 4.^a REFLEXÃO: SEMANA DE 15 A 17 DE OUTUBRO DE 2018

Ao longo da semana passada, a interveniente principal fui eu, dado que foi a minha primeira semana de intervenção individual. Fazendo uma apreciação global, penso que a semana correu bem, porém, com alguns pontos a melhorar.

Relativamente ao primeiro dia, devido às condições meteorológicas do dia em questão, não foi possível realizar a proposta de atividade de acordo com a planificação. Posto isto, dado que a educadora a sexta feira anterior tinha pedido aos pais para trazerem algo relacionado com o outono, permitiu-nos utilizar esse mesmo material para realizar uma proposta de atividade em conjunto com a mesma.

Assim sendo, fizemos uma exploração com as crianças segundo o material apresentado, no entanto, a introdução da atividade proposta não foi realizada da forma ideal, uma vez que não “brinquei” com esse mesmo material, ou seja, isso não transmitiu o devido interesse nas crianças, por isso não manifestaram a curiosidade desejada.

Contudo, penso que no decorrer da atividade, já comecei a brincar mais com o material e com as crianças, fazendo-as ganhar interesse e gosto pelo mesmo, explorando a parte sensorial ao estimular alguns dos sentidos das mesmas.

Desde o seu nascimento, que as crianças apresentam uma aptidão especial para aprender algo novo todos os dias, causando determinado interesse em algo ou não. “(...) a criança, desde o seu nascimento é dotada de uma capacidade e disponibilidade para aprender.” (Oliveira & Godinho,

2013, p. 51). Com esta atividade, denotei que é bastante importante também para nós, educadoras, brincarmos com as crianças para lhes fazer ganhar aquele interesse em conhecer e descobrir algo novo e em tornar esse algo novo em algo mágico para as mesmas, e se não lhes demonstrarmos esse interesse, elas perdem-no e começam a dispersar, fazendo com que a nossa intencionalidade educativa não se concretize.

Em relação ao segundo dia, noto que houve uma pequena evolução no que toca à forma de introdução da proposta de atividade desse dia, pois criei nas crianças um entusiasmo, uma vez que levei um borrifador de forma a causar euforia nas mesmas ao pensarem que era a chuva a cair e só depois explorar com eles a areia molhada com os diversos objetos.

Nesse mesmo dia foi o Dia da Alimentação, em que levámos os sacos das surpresas com alimentos em forma de peluche e limões, de modo a dar espaço à exploração e experiência às crianças de os provar, com o intuito de sensibilizar o sentido gustativo das mesmas.

Esses mesmo sacos irão acompanhar-nos ao longo de todas as nossas intervenções, de modo a criar nas crianças um certo entusiasmo cada vez que os vejam, assim como transmitir que trazem sempre algo bom.

No que diz respeito ao terceiro dia, considero que foi uma atividade um pouco difícil de realizar, uma vez que nem todas as crianças entenderam o que era suposto fazer, ou seja, algumas apenas brincaram com a areia colorida em vez de decorar a folha, como era o proposto. No entanto, de um modo geral, a maioria das crianças gostou de realizar a atividade proposta.

Como introdução desta atividade, levei o saco das surpresas com garrafas com areia colorida e algumas folhas das árvores, de modo a criar uma certa curiosidade nas crianças no que iriam realizar.

É importante referir que uma das críticas referenciadas pela professora Rita foi o facto de cantarmos a música do “Bom Dia” aquando do reforço da manhã das crianças, o que impossibilitaria às mesmas puderem imitar os gestos realizados ao longo da música. Assim sendo, durante os seguintes dias tentámos melhorar esse aspeto, ou seja, já conseguimos cantar primeiro a música e só depois dar o reforço às crianças. Isso melhorou imenso esse momento, uma vez que assim, as crianças têm a possibilidade de imitar os gestos ao longo da música e conseguem prestar a devida atenção, dado que esse era o nosso receio.

A educadora falou connosco sobre a realização de um espaço reservado ao Outono num dos cantos da sala, assim como nos pediu ajuda para a decoração do mesmo. Posto isto, eu e a minha colega pensámos em decorar um pequeno espaço com as folhas decoradas pelas crianças na atividade de quarta feira, sendo que utilizámos paus de modo a fazerem de ramos, colocando as folhas a fazer o efeito de estarem a sair dos mesmos.

Ao longo desta semana, considero que houve pontos fortes e fracos e que ao longo da mesma, fomos conseguindo melhorar, tentando sempre ouvir as críticas construtivas que nos faziam e fazendo com que cada ponto fraco se tornasse numa nova aprendizagem.

Bibliografia

Oliveira, M., & Godinho, A. S. (2013). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design.

APÊNDICE VII – AVALIAÇÃO SOBRE A INTENCIONALIDADE EDUCATIVA: SEMANA DE 3 A 5 DE DEZEMBRO DE 2018

Dia 3 de dezembro

	Criança	Observação	Interpretação
Esta criança coloca “o seu coração” na fita sem necessitar de ajuda?	ML	Após ser chamada por uma das educadoras, a ML olhou, dirigiu-se ao local onde estava a fita que unia os corações, baixou-se e com as duas mãos colocou o seu coração na fita colando-o no velcro que esta continha.	Sim, apesar de ter sido estimulada a participar na atividade, a ML conseguiu colocar o coração corretamente sem necessitar de ajuda.
	XM	Ao ver a fita que iria unir os corações e após o exemplo da educadora estagiária, o XM mostrou o seu coração, levantando-o com uma mão e dirigiu-se a esta para o colar, sorrindo bastante. Ao longo da atividade, esta criança manteve-se sentado no local, a olhar para as outras crianças a colarem os seus corações.	Sim, o XM coloca o seu coração sem necessitar de ajuda ou mesmo estimulação. Durante toda a tarefa, esta criança demonstrou-se muito interessada.

	Criança	Observação	Interpretação
Demonstra interesse imediato em participar na dança de roda?	ML	A ML, ao iniciar a dança de roda, não olhou, ao ser chamada para a mesma, não se dirigiu ao local, e manteve-se em pé a brincar com os lápis de cor.	Não.
	XM	Ao ser chamado pela educadora estagiária, o XM olha para esta e para os amigos e sendo estimulado a juntar-se aos amigos, dá a mão a estes para participar na roda.	Sim, após estimulação por parte da educadora estagiária.

	Criança	Observação	Interpretação
No momento de higiene, depois do almoço, consegue lavar o rosto e as mãos sozinha?	ML	Dado não observado, uma vez que nenhuma das educadoras estagiárias pôde estar presente no momento. *	*
	XM	O XM, na hora de higiene, depois de lhe ser pedida por uma das educadoras estagiárias para lavar as mãos e a boca, este, já com a torneira aberta, lava as duas mãos, esfregando-as, e de seguida, com uma das mãos lava a boca. Depois de terminar, o XM, com a mão direita fecha a torneira.	Sim.

Dia 4 de dezembro

	Criança	Observação	Interpretação
A criança observa a ligação dos objetos ao seu bibe (com íman)?	ML	Assim que a educadora estagiária colocou um objeto no seu bibe, a ML olhou e com a sua mão direita retirou os objetos.	Sim, uma vez que os observou na mão da educadora e depois “colados” ao íman incorporado no seu bibe, retirando-os de imediato.
	XM	Após a demonstração da educadora estagiária, o XM olhou para o seu bibe com os objetos “colados”, sorriu e tentou “colar” também uma pilha que tinha na sua mão direita.	Sim, dado que os observou a serem “colados” pela educadora estagiária no íman, bem como os “colou” também no seu bibe.

	Criança	Observação	Interpretação
Consegue “agarrar” algum objeto propositadamente ao seu bibe?	ML	A ML apenas olhou para os objetos no seu bibe quando estes foram colocados pela educadora estagiária e ao longo da atividade, manteve-se a brincar com objetos presentes no chão, tais como as pilhas, correntes e colheres, agarrando-os e caminhando com eles.	Não.
	XM	O XM, quando manteve no seu bibe objetos colocados por uma das educadoras, de imediato os retirou com a sua mão direita. Ao longo da tarefa, apenas segurou	Não. O XM demonstrou não querer manter objetos agarrados ao seu bibe, pois sempre que tinha, retirava-os de imediato.

		nas duas mãos colheres e ferramentas.	
--	--	---------------------------------------	--

Dia 5 de dezembro

	Criança	Observação	Interpretação
A criança participa na decoração dos círculos?	ML	A ML, assim que estimulada pela educadora estagiária a participar na atividade, pega com a mão direita num pequeno pedaço de papel e coloca-o na cola, e de seguida, com as duas mãos, cola-o no círculo, olhando para a educadora estagiária, sorrindo e pedindo mais pedaços de papel para decorar os círculos.	Esta criança repete este processo várias vezes ao longo da atividade, participando ativamente na mesma, do início ao fim.
	XM	O XM olhou para os papéis espalhados pela sala, e de seguida, olhou para uma das educadoras estagiárias a colar pedaços de papel nos círculos. Pediu à educadora estagiária que lhe desse papel e de seguida, com a sua mão direita colou-o no círculo grande.	O XM participou de imediato assim que iniciou a exploração dos papéis, no entanto, dispersou pela sala brincando com os rolos de cartão espalhados pela sala. No final, voltou a participar na atividade.

	Criança	Observação	Interpretação
No lanche, consegue comer a papa sozinho?	ML	Quando recebeu o prato de papa, a ML olhou para a papa, agarrou na colher e levou-a à boca com a papa. Repetiu este processo várias vezes até acabar de comer a papa.	Sim, a ML conseguiu comer a papa toda, sem qualquer auxílio.
	XM	O XM, quando recebeu a papa, olhou para o prato, agarrou na colher e levou-a à boca com a papa. Repetiu este processo várias vezes, mas no final, uma das educadoras estagiárias teve de o ajudar a terminar a papa.	Sim, o XM conseguiu comer a papa sozinho, até ao ponto em que viu os seus colegas a terminarem e a comerem o pão. Assim, não queria comer mais e queria comer o pão, no entanto, com o auxílio da educadora estagiária, conseguiu terminar a papa.

APÊNDICE VIII – 3.^a REFLEXÃO: SEMANA DE 08 A 10 DE OUTUBRO DE 2018

Tendo em conta o local onde estou inserida na Prática Pedagógica em Educação de Infância em Creche, realço que as intervenções que irei realizar têm sido, e serão realizadas tendo como base uma interligação entre a metodologia por projeto e a abordagem reggio emilia.

Posto isto, trabalhei e irei trabalhar deste modo nas minhas intervenções, ou seja, observar os comportamentos da criança para, posteriormente, tentar abordar o tema escolhido utilizando como base a natureza.

Relativamente ao primeiro dia da semana, a nossa proposta de atividade foi ler uma história às crianças, em grande grupo, para ao longo da semana explorarmos o tema retratado na mesma. Com isto, deparámo-nos com uma certa desconcentração por parte das mesmas, devido ao facto de estarem em grande grupo. No entanto, tentámos mantê-las sentadas e tranquilas, fazendo com que tomassem mais atenção, dando-lhes o reforço da manhã antes de iniciarmos a leitura, o que ajudou na concretização da atividade.

Em relação ao segundo dia, considero que foi a proposta de atividade que as crianças gostaram mais ao longo da semana, uma vez que se mostraram bastante entusiasmadas com a exploração do tapete das texturas. É importante referir que, inicialmente o tapete das texturas iria ser apenas de alimentos, contudo, reparámos ao longo das observações que as crianças gostam imenso de manusear em elementos naturais, como em terra, areia e paus, logo acrescentámos paus, algodão e cortiça. Com toda esta observação, chegámos à conclusão que devíamos continuar a explorar este tema. Assim, logo na próxima semana, iremos explorar a areia como elemento predominante. “Em torno dos 18 meses, a criança já tem mais autonomia para explorar o ambiente, devido ao seu grande desenvolvimento.” (Oliveira & al, 1992, p. 43)

No que toca ao terceiro dia, valorizo o facto de termos interligado a textura da tinta com as cores, indicando qual o nome de cada uma, ou seja, fazendo a associação entre o nome e a cor pertencente a esse.

Saliento um momento em que houve uma criança que se demonstrou hesitante ao realizar a tarefa da construção da lagarta, ou seja, não queria tocar nem sentir a tinta na sua mão, o que se estava a tornar um pouco desconfortável, porém, com a ajuda da educadora estagiária conseguimos resolver a situação e a criança conseguiu concretizar a tarefa.

Não foi a primeira vez que uma situação como esta aconteceu, pois, essa mesma criança também demonstrou alguma inquietação e hesitação na atividade da Digitinta realizada numa semana de observação, pois ao estar com os colegas para explorarem a Digitinta começou a chorar e não quis realizar a atividade. Posto isto, reparámos que esta criança apresenta sensibilidade nas mãos, uma

vez que sempre que mexe com as mãos em alguma coisa que não seja reconhecível no seu dia a dia não se sente à vontade na exploração.

No que concerne ao facto de pensar se mudaríamos ou adaptaríamos alguma atividade, considero que se for necessário naquele momento, deve ser alterada. Exemplo disso pode ser em relação à atividade do primeiro dia, uma vez que trocámos a ordem de dois acontecimentos. No momento achámos por bem fazê-lo, uma vez que as crianças ficaram mais calmas com essa modificação.

Em forma de conclusão, considero bastante importante toda e qualquer atividade que tenhamos com a criança, dando mais importância àquela que é individual, como na higiene, alimentação, uma vez que conseguimos interagir com a criança e fazer com que a mesma se sinta também como um ser único e individual.

Bibliografia

Oliveira, Z. d., Mello, A. M., Vitória, T., & Ferreira, M. C. (1992). *Creches: Crianças, Faz de conta & cia*. Brasil: Editora Vozes.

APÊNDICE IX – 4.^a REFLEXÃO: SEMANA DE 25 A 27 DE MARÇO DE 2019

Ao longo da semana de 25 a 27 de março, a principal interveniente foi a minha colega – Adriana. Esta deu continuidade à obra de “João e o Pé de Feijão”, desenvolvendo variadas atividades relacionadas com a mesma. Nesta semana também se iniciou a exploração da germinação das sementes de feijão, de modo a dar oportunidade às crianças de observarem o crescimento da planta do feijoeiro ao longo das próximas semanas.

Na segunda-feira, demos finalidade à leitura da obra de “João e o Pé de Feijão”, em que inicialmente a minha colega começou por perguntar às crianças se se lembravam do que a história tratava e do que tínhamos lido na semana anterior. Estas demonstraram que sabiam e que queriam saber como acabava a história. No entanto, por ser ainda um pouco extensa, acabaram por não tomar a atenção total até ao final da leitura da história. Depois de refletir, eu e a minha colega chegámos à conclusão que teria sido melhor termos dividido a história em três partes, uma vez que esta era demasiado extensa e algumas crianças começaram a dispersar em termos de pensamento e atenção.

Um dos momentos do dia que me fez refletir na terça-feira, foi quando a minha colega leu um poema de Cecília Meireles e no final da leitura do mesmo, perguntou às crianças se conheciam palavras que pudessem rimar com “amarela”. Estas demonstram ainda associar a rima com a palavra “castelo” (atividade realizada com a educadora cooperante quando ainda não estávamos presentes) ou mesmo a “amarelo”, ou seja, demonstraram capacidade de memória associativa, no entanto quando começámos a dizer palavras, algumas crianças já conseguiram encontrar a associação da palavra “amarela” com a terminação “-ela”.

Realço também a proposta de atividade da tarde de terça-feira, em que fizemos percursos no exterior divididos em três estações e denotámos que as crianças se demonstraram algo “perdidas”, pois devíamos ter colocado apenas duas estações, para dar tempo de todos realizarem a tarefa de cada estação mais que uma vez. Isto porque, no que toca à estação dos pés de gigante, perdíamos muito tempo a “calçar as crianças” e quando havia a mudança de estação, nem todas as crianças daquela estação tinham feito a tarefa.

Relativamente a quarta-feira, fizemos uma pequena representação e reconto da história “João e o Pé de Feijão”, tanto nós como todas as crianças. Inicialmente, o objetivo era fazer com que as crianças conseguissem recontar a história que já tinham ouvido, no entanto isto não foi possível, pois não conseguiram fazê-lo. Então, apenas apresentaram as personagens que cada uma tinha e assim, tiveram a oportunidade de ter contacto com a representação utilizando um fantocheiro e imagens plastificadas.

Ao longo da semana fomos modificando e alterando algumas tarefas de acordo com a planificação, pois nem sempre as mesmas tinham a duração que pensávamos e acabaram por passar para outro dia ou mesmo para a próxima semana, como é o caso da construção do feijoeiro na porta da sala de atividades. É importante ter em conta que a planificação é flexível, devemos é conseguir realizar uma boa ação educativa e às intencionalidades desejadas, seja no dia estipulado ou noutro.

Considero que é bastante importante a criação de estratégias de leitura ou conto de uma história, e não apenas “ler para as crianças”, mas sim “ler com as crianças”, pois “Ler com as crianças ajuda-as a gostarem de livros, a aprenderem a ler e a lerem cada vez melhor” **Fonte especificada inválida.** Ou seja, fazer com que as mesmas em conjunto conosco entrem mesmo na história e se “prendam” às mesmas, de forma a não existir desconcentração e dispersão. Assim, criando essas estratégias, também iremos ter mais facilidade no controlo do grupo, uma vez que iremos cativar as crianças e mantê-las interessadas na história que estão a ouvir.

É ainda de realçar que, defendo a leitura de histórias todos os dias, ou quase todos, não precisando sempre de ter um contexto, mas sim apenas porque as histórias infantis muitas vezes também nos fazem pensar e mostrar temas que possam ser delicados, ou simplesmente porque são bonitas e é algo mágico. Ou seja, as crianças vivem num mundo mágico e para elas é também muito importante ter contacto com isso, pois tal como refere Monteiro (2016)

“As histórias fazem parte da infância, tal como o brincar e permitem à criança fantasiar e lidar com algumas angústias do seu dia-a-dia. Ao ouvir histórias a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o vocabulário, aprender a refletir e aceitar situações variadas, desenvolver o seu pensamento lógico e espírito crítico através de manifestações de humor e satisfação da sua curiosidade natural.” (p.21)

Concluindo, considero que a semana correu bem e que a minha colega teve uma boa prestação, estando sempre disponível para as crianças e para as suas necessidades. Saliento ainda que a auxiliei sempre, ajudando-a no que pude. Trabalhamos muito em equipa, e penso que isso é uma parte essencial para uma boa prestação do grupo e demonstração de uma boa relação perante as crianças.

Referências

Monteiro, S. (2016). *A importância das histórias no desenvolvimento da criança*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação.

Projeto de Promoção da Leitura - JÁ SEI LER. (30 de março de 2019). Obtido de Plano Nacional de Leitura: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/projectos/pais_folhet_o_impresao.pdf

APÊNDICE X – PLANIFICAÇÃO SEMANAL DE 1 A 3 DE ABRIL DE 2019

Participantes: 1 educadora; 1 auxiliar de ação educativa; 2 educadoras estagiárias da ESECS; 23 crianças.

Intervenientes: Catarina

Público – alvo: Crianças da sala B2

Contextualização e fundamentação teórica:

Dando continuidade às atividades da semana anterior e devido à falta de tempo para a realização do feijoeiro como decoração da porta de entrada da sala de atividades, iremos terminar esta atividade ao início da semana. Relativamente à germinação da semente do feijão, realizada também na semana anterior, iremos proporcionar às crianças ao longo desta e das próximas semanas, a observação do crescimento da sua planta de forma a entenderem essa transformação e posteriormente, a representação desta através do desenho. De seguida, ao longo dos dias seguintes desta semana, iremos abordar o tema da páscoa realizando diversas atividades no exterior que envolvam diferentes áreas de conteúdo.

Relativamente ao trabalho de projeto, dadas as observações realizadas na semana anterior, iremos partilhar as mesmas com as crianças de forma a promover diálogo e discussão acerca do assunto.

Para a realização do desenho relacionado com o crescimento das plantas germinadas pelo grupo de crianças, é essencial recorrer à observação. Esta "(...) não é só ver. É por os cinco sentidos em ação. (...) Não somente os olhos mas também os ouvidos, o tato, o olfato e o gosto que nos transmitem inúmeras «informações» (...)." Bigolet (1998, p. 37) in Fitas (2012, p. 47)

1

Intencionalidade Educativa (Ao longo da semana)	Aprendizagens a promover (Ao longo da semana)
Área de Formação Pessoal e Social - Valorizar e respeitar cada criança; - Estar atento a cada criança e ao que esta pretende transmitir, verbal ou não verbalmente; - Dar oportunidade e tempo à criança; - Organizar as áreas e materiais da sala; - Falar com as crianças sobre os momentos da rotina e cada proposta educativa; - Incentivar as crianças a ser autónomas. Área da Expressão e Comunicação <u>Domínio da Matemática</u> - Incentivar a criança a utilizar a contagem no seu quotidiano. <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u> - Contar histórias e criar oportunidades de diálogo acerca das mesmas. Área do Conhecimento do Mundo - Organizar ambientes que estimulem a curiosidade da criança; - Estar atento às explorações das mesmas, apoiando-as; - Promover o conhecimento da criança sobre si própria e o seu meio.	Área de Formação Pessoal e Social - Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; - Ter capacidade de escolha do local para brincar; - Mostrar interesse nas propostas educativas colaborando nas mesmas; Área da Expressão e Comunicação <u>Domínio da Matemática</u> - Saber utilizar a contagem em momentos do quotidiano. <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u> - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; - Escutar e compreender a leitura de histórias. Área do Conhecimento do Mundo - Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida;

2

Intencionalidade Educativa (educador)	Aprendizagens a promover (criança)	Proposta(s) educativa(s)	Recursos	Avaliação*
Área da Expressão e Comunicação Domínio da Educação Artística Subdomínio das Artes Visuais - Incentivar as crianças a serem autónomas e competentes ao longo das suas produções. Domínio da Matemática - Proporcionar momentos de contacto com a contagem e conhecimento dos algarismos. Área do Conhecimento do Mundo - Incentivar a criança a observar recorrendo aos cinco sentidos.	Área da Expressão e Comunicação Domínio da Educação Artística Subdomínio das Artes Visuais: - Ter capacidade de expressar algo objetivo através do desenho. Domínio da Matemática - Ter conhecimento da ordem numeral. Área do Conhecimento do Mundo - Ter capacidade de transmitir as suas observações recorrendo ao desenho.	9h00 – 9h30 - Acolhimento das crianças; - Brincadeira livre. 9h30 – 10h30 - Reunião com as crianças na área da conversa (tapete): - Nomeação do “chefe do dia” (consoante a ordem do quadro das presenças exposto na sala); - Indicação da cor correspondente ao dia da semana de acordo com o quadro das presenças; - Preenchimento do quadro das presenças; - Contagem do número de crianças e preenchimento do respetivo quadro (presenças e ausências); - Preenchimento do calendário mensal e meteorologia; - Canção do “Bom dia” (escolhida pelo chefe); - Leitura do livro “A coisa que mais dói no mundo” de Paco Llyan, em voz alta realizada pela principal interveniente	Físicos: - Sala de atividades; - Casa de banho; - Espaço exterior e respetivo material. Materiais: - Quadros das presenças e respetivos complementos; - Calendário mensal e meteorológico; - Canção do “Bom dia”; - Livro “A coisa que mais dói no mundo” de Paco Llyan;	A criança, ao colocar a folha picotada no feijoeiro da porta da sala de atividades, reconhece o número/algarismo apresentado na mesma? Realiza um desenho de acordo com a observação do feijoeiro? Crianças a avaliar: TC pela forma como demonstra interesse em observar o feijoeiro diariamente. LM pelo interesse que demonstra em realizar jogos didáticos relacionados com os números. (Ao longo dos dias, a técnica de avaliação que iremos utilizar será a observação direta, com recurso a notas de campo realizadas ao final de cada dia).

(educadora estagiária); - Diálogo com as crianças acerca do Dia das Mentiras; - Higiene; - Lanche na sala de atividades.	10h30 – 11h - Intervalo (brincadeira livre no exterior). 11h – 12h Individualmente - Conclusão da decoração da porta de entrada da sala de atividades com o pé de feijão realizado pelo grupo de crianças (cada criança coloca a sua folha de feijoeiro em cartolina segundo a ordem do quadro de presenças); - Brincadeira livre 12h – 13h30 - Almoço. 13h30 – 14h00 Em pequeno grupo - Conclusão da germinação das sementes de feijão, realizada pelas crianças que estiveram ausentes na semana anterior; - Brincadeira livre à exceção das áreas da casinha e da garagem. 14h – 14h50	- Materiais reproduzidos pelas crianças na semana anterior para a decoração do feijoeiro na porta de entrada; - Copos de plástico; - Algodão; - Regador; - Água; - Quadro dos elementos necessários para o crescimento do feijoeiro; - Folha de atividade – observação do crescimento do feijoeiro; - Material pedagógico existente na sala de atividades.
---	---	--

4

Em grande grupo - Observação e rega do feijoeiro germinado na semana anterior (cada criança observa o seu); - Desenho do crescimento de cada feijoeiro, consoante a observação feita anteriormente (cada criança desenha o seu); - Brincadeira livre na sala de atividades. 14h50 – 15h20 - Brincadeira livre no exterior. 15h20 – 15h30 - Ida para a natação; - Canções diversas; - Despedida.

Intencionalidade Educativa (educador)	Aprendizagens a promover (criança)	Proposta(s) educativa(s)	Recursos	Avaliação*
Área de Formação Pessoal e Social - Promover interesses em atividades dinamizadas com o grupo. Área da Expressão e Comunicação <u>Domínio da Educação Artística</u> Subdomínio da música - Promover o conhecimento de músicas; <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u> - Proporcionar conhecimento de histórias através de formatos digitais; - Entender os interesses das crianças através da comunicação oral; - Envolver as crianças numa comunicação acerca de possíveis propostas de atividade.	Área de Formação Pessoal e Social - Ter capacidade de demonstrar os seus interesses. Área da Expressão e Comunicação <u>Domínio da Educação Artística</u> Subdomínio da música - Conhecer e interpretar músicas. <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u> - Ouvir e interpretar histórias através de formatos digitais; - Ter capacidade de expressar os seus interesses;	9h00 – 9h30 - Acolhimento das crianças; - Brincadeira livre na sala de atividades. 9h30 – 10h30 Em grande grupo - Reunião com as crianças na área da conversa (tal como descrito no primeiro dia desta semana); - Apresentação da história “A Maior Flor do Mundo”, de José Saramago em formato digital – vídeo; - Conversa com as crianças acerca do trabalho de projeto, partindo dos seus interesses (escuta, partilha e registo de ideias); - Higiene; - Lanche na sala de atividades. 10h30 – 11h - Intervalo (brincadeira livre no exterior). 11h – 12h Em grande grupo - Realização de um presente para a família no âmbito da comemoração da Páscoa - coelho colorido de cartão para colocar as amêndoas:	Físicos: - Sala de atividades; - Casa de banho; - Espaço exterior e respetivo material. Materiais: - Quadros das presenças e respetivos complementos; - Calendário mensal e meteorológico; - Canção do “Bom dia”; - Vídeo da história “A Maior flor do mundo” de José Saramago; - Canção “Gosto	A criança participa na partilha de ideias relativamente ao trabalho de projeto? Canta a música em conjunto com as educadoras estagiárias e o restante grupo? Crianças a avaliar: AR pela forma que tem vindo a demonstrar entusiasmo em partilhar ideias acerca de propostas de atividade. DD pelo facto de demonstrar pouco interesse em participar nos momentos musicais.

- Colagem de papel crepe em rolos de papel higiénico com cola branca (corpo do coelho); - Brincadeira livre na sala de atividades; - Higiene.	12h – 13h30 - Almoço.	13h30 – 15h00 Em grande grupo - Apresentação da música e coreografia “Gosto de flores” às crianças; Em dois grupos - Realização de um peddy paper “Caça ao tesouro da páscoa ” no exterior. Este será constituído por cinco estações, sendo estas relacionadas com questões que envolvam o domínio da matemática e da linguagem oral; a área do conhecimento do mundo; e os subdomínios do jogo dramático/teatro e da música; Nota: Cada grupo estará acompanhado por cada uma das educadoras estagiárias e a ordem das estações de ambos será distinta, à exceção da última que será apresentada com o tesouro (moedas e ovos de chocolate).	de flores”; - Computador; - Coluna de som; - Rolos de papel higiénico; - Pincéis; - Papel crepe branco; - Cola branca; - Envelopes com pistas para cada estação do peddy paper ; - Mapas; - Baú do tesouro; - Moedas e ovos de chocolate; - Material pedagógico existente na sala de atividades.
---	---------------------------------	---	--

15h00 – 15h20 - Distribuição da fruta pelas crianças; - Brincadeira livre no exterior.	15h20 – 15h30 - Reunião acerca do dia com as crianças na área da conversa; - Canções diversas; - Despedida.
---	---

Intencionalidade Educativa (educador)	Aprendizagens a promover (criança)	Proposta(s) educativa(s)	Recursos	Avaliação*
Área da Expressão e Comunicação <u>Domínio da Educação Artística</u> Subdomínio das Artes Visuais - Incentivar as crianças a serem autónomas e competentes ao longo das suas produções.	Área da Expressão e Comunicação <u>Domínio da Educação Artística</u> Subdomínio das Artes Visuais: - Ser autónomo e capaz de realizar produções plásticas.	9h00 – 9h30 - Acolhimento das crianças; - Brincadeira livre na sala de atividades. 9h30 – 10h30 Em grande grupo - Reunião com as crianças na área da conversa (tal como descrito no primeiro dia desta semana); - Adaptação da história “O Coelhozinho Azul e o tesouro escondido” para “O Coelhozinho Laranja e o tesouro escondido” e conto da mesma com um coelho laranja de peluche, através de uma representação dramática realizada pela	Físicos: - Sala de atividades; - Casa de banho; - Espaço exterior e respetivo material. Materiais: - Quadros das presenças e respetivos complementos;	A criança revela sentido de autonomia na realização do presente da <u>páscoa</u> ? Crianças a avaliar: AF pelo seu envolvimento em trabalhos manuais. EM pela falta de interesse em atividades individuais.

educadora estagiária; - Higiene; - Lanche na sala de atividades.	- Calendário mensal e meteorológico;
10h30 – 11h - Intervalo (brincadeira livre no exterior).	- Canção do “Bom dia”;
11h – 12h Individualmente - Continuação da realização de um presente para a família no âmbito da comemoração da Páscoa - coelho colorido de cartão para colocar as amêndoas: - Picotagem das orelhas e patas do coelho (em cartolina); - Brincadeira livre em sala de atividades.	- Adaptação da história “O Coelho Laranja e o tesouro escondido” de J. Thomas-Bilstein; - Base de picotagem;
12h – 13h30 - Almoço.	- Picos;
13h30 – 15h00 Em pequeno grupo - Continuação da elaboração do presente da Páscoa: - Decoração das diversas partes que constituem o presente (olhos, boca, bigodes, nariz) e colocação dos ovos de chocolate;	- Rolos de papel higiênico; - Cartolinas de diversas cores; - Arame forrado colorido; - Algodão;
15h00 – 15h20	- Pompons coloridos;

o

- Brincadeira livre no exterior.	-Material pedagógico existente na sala de atividades.
15h20 – 15h30 - Reunião acerca do dia com as crianças na área da conversa; - Canções diversas; - Despedida.	

Atividade de Recurso: Pintura de um desenho, de acordo com uma legenda (ver em anexo).

APÊNDICE XI – 3.^a REFLEXÃO: SEMANA DE 18 A 20 DE MARÇO DE 2019

Ao longo da semana de 18 a 20 de março, eu e a minha colega realizámos a nossa primeira intervenção conjunta, na qual nos auxiliámos mutuamente em tudo o que necessitámos, cooperando uma com a outra de forma bastante positiva.

Relativamente a segunda-feira, continuámos as atividades referentes ao Dia do Pai com as crianças. Uma das tarefas foi a continuação da decoração do saco do embrulho, em que as crianças fizeram um desenho para o pai na parte de trás e continuaram a decorar na parte da frente, neste caso, com purpurinas nas letras (PAI), tal como algumas manifestaram essa vontade. Considero importante ir ao encontro dos interesses das crianças, pois assim, estas demonstraram muito mais entusiasmo na realização da tarefa, por ser algo que queriam fazer.

Neste dia, também lemos uma história na parte da manhã, em que as crianças perceberam o que se tratava, como também gostavam do assunto da história. Contudo, houve um ponto negativo, sendo que ao meio da história começaram a ficar “desinteressadas”, na medida em que surgiram questões como “A história nunca mais acaba?” “Que história grande, quando acaba?”. Com isto,

podemos entender que ao início da semana deve-se apresentar algo mais curto, simples e de fácil compreensão. Uma vez que a história era demasiado grande e como as crianças tinham estado de fim de semana, ainda não tinham vindo com aquela concentração e atenção necessária para a percepção de uma história daquela dimensão. É importante referir que isto acontece no início da semana tanto com uma história como com qualquer atividade, ou seja, deve ser mais simples e que não envolva grande atenção.

Relativamente a terça-feira, a nossa planificação teve de ser alterada, uma vez que as atividades do Dia do Pai que iríamos dar continuidade já tinham sido terminadas, pois durante os dois dias em que a educadora esteve com as crianças antes das nossas intervenções, conseguiu adiantar as tarefas e terminar alguns dos processos. Assim, eu e a minha colega tivemos a ideia de ir ao encontro do interesse das crianças mais uma vez, na medida em que demos a oportunidade às mesmas de realizar a sua própria prenda para o pai, fazendo algo único de cada um.

Penso que a proposta de atividade acabou por correr muito bem, mesmo tendo sido algo não planeado, uma vez que conseguimos chegar a todas as crianças, ou seja, auxiliar cada um individualmente. Assim, cada criança se pôde sentir como um ser único e individual que necessita de atenção. Saliento que a atividade podia ter sido realizada em pequenos grupos, no entanto não sentimos essa necessidade porque se apresentavam quatro adultos dentro da sala de atividades. Ao invés, se estivessem apenas dois adultos dentro da sala, seria imprescindível realizar em pequenos grupos, de modo a conseguir auxiliar cada criança individualmente. Importa referir ainda que uma criança sentiu que não estava a ser auxiliada e começou a chorar, porém, a professora Rita encontrava-se disponível para esse efeito e conseguiu auxiliar a criança. Assim, penso que esse foi o ponto negativo da atividade, pois essa criança não sentiu a devida atenção individualizada desejada. De modo a melhorar, considero que em pequenos grupos, conseguiríamos fazer com que esta situação não acontecesse.

No que toca a quarta-feira, iniciámos a leitura da obra “João e o Pé de Feijão”, na qual iremos incidir durante a próxima semana. Sentimos a necessidade de dividir a história em duas partes, sendo que terminaremos a mesma na próxima segunda-feira, porque a história era demasiado longa. Logo, achámos por bem continuar a leitura da obra para a semana, não só pelo facto de treinar a concentração das crianças, mas também para treinar a memória das mesmas, no que toca à lembrança da primeira parte da história. Esta história irá remeter-nos para a abordagem da germinação com as crianças, que se trata de um conceito “para designar fases iniciais de crescimento de uma planta a partir de estados de vida latente, que pode ser uma semente ou um esporo” **Fonte especificada inválida.**, neste caso uma semente que iremos semear na próxima semana com as crianças, em que estas irão entender como se procede o crescimento de uma planta e quais os elementos necessários para o processo da mesma.

Ao longo da semana, sentimos uma grande dificuldade, a de controlar o grupo de crianças, ou seja, nos momentos em que era necessário silêncio e atenção por parte das mesmas. Em conversa com a educadora cooperante e com a professora supervisora, chegámos à conclusão que devemos criar estratégias que acalme e chame a atenção das crianças, de modo a facilitar o nosso envolvimento com as mesmas, como por exemplo canções, lengalengas, gestos, danças, entre outros.

Em suma, algo que me deixou a pensar ao longo desta semana, foi o facto de sabermos e conseguirmos dar a atenção individualizada que cada criança precisa. É muito importante promover comentários positivos e específicos a cada criança, tal como promover o autoelogio na mesma, que é tão importante para um bom crescimento a nível pessoal e social, fazendo-a sentir o ser único e individual que é, como por exemplo o facto de fazer “uma festa” a qualquer conquista que faça, mostrando o entusiasmo de modo verbal, ou mesmo não verbal, pois causa mais impacto na criança e fá-la acreditar no que dizemos e nela própria. Assim, “a construção da autoestima depende (...) da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos” (Silva & al, 2016, p. 34)

Bibliografia

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

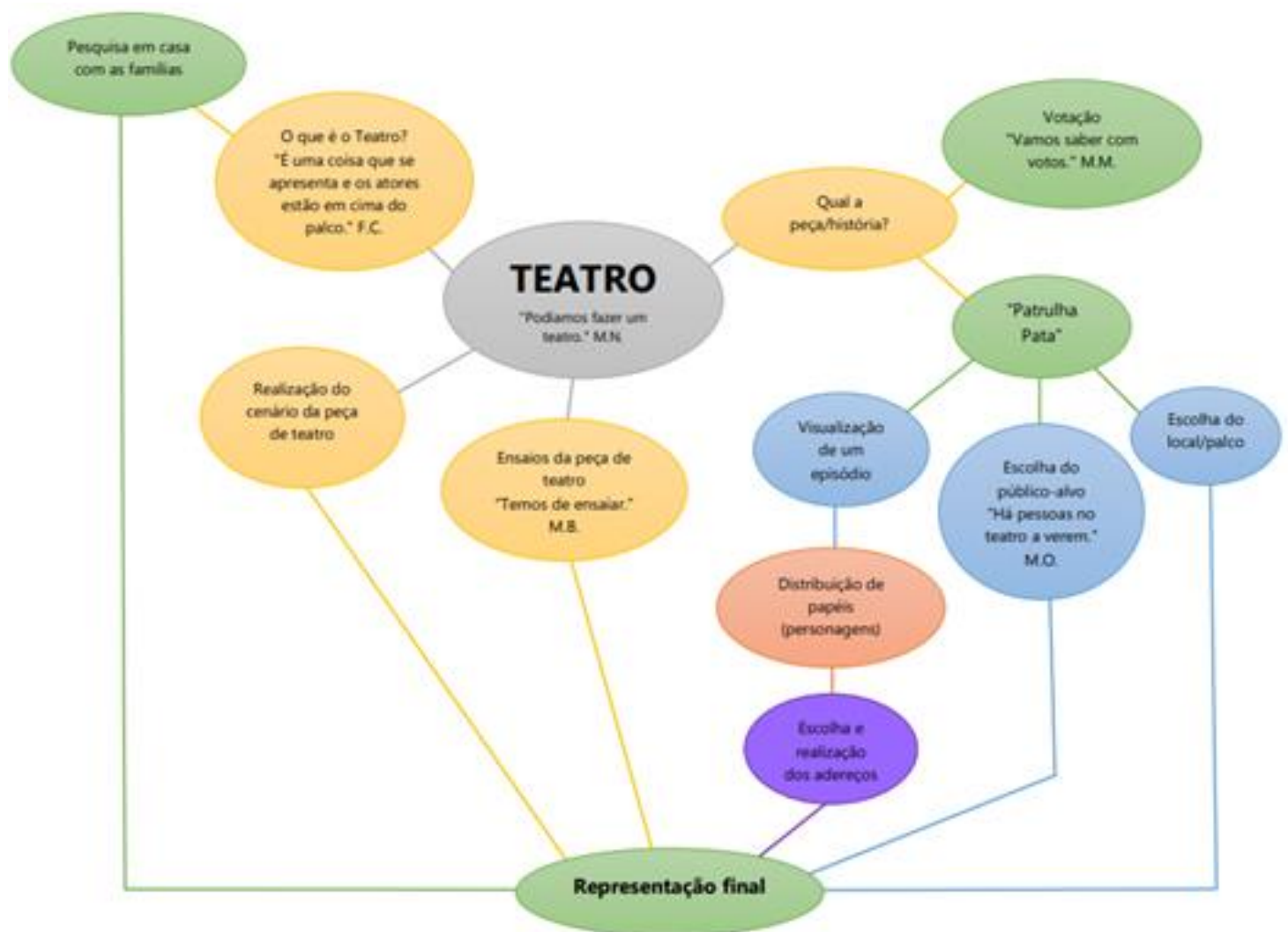
Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C. T., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Sementes, Germinação e Crescimento: Guião Didáctico para Professores*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

APÊNDICE XII – TABELA 1: CONCEÇÕES INICIAIS DAS CRIANÇAS

O que sabemos?	O que queremos saber?	Como vamos saber?
“É algo que se apresenta.”	“Fatos a utilizar.”	“Fazer votação.”
“Há um segurança e um palco.”	“Quem faz os fatos.”	“Pensar.”
“Há atores e atrizes.”	“A história que vamos contar.”	“Pedir autorização.”
“Queremos fazer um teatro.”	“Onde é o palco.”	“Ensaiai.”

“Apresenta-se uma história.”	“Quem é o quê.”	
“Há um vendedor de bilhetes e um porteiro.”	“Se há cortina.”	
Possíveis histórias: “Frozen (Elsa)”, “Os três porquinhos”, “Quinta”, “Patrulha Pata”, “Rainha Santa Isabel”, “Minnie” e “Trombinhas”.	“Como arranjamos luzes com cores.”	
	“Quem é o público e onde se senta.”	

APÊNDICE XIII – TEIA DO PROJETO REALIZADA EM CONJUNTO COM AS CRIANÇAS



APÊNDICE XIV – 9ª REFLEXÃO: SEMANA DE 13 A 15 DE MAIO DE 2019

A presente reflexão diz respeito à semana de 13 a 15 de maio, em que fui eu a principal interveniente.

Relativamente a segunda-feira, abordámos durante todo o dia o nosso trabalho de projeto. Iniciámo-lo com a visualização do episódio da “Patrulha Pata” escolhido pelas crianças para a representação teatral e depois, realizámos a seleção da personagem para cada criança a partir de um quadro e agrupamento de diferentes categorias de personagens. De modo a sermos justas com todas as crianças, criámos uma estratégia a fim de dar oportunidade às mesmas de escolher a sua personagem, em que aquando duma criança pretendesse a mesma personagem que outra(s), essas teriam de retirar um papel dentro de um saco, o qual tinha um número e a criança que tivesse o maior número ficaria com a personagem.

Penso que essa estratégia foi bastante importante para existir igualdade na escolha das personagens, bem como para que as crianças não se sentissem injustiçadas e percebessem que todos os papéis que cada um tem na representação são relevantes. Realço ainda que inicialmente perguntei logo quem gostaria de ser as tais “personagens principais” que dizem respeito à constituição da “Patrulha Pata”. Algo que mudaria seria então a ordem pela qual perguntei as categorias das personagens, ou seja, teria deixado para o meio as personagens principais, uma vez que assim não tinham existido tantas crianças ao princípio a levantar o braço e teria sido mais justo, pois já não existia tanta hipótese de escolha.

Na terça-feira houve uma alteração na planificação, em que na parte da manhã, a polícia em parceria com a meo kids dirigiram-se à Escola Básica da Barosa para fazer uma apresentação da nova pulseira gratuita para crianças intitulada “Estou aqui”, em que explicaram como os pais a podem solicitar, onde se podem dirigir para a obter, em que consiste e como funciona a sua utilização. Considero esta visita relevante, no que concerne ao facto de nos elucidar para a existência da pulseira, algo que desconhecia, bem como elucidar as crianças, pais e professores. Assim, pode ser algo muito útil para o nosso futuro em que podemos realizar visitas de estudo, saídas de campo ou simplesmente uma ida ao exterior do meio escolar, um pouco mais seguras com as crianças que apresentem esta pulseira.

Neste dia também iniciámos a construção de instrumentos musicais devido ao facto do interesse das crianças demonstrado nos mesmos na semana anterior. As mesmas têm um grande interesse na área da música, então resolvemos continuar a exploração dos instrumentos nesta semana, fazendo com eles os seus próprios instrumentos para, no final da construção de todos, puderem levar para casa e continuarem a exploração musical.

“«A música nasce em nós da necessidade de fugir ao stress, de exteriorizar as nossas emoções, de satisfazer a nossa vontade, de dar um corpo às nossas aspirações imperiosas, embora por vezes se possa desordenar e confundir-nos... a sensibilidade significa possuir o próprio corpo em toda a sua relação com o espírito, bem como o expressar, ultrapassando o que paralisa a nossa insegura capacidade de imaginar e de criar».” **Fonte especificada inválida.**

Em conversa com a minha colega, resolvemos modificar o modo como as crianças iriam decidir qual o instrumento a construir, assim, perguntámos-lhes quando estávamos com elas individualmente e nos preparávamos para iniciar a construção, ou seja, em vez de decidirmos em grupo e as crianças dizerem logo qual o instrumento que iriam construir à frente dos colegas, iriam escolher individualmente apenas com a educadora estagiária.

Considero que esta mudança não decorreu da maneira desejada, uma vez que a maioria das crianças começou a querer construir o instrumento musical igual ao dos colegas que já o tinham realizado, isto é, por imitação, que neste caso o instrumento predominante escolhido foi a guitarra. Saliento ainda que não realizámos a decisão da forma planeada, uma vez que aquando o momento da decisão, cada criança teria de justificar o porquê da sua escolha através da expressão oral e o mesmo não foi executado, neste caso, sinceramente, por falta de memória da minha parte. Da próxima vez, tenho de ter em conta esse descuido e estar mais atenta aos procedimentos planeados de cada atividade.

Em suma, considero que no geral, esta semana de intervenção decorreu de forma positiva e satisfatória, tanto para as crianças como para nós, educadoras estagiárias. Saliento que no final do dia de quarta feira, as crianças estiveram a explorar os instrumentos já elaborados e demonstraram um grande entusiasmo com os mesmos. Deste modo, essa demonstração acaba por ser muito agradável e gratificante para nós, uma vez que sentimos que alcançámos as necessidades das crianças. No entanto, nunca conseguimos ter a certeza se atingimos essas necessidades e interesses das crianças, por isso, como futuras profissionais de infância, devemos continuar a

“proporcionar um ambiente calmo, acolhedor e seguro, de modo a que todos se sintam bem, felizes e confiantes, nomeadamente as crianças (...) estimular a aprendizagem activa por parte da criança, atendendo às suas necessidades e interesses, proporcionando-lhe experiências interessantes e diversificadas, onde de uma forma lúdica pode realizar aprendizagens.” **Fonte especificada inválida.**

Referências

Dos Santos, F. A. (2015). *Interações sociais entre crianças no ato de brincar*. Relatório do Projeto de Investigação em Mestrado em Educação Pré-Escolar. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação.

Obtido a 17 de maio de 2019 e disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10449/1/Vers%C3%A3oDefinitiva_FilipaSantos_Intera%C3%A7oesSociaisentrecrian%C3%A7asnoatodebrincar.pdf

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

APÊNDICE XV – 11.^a REFLEXÃO: SEMANA DE 27 A 29 DE MAIO DE 2019

A presente reflexão diz respeito à semana de 27 a 29 de maio, em que fui eu a principal interveniente.

Na segunda-feira demos continuidade ao nosso trabalho de projeto, em que decidimos juntamente com as crianças onde seria o palco e o cenário da representação teatral, bem como continuámos com a realização dos adereços e acessórios da mesma. Penso que a preparação desta dramatização está a decorrer bem, no entanto sinto que precisaríamos de mais tempo para fazer os acessórios e o cenário, fazendo com que as crianças tivessem uma intervenção mais ativa nessa preparação.

Nesse mesmo dia, de manhã, apresentámos um livro às crianças em que falava da confeção de um bolo e perguntámos às mesmas se também queriam fazer um bolo ou uma sobremesa. Demos então a ideia de realizar um salame de chocolate, e em conversa com as mesmas, perguntámos-lhes o que precisariam os pasteleiros para a confeção de algo. Surgiram respostas como aventais, chapéus de pasteleiros, entre outros. Então, decidimos optar por realizar chapéus de pasteleiro para todas as crianças, para que no dia a seguir seguissemos então para a confeção do salame de chocolate. Ressalto que a produção dos chapéus de pasteleiro só foi possível ser realizada no tempo previsto devido ao auxílio da elaboração das mesmas por parte da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa.

É importante salientar que esta proposta educativa surgiu no âmbito da unidade curricular em Didática de Educação de Infância, em que nos foi pedido uma proposta integradora de todas as áreas de conteúdo e que por sua vez apresentasse evidências da mesma, ou seja, tínhamos de a colocar em prática e recolher informação pertinente sobre a mesma, de modo a realizar um relato refletivo.

Na terça-feira, tivemos a visita da escola segura, a qual achei deveras interessante na medida em que as crianças puderam observar e experimentar o carro de polícia, e aquando estivemos na sala de atividades foi apresentado um vídeo em que demonstrava como agir se se perdessem das pessoas com quem estavam, assim como houve uma pequena dramatização a explicar como agir e isso fê-los perceber melhor como proceder àquele tipo de situações.

Nesse mesmo dia realizámos também a leitura da receita do salame de chocolate, em que a apresentámos com imagens associadas às palavras referentes. De modo a facilitar a percepção das crianças em relação às quantidades a utilizar na preparação da receita, utilizámos também recipientes e embalagens de maneira a associar às medidas de massa. Assim, a realização de uma receita como forma de desenvolver capacidades relacionadas com o domínio da matemática, é algo bastante positivo uma vez que “No jardim de infância, a aprendizagem das crianças requiere uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida no dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano.”**Fonte especificada inválida.**

Antes de iniciar a confeção do salame de chocolate, optei por utilizar uma nova estratégia de formação de grupos, na qual disse um número a cada criança e depois cada um se juntou às crianças que tinham o mesmo número. Considero que esta estratégia funcionou bem dado que a maioria das crianças fixou o seu número e sabia a que grupo pertencia, no entanto houve cerca de duas crianças que não fixaram o seu número. Esta proposta educativa decorreu muito bem, dado que criámos grupos para cada etapa e assim, todas as crianças puderam ter um papel ativo.

Na quarta-feira elaborámos o registo da confeção do salame, em que dissemos às crianças para desenhar o seu momento preferido. A maioria das crianças entendeu o que era pretendido realizar, ou seja, desenharam a parte que mais gostaram. As crianças que não estiveram presentes desenharam a forma de um salame de chocolate, porém, antes dirigi-me juntamente com as mesmas à receita do salame de chocolate exposta, expliquei-lhes como proceder na realização e pedi-lhes para desenhar um salame, demonstrando uma fotografia para poderem associar. Algo que modifiquei e que não estava na planificação foi o registo escrito das crianças na sua folha, escrevendo aquilo que mais gostaram.

Considero que fiquei bastante contente por todas as crianças terem demonstrado ter aprendido a receita do salame de chocolate e as quantidades a utilizar, no entanto um aspeto negativo que saliento desta proposta educativa foi o facto de nem todas as crianças terem visto a evolução da confeção do salame de chocolate, dado que realizámos o proposta em pequenos grupos.

Em forma de conclusão, considero que ao longo desta semana as crianças apresentaram uma certa agitação e excitação, provavelmente devido à aproximação do final do ano letivo. Contudo, saliento que na quarta-feira utilizei uma nova estratégia de início de leitura da história infantil, mostrando inicialmente a capa do livro às crianças sem dizer o título e perguntei-lhes o que esta continha. Assim, as crianças captaram logo a atenção o livro, não perdendo o interesse ao longo da leitura.

“As histórias fazem parte da infância, tal como o brincar e permitem à criança fantasiar e lidar com algumas angústias do seu dia-a-dia. Ao ouvir histórias a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o vocabulário, aprender a refletir e aceitar situações

variadas, desenvolver o seu pensamento lógico e espírito crítico através de manifestações de humor e satisfação da sua curiosidade natural.” **Fonte especificada inválida.**

Referências

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

Monteiro, S. (2016). *A importância das histórias no desenvolvimento da criança*. Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação. Obtido a 31 de maio de 2019 e disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1575/1/Relat%C3%B3rio%20final.pdf>

APÊNDICE XVI – REGISTOS DIÁRIOS REFERENTES À 2ª INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

2ª intencionalidade educativa: Promover situações que envolvam o valor da partilha entre o grupo de crianças.

Criança MN

Data de registo	Observação	Interpretação
20 de maio	No momento da partilha de ideias acerca dos acessórios a utilizar na representação teatral, uma das educadoras estagiárias perguntou às crianças se alguém tinha uns óculos de natação para emprestar à colega LM. Posto isto, a MN respondeu: “Sim, mas depois eles voltam para a minha casa, não é?”.	Esta criança, ao perceber que tinha uns óculos, os quais seriam necessários para emprestar à colega, afirmou que poderia emprestar. No entanto, mostrou ter receio em partilhá-los, uma vez que questionou se os voltaria mesmo a ter em sua posse.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança MM

Data de registo	Observação	Interpretação
28 de maio	Dado que, segundo as crianças, era necessário um walkie talkie para o segurança do teatro relacionado com o nosso projeto, o MM, após a solicitação desta necessidade, levantou o seu dedo e afirmou de imediato: “Eu trago o meu de casa e empresto ao TM.”	Neste momento, esta criança demonstrou disponibilizar-se para partilhar um objeto seu com o colega.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que		

permitissem interligar com a mesma.		
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança AF

Data de registo	Observação	Interpretação
24 de abril	O AR trouxe para a sala de atividades umas cartas de coleção. No intervalo, o PF perguntou-lhe: “Posso ver as tuas cartas?” ao qual o AR respondeu: “Sim, podes ver metade que eu vejo a outra metade.”	O AF, ao ter trazido as cartas de casa e partilhar com um amigo, mostrou entender o sentido da partilha, percebendo que ambos poderiam usufruir das cartas simultaneamente.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança FC

Data de registo	Observação	Interpretação
30 de abril	O FC estava a construir um jardim zoológico com os legos de construção da sala. O TM chegou perto dele e perguntou: “Posso brincar com o teu jardim zoológico?” ao qual o FC respondeu: “Sim podes mas eu também brinco.”	Neste momento, o FC demonstrou gostar de partilhar as suas construções com os colegas, no entanto estando presente nessas mesmas brincadeiras.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança RF

Data de registo	Observação	Interpretação
8 de maio	No momento em que uma das educadoras estagiárias estava com metade do grupo de crianças na sala de atividades, estes estavam a tocar instrumentos musicais estando cada criança com um diferente. No momento em que a educadora estagiária pede às crianças para trocarem de instrumento entre si, o RF diz: “Não, é meu!”. A educadora estagiária disse: “Todos temos de trocar os instrumentos para todos terem oportunidade de experimentar instrumentos diferentes.” Posto isto, esta criança partilhou o seu instrumento com um dos colega e foi buscar outro.	Esta criança, apesar de manifestar não querer partilhar, após conversa com a educadora estagiária, percebeu que iria ser uma mais valia para si ter a hipótese de experimentar diversos instrumentos, partilhando-os com os colegas.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que		

permitissem interligar com a mesma.		
-------------------------------------	--	--

Criança BS

Data de registo	Observação	Interpretação
30 de abril	Uma das criança do sexo feminino (HC), dirige-se ao BS, questionando “Emprestas-me um lápis?” Este, sem hesitar, após a questão da colega, procura o lápis e entrega-lhe de imediato.	O BS, ao longo desta situação, demonstra partilhar os seus materiais com os colegas sem qualquer problema, emprestando o lápis à HC assim que esta lhe pede.
15 de maio	Esta criança trouxe um brinquedo seu para dentro da sala de atividades, nomeadamente uma concertina. Assim que entrou, uma das crianças, o AR, perguntou-lhe: “Também posso brincar com a tua concertina?” De seguida, o BS respondeu: “Sim podes, todos podem tocar! Quem quiser.”	Ao trazer o seu brinquedo para dentro da sala de atividades, o BS mostrou entender o sentido da partilha, uma vez que afirmou ao seu colega que este também poderia brincar com o seu objeto e que para além dele, todas as restantes crianças também poderiam tocar. Esta criança mostrou também que, ao trazer um brinquedo de casa, pretende partilhá-lo com todo o grupo, independentemente das crianças que o desejarem.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança MB

Data de registo	Observação	Interpretação
30 de abril	Uma das crianças dirigiu-se a uma das educadoras estagiárias afirmando: “A MB não me empresta aquela mala.” Posto isto, a educadora estagiária conversa com as duas crianças questionando a MB: “Porque não lhe empresta a mala?” Posteriormente, a MB responde: “Não empresto a mala à LM, porque quando eu estou na casinha sou sempre eu que uso esta mala porque sou a tia.”	A MB, ao não emprestar a mala à colega, demonstra não partilhar determinados objetos da área da casinha aquando brinca no local, pois afirma que há determinados objetos, como por exemplo a mala que só ela deve utilizar. Para além disto, esta criança demonstra não entender que há objetos que podem ser utilizados por figuras que representem papéis distintos na área da casinha.
14 de maio	No momento de brincadeira livre, a MB estava a realizar um desenho juntamente com a HC e a ST. De seguida, a HC perguntou às colegas: “Podem emprestar-me o lápis azul?” ao que a MB respondeu: “Sim, toma mas depois dá-me.”	Nesta situação, a MB revelou partilhar o seu material com os colegas, no entanto exige que este lhe seja devolvido após a sua utilização.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança SM

Data de registo	Observação	Interpretação
27 de maio	No momento de brincadeira livre, o SM dirigiu-se para junto da área do computador. De seguida, o FC chegou perto dele e perguntou: “S, posso jogar contigo?” ao qual o SM respondeu: “Sim, jogamos os dois ao mesmo tempo.”	Esta criança revelou partilhar o equipamento eletrónico com o colega de forma espontânea.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança PM

Data de registo	Observação	Interpretação
27 de maio	No momento do lanche da manhã, o PM, enquanto comia bolachas de chocolate, e o TC comia cereais, o PM perguntou ao TC: “Queres uma das minhas colegas?” ao qual o TC respondeu: “Sim, toma também estes cereais.”	Com esta atitude, o PM demonstrou entender o sentido da partilha, assim como gostar de partilhar o seu lanche com o seu colega.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança AR

Data de registo	Observação	Interpretação
8 de maio	Estava uma criança a brincar com massa de modelar e outra criança aproximou-se. Uma das educadoras estagiárias dirigiu-se ao local e a segunda criança afirma: “Ele não me dá massa.” E de seguida, a educadora estagiária afirma: “AR, partilha massa com o PF.” Posto isto, o AR deu ao PF apenas uma mínima porção da quantidade de massa que continha nas mãos, afirmando “Já está!”	Após solicitação da educadora estagiária, o AR mostrou não entender o sentido da partilha, uma vez que possuía uma grande quantidade de massa de modelar e deu apenas um pequeno pedaço desta ao seu amigo. Mostrou também só partilhar esse pequeno pedaço como forma de obedecer à educadora estagiária.
13 de maio	No momento de brincadeira livre, enquanto o AR e o BS estavam a brincar com os legos, o MO aproximou-se deste e questionou: “Posso brincar com vocês?” ao qual o AR respondeu: “Não, se quiseres vais brincar com aqueles legos, porque também nunca me deixas brincar contigo.”	Na presente situação, o AR, devido a momentos anteriores de incompatibilidade com o colega, optou por não querer partilhar a construção com o mesmo.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança MO

Data de registo	Observação	Interpretação
30 de abril	O TM estava a explorar o quadro magnético. O MO chegou junto do colega e disse que também queria jogar. Posto isto, uma das educadoras estagiárias que estava junto das crianças disse: “Agora está o TM a jogar. Quando ele acabar, jogas tu, pode ser?” Ao que o MO respondeu que sim, abanando a cabeça com movimentos verticais.	Esta criança, após o diálogo com uma das educadoras estagiárias, demonstrou ter capacidade de esperar pela sua vez, assim como, entender que o material da sala é para partilhar com os colegas.
27 de maio	Em conversa com a educadora cooperante, esta afirmou ter tido uma conversa com o MO, em que ele afirmou: “Não quero que a minha irmã venha para a minha sala para o ano, porque não quero que ela seja amiga dos meus amigos.”	
5 de junho	Num momento do dia, a educadora cooperante em conversa com as educadoras estagiárias, disse-lhes que o MO tem vindo a ter comportamentos negativos, pois não tem partilhado brincadeiras com um dos colegas – AR.	

Criança LM

Data de registo	Observação	Interpretação
-----------------	------------	---------------

27 de maio	Num momento de brincadeira na área da casinha, a EM pegou numa carteira. A LM viu a EM a pegar nesse objeto e disse: “Não podes, quem estava a brincar com essa carteira era eu”, ao que a EM respondeu: “Mas eu também queria”, mas a LM respondeu: “Brincas quando eu já não estiver a brincar.”	Neste momento, a LM demonstrou não gostar de partilhar objetos de brincadeira em simultâneo com os colegas, pois disse à EM que se quisesse brincar com a carteira, seria apenas depois dessa abandonar o objeto.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança ST

Data de registo	Observação	Interpretação
29 de abril	Num diálogo em grande grupo acerca de uma possível peça de teatro do “Capuchinho Vermelho”, uma das crianças do grupo disse: “Uma menina podia-se vestir de capuchinho vermelho.” ao qual a ST respondeu: “Eu tenho o fato de capuchinho vermelho. Posso emprestar.”	Esta criança, com esta atitude prestável, demonstrou, como forma de simpatia, entender o sentido da partilha, tendo gosto em partilhar o seu fato com alguma das colegas.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança TC

Data de registo	Observação	Interpretação
24 de abril	No momento do intervalo, o TC e o MO estavam a brincar com um carro de madeira que era puxado com um cordão. O MO, quis ficar com o carro só para si, mas o TC afirmou: “Eu tinha primeiro!”, ao que uma das educadoras estagiárias respondeu, após vê-los em discussão: “É melhor ficar eu com o carro.” Posteriormente, o TC respondeu: “Mas há dois!”	Esta criança, ao longo deste acontecimento, mostrou saber lidar com a situação, resolvendo-a facilmente, uma vez que havia dois carros, ou seja, um para um.
4 de junho	O TC estava a brincar na área da casinha em conjunto com uma das educadoras estagiárias, como sendo um vendedor de garrafas de água. De seguida, outra criança da sala chegou perto do mesmo e agarrou em duas das garrafas de água. Posto isto, o TC disse para o colega: “Não podes, eu é que estou a brincar!”	Esta criança demonstrou não gostar de partilhar as brincadeiras com os colegas, uma vez que estando a brincar sozinho, mostrou que não queria a companhia do colega.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança PF

Data de registo	Observação	Interpretação
13 de maio	O PF trouxe um carrinho de brincar de casa para a escola. Assim que chegou à sala de atividades, o MO perguntou: “O que é isso P?” ao qual ele respondeu: “É um carrinho novo. Queres brincar com ele?” ao qual o	Nesta situação, o PF mostrou ter capacidade de partilhar o seus objetos com outras crianças, pois, espontaneamente, após a questão do MO, este mostrou-se disposto em partilhar o seu carrinho.

	MO respondeu também: “Sim, eu tenho um parecido.”	
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança TM

Data de registo	Observação	Interpretação
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança DD

Data de registo	Observação	Interpretação
13 de maio	O DD estava sentado numa mesa a jogar o jogo “Magpad” e quando uma das educadoras estagiárias se aproximou, este questiona: “Queres jogar comigo?” A educadora estagiária respondeu: “Claro que sim DD.” Após começarem os dois a jogar, dado que não poderia ser os dois em simultâneo, esta criança foi gerindo as funções de cada um repartindo o tempo em partes semelhantes.	O DD mostrou interesse em puder jogar com uma das educadoras estagiárias e ao longo do jogo, mostrou também entender que o jogo apesar de ser individual, através de estratégias pode ser partilhado por mais do que uma pessoa.
4 de junho	O DD trouxe um porta-chaves para a escola que tinha um botão que ao ser pressionado, transmitia luzes coloridas. O RF dirigiu-se ao DD enquanto este explorava o seu porta-chaves e perguntou: “Posso ver D?”. O DD respondeu: “Sim, podes brincar com ele.”	O DD, após levar um objeto seu para a escola, demonstrou entender o sentido da partilha, uma vez que a partir do questionamento do colega, de imediato o emprestou.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança MS

Data de registo	Observação	Interpretação
29 de maio	O MS estava a brincar na casinha. Dirigiu-se ao armário da roupa para ir buscar um colete preto, mas aquando o estava a vestir apareceu o MV que disse: “Eu ia buscar esse colete”. O MS respondeu: “Mas eu é que costume vesti-lo para andar na minha mota.”, ao qual o MV disse: “Mas hoje sou eu!”. Posto isto, o MS afirmou: “Está bem, amanhã visto eu outra vez!”	Neste momento de brincadeira, o MS demonstrou inicialmente não gostar de partilhar uma peça de roupa que costuma utilizar frequentemente. No entanto, após conversar com o colega, entendeu que neste dia devia ser o MV a utilizá-lo e que futuramente, o MS terá oportunidade de o vestir mais vezes.
4 de junho	O MS estava a brincar com os colegas na área da garagem com dois carros, um azul e um vermelho. O RF dirigiu-se ao pé do	Nesta situação, o MS demonstrou de imediato disponibilidade para emprestar o objeto ao colega, no entanto com intenção de ficar

	MS e disse: “Podes emprestar-me esse carro azul?” ao qual o MS respondeu: “Posso, mas o vermelho não, porque tenho de ter um carro para brincar.”	com outro objeto em sua posse, de forma a brincarem os dois.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança HC

Data de registo	Observação	Interpretação
6 de maio	Na proposta de atividade da colagem de sílabas, a HC estava sentada junto da LM e tinha de partilhar a embalagem da cola com ela. No momento em que a LM pega na embalagem da cola, a HC diz: “É minha!” Após tal situação, uma das educadoras estagiárias presente afirma: “A cola é para partilhar. É para usar uma de cada vez.” Com tal afirmação, esta criança aceitou e partilhou com a colega.	Inicialmente, esta criança mostrou não querer partilhar, mas após a intervenção de uma das educadoras estagiárias, esta conseguiu aceitar e demonstrou saber partilhar.
20 de maio	A HC trouxe um yo-yo seu para a sala de atividades. Assim que entrou, três crianças aproximaram-se e uma delas perguntou: “Esse yo-yo é teu?” A HC respondeu: “Sim.” E de imediato, esticou a sua mão que continha o objeto para uma das crianças.	Esta criança mostrou, que apesar de estar a brincar com o seu objeto, tinha como objetivo partilhá-lo com os restantes colegas pois, após a questão de uma das crianças, esticou os braços como forma de partilha.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança MV

Data de registo	Observação	Interpretação
23 de abril	Estando na casinha a brincar com os colegas, o MV tinha em sua posse um cartão que trouxe de casa. A LM disse: “M, empresta-me o teu cartão para ir às compras, porque eu sou a mãe.” O MV esticou a mão e deu o cartão à LM.	Neste momento de brincadeira livre, o MV, após solicitação da colega, emprestou o seu objeto trazido de casa de imediato.
6 de maio	O MV trouxe um livro infantil seu de casa. Na hora do intervalo, o MS pediu-lhe para ver o seu livro. Neste momento, o MV disse ao MS: “Anda, vamos ali para o banco ver o meu livro.”	Esta criança, ao deixar o colega ver o seu livro, revelou entender o sentido da partilha, pois mesmo sendo um objeto seu, demonstrou-se disposto a explorá-lo em conjunto com o colega.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança EM

Data de registo	Observação	Interpretação
28 de maio	A EM estava na sala de atividades, quando chegou o TS. Assim que o viu, esta criança disse-lhe: “Olha o meu porta-chaves T. Toma, brinca com ele.” O TS segurou no porta-chaves, observou-o e devolveu-o à EM, dizendo: “É um cão.”	Perante esta situação, esta criança demonstrou disponibilizar-se de imediato em partilhar algo de sua posse com um colega, revelando sentido de partilha com os outros.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que		

permitissem interligar com a mesma.		
-------------------------------------	--	--

Criança TS

Data de registo	Observação	Interpretação
23 de abril	No momento em que uma criança brincava com o quadro magnético e várias estavam em seu redor, discutindo que eram elas que queriam utilizar, uma outra criança – TS sentada numa cadeira perto do jogo magnético, afirmou calmamente “Depois é a minha vez.”	Esta criança, ao observar a discussão gerada pelos seus colegas, e em simultâneo esperando a sua vez, afirma ser o próximo a brincar com o quadro magnético. Tendo em conta que os colegas discutiam entre si, sem saber ao certo quem seria o próximo, o TS mostrou saber esperar pela sua vez, assim como o facto de cada jogo da sala ser partilhado por todos.
20 de maio	O TS estava a jogar o jogo do MagPad quando a MN chegou e lhe tirou uma carta, para jogar também. O TS olhou para ela e disse: “Eu estou a jogar.” Ao qual ela respondeu: “Está bem, vou só fazer uma coisa.” Posto isto, o TS disse para a MN: “Está bem, mas é só um bocadinho.”	O TS, embora estivesse a jogar e tivesse sido interrompido pela colega, mostrou que sabe partilhar os jogos da sala com os colegas pois permitiu à colega jogar um pouco em conjunto consigo.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

Criança BM

Data de registo	Observação	Interpretação
30 de abril	Num momento de brincadeira, a BM ao brincar com o TS, não quis emprestar alguma peças de um jogo, afirmando: “Preciso de mais peças! Estas não chegam.” Posto isto, o TS abandonou o local, dirigindo-se a outra área da sala.	A BM, com esta atitude egoísta, demonstrou não saber partilhar os objetos da sala com os colegas.
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		
Dados não observáveis de acordo com esta intencionalidade, pois não ocorreram situações que permitissem interligar com a mesma.		

APÊNDICE XVII – AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA SALA B2.

1ª intencionalidade educativa: Entender o modo como a criança desenvolve a sua capacidade de enfrentar a emoção da frustração.

2ª intencionalidade educativa: Promover situações que envolvam o valor da partilha entre o grupo de crianças.

Nome da criança: MN
No que toca à primeira intencionalidade apresentada, esta criança não demonstrou evolução ou diferença entre os dois registos evidenciados, pois tem por hábito reagir à frustração optando por se afastar dos locais de acontecimento, baixando a cabeça e preferindo não manter qualquer contacto, seja este verbal ou não verbal, com os colegas ou os adultos em seu redor. Relativamente à segunda intencionalidade, apesar de termos apenas um registo, em determinada situação, a MN demonstrou-se pronta a partilhar um objeto de sua posse a uma das colegas, sem que lhe fosse pedido diretamente. No entanto, referiu que, mesmo emprestando, os seus objetos devem regressar à sua posse.

Nome da criança: MM
Em relação à primeira intencionalidade referida, esta criança não revelou momentos em que retratasse a frustração, ou seja, com a ausência de registros, consideramos que esta criança revela capacidade de enfrentar a emoção da frustração.
No que concerne à segunda intencionalidade, apesar de apenas termos conseguido um registro, esta criança revela sentido de partilha, uma vez que, ao solicitarmos um objeto aquando o momento em grande grupo, o MM levantou o seu braço dizendo que tinha esse mesmo objeto e que o disponibilizaria ao seu colega, sem qualquer problema.

Nome da criança: AF
Relativamente à primeira intencionalidade apresentada, esta criança não revelou evolução nem diferença ao longo dos registros. Apesar de termos apenas dois registros, a maneira como se comportou em ambos foi idêntica. Assim, consideramos que a forma que arranjou para lidar com a emoção da frustração é chorar, uma vez que não gosta de repreendido pelos seus comportamentos e atitudes.
No que toca à segunda intencionalidade apresentada, apesar de apenas conseguirmos ter um registro acerca da mesma, consideramos que esta criança demonstra entender o sentido da partilha dado que, ao ser solicitado que empreste o seu objeto ao colega, revela que podem brincar ambos com o mesmo, não o querendo apenas para si.

Nome da criança: FC
No que concerne à primeira intencionalidade referida, temos apenas um registro acerca da mesma, no entanto esta criança apresenta lidar mal com a emoção da frustração, uma vez que não revela conseguir resolver os seus problemas, não deixando o colega tomar o seu lugar na brincadeira com naturalidade, tendo de existir estimulação por parte da educadora estagiária. Posto isto, consideramos que esta criança não tem capacidade de reagir à frustração, dado que a forma que encontra para lidar com a mesma é isolando-se.
Relativamente à segunda intencionalidade, conseguimos apenas um registro sobre a mesma, no entanto esta criança demonstrou entender o valor da partilha, uma vez que, ao ser solicitado pelo colega que lhe emprestasse o objeto com que estava a brincar, mostrou-se de imediato disponível. No entanto, é notável que afirmou que, para o colega brincar com o objeto de sua posse, teria de estar presente na brincadeira.

Nome da criança: RF
Em relação à primeira intencionalidade apresentada, esta criança não demonstrou qualquer evolução ou diferença referente a esta. Assim, consideramos que, apesar desta criança mostrar autonomia na realização das suas construções e atividades individuais, revela não lidar bem com a emoção da frustração, na medida em que, sempre que alguém destruiu algo da sua responsabilidade, seja por ser hora de arrumar ou apenas por comportamento negativo, revelou não conseguir entender o porquê daquelas atitudes e por vezes, chorou como forma de demonstrar o seu desagrado com a situação.
No que toca à segunda intencionalidade, esta criança apresenta não ter envolvimento no que toca ao valor da partilha, uma vez que quando é solicitado que empreste o objeto que tem em sua posse a um dos colegas, este franze as sobrancelhas demonstrando não o querer fazer, mas após estimulação por parte da educadora estagiária, esta criança já o quer fazer porque observa que se emprestar o seu objeto aos colegas, conseguirá ter outro objeto diferente em sua posse, ou seja, irá ser algo proveitoso para si. Assim, apesar de apenas termos um registro acerca desta intencionalidade, esta criança deverá ter mais contacto com a partilha de objetos com os outros.

Nome da criança: BS
Relativamente à primeira intencionalidade referida, tendo em conta que não houve momentos em que pudéssemos registar situações de frustração, podemos inferir que esta criança revela capacidade de enfrentar a frustração.
No que respeita à segunda intencionalidade, ao longo dos registros apresentados, esta criança revela não ter qualquer problema em partilhar objetos com os colegas do grupo, uma vez que ao solicitarem a exploração do objeto que possui, esta criança afirma de imediato que todas as crianças da sala podem mexer, não mostrando que seja necessário este estar presente aquando esses momentos.

Nome da criança: MB

Quanto à primeira intencionalidade, esta criança apresentou a mesma situação duas vezes, o que revela não saber lidar com a situação apresentada. Deste modo, consideramos que a mesma lida mal com a emoção da frustração, pois demonstra não aceitar a opinião dos colegas.

No que respeita à segunda intencionalidade, esta criança revela uma pequena evolução acerca da mesma, uma vez que, inicialmente, afirmava que existiam objetos que possuía, mesmo não sendo seus, e demonstrava não querer partilhá-los com mais nenhum colega. Porém, ao longo dos registos, notou-se que mais tarde, aquando solicitado um lápis por um dos seus colegas, esta partilhou com o mesmo, no entanto, deu indicações que no fim da sua utilização, lhe seria devolvido.

Nome da criança: SM

No que toca à primeira intencionalidade educativa, apesar de termos apenas um registo acerca da mesma, esta criança demonstra não apresentar sinais de frustração, uma vez que quando tem um problema consegue resolvê-lo por si, com auxílio de um adulto, não revelando comportamentos ou atitudes negativas.

Relativamente à segunda intencionalidade educativa, esta criança apresenta sinais de partilha de objetos, uma vez que ao ser solicitado pelo colega, consegue partilhar de forma espontânea. Realçamos ainda que, esta inferência tem por base apenas um registo, dado que não nos foi possível obter mais.

Nome da criança: PM

No que respeita à primeira intencionalidade, esta criança não demonstrou evolução mas alguma diferença perante a mesma, dado que inicialmente, após ser contrariada, esta criança isola-se não mantendo qualquer contacto com ninguém, seja criança ou adulto. Posteriormente, a criança ao invés de se isolar do contacto com os outros, começa a chorar, utilizando esse método como demonstração da sua frustração.

Quanto à segunda intencionalidade educativa, apesar de apenas termos um registo, consideramos que esta criança apresenta entender o valor da partilha, dado que, ao ter algo ao gosto do colega e o próprio saber disso mesmo, este fornece algo que é seu ao mesmo, mostrando que gosta de partilhar.

Nome da criança: AR

Relativamente à primeira intencionalidade referida, tendo em conta que houve ausência de momentos em que pudéssemos registar situações de frustração, podemos inferir que esta criança revela capacidade de enfrentar a mesma.

No que concerne à segunda intencionalidade educativa, esta criança apresentou momentos distintos em relação à partilha com os colegas. Deste modo, o AR demonstrou querer ficar com o material que possuía só para si, apenas após estimulação por parte da educadora estagiária e como forma de obediência a esta, partilhou uma pequena parte com o seu colega. Outro dos momentos em que esta criança não demonstrou gostar de partilhar, teve a ver com o facto de, em momentos anteriores, a criança em questão não gostar de partilhar materiais e/ou objetos com o AR, logo por acontecimentos anteriores de incompatibilidade, optou por não partilhar com o colega. Assim, consideramos que esta criança, para partilhar algo seu ou que tem em sua posse, tem de manter uma boa relação com o colega que lhe solicita ou então, tem de existir participação da parte de um adulto para o efeito.

Nome da criança: MO

Em relação à primeira intencionalidade educativa, ao longo dos registos acerca da mesma, esta criança não demonstrou qualquer evolução entre os três registos evidenciados, apesar de transmitirem situações diferentes. Com isto, consideramos que esta criança não sabe lidar com a emoção da frustração, tendo comportamentos e atitudes negativas perante as vivências apresentadas, bem como isolando-se ou até mesmo, chorando.

No que toca à segunda intencionalidade educativa, apesar de demonstrar conseguir partilhar com os colegas, apenas o consegue realizar após estimulação por parte de uma das educadoras estagiárias, ou seja, se a mesma não estivesse presente, podemos inferir que a criança não partilharia o objeto com o colega. É notável que, em conversas que tivemos com a educadora cooperante, notamos que esta criança é uma criança que não entende o sentido da partilha tanto em objetos, como por exemplo, os seus colegas com a sua irmã, dado que referiu não a querer na mesma sala que ele para não brincar com os colegas ditos seus.

Nome da criança: LM

No que respeita à primeira intencionalidade, esta criança apresenta ter uma evolução acerca da mesma. Inicialmente, a forma que a criança demonstrou para lidar com a frustração, foi não lhe dar importância, saindo do local onde estava e indo para outro, onde sabia que não ia sentir essa emoção. Posteriormente, relativamente à segunda situação registada, esta estava isolada, mas após estimulação por parte da educadora estagiária, conseguiu abstrair-se da situação, lidando bem com a mesma. Posto isto, consideramos que esta criança consegue lidar com a frustração, não dando importância às situações em que não está a ser bem sucedida, seja esse um ponto positivo ou negativo.

Quanto à segunda intencionalidade, esta criança demonstrou que consegue emprestar objetos aos colegas, mas apenas depois de ser ela própria a utilizá-los, não podendo partilhar em simultâneo. Esta inferência foi baseada apenas num registo, uma vez que não existiram situações em que fosse possível recolher mais dados.

Nome da criança: ST

Em relação à primeira intencionalidade apresentada, não foram possíveis registos de observação segundo a mesma. No entanto, considerando as observações e o contacto diário com a criança até ao momento, consideramos que se trata de uma criança que não apresenta reações frequentes de frustração.

No que concerne à intencionalidade relacionada com o sentido da partilha, embora seja apresentado apenas um registo, a ST revelou ter capacidade de partilhar com todo o grupo de crianças, pois em determinada situação disponibilizou-se para partilhar algo de sua pertença, tendo possibilidade e intenção de deslocar objetos para a instituição.

Nome da criança: TC

Relativamente à intencionalidade referente à frustração, esta criança revela reagir a momentos de frustração, segundo atitudes negativas, pois ao invés de optar por resolver os seus problemas, chora e abandona o local de brincadeira, assim como transmite as situações aos adultos presentes na sala. No entanto, embora tenha estes comportamentos, imediatamente após os mesmos, o TC de forma autónoma, reflete sobre as suas atitudes e situações vivências e opta por reagir de forma positiva, resolvendo os seus problemas.

Em relação à segunda intencionalidade, esta criança demonstrou ainda não ter capacidade de partilha muito acentuada, pois em dado momento soube lidar com uma situação referente à mesma e noutro momento mostrou que aquando necessário este valor, prefere não desenvolvê-lo, mantendo os bens materiais em sua posse.

Nome da criança: PF

No que toca à primeira intencionalidade, não foram possíveis registos com base em observações relacionadas com a mesma, no entanto, com base nas vivências em comum com esta criança, revela ter capacidade de lidar facilmente com a frustração, pois resolve os seus problemas de forma espontânea e autónoma.

Relativamente à intencionalidade referente ao sentido da partilha, embora haja apenas um registo, o PF revelou gostar de partilhar os seus objetos com os colegas, uma vez que sem lhe ser pedido ou questionado, esta criança afirma ter possibilidade e disponibilidade de partilhar algo seu.

Nome da criança: TM

Em relação à primeira intencionalidade referida anteriormente, o TM com base nos registos apresentados, revelou não ter desenvolvida a capacidade de lidar com a frustração de forma positiva, pois aquando esta é vivenciada, a criança opta por abandonar o local do acontecimento, mostrando-se desmotivada. Para além disto, por vezes, decide terminar todas as suas ações e “refugiar-se” de forma solitária junto a uma parede.

Tendo em conta a segunda intencionalidade, o TM não apresentou situações vivenciadas que permitissem ser registadas.

Nome da criança: DD

Relativamente à intencionalidade relacionada com o sentido da frustração, com base nos registos obtidos, o DD não demonstrou um desenvolvimento a nível da capacidade de lidar com o mesmo. Apesar de num dos momentos ter sido capaz de reagir de forma positiva autonomamente, esta criança, no segundo momento revelou não saber lidar com ocorrências em que é contrariada, optando por chorar e esperar que seja o adulto a resolver o problema.

No que respeita à segunda intencionalidade, referente à partilha, mostrou ter adquirida a capacidade de partilhar objetos diversos com os colegas e adultos, pois de forma autónoma e espontânea em ambas as situações registadas, o DD partilha de forma livre.

Nome da criança: MS

Relativamente à primeira intencionalidade, apesar de termos apenas um registo, o MS revelou saber lidar com a frustração, pois na presente situação, apesar de se sentir frustrado, continuou a sua ação de forma natural e diariamente, consideramos que se trata de uma criança que não tem por hábito ter reações que se interliguem de todo com a intencionalidade apresentada.

Quanto à segunda intencionalidade, sendo esta de acordo com o valor da partilha, o MS demonstrou ter desenvolvido este sentido, uma vez que entende que os objetos presentes na sala de atividade e em toda a instituição devem ser partilhados por todas as crianças, assim como, relativamente aos seus pertences, mostra que tem interesse em partilhados com os colegas de forma autónoma, ou seja, sem necessidade de ser estimulado para tal.

Nome da criança: HC
Tendo em conta a primeira intencionalidade apresentada, embora haja apenas um registo de situações vivenciadas com base na mesma, a criança HC revelou ter capacidade de lidar de forma positiva e autónoma perante ocorrências de frustração, uma vez que demonstra resolver os seus problemas sem necessidade de auxílio. No entanto há necessidade de maior desenvolvimento, pois nestas situações, opta ainda por abandonar o local de acontecimento. Em relação à intencionalidade referente ao valor da partilha, interligando os dois registos, a HC demonstrou um desenvolvimento positivo, uma vez que partilha objetos de sua pertença com os seus colegas de sala, sem que haja necessidade de estimulação por parte de alguém, ou seja, de forma autónoma.

Nome da criança: MV
No que concerne à intencionalidade apresentada no âmbito do sentido da frustração, esta criança revelou ainda não ter adquirido a capacidade de lidar com situações do género, pois ao invés de tentar resolver os seus problemas em conjunto com os colegas ou adultos, o MV tem atitudes negativas, uma vez que usa a violência ou o lançamento de objetos para o chão quando se sente frustrado e contrariado. É importante que esta criança, consiga desenvolver esta capacidade de lidar com momentos de frustração, pois estes comportamentos não são adequados. Relativamente à segunda intencionalidade, o MV apresenta reações e comportamentos bastante positivos, uma vez que de forma espontânea e autónoma se disponibiliza perante os colegas para partilhar objetos de sua posse, sejam estes advindos de casa ou da própria instituição. Esta criança revela um bom sentido de partilha em ambos os momentos registados.

Nome da criança: EM
Em relação à primeira intencionalidade referida, tendo em conta que houve a ausência de momentos que fosse possível registar situações de frustração, podemos inferir que esta criança revela capacidade de enfrentar a mesma. Quanto à intencionalidade referente ao sentido da partilha, embora haja apenas um registo, a EM demonstra ter capacidade e interesse em partilhar objetos de sua pertença com os colegas de forma livre e espontânea, uma vez que implementa este valor em ações que não são estimuladas, por parte de um adulto ou de outras crianças.

Nome da criança: TS
No que toca à intencionalidade referente à capacidade de lidar com a frustração, esta criança revelou não ter ainda uma capacidade bem desenvolvida de enfrentar situações referentes a este sentido. Embora consiga ultrapassá-las de forma autónoma, mostrou que tem por hábito afastar-se do local de acontecimento, assim como baixar a cabeça e gesticular como forma de demonstrar esse mesmo sentido, ao invés de resolver o problema de forma imediata e mais positiva, tal como faz posteriormente. Em relação à segunda intencionalidade, mostrou ter capacidade de desenvolvimento a nível da partilha com os colegas, pois dados os registos, esta criança para além de partilhar objetos de forma espontânea com os seus pares, também revelou que tem interesse em que as crianças com quem comunica e convive entendam a positividade do valor da partida.

Nome da criança: BM
Com base nos registos apresentados referentes à intencionalidade inicial, a BM revela que ainda necessita bastante do auxílio e estimulação por parte de um adulto para conseguir resolver os seus momentos de frustração. Para além disto, esta criança tem reações negativas relacionadas com a intencionalidade evidenciada. Reações essas como, por exemplo, mostrar-se contrariada perante as ocorrências ou simplesmente desistir das atividades em que estava inserida. Deste modo, consideramos que é necessário um desenvolvimento a este nível, segundo tais registos. No que concerne à segunda intencionalidade, apesar de termos apenas um registo desta criança, a mesma revelou uma atitude egoísta perante uma situação de partilha, revelando não ter interesse nem ter capacidade de entender que os materiais/objetos devem ser partilhados entre todas as crianças.

3ª intencionalidade educativa: Promover a interação do RF com outras crianças em brincadeiras conjuntas, sendo livres ou orientadas.

Nome da criança: RF
De acordo com a intencionalidade definida segundo esta criança, consideramos que, com base nos registos evidenciados anteriormente, houve um desenvolvimento positivo nos comportamentos da criança. Ao longo do tempo, a criança foi demonstrando conseguir interagir com outras crianças através de brincadeiras, nomeadamente jogos de construção. Inicialmente, esta criança demonstrou ter uma obsessão perante um dos jogos de encaixe presente na sala de atividades, em que fazia questão de explorar o jogo de forma solitária. Ao fim de algumas

observações realizadas aquando algumas brincadeiras deste género por parte da criança em questão, notámos algum desenvolvimento no que toca às suas atitudes, pois começou a explorar o mesmo jogo em conjunto com outras crianças, assim como interagindo com elas aquando este momento de manipulação. Tendo em conta a provocação realizada, o RF também teve a capacidade de interagir e cooperar com os seus pares ao longo de outras brincadeiras, nomeadamente na modelação de plasticina. Deste modo, pretendemos realçar a evolução da criança, não só em situações que envolvam uma brincadeiras, mas sim em relação às diversas áreas presentes na sala de atividades.

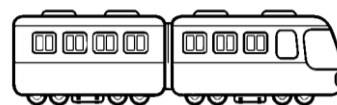
APÊNDICE XVIII – PROBLEMAS MATEMÁTICOS NO CONTEXTO DE 3º ANO

Nome:

Data:

Tarefa: Lê o seguinte problema e resolve-o no teu caderno diário. Depois partilha a tua resolução na aplicação ClassDojo.

A viagem de comboio



O Paulo viajou num comboio com 18 carruagens. Cada carruagem leva 20 passageiros.

Quando o Paulo iniciou a viagem, o comboio estava cheio.

Na primeira estação, saíram 22 passageiros e não entrou ninguém.

- a) Quantos passageiros seguiram viagem com o Paulo?
- b) Na segunda estação, saíram 7 passageiros e entraram o triplo dos que saíram. Quantos passageiros seguiram no comboio?

APÊNDICE XIX – PLANIFICAÇÃO SEMANAL DE 18 A 20 DE NOVEMBRO DE 2019

Intervenientes: Catarina

Participantes: 3 adultos e 24 crianças

Contextualização:

De acordo com os conteúdos a abordar no início do 1.º ano do Ensino Básico, a presente planificação incide essencialmente na continuação do trabalho desenvolvido pela turma até ao momento, em conjunto com a professora Helena. Esta estará também estruturada de acordo com o horário definido, salientando que pode haver alterações e interligação entre os conteúdos, devido à flexibilidade curricular e à interdisciplinaridade.

No âmbito da disciplina de Português, iremos dar continuidade à aprendizagem do grafema <t> e possíveis palavras constituídas pelo mesmo. Para além disto, ao longo destas semanas, as crianças irão ter diversas oportunidades de leitura de frases, de forma a consolidar a aprendizagem de todos os grafemas, ditongos e sílabas até ao momento.

No que concerne à área da Matemática, os alunos, para além da resolução de problemas e desenvolvimento do raciocínio matemático, irão também aprender os conceitos que envolvem a adição, tais como os sinais, parcelas e soma.

Relativamente à área do Estudo do Meio, como forma de complementar as atitudes positivas e negativas a praticar dentro da sala de aula, as crianças irão também ter conhecimento e consciencializar-se das atitudes que devem ter nos restantes espaços comuns da escola. Para além disto, terão conhecimento da diferenciação física que existe nas escolas.

Segunda feira

Momento de receção e meditação (9:00 – 9:20)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
	1.º Momento da aula (20m): Entrada dentro da sala e relaxamento/ mindfulness ao som de música adequada a esse fim, segundo as cartas de mindfulness <i>Luminaris</i> (momento dinamizado pela professora estagiária).	- Computador; - Almofadas; - Música de relaxamento e meditação; - Coluna.
Área Curricular: Português (9:20 – 10:30)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Português Leitura e escrita - Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada. - Escrever frases simples e textos curtos.	Realização de tarefas do manual escolar de Português (página 43 – anexo 1) e leitura individual em voz alta. 1.º Momento da aula (40m): - O ajudante do dia distribuirá os manuais escolares pelas crianças da turma. A professora estagiária solicitará às crianças que abram o manual na página 43 e observem as frases apresentadas na tarefa 1. É importante referir que estas frases terão sido anteriormente lidas pelas crianças em casa, em conjunto com as famílias. De seguida, as duas professoras estagiárias, em conjunto com a professora cooperante (dividindo-se por filas), irão pedir a cada criança individualmente que leiam em voz alta as frases apresentadas. 2.º Momento da aula (30m): - Posteriormente à leitura em voz alta, a professora estagiária realizará as restantes tarefas da página referida anteriormente em conjunto com a turma. Antecedentemente à tarefa 4, a professora estagiária questionará as crianças acerca	- Computador; - Projeto; - Manual escolar de Português/ 1º ano – Plim!.

	do seu conhecimento sobre a definição de pergunta e resposta, explicando cada uma destas.	
Área Curricular: Expressão Musical (11:00 – 12:00)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
	Aula dinamizada pelo professor de música, em conjunto com a turma do 2.º ano. Esta aula incidirá essencialmente na exploração da posição em palco, entre outros conceitos neste âmbito.	

Área Curricular: Expressão Dramática (13:30 – 14:30)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Português Oralidade - Desenvolver a expressão oral, expressando frases com sentido lógico. Expressão Dramática/ Teatro Experimentação e Criação - Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades.	Apresentação oral da “Maria castanha” elaborada e caracterizada pelas crianças, na semana anterior. 1.º Momento da aula (1h): A professora estagiária proporá a cada criança individualmente que se dirija perto do quadro, de forma a realizar uma pequena apresentação da “Maria Castanha” elaborada e caracterizada pelas mesmas, em que dirão o nome, a idade, o que mais gosta de fazer, se anda na escola e qual é, entre outros aspetos que queira apresentar acerca da sua personagem. Enquanto cada criança faz a sua apresentação oral, as restantes ouvirão, assim como poderão fazer questões posteriormente.	“Marias castanhas” caracterizadas pelas crianças.
Biblioteca Escolar (14:30 – 15:15)		

	3.º momento da aula (15m): A professora estagiária distribuirá a grelha de avaliação (anexo 2) por todas as crianças e solicitará a todas o seu preenchimento, consoante a sua perspetiva em relação à sua aprendizagem do respetivo dia.	Folha da grelha de avaliação.
--	---	---

Terça feira

Momento de receção e meditação (9:00 – 9:20)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
	1.º Momento da aula (20m): Entrada dentro da sala e relaxamento/ mindfulness ao som de música adequada a esse fim (momento dinamizado pela professora cooperante).	- Computador; - Almofadas; - Música de relaxamento e meditação; - Colunas.
Área Curricular: Matemática (9:20 – 10:30)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Matemática Números e Operações Reconhecer e memorizar factos básicos da adição e calcular com os números inteiros não negativos recorrendo à representação horizontal do cálculo em diferentes situações e usando diversas	Realização conjunta de tarefas do manual escolar (páginas 46 e 47 – anexos 3 e 4). 1.º Momento da aula (1h10m): Inicialmente, o ajudante do dia distribuirá os manuais escolares pelas crianças da turma. A professora estagiária pedirá aos alunos que abram o manual na página 46. Dado que, as crianças irão iniciar a sua aprendizagem no âmbito da adição, a professora estagiária proporá às crianças que observem o retângulo que se encontra	- Manual escolar de Matemática/ 1º ano – Plim!; - Projektor; - Computador.

estratégias que mobilizem relações numéricas e propriedades das operações. • Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.	no canto superior direito da página. Posto isto, apresentará às crianças os conceitos de operação: mais, igual, adição, parcela e soma. • Após a exploração dos conceitos em conjunto com as crianças, a professora estagiária resolverá as tarefas do manual em conjunto com as crianças. Será mostrado aos alunos um cartaz com os símbolos que ficará exposto na sala. E de salientar que aquando da realização de cada tarefa, a professora estagiária pedirá a um dos alunos que explique o seu raciocínio, de modo a que as crianças entendam que são necessários os conhecimentos abordados ao início da aula na resolução de cada tarefa. • Ao longo da tarefa 3, a professora estagiária proporá a três alunos que exemplifiquem a tarefa, junto ao quadro.	
Área Curricular: Matemática (11:00 – 12:00)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Matemática Números e Operações • Utilizar materiais manipuláveis estruturados e não estruturados e outros recursos na resolução de problemas e em outras tarefas de aprendizagem.	Exploração da tarefa 5 da página 47 do manual, através de lápis de cor e material didático <i>Cuisinaire</i>. 1.º Momento da aula (50m): • Após o intervalo, a professora estagiária solicitará às crianças que abram novamente o manual na página 47 e observem de novo a tarefa 5. Seguidamente, pedirá às crianças que exemplifiquem as decomposições apresentadas no manual com os seus próprios lápis de cor. Posteriormente, a professora estagiária distribuirá o material <i>Cuisinaire</i> pelos alunos e solicitará que, a pares, representem outras decomposições do número 5 e 6, para além das apresentadas no manual. Ao longo desta exploração, a professora estagiária convidará um dos elementos de cada par a dirigir-se ao quadro e representar através de números as decomposições que representou através do material didático. É importante referir que estas decomposições serão registadas pelos alunos, no caderno diário. 2.º Momento da aula (10m):	• Manual escolar de Matemática/ 1º ano – Plim!; • Projetor; • Computador; • Material didático Cuisinaire.

	• Seguidamente, a professora estagiária proporá aos alunos que coloquem o trabalho de casa em cima da mesa, observem-no, e que em conjunto leiam as palavras descritas no mesmo.	
--	--	--

Área Curricular: Estudo do Meio (13:30 – 15:30)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Estudo do Meio • Manifestar atitudes de respeito, solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação nos que lhe são próximos. • Conhecer e identificar diferenças entre o antigamente e a atualidade.	Realização de tarefas do manual escolar de Estudo do Meio (páginas 29, 30 e 31 – anexos 5, 6 e 7) e realização da atividade referente à deslocação à biblioteca no dia anterior. 1.º Momento da aula (1h30m): • O ajudante do dia distribuirá os manuais escolares pelos alunos. Como forma de complementar o assunto tratado na semana anterior (atitudes corretas e incorretas), a professora estagiária relembra com os mesmos as atitudes corretas e incorretas a ter dentro da sala de aula e proporá às crianças que abram o manual na página 29. Posto isto, refletirá com as crianças acerca deste tema que estas deverão ter nos outros espaços da escola e pedirá às mesmas que observem as imagens representadas na página. A professora estagiária refletirá também com as crianças acerca de cada uma das gravuras e seguidamente proporá às mesmas que realizem a tarefa em questão. • Posteriormente, pedirá às crianças que abram o manual nas páginas 30 e 31 e dialogará com estas acerca dos espaços comuns que constituem a sua escola, assim como esta é fisicamente. Ao longo destas tarefas, a professora estagiária refletirá com as crianças acerca de outras escolas diferentes e seguidamente, apresentará aos alunos fotografias de escolas antigas, assim como salas de aula. 2.º Momento da aula (15m): • O ajudante do dia distribuirá 24 folhas pelos colegas correspondente à atividade proposta pela professora Edite, no âmbito das deslocações à biblioteca da escola. As	• Manual escolar de Estudo do Meio/ 1º ano – Plim!; • 24 folhas da atividade referente à biblioteca; • Folha da grelha de avaliação.

	crianças irão realizar a atividade de forma individual, embora com auxílio da professora estagiária.	
	3.º Momento da aula (15m): A professora estagiária distribuirá a grelha de avaliação por todas as crianças e solicitará a todas o seu preenchimento, consoante a sua perspetiva em relação à sua aprendizagem do respetivo dia.	

Quarta feira

Área Curricular: Expressão Musical (9:00 – 9:45)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
	1.º Momento da aula (45m): Momento dinamizado pelo professor de Expressão Artística Musical.	
Área Curricular: Expressão Musical e Português (9:45 – 10:30)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Português Leitura e Escrita Identificar e pronunciar segmentos fónicos, tais como sílabas.	Exploração das sílabas <pa>, <pe>, <pi>, <po>, <pu> e <ta>, <te>, <ti>, <to>, <tu>. 1.º Momento da aula (45m): A professora estagiária apresentará no quadro as sílabas <pa>, <pe>, <pi>, <po>, <pu> e de seguida, fará em conjunto com os alunos, as respetivas correspondências	

Expressão Musical Reconhecer e representar ritmos de forma adequada.	do um ao cinco, ou seja, cada vogal corresponderá a um número. Seguidamente, explicará às crianças que esses números correspondem ao número de palmas que terão de bater no intervalo de cada uma das sílabas. Posto isto, a professora estagiária fará em conjunto com as crianças ritmos através da expressão de sílabas ao mesmo tempo que o batimento de palmas. Após cada sílaba, fará o gesto do silêncio e dirá «shhh». Seguidamente à demonstração feita pela professora estagiária, esta apontará para cada uma das sílabas apresentadas no quadro e os alunos terão de bater o respetivo número de palmas. Suceder-se-á o mesmo em relação às sílabas <ta>, <te>, <ti>, <to>, <tu>, mas com batimentos das mãos nas pernas.	
Área Curricular: Português (11:00 – 12:00)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Português Oralidade - Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões). Leitura e escrita - Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.	Ditado de palavras de forma individual (anexo 8). 1.º Momento da aula (45m): - O ajudante do dia distribuirá uma etiqueta referente a um ditado de palavras por cada criança. Seguidamente, a professora estagiária explicará como irá suceder-se a tarefa a realizar e iniciará por ditar as 6 palavras. As crianças, aquando da audição de cada palavra, terão de as escrever segundo a ordem correta. É importante referir que entre cada palavra, a professora estagiária dará o tempo suficiente aos alunos para escrevê-la, repetindo-a pausadamente. Palavras a ditar: pai, põe, tia, Tito, pote, tapete. 2º Momento da aula (15m): - Posteriormente, as professoras estagiárias em conjunto com a professora cooperante, dividir-se-ão pelas três filas e aquando da correção das palavras, ouvirão	Etiqueta com ditado de palavras.

	a leitura por parte dos alunos (das mesmas) e preencherão uma grelha de avaliação, quanto à leitura, escrita e caligrafia.	
--	--	--

Momento de receção e meditação (13:30 – 13:50)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
	1.º Momento da aula (20m): Entrada dentro da sala e relaxamento/ meditação ao som de música adequada a esse fim (momento dinamizado pela professora cooperante).	- Computador; - Almofadas; - Música de relaxamento e meditação; - Colunas.
Área Curricular: Português (13:50 – 15:30)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Português Leitura e escrita - Identificar as letras do alfabeto nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra; - Ler palavras isoladas com articulação correta e prosódia adequada. Oralidade	Leitura de frases em voz alta e realização do jogo “O saco das palavras”. 1.º Momento da aula (35m): - A professora estagiária solicitará aos alunos que abram o caderno diário e observem as frases que copiaram e leram em casa em conjunto com as famílias. Posteriormente, as duas professoras estagiárias, em conjunto com a professora cooperante (dividindo-se por filas), irão pedir a cada criança, individualmente, que leiam em voz alta as frases apresentadas. 2.º Momento da aula (50m): - Após a leitura das frases em voz alta, os alunos irão jogar novamente ao jogo “O saco das palavras”. Posteriormente, a professora estagiária apresentará novamente	- Saco das surpresas; - Palavras plastificadas; - Letras plastificadas; - Pequenos círculos de cartolina colorida; - Três caixas de cartolina; - Folha da grelha de avaliação.

Formar frases com sentido, através de palavras definidas anteriormente.	as regras, sendo que apenas uma ou duas crianças de cada equipa terão a oportunidade de ir jogar representando assim a mesma. É importante referir que a professora estagiária afirmará também que, para além das palavras apresentadas na semana anterior, haverá mais palavras e estas serão constituídas também pela consoante <t>. Nesta segunda fase do jogo, os pontos serão dados de igual forma, ou seja, cinco pontos para os elementos de cada equipa que conseguirem superar o desafio sem ajuda; três pontos para os elementos que sentirem alguma dificuldade; e apenas um ponto de participação para os alunos que sentirem muita dificuldade. Após cada participação, um elemento dessa mesma equipa, a partir da palavra retirada, terá de formular uma frase e posteriormente, escrevê-la no quadro, enquanto os colegas a copiarão para o caderno diário. Possíveis palavras: Tito, tapa, pato, apito, teia, pote, totó. 3.º Momento da aula (15m): A professora estagiária distribuirá a grelha de avaliação por todas as crianças e solicitará a todas o seu preenchimento, consoante a sua perspetiva em relação à sua aprendizagem do respetivo dia.	
---	---	--

Nome:

Data:

Tarefa: Lê o seguinte texto com atenção e identifica os 12 erros ortográficos presentes no mesmo, preenchendo a tabela abaixo.

25 de abril de 1974

O nosso país vivia, antes do dia 25 de Abril de 1974 mergulhado na pobreza, na tristeza e no medo. Durante mais de 40 anos, quem governou Portugal até esse dia foi Salazar e logo depois Marcelo Caetano. Foi a ditadura. Por isso não havia democracia: não se realizavam eleições livres e ficavam sempre os mesmos a mandar. As pessoas não tinham liberdade para dizer o que pensavam sobre o governo. Havia uma polícia política que vigiava, prendia e torturava quem tivesse ideias contrárias às do governo. Era a PIDE (Polícia Internacional de Defesa do Estado).

Com o 25 de Abril, muito mudou em Portugal: acabou a ditadura e começou a democracia. Isto é, o povo português passou a ter liberdade porque aconteceu uma revolução, que se chamou a "Revolução dos Cravos". As pessoas saíram à rua para comemorar a festa da Democracia, com os soldados que nos libertaram da ditadura. Toda a gente se abraçava. Os soldados colocaram cravos nos canos das suas espingardas porque nem uma bala tinha sido disparada. Muitos distribuíam cravos vermelhos. As pessoas gritavam «O POVO, UNIDO, JAMAIS SERÁ VENCIDO!».

Foi assim que o dia 25 de Abril passou a ser celebrado como o «DIA DA LIBERDADE» e ainda hoje é feriado nacional.

Erros	Correção
Exemplo: Pobreza	Pobreza

APÊNDICE XXI – 20.^a REFLEXÃO: SEMANA DE 27 A 29 DE ABRIL DE 2020

A presente reflexão diz respeito à semana de 27 a 29 de abril, na qual foi a minha colega a principal interveniente.

Relativamente à área de Português, realizámos uma ficha gramatical de revisão de classes de palavras, à qual a minha colega foi dando pequenos feedback às produções dos alunos, uma vez que iriam ter acesso às soluções da ficha de trabalho posteriormente, e assim, poderiam visualizar os erros realizados, bem como corrigir os mesmos. Para além disto, a minha colega salientou também o facto de ser possível identificar, por exemplo neste caso, mais nomes e adjetivos na ficha gramatical, “(...) apesar de encontrares muitos nomes e adjetivos, ainda faltam alguns que podes identificar. Chamo também a atenção para a palavra "preciosa" que é um adjetivo e não um nome. Continuação de bom trabalho!”.

Realço também a importância de existir uma dinâmica com os alunos e o facto de os ajudarmos com os recursos que temos. Exemplo disso foi quando a minha colega ajudou um aluno, pois o mesmo estava com certas dificuldades. Assim, a mãe do aluno solicitou ajuda, questionando em que plataforma ou livro poderia encontrar material que desse para rever a matéria abordada. Ao qual a minha colega respondeu: “Não sei se o aluno tem o livro "Tudo Certo" do Plim, mas as páginas 12, 13 e 19 poderão ajudar no estudo acerca dos nomes e adjetivos. Posso enviar fotografia se quiser ;)”

Com estes exemplos, é possível verificar a importância de dar esses pequenos feedback, pois assim, as crianças sentem o nosso apoio e que estamos atentas às suas produções, ou seja, é importante terem consciência que o seu trabalho, esforço e dedicação é valorizado e que todo esse empenho é bastante importante para o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Para além disto, é fundamental dar reforços positivos às produções dos alunos, pois isso motiva-os e faz com que os mesmos continuem com o bom trabalho, tal como a minha colega demonstra: “Muito bem João, bom trabalho :)” (ver anexo 1). Assim, é importante pôr em evidência que “Um comportamento, uma atitude ou um desempenho, quando enaltecido positivamente reveste-se de uma importância extrema no contexto escolar, no sucesso dos alunos e, por conseguinte, no processo de aprendizagem e evolução escolar” (Cabeleira, 2013, p. 15).

Algo que considero que foi bastante importante para os alunos e para as famílias neste processo, foi o vídeo motivacional que realizámos para as crianças. Penso que foi muito bem conseguido e muito interessante o facto de existir interação com os alunos e ainda, com os familiares dos mesmos, demonstrando-lhes que reconhecemos e valorizamos o trabalho que estão a fazer e o empenho com que estão nesta fase de adaptação para todos nós. Sabemos que não deve ser nada fácil conciliar o trabalho dos pais com os trabalhos da escola dos seus filhos, por isso, foi bastante

importante transmitir a mensagem de que reconhecemos o esforço e dedicação e que estamos felizes por isso mesmo, na medida em que é algo bastante importante e vantajoso para os seus filhos, para que os mesmos continuem num processo positivo de construção de conhecimentos.

No que concerne a outras tarefas propostas aos alunos ao longo da semana, foi também proposto a realização de um texto descritivo (ver anexo 2), ao qual teria de ser feito um comentário e ainda uma proposta de correção do mesmo. Deste modo, a minha colega analisou cada texto individualmente, escreveu um comentário ao mesmo referindo os aspetos positivos e os aspetos pertinentes a ter em consideração (ver anexo 3), e ainda, uma proposta de revisão.

Relativamente ao texto descritivo, é importante consciencializar os alunos que neste se deve descrever algo ou alguém, fisicamente e psicologicamente, de forma correta e referindo os aspetos mais importantes a salientar. Para além disto, de acordo com as regras da gramática, é importante também ordenar as ideias do texto, redigir frases bem estruturadas e ainda, apresentar uma escrita sem erros ortográficos,

“Segundo van Dijk (1985) ao longo da criação de um texto descritivo, no que diz respeito à textualização, as ideias do texto deverão ser ordenadas segundo uma estrutura que as organize do geral para o particular, da forma ao conteúdo, de cima para baixo, do interior para o exterior, da direita para a esquerda, do próximo para o mais afastado, sempre em função da finalidade, das intenções e da natureza do discurso que contém a descrição” (Alexandre A. R., 2015, p. 40).

Algo que considero pertinente salientar como uma nova aprendizagem que realizei ao longo desta semana, é o facto de termos consciência que é fundamental sentirmos segurança didaticamente e pedagogicamente aquando da nossa intervenção, seja esta presencial ou em regime de ensino à distância. Para ter uma boa ação educativa com os alunos, devemos informar-nos e acima de tudo, investigarmos e pesquisarmos previamente as possíveis dificuldades e possíveis estratégias que possam utilizar, para não levarmos as crianças a cometer erros nem lacunas. O facto de antecipar problemas é algo bastante positivo e vantajoso para uma boa intervenção, na medida em que nos podemos sentir preparadas para auxiliar os alunos no que necessitem, ou seja, ter sempre presente a importância dos interesses e necessidades dos mesmos.

Em suma, considero que ao longo destas semanas, é importante realçar o facto de nos conseguirmos adaptar rapidamente a esta nova realidade, tendo sempre presente o processo de ensino-aprendizagem de cada criança, proporcionando assim momentos de aprendizagem significativa.

Referências

Alexandre, A. R. (2015). *O Processo de Escrita de Textos Descritivos*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.

Cabeleira, J. P. (2013). *Reforço positivo e aprendizagem cooperativa: Estratégias facilitadoras do sucesso de alunos desmotivados*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias .

APÊNDICE XXII – EXEMPLO DE CORREÇÃO DE UMA FICHA DE TRABALHO DO 3º ANO

Nome: _____

Data: _____

O Segredo do Rio

Interpretação

1. Que tipo de árvores existiam à volta da casa do menino?

As árvores que existiam à volta da casa do menino eram uma noqueira e um castanheiro.

2. Explica a razão pela qual a carpa falava a língua das pessoas.

A carpa falava a língua das pessoas porque teve um dono que falava muitas vezes com ela e lhe dava comida.

3. Certo dia, a carpa teve de abandonar o rio. Porquê?

A carpa teve de abandonar o rio porque a mãe do menino disse ao pai que tinha visto um peixe grande no rio e mandou-o ir pescar aquele peixe grande.

Gramática

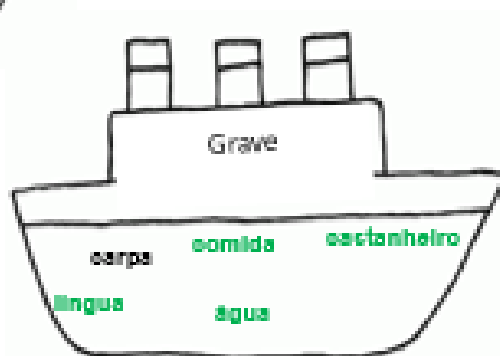
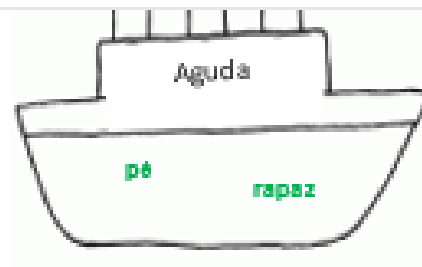
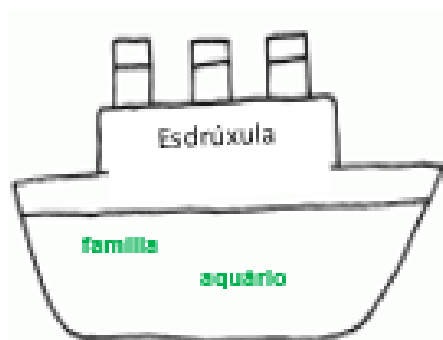
1. Rodeia a sílaba tónica de cada uma das seguintes palavras. Observa o exemplo.

carpa comida família pé aquário

língua rapaz castanheiro água

1.1. Lê as palavras anteriores em voz alta. Desenha no teu caderno diário três barcos.

- Na parte de cima de cada barco, escreve as palavras: **esdrúxula, grave e aguda**.
- Na parte de baixo, escreve as palavras da tarefa anterior no barco correto.



2. Reescreve os seguintes excertos, alterando o seu discurso, tal como no exemplo:

Discurso direto

O menino foi contar tudo à carpa e disse-lhe:
- É melhor ir-se embora.



Discurso indireto

O menino foi contar tudo à carpa e disse que era melhor ir-se embora.

Discurso indireto

O peixe perguntou-lhe se queria dar uns mergulhos no rio.

Discurso direto

O peixe perguntou-lhe:
- Queres dar uns mergulhos no rio?

APÊNDICE XXIII – 23.^a REFLEXÃO: SEMANA DE 18 A 20 DE MAIO DE 2020

A presente reflexão diz respeito à semana de 18 a 20 de maio, na qual fui eu a principal interveniente.

No início desta semana, os alunos tiveram a oportunidade de visualizar um PowerPoint feito por nós que consistia em abordar temas referentes à área de Português, nomeadamente os determinantes que já conheciam, bem como em introduzir o conhecimento de determinantes possessivos. Na realização deste recurso didático, inicialmente confesso que me senti um pouco perdida, mas após algumas pesquisas, percebi o que era exatamente pretendido. Com isto, já senti alguma facilidade em realizar o mesmo, apresentando de forma sintetizada os conceitos que as crianças já conheciam, e posteriormente, introduzindo os determinantes possessivos, com o auxílio de alguns exemplos para uma melhor compreensão.

Deste modo, considero que o PowerPoint ficou um recurso didático bastante rico e vantajoso para a aprendizagem das crianças, no que concerne na abordagem de novos conteúdos gramaticais. Algo que poderia ter mudado seria o facto de fazer com que a minha voz conseguisse acompanhar exatamente o aparecimento de frases ou palavras ao longo da apresentação do PowerPoint, pois seria bastante vantajoso para os alunos. Por exemplo, aquando das tarefas apresentadas, seria proveitoso que quando eu perguntasse qual era o determinante possessivo que estava na frase, que o mesmo não aparecesse de imediato mas sim, dando tempo para os alunos respondessem e posteriormente, apresentar a resposta correta.

De modo a existir uma consolidação de conhecimentos, as crianças realizaram uma ficha do manual referente aos determinantes possessivos, sendo o conteúdo que tinham abordado nesse dia. Ao longo da correção da mesma, deparei-me com uma dificuldade sentida pelos alunos na interpretação de um dos enunciados (anexo 1), dificuldade essa apresentada pela maioria dos alunos, em que os mesmos, ao invés de apresentarem determinantes possessivos, apresentavam nomes e no enunciado era referido que copiassem de acordo com as palavras destacadas (determinantes possessivos). Assim, é notável que o modo como os alunos compreendem o que é pedido na tarefa influencia bastante na resposta que posteriormente darão, pois

“A compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita.” (Sim-Sim, PNEP - O Ensino da leitura: A compreensão de textos, 2017, p. 9).

Deste modo, um dos comentários que mais realizei foi ao encontro de “Bom trabalho :) Tem apenas atenção à tarefa 2.2 em que escreves nomes em vez de determinantes possessivos, pois são essas palavras que estão destacadas”.

Com estes comentários realizados por mim, foi notável uma aderência por parte das crianças e dos pais, uma vez que a maioria se demonstrou prontamente a corrigir e a colocar novamente na

aplicação ClassDojo a resolução correta. Considero que essas atitudes são bastante positivas, pois é notável um esforço por parte de ambas as partes para que a aprendizagem dos alunos seja significativa e não apenas em realizar tarefas porque faz parte do papel de aluno. É importante que o aluno se demonstre ativo e empenhado na sua aprendizagem e na aquisição de novos conhecimentos.

Relativamente às produções de textos narrativos, mais uma vez, foi notável uma menor aderência, apenas cerca de cinco crianças realizaram os mesmos. Ao longo das correções, tentei realçar as características do texto narrativo e como os alunos tinham atingido esses objetivos, bem como evidenciar os erros ortográficos cometidos e ainda salientar que um texto narrativo deve apresentar sempre um título (anexo 2 e 3).

Deste modo, gostaria de salientar que a maioria das crianças correspondeu aos objetivos pretendidos, pois aquando da escrita do texto narrativo indicaram a presença de um narrador, a história apresentava bom desenvolvimento, assim como um enredo, com princípio, meio e fim, houve um surgimento de personagens e existência de conflitos ao longo da produção. No decorrer da correção dos mesmos, foi notável que os alunos estão a conseguir dar menos erros ortográficos e já constroem frases com sentido lógico, o que é bastante positivo, pois embora nos encontremos em ensino à distância, existem alunos que se têm empenhado bastante e demonstrado uma evolução. Assim, é importante salientar também o papel do professor neste contexto, pois o mesmo deve salientar os aspetos positivos e encorajar o aluno de que ainda consegue fazer melhor, pois tal como é referido no documento Caderno de Apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita (2015), “Compete ainda ao professor, ao longo do percurso, mostrar ao aluno que não deve ter medo, incutir-lhe confiança, indicar-lhe o que pode corrigir e o bom, o muito bom de que é capaz” (p. 15).

Apesar desta tarefa não ter sido proposta por nós, é algo que considero de bastante importância, pois é fundamental que os alunos continuem a ter contacto com uma escrita fluente e coerente, de modo a que não percam a prática e se esqueçam de tudo o que tinham aprendido. Deste modo, esta reflexão remete-me também para pensar na importância do acompanhamento das crianças, tanto pela nossa parte como pela parte dos pais, sendo que é crucial que os alunos realizem as tarefas propostas do dia nesse mesmo dia e que não acumulem trabalho, pois é provável que exista um prejuízo na aprendizagem do aluno.

Em forma de conclusão da semana em questão, considero que ao longo da mesma me senti confortável e confiante com os conteúdos abordados, pois são algo que me cativa e me sinto à vontade para trabalhar com as crianças. Nesta reta final, é importante continuar a valorizar e a reforçar o esforço e dedicação que os pais e as crianças têm demonstrado ao longo de todo este

processo, pois sem esse apoio e acompanhamento seria bastante complicado conseguirmos, nós enquanto professoras estagiárias e professora titular, chegar a todos os alunos.

Referências

DGE. (2015). *Aprendizagem da leitura e da escrita (LE) - Caderno de Apoio*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Sim-Sim, I. (2017). *PNEP - O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .

APÊNDICE XXIV – PLANIFICAÇÃO SEMANAL DE 14 A 16 DE OUTUBRO DE 2019

Intervenientes: Catarina

Participantes: 3 adultos e 24 crianças

Contextualização:

De acordo com os conteúdos a abordar no início do 1.º ano do Ensino Básico, a presente planificação incide essencialmente na continuação do trabalho desenvolvido na semana anterior, em conjunto com a professora cooperante e as professoras estagiárias. Esta estará também estruturada de acordo com o horário definido, salientando que pode haver alterações e interligação entre os conteúdos, devido à flexibilidade curricular e à interdisciplinaridade.

No âmbito da área do Português, as crianças até ao momento abordaram as três primeiras vogais, sendo estas o “i”, o “u” e o “o”. Ao longo desta semana, os alunos irão iniciar a aprendizagem do fonema e grafema da letra “a”. Tal como anteriormente, estes iniciam por aprender a grafia da letra minúscula manuscrita e mais tarde a letra maiúscula, também manuscrita. Para além disto, segundo a presente área curricular, irão rever os ditongos abordados até ao momento, tais como, “ui”, “iu”, “oi” e “ou”.

Em relação à área da Matemática, os alunos estão a iniciar a aprendizagem dos primeiros números, sendo que as tarefas propostas incidirão novamente e sobretudo na promoção do desenvolvimento da contagem oral e identificação dos números e a respetiva representação. O número que será abordado esta semana será o número “4” e a sua respetiva representação.

Por fim, no que toca à área do Estudo do Meio, serão tratados dois temas que acompanham o dia a dia dos alunos e de acordo com a sua identidade pessoal, sendo estes a alimentação, ou seja, o “dia da alimentação” e os seus gostos pessoais.

Segunda feira

Momento de receção e meditação (9:00 – 9:20)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
	1.º Momento da aula (20m): Entrada dentro da sala e relaxamento/ meditação ao som de música adequada a esse fim (momento dinamizado pela professora cooperante).	- Computador; - Almofadas; - Música de relaxamento e meditação; - Coluna.
Área Curricular: Português (9:20 – 10:30)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Português Iniciação à Educação Literária - Reconhecer repetições de sons em textos ouvidos; - Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço) e poemas. Leitura e escrita - Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos	Introdução da aprendizagem do grafema “a” e realização conjunta e individual de tarefas do manual escolar (página 24 – anexo 1). 1.º Momento da aula (20 m): As crianças estarão sentadas em semicírculo e em conjunto com as professoras estagiárias, ao fundo da sala de aula, no chão. A professora estagiária irá iniciar por questionar às crianças “Quais as letras que já aprenderam até agora?”. Posto isto, perguntará também “São vogais ou consoantes?”, “Conhecem mais alguma vogal? Quais?”. De seguida, a professora estagiária iniciará por pedir às crianças para observarem a imagem da história que posteriormente irá contar. Após o momento de observação, a professora estagiária colocará questões como por exemplo: “O que veem na imagem?”, “O que estão a fazer as personagens?”, “Que objetos reconhecem na imagem?”. Seguidamente, a professora estagiária iniciará a leitura em voz alta da história “Agata e o abaco”, de David Machado.	- História “Agata e o abaco”, de David Machado; - Computador; - Coluna; - Projeter; - Manual escolar de Português/ 1º ano – Elimi!; - Música “Já chegou o a”, de André Sardet; - Cartaz: “As novas palavras que aprendemos”.

que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.	- Após a leitura da história, a professora estagiária questionará as crianças: “Gostaram da história?”, “E o que têm a dizer sobre ela?” Depois de ouvir as respostas das crianças, questionará também: “Que números reconhecem na história?”, “O que é que a Agata comprou na mercearia?”, “Sabem que dia vamos comemorar esta semana? Tem a ver com esta história também...”. 2.º Momento da aula (10 m): - As crianças sentar-se-ão nos seus lugares e de seguida, a professora estagiária apresentará um cartaz que futuramente estará sempre presente na sala de aula. Este terá o título: “As novas palavras que aprendemos”, ou seja, será preenchido ao longo do tempo consoante as aprendizagens das crianças, neste caso palavras. 3.º Momento da aula (40 m): - Posteriormente, o ajudante do dia distribuirá os manuais de português pelos colegas. A professora estagiária colocará a música do cd do <i>Plim</i> “Já chegou o a”, cerca de três vezes, de modo a que as crianças acompanhem a letra. - De seguida, a professora estagiária questionará aos alunos se estes entenderam quem chegou à nossa sala, e iniciará a realização conjunta de tarefas do manual escolar (página 24).	
Área Curricular: Português (11:00 – 12:00)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Português Leitura e escrita Identificar as letras do alfabeto nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra;	Continuação da realização conjunta de tarefas do manual (página 25 – anexo 2)/ caderno diário e iniciação da aprendizagem da grafia da grafema “a”. 1.º Momento da aula (30m): A professora estagiária relembra o grafema que chegou à sala e coloca no quadro, junto das cartas referentes aos outros grafemas já aprendidos, a carta do grafema “a”. Dá às crianças: “Vamos então aprender como é que se escreve o grafema de	- Manual escolar de Português/ 1º ano – <i>Plim!</i>; - Projeto; - Carta do grafema “a”.

Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.	forma manuscrita.” De seguida, a professora estagiária apontará para cada uma das quatro formas que representam este grafema e questionará: “Esta forma é manuscrita ou impressa (à mão ou à máquina)?” “Este “a” é minúsculo ou maiúsculo?” - Após o diálogo, as crianças realizarão uma tarefa do manual (página 25) correspondente à grafia do grafema abordado. Enquanto as crianças realizam a tarefa, a professora estagiária irá auxiliá-las, circulando pela sala de aula. 2.º Momento da aula (30m): - Posteriormente, o ajudante do dia distribuirá as colas e um cartão em tamanho menor que corresponde à carta exposta no quadro. A carta será colada no caderno diário por cada uma das crianças e nas linhas junto a esta deverão repetir o grafema “a” minúsculo em manuscrito. Enquanto as crianças realizam a tarefa, a professora estagiária irá auxiliá-las, circulando pela sala de aula.	
--	---	--

Área Curricular: Matemática (13:30 – 14:45)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Matemática Números e Operações - Ler e representar números no sistema de numeração decimal até 100 e identificar o valor posicional de um algarismo; - Efetuar contagens progressivas e regressivas, com e sem recurso a materiais manipuláveis; - Utilizar materiais manipuláveis estruturados e não estruturados e outros recursos na resolução de problemas e em outras tarefas de aprendizagem.	Iniciação da aprendizagem do número 4 e realização conjunta de tarefas do manual escolar (página 34 – anexo 3). 1.º Momento da aula (35m): O ajudante do dia distribuirá os manuais de matemática pelos colegas. A professora estagiária iniciará por questionar as crianças acerca de “Quais os números que aprendemos até agora aqui na sala de aula?” “E depois desse número (3), qual vem a seguir?” Posto isto, escolherá aleatoriamente 4 crianças para se dirigirem ao quadro e cada uma desenhar um número que aprendeu. De seguida, irá colocar no quadro a carta referente ao número 4, assim como explorá-la, observando-a. Posteriormente, a professora estagiária iniciará a realização das tarefas do manual escolar (página 34), em conjunto com a turma.	- Manual escolar de Matemática/ 1º ano – <i>Plim!</i>; - Projeto; - Material didático <i>Cuisinere</i>; - Folha da grelha de avaliação.

	Possíveis questões ao longo das tarefas: “Se o coelho quiser ir para a toca sem comer a cenoura, quantos saltos tem de dar?” (questão 4) 2.º Momento da aula (30m): - Após a realização das tarefas do manual de forma conjunta, a professora estagiária apresenta aos alunos o material didático <i>Cuiziners</i> e distribui algumas das suas peças pelas crianças, dividindo a turma em pares de modo a realizar a exploração dessa forma. Ao longo da exploração, as crianças terão a oportunidade de manipular as peças da forma que desejarem e posteriormente, serão realizadas perguntas como por exemplo: “Quantos cubos de 1 unidade serão necessários para obter um retângulo de 4 unidades?” “Quantos cubos de 2 unidades serão necessários para obter um retângulo de 4 unidades?” e “Para obter um retângulo de 3 unidades, quantos quadrados/ retângulos serão necessários?” 3.º Momento da aula (10m): - A professora estagiária distribuirá a grelha de avaliação (anexo 4) por todas as crianças e solicitará a todas o seu preenchimento, consoante a sua perspetiva em relação à sua aprendizagem do respetivo dia.	
Biblioteca Escolar (14:45 – 15:30)		

Terça feira

Momento de receção e meditação (9:00 – 9:20)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
	1.º Momento da aula (20m): Entrada dentro da sala e relaxamento/ meditação ao som de música adequada a esse fim (momento dinamizado pela professora cooperante).	- Computador; - Almofadas; - Música de relaxamento e meditação; - Colunas.
Área Curricular: Português (9:20 – 10:30)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Português Oralidade - Saber expressar palavras e associá-las a fonemas. Leitura e escrita - Identificar as letras do alfabeto nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra; - Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.	Continuação da realização conjunta de tarefas do manual escolar (páginas 25 e 26 – anexos 2 e 5) e iniciação da aprendizagem do grafema “A” maiúsculo. 1.º Momento da aula (40m): - A professora estagiária coloca a música “Já chegou o a”, projetando-a. O ajudante do dia distribuirá os manuais escolares pelas crianças da turma. A professora estagiária pedirá às crianças que observem as imagens representadas no canto superior direito da página 25 do manual escolar, e que digam onde se encontra o fonema “a” de cada palavra, qual a posição deste (início, meio ou fim) e posteriormente, contarão as sílabas de cada palavra. - Posto isto, a professora estagiária perguntará às crianças “Acham que os sons do grafema “a” são todos iguais?” “Já repararam que o “a” da palavra água é diferente do “a” da palavra bota e da palavra maçã?”	- Manual escolar de Português/ 1º ano – Plim!; - Música “Já chegou o a”, de André Sardet; - Projetor; - Colunas.

	- De seguida, serão realizadas as restantes tarefas da página 25 do manual escolar em conjunto. Enquanto as crianças realizam a tarefa, a professora estagiária irá auxiliá-las, circulando pela sala de aula. 2.º Momento da aula (30m): - Após a realização das tarefas anteriormente referidas, a professora estagiária explorará com as crianças uma frase escrita no manual, sendo esta “O macaco Augusto come a banana da Ana.”, de modo a iniciar a aprendizagem do grafema “A” maiúsculo. Nesse mesmo momento, sugerirá às crianças que nomeiem nomes de pessoas e países que iniciem pelo grafema referido. De seguida, apresentará a grafia do grafema “A” maiúsculo e realizará em conjunto com as crianças a tarefa 1 da página 26 do manual escolar. Enquanto as crianças realizam a tarefa, a professora estagiária irá auxiliá-las, circulando pela sala de aula. Possíveis nomes de pessoas e países: Artur, Afonso, António, Adriana, Anabela, Alice, Alemanha, Angola, Áustria, Austrália, África do Sul.	
Área Curricular: Português (11:00 – 12:00)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Português Leitura e escrita Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.	Escrita do grafema “A” maiúsculo no caderno diário e continuação da realização conjunta de tarefas do manual escolar (página 26 – anexo 5). 1.º Momento da aula (20m): A professora estagiária pedirá às crianças que retirem os cadernos diários da mochila e de seguida, dirá às crianças para escreverem o grafema “A” maiúsculo (duas linhas) junto à carta colada no dia anterior. Enquanto as crianças realizam a tarefa, a professora estagiária irá auxiliá-las, circulando pela sala de aula.	- Manual escolar de Português/ 1º ano – <u>Plim!</u>; - Projetor.

	2.º Momento da aula (40m): Posteriormente, as crianças irão continuar a realizar as tarefas do manual da página 26 em conjunto com a professora estagiária. Enquanto as crianças realizam a tarefa, a professora estagiária irá auxiliá-las, circulando pela sala de aula. Nota: Na tarefa 3, a professora estagiária solicitará às crianças que formulem as frases a pares.	
Área Curricular: Matemática (13:30 – 15:30)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Matemática Geometria e Medida Comparar e ordenar objetos de acordo com a grandeza comprimento e medi-los utilizando unidades de medida não convencionais.	Realização da atividade referente à deslocação à biblioteca no dia anterior e confeção de uma receita. 1.º Momento da aula (50m): - O ajudante do dia distribuirá 24 folhas pelos colegas, correspondente à atividade proposta pela professora Edite, no âmbito das deslocações à biblioteca da escola. As crianças irão realizar a atividade de forma individual, embora com auxílio da professora estagiária. 2.º Momento da aula (50m): - Após terminada a tarefa anteriormente referida, a professora estagiária questionará as crianças acerca de qual o dia que se comemora no próximo dia. De seguida, recordará com as crianças a história contada no dia anterior e perguntará às crianças o que é uma receita e o que é necessário para a realizar. Seguidamente, a professora estagiária abordará com as crianças e questionará também acerca do que são quantidades, para que serve uma receita e para que é que necessitamos delas no nosso dia a dia. - Posteriormente, projeta no quadro uma receita de gelatina (anexo 6), representada através de medidas não convencionais e pedirá às crianças que a tentem interpretar em conjunto, de modo a que a possam confeccionar.	- Projetor; 24 folhas da atividade referente à biblioteca; - Receita da gelatina; - Copos de plástico; - Água (quente e fria); 2 saquetas de gelatina; 2 tigelas; 1 colher de pau; - Taças; - Chaleira; - Folha da grelha de avaliação.

	- De seguida, a professora estagiária pedirá às crianças que se reuniam em meio círculo, ao fundo da sala, em volta de uma das mesas presentes. A seguir, recapitulará a receita em conjunto com os alunos e, aleatoriamente vai definindo uma criança para realizar cada processo que envolve a receita, enquanto as restantes crianças observam e participam. 3.º Momento da aula (10m): - A professora estagiária, após os alunos se sentarem nos seus lugares, distribuirá a grelha de avaliação por todas as crianças e solicitará a todas o seu preenchimento, consoante a sua perspectiva em relação à sua aprendizagem do respetivo dia. Nota: Neste dia a professora estagiária solicitará às crianças que no dia seguinte tragam uma das frutas preferidas.	
--	---	--

Quarta feira

Momento de receção e meditação (9:00 – 9:20)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
	1.º Momento da aula (20m): Entrada dentro da sala e relaxamento/ meditação ao som de música adequada a esse fim (momento dinamizado pela professora cooperante).	- Computador; - Almofadas; - Música de relaxamento e meditação; - Colunas.

Área Curricular: Português (9:20 – 10:30)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Português Oralidade - Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos; - Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras.	Realização de um jogo relacionado com os ditongos abordados até ao momento. 1.º Momento da aula (1h10m): As crianças estarão sentadas em círculo ao fundo da sala em conjunto com as professoras estagiárias. Neste momento, irá realizar-se um jogo: o jogo dos ditongos. A professora estagiária apresentará o saco das surpresas já utilizado na semana anterior. Aleatoriamente, pedirá a uma criança de cada vez que retire um cartão desse mesmo saco. Esse saco conterá no seu interior 24 cartões, sendo seis do ditongo “ui”, seis do ditongo “iu”, seis do ditongo “oi” e seis do ditongo “ou”. Após a criança retirar um desses cartões, dirá o ditongo em voz alta e terá de dizer uma palavra que contenha esse mesmo ditongo e posteriormente, uma frase que contenha essa mesma palavra. Assim será sucessivamente, até todas as crianças terem a oportunidade de participar. Possíveis questões: “Quantos ditongos pudemos ouvir neste jogo?”, “Quais foram esses ditongos?”, “Quais as letras que estão nesses ditongos?”. Possíveis palavras: <u>Ditongo “ui”</u>: Rui, ruivo, uivar, muito, fui, cuidado, azuis;; <u>Ditongo “iu”</u>: subiu, caiu, sorriu, saiu, riu, <u>uiu-piu</u>, viu, partiu, tossiu; <u>Ditongo “oi”</u>: boi, noite, loiça, biscoito, papoila, oito, foi, coitado; <u>Ditongo “ou”</u>: touro, vassoura, tesoura, couve, acabou, terminou, cacarejou, saltou, arrastou.	- Saco das surpresas; 24 cartões de ditongos.
Área Curricular: Português (11:00 – 12:00)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Português Oralidade	Ditado de ditongos abordados até ao momento. 1.º Momento da aula (1h):	24 etiquetas do ditado de ditongos.

- Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões). Leitura e escrita - Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.	- A professora estagiária iniciará por explicar às crianças que irão realizar um ditado, assim como explica aos alunos no que este consiste. O ajudante do dia distribuirá as etiquetas respetivas ao ditado (anexo 7) e de seguida, a professora estagiária iniciará a tarefa de pronunciar um dos ditongos já abordados e as crianças terão de ouvir e representar o fonema que ouvem através da grafia. - Após a realização da escrita dos quatro ditongos, a professora estagiária, individualmente, verificará a resposta das crianças, identificando o número de ditongos que acertou, de modo a que estes escrevam esse número no respetivo quadrado. - Posteriormente, os alunos pintam as figuras que estão representadas na etiqueta e por fim, o ajudante do dia irá distribuir as colas pelas crianças, de modo a que estas coleem as etiquetas no caderno diário.	
---	--	--

Área Curricular: Estudo do Meio e Expressão Artística – Artes Visuais (13:30 – 15:30)		
Domínio/ Conteúdos/ Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Expressão Artística – Artes Visuais Experimentação e Criação - Ter capacidade de observar e representar elementos visuais através do desenho. Estudo do Meio Sociedade/ Natureza/ Tecnologia - Conhecer datas e factos significativos da sua história individual que concorram para a construção do conhecimento de si próprio.	Realização de tarefas do manual escolar de Estudo do Meio, página 20 (anexo 8) e degustação da gelatina confeccionada pelas crianças no dia anterior. 1.º Momento da aula (1h30m): - A professora estagiária distribuirá uma folha branca A4 por cada criança e pedirá que retirem o fruto trazido de casa. De seguida conversa com as crianças sobre a importância da alimentação e o seu respetivo dia (16 de outubro). Pedirá também que os alunos desenhem nessa mesma folha, o fruto escolhido. Posteriormente, os mesmos terão de decorar o respetivo desenho. - De seguida, o ajudante do dia distribuirá os manuais escolares de Estudo do Meio pelas crianças e a professora estagiária dirá para completarem a imagem da página 20 do manual. Posto isto, lerá o enunciado e pedirá às crianças que completem a tarefa.	- Manual escolar de Estudo de Meio/ 1º ano – Pim!; 24 folhas brancas; - Frutas trazidas pelas crianças; - Gelatina confeccionada; - Folha da grelha de avaliação.

Matemática Números e Operações Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números naturais, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.	3.º Momento da aula (10m): - A professora estagiária distribuirá a grelha de avaliação por todas as crianças e solicitará a todas o seu preenchimento, consoante a sua perspetiva em relação à sua aprendizagem do respetivo dia. 4.º Momento da aula (20m): - A professora estagiária pedirá às crianças que arrumem todo o material presente na mesa. De seguida, irá dar a provar uma taça de gelatina a cada criança e em conjunto, os alunos e as professoras estagiárias refletir acerca da receita confeccionada anteriormente, do dia da alimentação e a sua opinião relativamente à receita que estarão a provar.	
--	--	--

APÊNDICE XXV – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR O ESTUDO EMPÍRICO

Autorização

Como alunas de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e, presentemente, educadoras estagiárias do Jardim de Infância da (...), vimos por este meio solicitar a todos os encarregados de educação das crianças da sala (...), a autorização para, ao longo das nossas experiências educativas e no âmbito da investigação da nossa dissertação de mestrado, obtermos alguns registos videográficos. Estes serão apenas utilizados para fins relacionados com a nossa Prática Pedagógica em Jardim de Infância /Dissertação de Mestrado, não sendo de forma alguma publicados em qualquer rede social.

Desde já agradecemos a sua atenção e colaboração.

As estagiárias,

Adriana Ferreira e Catarina Fialho.

Eu _____, Encarregada
de Educação de _____
autorizo/não autorizo (risque o que não interessa) que o meu educando seja fotografado no
decorrer das atividades.

APÊNDICE XXVI – TRANSCRIÇÃO DO PRIMEIRO REGISTO VIDEOGRÁFICO

Transcrição vídeo 1 - 23 de abril de 2019 (6 minutos do vídeo durante a presença de crianças)

Duração da gravação: 00:27:09

00:00:00 – 00:02:48

00:02:49 – 00:08:49

02:49s – A criança E está deitada na cama da casinha e a criança H está de pé a mexer nos objetos referentes à cozinha. Olham uma para a outra e a criança E diz: “Eu estava na casa de banho e depois ela abriu a porta e bebeu água.”

02:50s – Ao ouvir a colega, a criança H mostra uma expressão surpreendida, franzindo as sobrancelhas para cima e abrindo os olhos.

02:52s – A criança E volta a deitar-se na cama enquanto a criança H continua a mexer nos objetos da cozinha.

02:54s - Depois, a criança H afirma: “Eu era o bebé.”

02:57s – A criança H vira-se para trás, olhando para a outra criança.

02:58s – Entra a criança L na casinha.

03:01s – A criança H está a preparar a mesa da cozinha, colocando alguns objetos referentes ao pequeno-almoço (possivelmente para ela e para a outra criança, que era o bebé).

03:02s – A criança E, que tem o papel de bebé, emite sons como “pa pa ba ba”, chamando a atenção da criança H.

03:09s – A criança L dirige-se à criança E e diz: “Eu sou a mãe.” Ao qual a criança E responde: “E eu sou o bebé.”

03:14s – Enquanto manuseia uma peça de roupa, a criança L direciona-se para a criança H e questiona: “Quem é que é a filha mais velha?”, ao qual a criança H responde: “Sou eu!”, e a criança L responde: “Ahh.”

03:20s – A criança L dirige-se para a criança H e afirma: “Filha mais velha vai lavar a roupa.”

03:22s – A criança H (filha mais velha) olha para a criança L (mãe), mas continua a mexer nos objetos da cozinha.

03:26s – A criança E (bebé) começa a chorar.

03:31s – A criança H dirige-se para a criança E e diz: “Íamos agora almoçar.” Ao qual a criança L repete o que a criança H disse.

03:40s – A criança E afirma: “Sim, eu estava a chorar porque queria leite não é?”

03:43s – Enquanto estão a conversar, a criança L continua a vestir-se e compõe o vestido, olhando para a criança E.

03:48s – A criança H continua a mexer nos objetos junto do móvel que contem os objetos da cozinha.

03:58s – Depois, vira-se para trás e dirige-se para junto da criança E com um copo, baixando-se junto dela e dizendo: “Toma o leiteinho.”

04:01s – A criança L está a calçar-se. Depois dirige-se para junto da parede que contém as malas e de seguida, para junto do armário da roupa, abrindo as portas do mesmo.

04:13s – A criança L pega numa caixa que está em cima do armário da roupa e dirige-se para junto da mesa, colocando-a por cima desta.

04:18s – Retira uns colares de dentro da caixa e a criança H levanta-se, direcionando-se novamente para o móvel da cozinha.

04:22s – A criança L continua a retirar os colares da caixa.

04:26s – A criança E diz: “Eu queria tapar” e levanta-se, olhando para a câmara.

04:37s – A criança H encosta-se à criança L para procurarem algum objeto na caixa que a criança L trouxe para cima da mesa.

04:46s – A criança H encontra umas pulseiras e diz, para a criança L: “Podíamos pôr isto nas orelhas.” E continua: “Queres tirar tu?”

04:53s – A criança L direciona-se para a criança H e questiona: “Queres ficar com este?”, retirando uma pulseira e mostrando-lhe.

05:01s – As crianças L e H continuam a mexer nos objetos que estão dentro da caixa.

05:07s – A criança L olha para a câmara e afirma: “Não está ali nada.” E a criança E olha para trás.

05:16s – As crianças L e H continuam a mexer nos objetos que estão dentro da caixa e a criança E continua a mexer-se em cima da cama.

05:21s – A criança E sai da cama e dirige-se para junto das outras crianças, dizendo: “Eu queria (...)”.

05:26s – A criança H direciona-se para a criança L e diz, expressando um sorriso: “Eu ponho os colares.”

05:27s – A criança E sai da cama e anda pela casinha a gatinhar, como um bebé.

05:40s – A criança E volta para a cama.

05:48s – A criança E começa a chorar.

05:54s – A criança L, sendo a mãe, volta-se para trás, encosta-se à criança E e questiona: “Queque foi?” mas volta para junto da cozinha, junto da criança H.

05:59s – A criança E afirma: “Eu depois estava doente.”

06:02s – A criança H, ao ouvir o que a criança E disse, dirigiu-se para junto dela com um copo e a criança E repetiu: “Eu estava doente.”

06:06s – A criança L, junto da cozinha afirma: “Está aqui um copo. É este o copo!”

06:09s – “Este era o copo!”, diz a criança L, olhando para a criança H. De seguida, encontra-se com a criança H e grita: “Dá-me!” e dirige-se para junto da criança E.

06:16s – A criança L baixa-se junto da criança E e diz: “Está aqui o leitinho filha. Eu dou. Tu és bebé. (...) Já está?”

06:29s – “Agora fico aqui ao pé de ti.” Diz a criança L.

06:32s – De repente, a criança H chega junto das outras crianças e grita: “Não! Tu ias-te embora e eu ficava a cuidar dela.”

06:39s – A criança L está sentada na cama e agarra no telefone que está junto da mesa de cabeceira.

06:47s – Após momentos de conversa com a criança E que estava deitada no chão, a criança L levanta-se e dirige-se para junto da mesa, sendo que a criança H a segue também.

06:54s – A criança H vira-se para a criança E, mexendo numa pulseira.

06:59s – A criança L carrega em vários botões do telefone e baixa-se, atendendo o telefone, fingindo falar com alguém.

07:03s – A criança H deixa a pulseira em cima da mesa e dirige-se novamente para junto da criança E.

07:07s – Ouve-se a criança L a dizer: “Tchau, beijinhos.”

07:10s – De seguida, a criança L senta-se no banco junto da mesa. Tem alguma dificuldade por causa da roupa que tem vestida.

07:20s – A criança L continua a mexer nos botões do telefone, mostrando que está a ligar a alguém.

07:29s – “Olá tudo bem? Sim sim, está tudo.”, diz a criança L ao telefone.

07:37s – De seguida, para, vira-se para a criança E e diz: “Oh E tu choravas agora.”

07:44s – A criança E levanta-se, dirige-se para junto da criança L e esta repete: “Tu choravas agora.”

07:52s – A criança H levanta-se também da cama e dirige-se para junto das outras crianças.

08:01s – A criança L baixa-se, apanha um objeto do chão e vai para junto da criança H, afirmando: “Tu arrancaste?”

08:08s – A criança H abana a cabeça e dirige-se para junto do móvel que tem os objetos da cozinha.

08:10s – A criança E levanta-se e direciona-se para junto do armário das roupas, mas depois vira-se para as outras crianças e pergunta: “Onde está a caixa?”

08:14s – A criança H mostra-lhe a caixa de bijuteria e a criança E mostra-se surpreendida.

08:19s – A criança H mostra à criança E o que está dentro da caixa.

08:29s – A criança L mostra novamente o objeto que encontrou no chão e pergunta de onde será o mesmo.

08:38s – A três crianças conversam sobre os objetos pertencentes à caixa de bijuteria. (Não se ouve o diálogo).

08:45s – “Fazemos um colar gigante!”, diz a criança H, enquanto pula e abre os braços, sorrindo simultaneamente.

08:48s – A criança L, que está sentada no banco à mesa, agarra numa chávena e bebe o que esta contém.

APÊNDICE XXVII – TRANSCRIÇÃO DO SEGUNDO REGISTO VIDEOGRÁFICO

Transcrição vídeo 2 - 29 de abril de 2019 (6 minutos do vídeo durante a presença de crianças)

Duração da gravação: 00:26:49

00:00:00 – 00:02:16

00:02:17 – 00:08:17

02:17s – A criança MB entra na casinha e dirige-se para junto de roupas dispersas junto ao armário.

02:23s – De seguida, sobe para um banco e começa a mexer nas malas penduradas na parede.

02:35s – Após tentativas, agarra numa mala, desce do banco, baixa-se e agarra num lenço cor de rosa que se encontra no chão.

02:41s – Dirige-se para a entrada da casinha e quando volta aparece a criança B.

02:45s – A criança MB dirige-se novamente para junto de roupas dispersas, baixa-se e agarra uma peça de roupa, dizendo para a criança B: “Toma a saia.”

02:47s – A criança MB olha para a criança B.

02:49s – Quando fornece a saia à criança B, a criança MB larga a mala no chão e senta-se na cama da área da casinha.

02:54s – A criança MB faz pequenos movimentos de levantar e sentar enquanto olha para a sua esquerda.

02:56s – A criança B aparece a mexer numa peça de roupa.

02:58s – A criança MB ouve um som e vira a cara para o lado esquerdo, local do som recebido.

03:06s – As crianças MB e B continuam a mexer em peças de roupa, sendo que a criança MB se encontra sentada na cama e a criança B de pé junto à mesa da cozinha.

03:16s – A criança MB levanta-se e agarra nas peças de roupa que estava a mexer.

03:21s – Entra a criança L na área da casinha afirmando: “Oh MB aquela manta rosa das flores, onde está?” e procurando pelo espaço em seu redor. A criança MB olha procurando também a peça.

03:31s – A criança L abre uma gaveta do móvel onde costumam estar algumas peças de roupa, procura e diz “Está aqui, está aqui. Era esta. Porque hoje era a minha vez de fazer”.

03:40s – A criança L mostra a peça de roupa à criança MB, olhando uma para a outra.

03:44s – A criança MB questiona: “Queres que eu te ponha?”

03:46s – A criança L responde: “Não é preciso.” E começa a tentar colocar a peça por cima da cabeça (fazendo de véu) e colocando a sua bandolete de forma a segurar a peça.

03:48s – A criança MB afirma: “E amanhã é o meu casamento.” Ao qual a criança L responde: “Está bem.”

03:51s – “Depois tenho de usar isso”, afirma a criança MB enquanto mexe numa outra peça de roupa cor de rosa. Ao qual a criança L responde: “Está bem.”

03:58s – A criança B entra novamente na área da casinha e começa a vestir algumas peças de roupa.

03:59s – Enquanto mexe numa peça de roupa, a criança MB afirma: “Eu era a mãe.” Ao qual a criança L responde: “Está bem.” E diz para a criança B: “E tu estavas a vestir para ir para a escola.”

04:03s – A criança B questiona: “Eu era quem?” Ao qual a criança MB responde: “Eras a filha mais nova.” E a criança B responde: “Ah.”

04:12s – “Eu sou a filha mais velha.”, afirma a criança L.

04:13s/04:27s – As três crianças continuam a mexer em peças de roupa, escolhendo quais as que querem utilizar para se caracterizarem.

04:30s – A criança B volta e afirma: “Olha, eu, eu, eu... vomitei tudo!” e sai.

04:36s – “Eu vou cuidar do bebé está bem?”, afirma a criança L.

04:45s – “Eu é que vou cuidar do bebé”, afirmando e repetindo a criança B.

04:56s – A criança MB desloca-se e sai da casinha, dirigindo-se para junto da criança B.

04:59s – A criança L continua a tentar colocar a peça de roupa em cima da cabeça.

05:04s – A criança MB agarra no bebé ao colo.

05:13s – A criança MB senta-se no banco e depois levanta-se.

05:18s – A criança MB começa a deslocar-se para junto dos móveis da cozinha, compondo a saia enquanto caminha com o bebé ao colo. Depois olha para a criança L.

05:38s – “Vai com esta saia.”, afirma a criança MB.

05:41s – A criança MB coloca o bebé em cima do banco e começa a mexer na saia.

05:53s – A criança MB tenta colocar a saia mas não consegue e continua a ver a mexer e ver a saia.

05:59s – Depois vira-se para a criança B e a sorrir, diz: “Oh filha estás linda linda linda!”

06:02s – De seguida, fica a olhar, fixando um ponto e agarrando a saia junto do seu peito.

06:16s – Posteriormente, começa a mexer na cara, mostrando-se pensativa.

07:02s – A criança MB estica a mão e mostra a saia, afirmando: “Isto é uma saia.”

07:10s – “Dá para o casamento?”, questiona a criança MB.

07:19s – “Mais coisas para cabeça?”, questiona a criança MB agarrando numa peça de roupa branca de renda.
 07:21s – “E fazemos assim não é?” E coloca a peça por cima da cabeça.
 07:27s – “Depois tens de me emprestar no meu casamento!”, afirma a criança MB. Ao qual a criança L responde: “Está bem.”
 07:33s – De seguida, a criança MB coloca o lenço de renda como cinto à volta da sua cintura, formando um laço.
 07:52s – “Eu emprestava a saia”, diz a criança MB. Ao qual a criança L responde: “Não, a saia é minha e eu emprestava.” Criança MB: “Ok”.
 08:01s/08:17s – A criança MB continua a compor o seu cinto, tentando formar um laço.

APÊNDICE XXVIII – TRANSCRIÇÃO DO TERCEIRO REGISTO VIDEOGRÁFICO

Transcrição vídeo 3 – 8 de maio de 2019 (6 minutos do vídeo durante a presença de crianças)

Duração da gravação: 00:18:42

00:00:00 – 00:01:40

00:01:41 – 00:07:41

01:41s – As crianças MM, MO, e D estão a brincar na casinha. As crianças D e MM estão sentados um ao lado do outro num banco junto dos armários da cozinha.
 01:42s – A criança MO dirige-se para junto da cama e diz: “Eu sou o cão MM”, depois baixa-se e repete: “Eu sou o cão.”
 01:49s – Ao ouvir o que a criança MO disse, a criança MM vira-se para essa criança e diz: “És o cão piradinho.” (fazendo um gesto de “maluco”).
 01:52s – A criança MM dirige-se para junto da criança MO, e esta diz: “Esta era a minha caminha.” Ao qual a criança MM responde: “Está bem.”
 01:55s – A criança MM volta a repetir: “Tu eras o cão piradinho.”
 02:01s – A criança MM questiona: “É giro o cão piradinho?” Ao qual a criança MO responde: “Não.”
 02:06s – A criança MM volta para junto dos armários da cozinha.
 02:09s – Olha para trás e ouve o que a criança MO diz: “Eu olhava para ti quando tu me chamavas tonto?” Ao qual a criança MM responde “Sim.” E senta-se no banco.
 02:19s – As crianças MM e MO falam entre si, rindo-se. A criança MO está na cama deitado de barriga para baixo e a criança MM está no banco da cozinha. A criança D não fala com os colegas e continua sentado no banco, brincando com os objetos, virado para a parede.
 02:39s – A criança MO começa a emitir sons de um cão: “Eu eu eu”.
 02:41s – A criança MM repete esses sons e a criança MO diz: “Sim.”
 02:49s – A criança MM diz para a criança MO: “Eu vou fazer comida para ti está bem?”
 02:53s – A criança MM levanta-se e começa a mexer nos objetos da cozinha.
 02:59s – A criança MO levanta-se da cama e começa a mexer nos objetos junto a esse sítio.
 03:13s – A criança MM dirige-se para junto da criança MO e diz: “Olha aqui um bolo para ti.” Ao qual a criança MO responde: “Isso não tem nada, tem de ser comida. Tem de ser comida daquela.”
 03:19s – A criança MM volta para junto do local da cozinha.
 03:26s – A criança D levanta-se e sai da casinha, com um objeto de cozinha (peixe).
 03:30s – A criança MO espera que o colega que lhe traga comida.
 03:36s – A criança MM dirige-se para junto da criança MO e diz: “Olha aqui comida.”, trazendo uma taça com vários frutos de plástico.
 03:40s – A criança MO levanta a taça e coloca tudo na “boca”, deixando cair alguns objetos. Enquanto este momento acontece, as duas crianças olham uma para a outra.
 03:51s – A criança D entra novamente na casinha, vai buscar outro objeto e volta a sair da mesma.
 03:52s – A criança MM dirige-se para junto do armário da roupa e a criança MO coloca um objeto por cima da sua cabeça.
 04:10s – Depois de mexer numa caixa que se encontrava por cima do armário da roupa, a criança MM diz para a criança MO: “Eu sou o pai, tenho uma pulseira e um anel.”
 04:15s – A criança MM repete novamente a frase dita anteriormente: “Tenho uma pulseira e um anel.”
 04:19s – A criança MM baixa-se e diz: “Estes anéis são teus.”
 04:24s – As crianças MM e MO levantam-se.
 04:27s – A criança MO vê uma coroa, agarra na mesma e diz: “Ih, eu era o cão dos reis.”, enquanto tenta fechar a coroa para colocar na cabeça.

04:35s – A criança D entra novamente na casinha.
 04:39s – A criança MO coloca a coroa na cabeça e diz: “Eu sou o rei dos cães.”
 04:42s – A criança MO repete: “Eu sou o rei dos cães”, gritando e mudando o tom de voz.
 04:55s – A criança MM dirige-se novamente para junto da criança MO e diz: “Olha aqui um ovo.”
 05:02s – A criança MO começa a tirar a tigela ao seu colega e começa a “comer” de forma agressiva o que esta contém.
 05:07s – Depois começam a brigar pelos objetos e a criança MM diz: “Aiii!”
 05:13s – A criança MM está de pé, agarra num objeto (sino) e diz para a criança MO que está sentada na cama: “És um cão piradinho!”
 05:16s – A criança MO responde: “Eu sou doido”, agarra numa almofada e começa a mordê-la, mostrando raiva.
 05:19s – A criança MM responde: “Não roi!”
 05:21s – E continua: “Se não ficas sem almofada.”
 05:23s – De seguida, a criança MO diz: “Aqui era a tua cama.” Ao qual a criança MM responde: “Está bem.”
 05:28s – Depois, a criança MO dirige-se, gatinhando, para junto do armário da roupa e diz: “E a minha cama era aqui.” “É de noite.”
 05:37s – Deitam-se as duas crianças, uma ao lado da outra, cada um na cama escolhida e a criança MM levanta-se e diz: “Eras um campino aqui está bem?”
 05:40s – A criança D entra na casinha, e de seguida, entram também as crianças B, L, S e F. A criança L diz: “Mãe!”
 05:51s – A criança B agarra num boneco, diz: “Eu sou o bebé.” E senta-se na cama.
 05:57s – A criança MM vê o que se está a passar, dirige-se para junto da cama e diz: “Eu é que era na cama!”
 06:00s – A criança MO vê, dirige-se para junto das outras crianças e repete: “A cama era do MO.”
 06:03s – As crianças S e F saem da casinha.
 06:05s – De seguida, a criança L diz: “Mas nós podemos brincar também?” ao qual a criança MO responde: “Podem.”
 06:11s – Seguidamente, a criança L questiona: “Quem é que vos mandou?” Faz uma pausa e continua: “Quem é que vos mandou descalçar?”
 06:22s – A criança B senta-se e começa a descalçar-se.
 06:30s – A criança MM está deitada na cama.
 06:35s – A criança B levanta-se e agarra num boneco.
 06:40s – A criança MM está a mexer num objeto, enquanto está deitado na cama.
 06:45s – A criança B coloca o boneco em cima da mesa da cozinha e começa a despi-lo.
 06:52s – A criança MM levanta-se e dirige-se para junto do armário da roupa, abre a porta e começa a mexer nos objetos.
 06:56s – A criança MM retira uma t-shirt do armário e tenta vesti-la.
 07:19s – A criança B consegue despir o boneco.
 07:28s – A criança MM consegue vestir a t-shirt.
 07:29s – A criança MM diz para a criança B: “Aqui era a minha cama Babara.”
 07:33s – A criança B coloca-se em frente da câmara.
 07:36s – A criança MO diz: “Ah já sei, a cama era de vocês os dois.”
 07:39s – E continua: “Oh Babi tu eras namorada dele?”
 07:41s – A criança MM responde: “Não!”

APÊNDICE XXIX – TRANSCRIÇÃO DO QUARTO REGISTO VIDEOGRÁFICO

Transcrição vídeo 4 – 27 de maio de 2019 (6 minutos do vídeo durante a presença de crianças)

Duração da gravação: 00:26:52

00:00:00 – 00:02:01

00:02:02 – 00:08:02

02:02s – A criança L entra na casinha, baixa-se junto a um móvel da cozinha, abre e fecha.
 02:05s – De seguida, essa criança chega-se para o lado e faz o mesmo com o móvel que se encontrava no seu lado direito.
 02:06s – Essa mesma criança agarra num alguidar que estava por cima do móvel e pouso-o novamente.
 02:07s – Entra a criança E na casinha e coloca-se junto da mesa da cozinha. A criança L direciona-se para a criança E e diz: “Procurar! Procurar!”

02:10s – As crianças dirigem-se para junto da cama. A criança E diz: “Isto!”, ao qual a criança L afirma: “Deixa-me ver.”, e dirige-se para junto do armário da roupa, remexendo numa gaveta desse mesmo armário.

02:16s – De seguida, afirma: “Encontrei mais uma coisa.”

02:17s – Entra a criança M na casinha.

02:19s – A criança M baixa-se para junto da colega e a criança E dirige-se para junto do armário da cozinha.

02:21s – De seguida, as crianças L e M levantam-se, dão as mãos e a criança L afirma: “As coisas que nós encontramos pomos aqui.” E colocam essas coisas junto do móvel que está junto da cama.

02:29s – A criança M tem pulseiras nos seus pulsos e coloca-as junto dos objetos encontrados.

02:30s – A criança L sai.

02:45s – O adulto intervém e arruma os objetos.

03:20s – Posteriormente, as crianças continuam na casinha. A criança L senta-se no banco e diz: “A casinha está vazia! As coisas estão aonde?”

03:31s – A criança M está junto da cama e diz, apontando para o móvel: “Estão aqui! Estão aqui!”

03:38s – A criança L levanta-se, começa a abrir as portas dos móveis e afirma: “Procurem! Procurem!”

03:42s – A criança M que está junto da cama, levanta-se e dirige-se para junto do armário da roupa, dizendo: “Está aqui!”

03:43s – A criança L dirige-se para junto da criança M.

03:58s – As crianças continuam a procurar. O adulto intervém e diz às crianças para elas brincarem tendo a casinha vazia, e questiona como podem brincar. Ao qual a criança L responde: “É da nossa imaginação.”

04:09s – A criança E levanta-se da cama e diz: “É da nossa imaginação!”

04:13s – As crianças continuam a mexer nos armários, abrindo e fechando portas.

04:16s – A criança E coloca-se por cima da mesa e continua a afirmar: “É da nossa imaginação!” E depois, agarra num banco.

04:27s – A criança L agarra também num banco e diz: “Já sei!” Depois, leva o banco para junto da porta e afirma: “Anda cá.”

04:39s – A criança L continua a levar os objetos referentes à cozinha para junto da porta e as restantes crianças observam, dirigindo-se ao local.

04:58s – As crianças colocam a mesa e os bancos da cozinha junto à porta que está perto do armário da roupa e sentam-se.

05:21s – Posteriormente, a criança E passa um banco para a criança L e esta última diz: “Já sei, isto é um bolo de aniversário.” E coloca o banco virado ao contrário por cima da mesa.

05:29s – No entanto, a criança M agarra no banco e coloca-o direito por cima da mesa, fingindo ser um bolo de aniversário.

05:41s – As crianças voltam a sentar-se e a criança L finge ter um isqueiro para acender as velas do bolo de aniversário.

05:44s – De seguida, começam a cantar os parabéns.

05:51s – De repente, param de cantar e a criança L coloca um alguidar azul por cima do banco.

05:59s – A criança L sente que está pequena, por isso, decide subir para o banco, e recomeça a cantar os parabéns.

06:04s – No entanto, para de cantar novamente e diz que tem de ir à casa de banho.

06:14s – As restantes crianças saem do plano.

08:02s – A casinha fica vazia até este momento.

APÊNDICE XXX – TRANSCRIÇÃO DO QUINTO REGISTO VIDEOGRÁFICO

Transcrição vídeo 5 – 27 de maio de 2019 (6 minutos do vídeo durante a presença de crianças)

Duração da gravação: 00:26:02

00:00:00 – 00:01:41

00:01:42 – 00:07:42

01:42s – A criança L aparece sentada no banco junto à mesa da casinha, agachada.

01:45s – De seguida, levanta-se e diz: “Assim não leio nenhuma história”.

01:46s – Nesse entretanto, aparece a criança H, que grita dizendo: “Já chegámos!”.

01:51s – A criança L repete, cruzando os braços ainda sentada no banco: “Assim não leio nenhuma história, pronto”.

01:57s – A criança L repete novamente a frase referida anteriormente cerca de duas vezes e bate nos livros com a mão, olhando para baixo.

02:03s – A criança H senta-se num banco em frente à colega.

02:08s – A criança E entra e senta-se em cima da mesa, coloca os pés num banco e salta.

02:15s – A criança L diz para as colegas: “Para aqui sentadas”, apontando para a porta que se encontra no local.

02:22s – A criança H questiona: “Porquê? Porquê? Porquê?”

02:24s – A criança L responde: “Porque... Para eu ler a história”.

02:27s – A criança E vai novamente para cima da mesa e a criança H levanta-se.

02:31s – A criança L volta a repetir, levantando a mão: “Para ali. Se não vou-te dar uma palmada”.

02:37s – A criança E salta por cima dos bancos para o chão.

02:40s – Enquanto a criança L fala para a criança E, a criança H tenta chamar a atenção fazendo gestos e dizendo: “Qua qua qua”

02:41s – Após ter saltado dos bancos para o chão, a criança E dirige-se, colocando-se de gatas para a criança L e começa a miar.

02:43s – Enquanto as duas crianças imitam animais, a criança L, dirige-se para as mesmas, dizendo: “Assim não leio a história”.

02:45s – A criança H começa a falar por cima da criança L e as duas riem-se.

02:50s – No entanto, a criança L volta a dizer para se sentarem e ouvirem a história.

02:55s – A criança L diz: “1, 2, 3... Shhh”. Mas as outras crianças continuam a falar.

03:00s – A criança L levanta-se e diz: “Vamos dançar aquela dança?”. Começa a dançar e a criança H acompanha-a.

03:07s – Depois começam-se a rir e a criança L volta a sentar-se.

03:11s – A criança L levanta-se, mas volta-se a sentar, continuando a rir juntamente com as colegas.

03:15s – A criança E levanta-se e começa a dizer: “Ta ta ta ta”.

03:18s – A criança L levanta-se, começa a cantar e olha para a criança H. Começam as duas a dançar e a criança E observa.

03:22s – A criança H senta-se mas volta a levantar-se. Começa a dizer uma lengalenga e a fazer os gestos: “Eu sou pequenino e quero crescer. Vou pedir aos pés...”

03:30s – A criança H continua, dizendo e fazendo os gestos da lengalenga: “Vou pedir à boca para não se mexer...”

03:35s – A criança L continua a lengalenga dizendo: “Vou pedir às mãos, vou pedir à boca...”. Simultaneamente, a criança H diz, sentando-se de joelhos e olhando para a criança L: “E vamos sentar”.

03:38s – Enquanto isto, a criança E continua a observar as colegas.

03:42s – Depois, a criança E intervém dirigindo-se à criança L dizendo “Fiz xixi ali”.

03:44s – As três crianças riem.

03:47s – A criança E senta-se ao lado da criança L, e esta última bate com a mão direita em cima dos livros que estão em cima da mesa e diz: “Agora vamos ler a história”.

03:50s – A criança H está encostada à porta e continua a dizer partes da lengalenga.

03:52s – De repente, a criança L empurra a criança E do banco. A criança E queixa-se, mas depois começa a rir-se com as colegas.

03:58s – A criança H continua a dizer e a inventar algumas partes da lengalenga acima referida.

04:02s – As outras crianças continuam a rir-se.

04:07s – A criança L, sentada no banco, levanta a mão e diz “Assim não leio, assim a professora vai-se zangar.”

04:10s – A criança H repete: “Tá, a professora vai-se zangar.” E começam a dar gargalhadas.

04:18s – Aparece a criança R com um brinquedo em forma de arco, mostrando-o às restantes crianças, mas não deixa tocar.

04:22s – A criança H dirige-se para a criança R: “Olha o R!”

04:25s – A criança L levanta-se e repete: “Vou-me zangar!”

04:27s – A criança R recua mas volta a dirigir-se às colegas dizendo: “Eu sou um dragão...”

04:32s – As restantes crianças começam a rir-se.

04:37s – Depois, vira-se para trás e começa a fingir que está a “comer” a criança L.

04:42s – Nesse entretanto, o arco da criança R é destruído. A criança L agarra uma parte do mesmo e começa a brincar, dizendo que é um peixe e não dá essa parte à criança R.

04:56s – A criança L repete a frase para a criança R: “Vou pegar o peixe, está aqui o peixe”.

05:02s – A criança R tenta pegar nas peças que a criança L tem. Faz alguns sons para obter as peças, colocando-se também por cima da mesa tentando chegar às mesmas.

05:04s – As crianças E e H riem. A criança R mostra-se frustrada, franzindo as sobrancelhas. Depois pega nas peças e vai embora.

05:07s – Fica na casinha as crianças E e L. A criança L diz: “Eu vou ler a história.”

05:10s – De repente, as crianças começam a ouvir um som: “Miau miau.”

05:13s – “Já vou ler a história”, diz a criança L sentada no banco. “Só vou ler a história para mim, tchau.”

05:19s – “A música vai começar. Era uma vez...”, diz a criança L. Aparecem debaixo da mesa as crianças H e E.

05:25s – A criança H levanta-se e diz: “Ta ta ta ta”.

05:30s – A criança E também se levanta e repete o que a criança H esteve a fazer, mas dando voltas sobre si mesma.

05:36s – A criança L continua sentada e as crianças H e E estão levantadas. A criança H diz: “O sol a brilhar”. E começam a rir.

05:38s – A criança E continua a fazer o movimento anterior, dando voltas sobre si mesma e dizendo: “Ta ta ta ta”.

05:41s – A criança H retira o livro da mão da criança L, olhando para ela e nesse momento, a criança L levanta-se para ir buscar o livro.

05:46s – A criança L retira o livro à criança e coloca-o junto dos outros em cima da mesa, sentando-se no banco novamente.

05:49s – A criança H dirige-se para junto da criança L, e esta última pergunta: “Qual história é que vocês querem que eu leia?”

05:52s – A criança H diz: “Podias ler esta...” e dirige-se para junto da porta, senta-se e finge que dorme.

05:53s – A criança E dirige-se para junto de um móvel da casinha e senta-se no mesmo, observando as colegas.

06:00s – A criança L agarra noutra história e diz: “Eu vou ler.” e a criança E responde: “Está bem”.

06:07s – A criança L olha para a história, depois olha para a criança H, levanta-se e bate com o livro na cabeça da criança H, dizendo: “Vou ler a história (...)”. Depois riem.

06:12s – A criança E sai de cima do móvel, colocando-se de cócoras.

06:15s – A criança L diz: “Esta foi boa”. E faz novamente o movimento anterior, levantando-se e batendo com o livro na cabeça da criança H.

06:21s – Depois vira-se para trás, para a mesa e coloca o livro em cima dos restantes.

06:24s – A criança E volta a sentar-se no móvel. A criança L repete o movimento.

06:29s – A criança H pergunta: “Já está?”

06:30s – A criança L vira-se para trás e diz: “Assim não vou ler história nenhuma.”

06:40s – A criança L agarra nas histórias e vai embora, dizendo: “Tchau”.

06:42s – A criança H levanta-se, repete a palavra “Tchau” e dirige-se atrás dela e a criança E também.

06:56s – A criança E diz: “Eu vou chamar a C”.

07:05s – A criança L aparece novamente com os livros.

07:08s – De seguida, aparece a criança E.

07:16s – As crianças voltam a sair da casinha.

07:42s – A casinha fica vazia até este momento.

APÊNDICE XXXI – TRANSCRIÇÃO DO SEXTO REGISTO VIDEOGRÁFICO

Transcrição vídeo 6 – 29 de maio de 2019 (6 minutos do vídeo durante a presença de crianças)

Duração da gravação: 00:25:50

00:00:00 – 00:02:32

00:02:33 – 00:08:33

02:33s – A criança B entra na casinha e dirige-se para junto de um móvel.

02:38s – A criança L entra na casinha e diz: “Já sei, vamos descalçar”.

02:41s – A criança B dirige-se a um adulto e pergunta: “Podemos descalçar?”

02:47s – A criança B volta para dentro da casinha aos pulos e dirige-se até à criança L: “Podemos.”

02:50s – A criança L olha para a colega e enquanto a criança B olha para os seus pés, diz: “Mas não se descalça os meus chinelos, está bem?”

02:54s – Enquanto se dirige para junto da cama da casinha, a criança L diz: “Já sei, vou dormir”. Descalça os chinelos, e deita-se na cama.

02:57s – A criança B acompanha a criança L, pega num banco e senta-se junto dela: “Vou estar aqui.”

03:20s – A criança L, já deitada, começa a dizer: “Oh mãe, mãe...”

03:22s – A criança B, sentada no banco, diz “Olá” e acena com a mão esquerda. De repente, levanta-se, dirige-se para junto da criança L e diz: “Já sei, tive uma ideia. Eu era a tua mãe e tu eras a filha.”

03:29s – Depois, volta a sentar-se no banco.

03:38s – De repente, aparece a criança MB com uma fita branca e coloca na cabeça da criança B que está sentada no banco.

03:40s – A criança MB sai.

03:45s – A criança B levanta-se do banco e vai mexer num móvel da casinha (fogão).
03:54s – Depois volta, dirigindo-se à criança L e diz: “Olha, tá tudo picante.”
03:56s – A criança L diz: “Eu gostava de picante”.
04:00s – A criança B vai novamente ao fogão, finge apagar todos os botões, abre a porta do forno e finge retirar algo para a filha.
04:09s – Depois volta para junto da colega, finge dar-lhe algo e diz: “Toma, já pus aí.” Senta-se e diz: “Filha está aí a tua comidinha.”
04:12s – A criança B fica a olha para a criança L.
04:25s – As crianças olham uma para a outra e começam a rir.
04:30s – A criança B levanta-se e sai da casinha.
04:32s – A criança L estava deitada e levanta a cabeça.
04:38s – A criança L sai da cama e começa a calçar os chinelos.
04:39s – A criança B aparece novamente.
04:42s – A criança B senta-se no banco e diz algo “(...)”.
04:47s – A criança B levanta-se, dirige-se para a cama e diz, com voz de adulta: “Vou dormir um bocadinho”.
04:54s – A criança L, levantada, diz: “Hoje é o meu primeiro dia de aulas”. Imagina que se está a vestir.
05:00s – A criança B levanta a cabeça.
05:01s – A criança L dirige-se para o armário e diz: “Vou buscar aqui uma mochila”. Abre as portas do armário.
05:04s – A criança B levanta-se.
05:20s – Cada uma das crianças retira uma mala.
05:26s – Depois a criança L arruma novamente as malas no armário.
05:27s – A criança B senta-se na cama e começa a calçar-se.
05:42s – A criança L fecha as portas do armário, levanta-se, dirige-se para a saída da casinha e diz: “Ai eu tenho de ir ver o meu trabalho”.
05:51s – A criança L aparece novamente na casinha, dirige-se para junto da mesa e coloca as suas mãos em cima da mesma. Diz: “Vamos levar a mesa para ali”, apontando para um canto junto de uma porta da sala.
05:56s – A criança B levanta-se.
06:00s – A criança L agarra num banco e coloca-o junto a um canto.
06:05s – Depois, agarra noutro banco e na mesa e começa a puxar os objetos para o canto, junto ao outro banco.
06:06s – A criança B agarra num banco e coloca-o junto aos outros objetos.
06:19s – A criança L apresenta alguma dificuldade em movimentar a mesa de sítio e a criança B coloca o banco que tinha na mão no chão e vai ajudar.
06:23s – A criança L senta-se num banco junto à mesa.
06:26s – A criança B agarra num banco e coloca-o junto da mesa mas a criança L diz: “Não, esta cadeira é para ali.” E a criança B coloca o banco onde a criança L disse.
06:29s – A criança L bate palmas, olhando para a criança B.
06:34s – A criança B senta-se. A criança L agarra num alguidar azul e coloca-o em cima da mesa. Depois volta a colocar no sítio que estava.
06:40s – A criança L levanta-se e puxa a mesa para si. Depois volta a agarrar no alguidar azul.
06:48s – Abre a porta do forno e coloca o alguidar lá dentro. Mexe nos botões do fogão.
06:53s – Depois, a criança L dirige-se para junto da cama e diz: “Vou dormir uma sesta”. Deita-se. Levanta-se e diz: “Cocorocó”.
06:59s – Aparece o adulto, as crianças levantam-se.
07:07s – A criança B toca num banco, movendo-o um pouco de lugar. Depois, dirige-se para junto de outro banco, em que a criança L já tinha estado sentada. Posto isto, a criança L diz: “Não, eu é que me sento aí.”
07:13s – A criança B fica em pé, coloca os cotovelos em cima da mesa, apoiando a cara nos braços.
07:14s – A criança L dá a volta e vai sentar-se no banco.
07:20s – A criança B dirige-se para junto do forno e abre a porta do mesmo, retirando o alguidar azul que lá estava.
07:23s – A criança L vê e começam a disputar pelo alguidar.
07:37s – A criança L diz: “Ainda não está feito” e volta a coloca-lo dentro do forno.
07:40s – A criança B responde: “Ta ta”, enquanto caminha para fora da casinha.
07:49s – A criança L levanta-se e diz: “Oh H anda pa casinha”.
07:58s – A criança L fica à espera.
08:02s – De repente, dirige-se novamente ao forno e abre a porta do mesmo.
08:05s – Retira o alguidar azul e diz: “Pronto já está B.”
08:10s – Coloca o alguidar em cima da mesa.

08:13s – Repete a frase de cima. Dirige-se ao forno e coloca o alguidar no mesmo.
 08:16s – A criança B aparece novamente.
 08:24s – A criança L diz: “Tu tavas a dormir.” A criança B dirige-se para a cama. Criança L: “Vá, dorme”
 08:28s – A criança B responde: “E eu tava doente”
 08:30s – “Tá bem e eu ia chamar um médico”, diz a criança L.
 08:33s – A criança L coloca dois bancos junto da cama.

APÊNDICE XXXII – TRANSCRIÇÃO DO SÉTIMO REGISTO VIDEOGRÁFICO

Transcrição vídeo 7 – 4 de junho de 2019 (6 minutos do vídeo durante a presença de crianças)

Duração da gravação: 00:15:13

00:00:00 – 00:01:23

00:01:24 – 00:07:24

01:24s – A criança T está a manusear uma caixa de cartão. A criança MN está junto ao armário da roupa a manusear outra caixa de cartão. A criança M está junto a um móvel da cozinha a manusear garrafas de plástico. A criança P está de pé junto à mesa.
 01:28s – A criança T coloca a caixa de cartão em cima da mesa e pergunta: “Quem quer gelado?”
 01:31s – A criança M dirige-se à criança T e responde: “Eu”.
 01:34s – A criança T volta a fazer a mesma pergunta e a criança M senta-se num banco ao lado da criança T e responde, olhando e levantando o braço direito: “Eu”.
 01:38s – A criança M levanta-se e fica junto à criança T. A criança T abre a caixa de cartão e começa a mexer na mesma.
 01:42s – A criança T imagina retirar um gelado de dentro do caixa, dá à criança M e esta finge que come.
 01:44s – A criança T volta a fechar a caixa.
 01:49s – Aparecem as crianças P e L a mexerem num armário. A criança T coloca a caixa num banco, observando as crianças que chegaram.
 01:55s – A criança P vê a caixa que a criança T tem e começa a bater com as mãos (fingindo o toque de um tambor).
 01:57s – A criança T volta a colocar a caixa de cartão em cima da mesa.
 02:02s – A criança T tenta ir buscar uma tira de cartão que está no armário mas não a retira.
 02:03s – A criança L aparece novamente com uma mala.
 02:05s – A criança T olha para trás, vê que está uma tira de cartão no armário e retira-a, colocando-a por cima da caixa.
 02:06s – A criança P observa a criança T. A criança M continua a manusear objetos junto de um dos móveis de cozinha.
 02:10s – A criança L trouxe uma esponja e está a manuseá-la junto de uma das portas dos armários de roupa.
 02:11s – A criança T tenta colocar a tira de cartão dentro da caixa de cartão.
 02:17s – A criança M retira a tira de cartão que está no armário, coloca em cima de móvel e volta a colocar no armário.
 02:25s – A criança T não consegue colocar a tira de cartão dentro da caixa de cartão, por isso coloca-a por cima da caixa.
 02:29s – Depois, a criança T coloca a tira de cartão por cima do móvel.
 02:30s – A criança L agarra numa garrafa de plástico e dirige-se à entrada da casinha.
 02:34s – A criança MN continua a agarrar na caixa de cartão. De seguida, levanta a caixa e segue para junto de um armário.
 02:48s – A criança T tenta retirar a caixa de cartão à criança MN.
 02:55s – Um dos adultos entra na casinha. A criança T coloca as mãos por cima da caixa e diz: “Olha aqui. Queres gelado? Han? Queres gelado?”
 02:58s – A criança T volta a repetir: “Queres gelado?” e toca no adulto.
 03:00s – O adulto responde: “Quero.”
 03:01s – A criança P tem uma esponja e está a manuseá-la junto de uma das portas dos armários de roupa e fazendo sons como: “Uh uh”. Abrindo e fechando a porta.
 03:03s – A criança T abre a caixa de cartão e finge retirar algo de dentro da mesma.
 03:10s – De seguida, levanta o braço direito, finge ter algo na mão e olha para o adulto, dizendo: “Tome, tome! Tome o gelado.”
 03:14s – O adulto responde, fingindo comer: “Mmm, tão bom!”
 03:18s – O adulto senta-se.

03:19s – A criança T diz: “É 5€”

03:21s – O adulto finge retirar algo do seu bibe e dá à criança.

03:24s – A criança P dirige-se ao adulto e pergunta: “Queres água?”. O adulto responde: “Diz?”. E a criança P volta a perguntar: “Queres água?”

03:27s – O adulto responde: “Pode ser.”

03:30s – A criança T finge dar algo ao adulto. O adulto recebe e finge comer. De imediato, a criança T afirma: “Ei, isso era as moedas.”

03:32s – O adulto responde: “Ahh”. E a criança T volta a dar algo ao adulto.

03:37s – A criança L aparece novamente com uma caixa de cartão. Pousa a caixa em cima da mesa, dirige-se ao adulto e pergunta: “Olha queres?”

03:38s – O adulto questiona: “O que é isso?” Ao qual a criança L responde: “É pastel de nata.”

03:41s – O adulto questiona novamente: “Pastel de nata? Pode ser, pode ser.”

03:44s – A criança L diz: “É pastel de canela.” O adulto responde: “Então não era pastel de nata? Pronto, está bem, também gosto”

03:50s – A criança P tenta vender uma garrafa de água: “É 8€”

03:51s – O adulto responde: “8€? Isso é muito dinheiro, não quero, obrigada.”

03:54s – A criança L dirige-se para o adulto, levanta a caixa de cartão e diz: “5€”

03:56s – O adulto responde: “Muito caro.”

03:57s – A criança P volta a apresentar a garrafa de água e a dizer: “1€”. O adulto responde: “Pode ser, pode ser, obrigada.”

04:10s – A criança M aparece novamente, agarra numa tira de cartão e questiona o adulto: “Queres tupperwares?”

04:14s – O adulto não entende o que a criança diz, por isso pergunta: “O que é isto?” A criança afirma: “São tupperwares”. Ao qual o adulto questiona: “Tupperwares? Boa, tupperwares. Quanto custam?”

04:20s – A criança M responde, olhando para o adulto com um sorriso: “3€”. Ao qual, o adulto diz: “3€? Boa, 3€.” Finge retirar algo do bibe e dá à criança. “Obrigada”

04:27s – As crianças M, P e T continuam a manusear os objetos (caixas de cartão, sacos de plástico, garrafas de plástico...)

04:36s – A criança L pergunta ao adulto: “Queres... queres pipocas? Muitas pipocas?”

04:40s – Ao qual, o adulto responde: “Muitas pipocas? Pode ser.” E agarra na caixa de cartão que estava em cima da mesa na posse da criança L.

04:44s – A criança L diz: “1€”. O adulto questiona: “1€? É barato”. E retira algo do bolso do seu bibe.

04:50s – A criança L agarra num bloco e numa caneta e senta-se em cima da cama. O adulto questiona: “E agora? Vou ao cinema? Posso ir ao cinema com as pipocas?”

04:52s – A criança L responde: “Sim.” O adulto questiona a criança L e as restantes crianças “Quem quer ir comigo ao cinema?”. Ao qual a criança T responde: “Ninguém.” O adulto responde: “Ok, vou eu. Venho já está bem? Vou ao cinema. Tchau”. Faz o gesto do adeus e levanta-se do banco. Sai da casinha.

05:02s – A criança L levanta-se e aponta: “É ali.” Sai da casinha.

05:08s – A criança P observa as pessoas que saíram, agarrando numa garrafa de plástico. A criança T mexe num móvel da cozinha. A criança M agarra numa garrafa de plástico e diz: “Olha”, dirigindo-se à criança T.

05:10s – Aparece novamente a criança L e senta-se na cama da casinha.

05:15s – Está uma caixa de cartão em cima de um banco. As crianças P e M colocam garrafas de plástico em cima das caixas.

05:18s – A criança M diz: “Mais uma”. A criança T agarra numa garrafa que estava no chão e coloca junto das restantes.

05:24s – As crianças riem.

05:28s – A criança M retira uma garrafa. A criança T diz: “Não!”

05:32s – A criança M volta a colocar a garrafa junto das outras.

05:34s – O adulto aparece novamente. A criança L levanta-se e diz: “Olá!”

05:37s – O adulto responde: “Olá!” A criança T pergunta: “Queres o que? Queres água?”

05:38s – O adulto responde: “Sim. Já fui ao cinema.” Agarra numa garrafa e finge beber o conteúdo da mesma.

05:45s – A criança L coloca outra garrafa na caixa de cartão e diz: “Está aqui mais água.” O adulto responde: “Obrigada, tenho muita sede.”

05:48s – A criança T vê, agarra na garrafa e diz: “Não, esta não.”

05:50s – A criança L olha para o adulto e pergunta: “Tu queres muitas?” Ao qual a A responde: “Muitas que? Garrafas? Quero, estou cheia de sede!”

05:55s – A criança T afirma: “Não! Não precisas.”

06:01s – O adulto responde: “Pronto, está bem...”

06:03s – A criança M diz: “Eu quero cheia” Ao qual o adulto responde: “Muito cheia?” A criança T responde: “Sim!”

06:10s – E a criança M continua: “É muito pesada!”

06:16s – O adulto responde: “Está bem, então vou levar.”

06:20s – A criança L dirige-se ao adulto e pergunta: “Queres ir... queres ir... queres ir à feira?” O adulto responde: “Posso ir.” A criança T intervém, alcançando o seu braço esquerdo em frente: “É por ali”.

06:23s – O adulto questiona: “Vou sozinha? Ninguém quer ir comigo?”

06:28s – A criança T responde: “Não” E olha para os móveis da cozinha, mexendo neles.

06:30s – A criança L começa a indicar o caminho, alcançando o braço direito: “É ali, por ali, por ali...”

06:33s – A criança M dirige-se até à cama, mas depois dirige-se novamente ao móvel da cozinha.

06:34s – A criança L senta-se no banco junto à mesa, com o bloco e a caneta.

06:41s – A criança P dirige-se ao armário, retira uma mala e diz: “Olha está aqui uma pulseira.”

06:45s – Chega o adulto: “Cheguei”, com a caixa de cartão e coloca em cima da mesa.

06:47s – A criança P coloca a mala dentro da caixa de cartão. A criança L levanta-se e mexe na garrafa. A criança P volta a retirar a mala e pergunta, olhando para o adulto: “Olha, queres?”

06:52s – O adulto responde: “Não, não quero. Obrigada.” E senta-se no banco. Repete: “Já cheguei” (Tem um chapéu branco na cabeça)

07:01s – A criança M aparece com um saco de plástico com coisas lá dentro.

07:02s – A criança P tenta vender a mala ao adulto, mas esta questiona: “40€?” Mas a criança diz: “Eu dou” O adulto questiona: “Dás? Boa, obrigada!”

07:07s – O adulto coloca a mala no ombro. Diz “Mais 5” e a criança faz “mais 5”.

07:12s – A criança L dá algo ao adulto. “Olha também tens esta.”

07:14s – O adulto responde: “Ah, muito obrigada. Quanto é que é?” A criança L responde: “2€”. Depois coloca outro objeto dentro da caixa.

07:24s – O adulto questiona a criança L: “Então isto é o que?” Referindo-se ao objeto que tinha colocado na caixa.

APÊNDICE XXXIII – TRANSCRIÇÃO DO OITAVO REGISTO VIDEOGRÁFICO

Transcrição vídeo 8 – 4 de junho de 2019 (6 minutos do vídeo durante a presença de crianças)

Duração da gravação: 00:15:06

00:00:00 – 00:02:14

00:02:15 – 00:08:15

02:15s – A criança P está a mexer num saco de plástico que se encontra em cima da mesa.

02:19s – A criança T senta-se em cima de um móvel da cozinha. A criança MN manuseia uma tira de cartão e uma esponja preta.

02:22s – A criança P retira uma carteira de dentro de um saco de plástico.

02:24s – A criança T coloca-se em pé.

02:27s – A criança T dirige-se à mesa e começa a manusear um saco de plástico.

02:30s – A criança MN dirige-se à criança T e diz, mostrando a esponja preta encaixada na tira de cartão: “Olha aqui.”

02:34s – A criança T retira uma garrafa de plástico de dentro do saco e coloca-a dentro de um móvel da cozinha. A criança P continua com uma carteira na mão a brincar no mesmo sítio.

02:40s – A criança P coloca a garrafa de plástico dentro de um móvel da cozinha. A criança P começa a andar com a carteira, levantando a carteira com o seu braço direito.

02:46s – A criança P diz: “Carteira! Com o homem aranha!”

02:52s – Surge uma voz a dizer: “Não, isso é uma carteira.” E a criança P volta a mostrar a carteira. A criança T abre novamente a porta do móvel da cozinha, coloca mais duas garrafas e tenta fechar a porta.

02:55s – Aparece a criança M com uma garrafa na mão (foi a voz que surgiu).

02:57s – A criança P agarra na garrafa e coloca-a em cima da mesa.

03:02s – A criança T consegue fechar a porta do móvel com três garrafas lá dentro e dirige-se à mesa, dizendo: “Já está.”

03:04s – Coloca o joelho em cima do banco mas desequilibra-se e o banco cai. Levanta a perna direita e diz: “Au!”

03:10s – A criança MN sai.

03:11s – A criança T apoia-se num móvel com a mão direita e agarra o pé com a mão esquerda. Começa a rir-se. A criança P também.

03:18s – A criança T diz: “Eu bati aí nesse coiso!”

03:20s – Aparece a criança MM com uma mala.

03:23s – A criança MM deixa cair a mala no chão. Retira a carteira que estava na posse da criança P, olhando nos olhos do colega. Começa a andar e a criança P vai atrás da criança MM.

03:28s – A criança P diz: “Não, é pa eu fazer! Não tem aí nada!”

03:29s – A criança T dirige-se a um armário da cozinha. Vai buscar uma caixa de cartão.

03:38s – A criança T manuseia a caixa de cartão. A criança P fica parada a observar o que acontece à sua volta.

03:40s – A criança P sai da casinha.

03:45s – A criança T manuseia a caixa de cartão, abrindo e fechando a mesma.

03:48s – Agarra na caixa e coloca-a em cima de outro móvel.

03:52s – Abre a porta do forno e tenta colocar a caixa dentro do mesmo.

03:58s – Aparecem as crianças MM e P.

04:00s – A criança MM dirige-se junto aos móveis de cozinha, encosta-se e começa a mexer na carteira.

04:01s – A criança P agarra na garrafa de plástico que se encontrava no chão e coloca-a em cima da mesa.

04:04s – Aparece a criança MB mas vai embora.

04:07s – A criança MM também se dirige à saída da casinha.

04:09s – A criança T consegue colocar a caixa de cartão dentro do forno e depois diz: “Já está!”

04:10s – Aparece a criança H.

04:12s – De seguida, a criança T olha para a mesa e vê duas garrafas de água e diz: “Ei, não é aqui!”

04:14s – Abre as portas de um móvel e coloca lá dentro as garrafas.

04:20s – A criança H dirige-se para junto de um banco e agarra num chapéu branco. Coloca-o na cabeça.

04:23s – Aparece a criança L.

04:26s – A criança P continua a mexer nuns sacos de plásticos que estão em cima da mesa.

04:31s – A criança H tira o chapéu e coloca-o em cima da mesa. Depois tira a bandolete que tinha. Coloca novamente a bandolete.

04:38s – As crianças T, P e H observam o que a criança L está a fazer. A criança T senta-se em cima de um móvel. A criança P senta-se num banco.

04:42s – A criança T sai de cima do móvel.

04:43s – A criança H sai da casinha.

04:47s – A criança P levanta-se, agarra o banco e coloca o banco junto a si.

04:51s – Depois, pousa o banco junto da mesa.

04:55s – A criança L está no chão a “gatinhar”.

04:57s – A criança T diz: “anda”.

05:03s – A criança L volta para trás e a criança T finge estar a fechar uma porta.

05:08s – Depois, a criança T começa a dar voltas sobre si próprio e a dizer “miau, miau”.

05:11s – De seguida, a criança T dirige-se a um móvel da cozinha e começa a mexer num alguidar azul, colocando-o à frente da sua cara.

05:12s – Aparecem as crianças P e H.

05:14s – Aparece a criança MB e dirige-se à criança L: “Anda cá, fazer uma coisa.”

05:17s – A criança L levanta-se e dirige-se para a saída da casinha.

05:22s – A criança T fica sozinha na casinha encostado a um móvel da cozinha.

05:27s – Dirige-se à saída da casinha.

05:48s – A criança T aparece novamente aos pulos.

05:52s – Dirige-se para junto dos móveis da cozinha.

05:55s – Sai da casinha.

06:01s – A criança P aparece. Começa a manusear sacos de plástico e uma mala cor de rosa que estava no chão.

06:08s – A criança P dá meia volta à mesa.

06:09s – Aparece a criança T novamente.

06:11s – A criança T dirige-se ao móvel que tem guardadas as garrafas de plástico e uma caixa de cartão.

06:17s – A criança T retira uma caixa de cartão do móvel e começa a manuseá-la.

06:22s – Arruma a caixa no móvel.

06:28s – Levanta-se e vai buscar um saco de plástico que estava em cima da mesa.

06:34s – Agarra na mala que estava no chão e coloca-a em cima da mesa.

06:40s – Fecha a porta do móvel e dirige-se para o forno.

06:42s – Abre a porta do forno.

06:51s – Tenta retirar a caixa de cartão. Não consegue, pois um banco está a bloquear abrir mais a porta. Retira o banco e consegue abrir mais a porta.

06:54s – Consegue retirar a caixa de cartão.

07:02s – Arruma novamente a caixa de cartão.

07:13s – Levanta-se e manuseia um saco de plástico.
07:21s – Dá meia volta à mesa, coloca o saco de plástico em cima da mesa e sai da casinha.
07:54s – Aparece novamente a criança T a mexer no chapéu branco. A dançar e a rodopiar o chapéu.
07:58s – Coloca o chapéu no armário.
08:15s – A casinha encontra-se vazia até este momento.

APÊNDICE XXXIV – TRANSCRIÇÃO DO NONO REGISTO VIDEOGRÁFICO

Transcrição vídeo 9 – 4 de junho de 2019 (6 minutos do vídeo durante a presença de crianças)

Duração da gravação: 00:16:45

00:00:00 – 00:02:57

00:02:58 – 00:08:58

02:58s – A criança MM está junto da mesa e tem um chapéu branco na cabeça e uma tira de cartão na mão. A criança B está em pé com uma mala cor de rosa. A criança M tem um saco de plástico na mão. As crianças E e T também estão na casinha.
03:03s – A criança M dirige-se para junto da cama e começa a manusear o saco de plástico que tem na sua posse, contendo tiras de cartão.
03:05s – Depois, a criança M dirige-se para a criança MM e diz: “Vá, aqui!” e abre o saco de plástico.
03:06s – Mas, de imediato, a criança MM responde: “Não, isto é um motosserra!”
03:08s – A criança MM repete: “Isto é um motosserra.” E continua inclinado em cima da mesa usando a tira de cartão.
03:10s – A criança M vira costas e coloca o saco de plástico com as tiras de cartão em cima da cama: “Vou deixar aqui, atão.”
03:17s – A criança MM dirige-se para a cama e retira as tiras de cartão do saco.
03:20s – A criança M agarra novamente na tira de cartão, coloca na cama e diz: “Isto é ali.”
03:20s – A criança E dirige-se à criança MM e diz-lhe algo.
03:25s – Depois, a criança MM retira uma colher amarela do bibe, dirige-se à criança M e dá-lhe. A criança M está de joelhos no chão.
03:30s – A criança MM lança a colher para cima da cama, baixa-se e diz: “E tu, fizeste assim, ah ah ah. Dizes com a língua de fora, tenho fome”.
03:32s – A criança M coloca a colher na boca.
03:40s – A criança MM dirige-se à criança M, tira-lhe a colher da boca e lança-a novamente para cima da cama.
03:42s – A criança M reage e diz: “É meu!”
03:45s – A criança MM levanta-se e diz: “Pa casota!”
03:50s – A criança M responde: “Não!”
03:52s – “Olha aqui a casota nova que eu fiz!”, diz a criança MM.
03:56s – Aparece a criança T e dirige-se para junto dos móveis da cozinha.
04:06s – A criança B sai da casinha.
04:14s – Aparece o adulto com uma garrafa na mão e a criança T dirige-se a ela e diz: “Bebe água.”
04:16s – O adulto finge beber água.
04:19s – A criança E inclina-se sobre cima da mesa.
04:20s – A criança B aparece novamente na casinha.
04:23s – A criança B mostra a mala ao adulto, dizendo: “Olha olha.”
04:30s – A criança T está junto de um móvel que guarda garrafas de plástico. O adulto coloca a garrafa que tinha na mão dentro do móvel.
04:34s – A criança MM está junto da criança T.
04:40s – A criança T consegue retirar uma caixa de cartão de dentro do móvel e diz: “É aqui!”
04:43s – A criança B dá a mala ao adulto e senta-se num banco junto à mesa.
04:49s – A criança T chama o adulto, batendo-lhe no braço e dizendo: “Olha, é aqui.”
04:51s – A criança E tinha uma bolsa branca na mão e dá ao adulto.
04:59s – O adulto senta-se num banco junto à mesa.
05:05s – A criança T pede ajuda ao adulto, tocando-lhe.
05:13s – A criança B retira a mala que o adulto tem.
05:18s – O adulto pergunta à criança B: “O que é que está aí?”
05:20s – A criança B responde: “Uma ...”
05:21s – Ao qual o adulto diz: “Então e eu? Não tenho dinheiro?”
05:23s – A criança B responde: “Tens.”

05:24s – Ao qual, o adulto pergunta: “Onde?”
 05:26s – “Na carteira”, diz a criança B.
 05:27s – “Qual carteira?”, pergunta adulto.
 05:29s – A criança B diz: “Aqui”.
 05:31s – O adulto afirma: “Ah, está bem.” E a criança B retira a carteira da mala e dá ao adulto.
 05:36s – A criança T encontra uma carteira no chão e dá ao adulto também.
 05:41s – O adulto e a criança B manuseiam as carteiras. A criança T inclina-se sob a mesa.
 05:44s – A criança B dirige-se ao adulto e diz: “Tu não tinhas dinheiro e eu dava-ta, ta bem?”
 05:45s – O adulto responde: “Está bem, está bem”.
 06:06s – As crianças B e T falam.
 06:08s – “Podes comprar água”, diz a criança T à criança B.
 06:09s – A criança MM aparece e dirige-se ao móvel onde estão as caixas de cartão com as garrafas de plástico.
 06:12s – A criança M também aparece e observa a criança MM.
 06:16s – A criança T vê os colegas a mexer nos objetos e dirige-se para junto deles, dizendo: “Ei, não!!”
 06:17s – O adulto intervém e dirige-se à criança T: “Tomás, isso não é só teu. É de todos.”
 06:23s – A criança T tenta justificar-se: “Mas eu é que tava a brincar...”
 06:25s – “Não interessa, todos podem brincar.”, diz o adulto.
 06:27s – A criança MM pergunta ao adulto: “Podemos?”
 06:28s – O adulto responde: “Podem sim senhor.”
 06:30s – “T, desde de manhã que estás a brincar com isso, não podes ser egoísta.”, diz o adulto
 06:32s – A criança T diz: “Fogo...” e encosta-se ao armário, sentando-se no chão.
 06:40s – O adulto diz: “Brinca com os teus colegas.”
 06:56s – A criança T fica sentada no chão, cabisbaixo. O adulto diz: “Não precisas de estar a chorar, T, vem brincar connosco. Não é tudo teu, temos de partilhar os brinquedos.”
 07:18s – A criança MM aparece novamente com um chapéu branco na cabeça e uma tira de cartão na mão.
 07:23s – Dirige-se para junto da criança B. Tenta retirar os objetos que esta tem na sua posse. A criança B não deixa e puxa os objetos para si.
 07:30s – A criança MM tenta retirar novamente uma carteira à criança B mas esta resiste. A criança MM dirige-se para o local onde estava anteriormente.
 07:40s – A criança B dirige-se ao adulto e pergunta, manuseando uma carteira: “Queres dinheiro ou não?”
 07:46s – Volta a perguntar, “Queres dinheiro? Queres dinheiro?”
 08:06s – O adulto dirige-se à criança B e diz: “Quero dinheiro, eu não tenho dinheiro.”
 08:10s – O adulto questiona: “Dás-me dinheiro?” A criança B finge dar algo ao adulto e esta responde: “Ah, muito obrigado”, guardando dentro do bibe.
 08:17s – A criança B responde: “Tens de por aqui” e aponta para a carteira.
 08:21s – O adulto agarra na carteira e finge guardar lá o que a criança B lhe deu.
 08:24s – Junto da porta, as crianças E, MM e M estão a brincar. A criança E diz para o MM e M: “Tenho dois cães, o pai e o filho”.
 08:33s – A criança B questiona o adulto: “Queres o quê?”
 08:34s – O adulto responde: “Hmm, não sei... Queria... Queria uma mala.”
 08:45s – A criança B dá ao adulto uma mala branca.
 08:47s – O adulto diz: “Uma mala maior... Não tens malas maiores?”
 08:51s – A criança B responde: “Tenho” ao qual ao adulto diz: “Então queria uma” e a criança B dá-lhe a mala cor de rosa.
 08:57s – A criança MM dirige-se ao móvel da cozinha para ir buscar uma caixa de cartão para fazer de banheira.
 08:58s – Mas o adulto diz: “Não, maior ainda, muito maior.”

APÊNDICE XXXV – GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA ÀS CRIANÇAS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Tema: As interações e brincadeiras entre pares na área da casinha.

Pergunta de partida: Como se desenrolam as interações entre pares na “área da casinha” nos momentos de brincadeira espontânea e de que forma o material existente nesse espaço as influencia e às suas brincadeiras?

Destinatário: Crianças participantes no estudo empírico

Objetivos da investigação:

- d) Identificar tipos de interação entre pares e as suas brincadeiras nos momentos de brincadeira espontânea na área da casinha;
- e) Identificar diferentes tipos de material possíveis de serem utilizados pelas crianças na área da casinha (material da casinha, material de fim aberto...);
- f) Refletir sobre a influência do tipo de material disponível na área da casinha nas interações entre pares e nas suas brincadeiras.

Objetivos da entrevista:

1. Recolher os pontos de vista das crianças em relação às interações e brincadeiras entre pares na área da casinha, nos momentos de brincadeira livre;
2. Perceber de que forma o material existente nesse espaço influenciava as interações entre pares e as brincadeiras realizadas.

Tabela 2

Guião da entrevista às crianças.

Bloco	Objetivos	Questões
1. As interações e brincadeiras entre pares na área da casinha	- Identificar as brincadeiras que aconteciam na área da casinha; - Refletir sobre as interações entre pares que aconteciam na área da casinha;	1. Gostas de ir para a casinha? Porquê? Quais as brincadeiras que costumas ter com as outras crianças quando estás na casinha? 2. Gostaste de ter a casinha vazia? Porquê? Brincaste a quê? O que sentiste de diferente na casinha? O que mais gostaste de brincar? Com quem? 3. Brincaste com as outras crianças na casinha quando esteve lá as caixas e o restante material? A que brincadeiras brincaram? Porquê?
2. A influência do material na área da casinha	- Perceber a influência do material nas brincadeiras;	4. Gostaste de ter na casinha caixas, garrafas de plástico e sacos? Porquê? O que fizeste com essas coisas? Brincaste com elas? 5. Para ti, a caixa era só uma caixa? Ou utilizaste-a para fazer de outra coisa diferente? 6. Quando mais gostaste de estar na casinha? Quando ela tinha tudo, quando estava vazia ou quando estavam lá as caixas e as outras coisas? Porquê?
3. Agradecimento	- Agradecer às crianças;	7. (...)

APÊNDICE XXXVI – GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE

Tema: As interações e brincadeiras entre pares na área da casinha.

Pergunta de partida: Como se desenrolam as interações entre pares na “área da casinha” nos momentos de brincadeira espontânea e de que forma o material existente nesse espaço as influencia e às suas brincadeiras?

Destinatário: Educadora de Infância da sala onde realizei a minha Prática Pedagógica

Objetivos da investigação:

- a) Identificar tipos de interação entre pares e as suas brincadeiras nos momentos de brincadeira espontânea na área da casinha;
- b) Identificar diferentes tipos de material possíveis de serem utilizados pelas crianças na área da casinha (material da casinha, material de fim aberto...);
- c) Refletir sobre a influência do tipo de material disponível na área da casinha nas interações entre pares e nas suas brincadeiras.

Objetivos da entrevista:

1. Conhecer o ponto de vista da educadora responsável pelo grupo de crianças quanto às suas percepções e práticas em relação à área da casinha, tendo em conta as interações e brincadeiras entre pares;
2. Refletir acerca dessas interações e brincadeiras entre pares na área da casinha, tendo em conta a prática educativa.

Tabela 3

Guião da entrevista à educadora

Bloco	Objetivos	Questões
1. A organização do espaço da área da casinha	- Perceber a forma de organização da área da casinha;	1.Quando organiza o espaço da área da casinha no início do ano letivo ou noutros momentos, fá-lo de forma a potenciar a brincadeira entre pares na “Área da casinha”? Se sim, que aspetos tem em conta e como promove essa brincadeira? Que benefícios acha que essas estratégias trazem às crianças?
2. As interações entre pares na área da casinha	- Conhecer a perspectiva da educadora perante as interações entre pares nos momentos de brincadeira;	2.Que tipo de interações entre crianças consegue evidenciar aquando do momento de brincadeira livre na “área da casinha”? Pode dar 2 ou 3 exemplos de situações concretas que tenha observado? 3.Nos dias em que a “área da casinha” esteve “vazia” de objetos, notou alguma diferença nas interações entre as crianças? Consegue dar 2 ou 3 exemplos de situações concretas dessas interações? E qual é a sua opinião relativamente a esta proposta? Faz sentido para si? Porquê? 4.Alguma vez a tinha aplicado anteriormente com este ou outro grupo de crianças? Se sim, o que a levou a realizar isso? Futuramente pensa aplicar novamente esta estratégia? Porquê? Que vantagens pode trazer às crianças?
3. A influência do material utilizado na área da casinha	- Entender as conceções da educadora acerca das estratégias utilizadas na área da casinha;	5.Pensa que a “área da casinha” vazia pode ser potenciadora para um melhor desenvolvimento da criança no que toca às interações com os outros? Porquê? 6.Qual a sua opinião acerca da introdução do material de fim aberto que foi acrescentado? Observou mudanças nas interações entre as crianças? Que exemplos de situações consegue nomear? Acrescentaria outro tipo de material? Porquê? Retiraria algum que foi acrescentado? Porquê?
4. Agradecimento	- Agradecer à educadora responsável pelo grupo de crianças;	(...)

APÊNDICE XXXVII – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS PARTICIPANTES DO ESTUDO (E1, E2, E3, E4)

Identificação da entrevista: E1

Identificação do entrevistado: Criança B (3 anos, sexo feminino)

Data, hora e local: 12 de junho de 2019, 09h53, gabinete de apoio educativo

Entrevistador (E): Gostas de ir para a casinha?

Criança B (B): Sim.

E: Porque gostas de ir para a casinha?

B: Porque... Quero brincar na casinha.

E: O que tu brincas na casinha?

B: Não sei.

E: Não sabes? O que costumavas brincar na casinha com os amigos?

B: Às professoras e às mães.

E: Então e quando tiveste a casinha vazia, tu gostaste?

B: Sim.

E: Porquê?

B: Porque... Não tinha nada, não tinha roupa, mas tinha coisas para nós brincarmos.

E: Tinha coisas na mesma para brincarem, é isso?

B: Sim.

E: Então o que mais gostaste de brincar quando a casinha esteve vazia?

B: Era o que eu quis.

E: E brincaste a que?

B: Ah... Aos pais e às mães.

E: E brincaste com quem?

B: (silêncio).

E: Quais foram os amigos com quem tu brincaste?

B: Com a L, e com o T e com a E.

E: E gostaste de ter as caixas, as garrafas de plástico e os sacos na casinha?

B: Sim.

E: Porquê?

B: Porque a L gostou de estar na casinha com as caixas.

E: E o que fizeste com essas coisas? Brincaste com elas?

B: Não, porque a L só queria as bonecas.

E: Mas quando a casinha não tinha bonecas e só tinha lá as caixas? O que brincaste com as caixas?

B: Brincar.

E: Mas brincaste a quê?

B: Às mães e aos pais.

E: Para ti uma caixa é só uma caixa? Ou utilizaste a caixa para fazer uma coisa diferente?

B: A caixa não é só uma caixa. A caixa... Eu punha dentro da caixa coisas para levar para a minha casa. Mas era a fingir.

E: E era o quê a caixa? Era só uma caixa ou também era uma banheira, ou uma mala?

B: Era uma banheira.

E: E tu costumavas brincar com quem na casinha?

B: Com a MB, com a H e com a L.

E: Quando estás na casinha és o quê? Qual é o teu papel? Costumas ser quem?

B: A bebé.

E: Muito obrigada!

Identificação da entrevista: E2

Identificação do entrevistado: Criança L (5 anos, sexo feminino)

Data, hora e local: 12 de junho de 2019, 09h12, gabinete de apoio educativo

E: Tu gostas de ir para a casinha?

L: Sim.

E: Quais as brincadeiras que costumavas ter com as outras crianças quando estás na casinha?

L: Brincar às mães e aos pais.

E: Quando brincas às mães e aos pais costumam ser o quê?
L: A mãe.
E: Gostaste de ter a casinha vazia?
L: Sim.
E: Porquê?
L: Porque tem mais energia.
E: O que mais gostaste de brincar quando tiveste a casinha vazia?
L: De gelados.
E: Vocês brincaram aos gelados? A fazer o quê?
L: A vender gelados.
E: Brincaste com quem quando a casinha esteve vazia?
L: Com a B, a E, o MV e o MS.
E: Então e gostaste de ter as caixas, as garrafas e os sacos na casinha?
L: Sim.
E: Porque gostaste?
L: Porque nós podemos brincar áquilo.
E: Podes utilizar aquilo para fazer diferentes coisas?
L: Sim.
E: Então e o que fizeste com aquelas coisas? Brincaste com aquelas coisas a quê?
L: Às mães e aos pais.
E: O que era uma caixa para ti? Era só uma caixa ou outra coisa qualquer?
L: Eu e o MV estivemos a enfeitar a caixa.
E: Então tu brincaste com os amigos na casinha quando estiveram lá as caixas e os outros materiais não brincaste?
L: Sim.
E: Que brincadeiras vocês brincaram?
L: Às mães e aos pais, às professoras e a vender gelados.
E: Muito obrigada!

Identificação da entrevista: E3

Identificação do entrevistado: Criança M (4 anos, sexo masculino)

Data, hora e local: 12 de junho de 2019, 09h21, gabinete de apoio educativo

E: Tu gostas de ir para a casinha?
M: Sim.
E: E porque gostas de ir para a casinha?
M: (silêncio).
E: Quais são as brincadeiras que costumam ter na casinha com os amigos?
M: (silêncio).
E: O que é que tu costumam brincar?
M: Com os meus amigos.
E: E costumam brincar com os teus amigos a quê? A que brincadeiras? Às mães e aos pais?
M: Sim.
E: E mais a quê?
M: Aos avós.
E: E mais?
M: Às tias.
E: Gostas então de brincar à família, não é?
M: Sim.
E: Então e quando tiveste a casinha vazia, tu gostaste?
M: Não.
E: Porque não gostaste?
M: Porque os meus amigos não estavam na casinha.
E: Mas estava lá a L, a E, o MS...

M: Mas não estava o meu amigo MO.

E: Ah, e tu querias que o MO estivesse, é isso?

M: Sim.

E: Então e o que mais gostaste de brincar quando a casinha esteve vazia? Não gostaste de brincar a nada?

M: Não.

E: Nem gostaste de brincar a nada com nenhum amigo?

M: Mas o PM estava na casinha, ele é meu amigo.

E: Então estiveste na casinha com ele e gostaste de brincar na casinha vazia com ele, não gostaste?

M: Sim.

E: O que gostaste de brincar com ele na casinha?

M: Aos pais e às mães.

E: Então e gostaste de ter as caixas, as garrafas e os sacos na casinha?

M: Sim.

E: E porque gostaste? O que fizeste com isso?

M: Brinquei aos pais e às mães.

E: Então e o que era uma caixa para ti? Era só uma caixa ou era outra coisa qualquer?

M: Era só uma caixa.

E: Eu acho que ouvi dizer que havia tupperwares lá na casinha. Era o quê?

M: Era aquelas tampas.

E: Então era um bocado de cartão não era? Era um bocado de cartão que eram os tupperwares, certo?

M: Sim.

E: Então e as caixas, eram só mesmo caixas? Não era outra coisa, como um carro ou assim?

M: Eram garrafas. Garrafas eram só garrafas. E tupperwares.

E: Brincaste com os amigos quando esteve lá as caixas, as garrafas?

M: Sim.

E: E brincaste a quê?

M: Aos pais e às mães.

E: E tu costumavas ser o quê? Qual é o teu papel?

M: Às vezes sou o pai, às vezes sou o filho.

E: Muito bem.

M: E o cão!

E: Então a caixa é só uma caixa ou pode ser outra coisa qualquer?

M: Tupperwares!

E: Tu andaste a vender tupperwares não foi? Então não brincaste só aos pais e às mães.

M: Sim.

E: Quando estiveste a vender tupperwares eras o quê?

M: O pai.

E: Andavas a vender tupperwares a quem?

M: À A.

E: Muito obrigada!

Identificação da entrevista: E4

Identificação do entrevistado: Criança T (5 anos, sexo masculino)

Data, hora e local: 12 de junho de 2019, 09h43, gabinete de apoio educativo

E: Tu gostas de ir para a casinha brincar?

T: Sim.

E: Porquê?

T: Porque gostei de ter as caixas de cartão.

E: O que brincaste com as caixas de cartão?

T: Aos vendedores.

E: Aos vendedores de quê?
T: De bilhetes.
E: Então e tu gostaste de ter a casinha vazia?
T: Sim.
E: Porquê? O que tu brincaste na casinha vazia?
T: Com as mochilas. Eu encontrei as mochilas.
E: Pois, elas estavam escondidas, mas tu encontraste.
T: Sim.
E: O que fizeste com as malas?
T: Tinham algumas carteiras.
E: Brincaste com quem na casinha quando ela esteve vazia?
T: Com a L.
E: Então e gostaste de ter a caixas de cartão, as garrafas e os sacos na casinha?
T: Sim.
E: E o que fizeste com essas coisas? Brincaste com elas?
T: Sim.
E: A quê? Que brincadeiras tiveste na casinha com essas coisas?
T: Aos vendedores.
E: Então vendias o quê?
T: Os bilhetes.
E: O que eram os bilhetes para ti? Uma coisa imaginária ou eram as caixas?
T: Era uma coisa a fingir.
E: Muito bem. Então e para ti uma caixa é só uma caixa ou utilizaste-a para fazer de uma coisa diferente?
T: Guardei as garrafas lá.
E: Mas para ti as caixas era como se fossem o quê?
T: Era uma caixa.
E: Muito obrigada!

APÊNDICE XXXVIII – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA À EDUCADORA RESPONSÁVEL PELO GRUPO DE CRIANÇAS

Identificação da entrevista: E5

Identificação do entrevistado: Educadora responsável pelo grupo de crianças

Data, hora e local: 12 de junho de 2019, 10h40, sala de atividades

Entrevistador (E): Quando organiza o espaço da área da casinha no início do ano letivo ou noutros momentos, fá-lo de forma a potenciar a brincadeira entre pares na “Área da casinha”? Se sim, que aspetos tem em conta e como promove essa brincadeira? Que benefícios acha que essas estratégias trazem às crianças?

Educadora Responsável (ER): Eu utilizo a estratégia que vocês utilizaram, que é quando vejo que os meninos não tiram gosto ou não usufruem devidamente da casinha, vou para a casinha e brinco com eles. E outra das coisas que eu faço é pedir-lhes que me façam uma refeição especial ou beber um cafezinho. Também outra das coisas que faço é pôr novidades da casinha. Sapatos, roupas... Embora eu ache que a minha casinha está a precisar de ser renovada. No final do ano vou ver se vou comprar coisas novas porque está a precisar. Já me pediram um micro-ondas, um carrinho de bonecas, uma tábua de passar a ferro. O benefício é incentivar o jogo simbólico e também, na minha opinião, o facto de brincar na casinha potenciar a relação entre eles.

E: Que tipo de interações entre crianças consegue evidenciar aquando do momento de brincadeira livre na “área da casinha”? Pode dar 2 ou 3 exemplos de situações concretas que tenha observado?

ER: As interações são que aqui consegue-se perceber se eles estão habituados a ver determinadas tarefas em casa realizadas pelo pai ou pela mãe. Muitas vezes verifica-se que os rapazes não querem ir para a casinha. Outras vezes consigo perceber que eles não têm problema nenhum em ir para a casinha porque eles estão habituados a ver o pai a lavar a loiça. Nota-se um grupo de rapazes que não querem ir para a casinha porque acham que a casinha é para as meninas. Mas também às vezes tenho a sorte de ver meninos

que não se importam e até gostam de ir para a casinha. Eu às vezes vou lá e digo assim: “Olha, tu estás a fazer de quê?” e eles respondem: “Eu estou a fazer de pai”. “Então e o pai faz o quê?” E eles dizem-me “O pai faz isto, o pai faz aquilo...” Portanto, eles estão habituados a ver. Há outro que dizem “Não, o meu pai não ajuda, o meu pai não faz”. É como cuidar das bonecas. Temos aqui meninos que brincam com as bonecas e depois temos meninos que nem sequer lhes tocam... Dizem que isso é coisa de meninas. E acho que isso tem muito a ver com o modelo familiar. Eu às vezes questiono: “Qual é o problema de brincarem com bonecas? Têm medo que sejam mau pais no futuro?” É este o meu ponto de vista.

E: Nos dias em que a “área da casinha” esteve “vazia” de objetos, notou alguma diferença nas interações entre as crianças? Consegue dar 2 ou 3 exemplos de situações concretas dessas interações? E qual é a sua opinião relativamente a esta proposta? Faz sentido para si? Porquê?

ER: Eu não notei diferença na interação entre eles porque eu achei que apesar de não terem nada, eles conseguiram imaginar e fingir que tinham lá as coisas. Eles brincaram e inventaram brincadeiras que podiam lá estar na casinha. Eu acho que não lhes fez falta. Quando eles dizem “Tens de comprar um micro-ondas, tens de comprar isto...”, é porque eles em casa têm essas coisas e gostavam de ter aqui também, mas se eles não tiverem, não têm problema nenhum. Porque eles conseguem imaginar. O que eles às vezes precisam mesmo é que nós estejamos lá, que vamos para lá ter com eles. Eu lembro-me de uma vez, eles não saberem dobrar uma peça de roupa e a C foi para lá com eles para os ajudar a arrumar a roupa. E já se tornou mais fácil. Às vezes é isto, eles não sabem como fazer. A partir do momento que estamos lá uma manhã ou uma tarde com eles, conseguem fazer as coisas. Embora seja mais fácil pôr tudo dentro do forno e fica tudo lá dentro. Às vezes até pergunto: “As vossas mães quando eram bebés punham vocês dentro do forno?” Porque eles às vezes metem tudo no forno ou debaixo da mesa. Em relação à proposta, eu gostei muito e acho que foi uma ideia muito bem conseguida.

E: Alguma vez a tinha aplicado anteriormente com este ou outro grupo de crianças? Se sim, o que a levou a realizar isso? Futuramente pensa aplicar novamente esta estratégia? Porquê? Que vantagens pode trazer às crianças?

ER: Eu com a casinha especificamente nunca tinha tirado o material, mas já tenho feito por exemplo desaparecer áreas da sala, como por exemplo a garagem ou fazer desaparecer alguns jogos. Volta e meia desaparecem coisas da sala, eles andam à procura. E porque é que eu faço isso? Porque às vezes há uma procura muito sistemática, muito repetitiva de um determinado jogo ou de uma determinada área. O que é que eu às vezes costumo dizer? Eles perguntam: “Oh L podemos ir para a casinha?” e eu “A casinha hoje está fechada”; “Podemos ir para a garagem?” “A garagem hoje está em obras”. Para ver se eles procuram outros espaços e outras áreas para tirarem também prazer dessas coisas. Há aqui meninos que por exemplo, nunca fazem jogos. Eu tenho de dedicar às vezes uma manhã de jogos para os obrigar a fazer jogos. E já não é a primeira vez que estou numa escola e tenho meninos que parece que têm alergia aos puzzles. Eu tinha uma menina há uns anos que ela tinha claramente alergia aos puzzles. No entanto, tornou-se uma ótima aluno em tudo. Foi para o primeiro ciclo e só tirava excelentes, mas puzzles não queria.

E: Pensa que a “área da casinha” vazia pode ser potenciadora para um melhor desenvolvimento da criança no que toca às interações com os outros? Porquê?

ER: A casinha está associada ao jogo simbólico, na minha opinião, o faz de conta. E eles fazem de conta que as coisas estão a acontecer. Mas eles precisam de ter referências. Se eles não tiverem referências de casa ou até da partilha com os outros (porque às vezes eles podem não ter em casa), mas ao brincarem uns com os outros, eles conseguem ter essas referências. Eu tive uma situação em que uma vez entrei na sala e assisti a um parto. E tenho a certeza que a criança não esteve numa maternidade a assistir a nenhum parto. Simplesmente houve uma que tinha tido um bebé, a mãe tinha tido um bebé e não sei. Mas o certo é que ela estava lá deitada e eu assisti ao nascimento de uma boneca. Também tenho a certeza que ela ouviu isto em casa, pois de algum lado veio. De conversas, de algum filme que viu, qualquer coisa. Ou da interação com os mais velhos. Há sempre estas referências. O jogo simbólico tem muito a ver com aquilo que eles trazem de casa, da família.

E: Qual a sua opinião acerca da introdução do material de fim aberto que foi acrescentado? Observou mudanças nas interações entre as crianças? Que exemplos de situações consegue nomear? Acrescentaria outro tipo de material? Porquê? Retiraria algum que foi acrescentado? Porquê?

ER: Eu acho que foi potenciador daquilo que eles já sabiam... Ou seja, eles aproveitaram aquilo que vocês lá puseram como alternativas ao que lhes faltava. Eles não tinham lá mais nada para brincar, tinham aquilo. Mas o que eles tinham mentalmente pensado em fazer e brincar, eles fizeram na mesma. Daquilo que eu observei, alguns nem sequer ligaram muito às garrafas e aos cartões. Outros usaram aquilo para inventar uma brincadeira qualquer. Por acaso, acho que foi a L que me disse que estava a cortar bifes, que as caixas

eram bifés. E eu até disse “Que engraçado, por acaso também acho que isto podia ser bifés, é verdade”. Mas aqui, por exemplo, acrescentaria outro tipo de material. Vocês fizeram bem em acrescentar aquele porque era uma experiência que vocês estavam a fazer, não é? Se calhar podiam ter acrescentado, sei lá, feijãozinhos ou grão de bico. Qualquer coisa deste género, não é? Só para ver o que é que acontecia. Mas lá está, foi aquilo que vocês se lembraram de pôr lá. O certo é que houve dias que as garrafas serviram para andar a bater na cabeça uns dos outros. Porque há sempre aqueles meninos que se lembram “Ah, isto é tão bom para bater no outro”. Mas acho que foi uma experiência que deu para perceber que independentemente de eles terem lá os utensílios habituais ou terem lá outros, eles quando querem brincar, inventam. Eles usam a imaginação e a criatividade para brincarem. E não se aborrecem. Há sempre aqueles que vão lá criar atrito, mas já sabemos que estar lá ou noutra sítio qualquer é a mesma coisa. Aqui eu só acrescentaria, por exemplo, os tais feijões ou pôr lá qualquer coisa que não tivesse nada a ver com a casinha mesmo. Há dias lembrei-me que eles tinham aqui uma boneca de raça negra e estragou-se, estava mesmo toda estragada e eu disse à C para “dar baixa dela” e que depois eu compraria outra. E vou comprar uma boneca negra e uma asiática para pôr na casinha. Quero ver como eles vão reagir o facto de terem lá bonecos de outras etnias. Quero ver como vai ser a reação. Outra coisa que pus na casinha das bonecas para potenciar assim alguma coisa diferente e ver como é que eles reagiam, foi uma altura que eu pus lá uma balança. E eles “Oh L porque é que puseste aqui uma balança?” e eu disse “Olha porque na minha casa tenho uma balança e lembrei-me de pôr aí uma balança”. E o certo é que eu não disse mais nada e eles começaram a pesar-se e começaram a ver os números que lá apareciam e a escrever. E sozinhos chegaram à conclusão que haviam meninos que eram mais gordos e outros que eram mais magros. E eu disse: “Mas eu não vejo aqui nenhum menino gordo, acho que não há aqui na sala nenhum menino gordo”. E uma criança respondeu: “Sabes porquê? Porque há meninos que são mais altos que outros”. Assim, chegámos à conclusão que às vezes os meninos mais altos podem pesar mais. Eles também já perceberam que aquela balança que ali está não é uma balança normal. Porque a mãe não tem balanças daquelas, então eu disse que aquela era uma balança científica, para fazer experiências. Mas hei-de ver se arranjo uma balança daquelas que as mães têm em casa para fazer os bolos, porque agora há uma loja ali ao pé do espaço casa que tem montes de brinquedos. Não sei se têm qualidade ou não mas hei-de lá ir dar uma vista de olhos. Eles por vezes pedem muitas coisas, como por exemplo uma batedeira para fazer bolos. Mas eu disse “Olhem que quando eu era pequenita, não havia batedeiras, era com a colher de pau”. E eles: “Então tens de pôr aqui uma colher de pau”. Mas depois lembrei-me se seria boa ideia trazer uma colher de pau, pois pode dar asneira. É como as bonecas. Há pessoas que acham que é melhor comprar bonecas assexuadas, mas eu penso: “Mas porquê?”. Nós todos temos sexo, não é? O certo é que quando pões uma boneca que tem sexo, os primeiros dias eles andam todos ali a rir, a rir porque estão a ver a pilinha, o pipi... Mas isso são só os primeiros dias, depois torna-se normal. E tem de ser, porque faz parte.

E: Muito obrigada!

ER: De nada.

APÊNDICE XXXIX – TABELA COM SISTEMA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DO PRIMEIRO REGISTO VIDEOGRÁFICO.

Categoria	Subcategoria		Evidências recolhidas ilustrativas da categoria e subcategoria
Interações entre pares	Interações não verbais	Através do contacto ocular	(2,49s) Existe contacto ocular entre a criança E e H. (2,57s) A criança H vira-se para trás, olhando para a outra criança. (3,22s) Novamente contacto ocular entre as crianças H e L. (3,43s) Existe contacto ocular entre a criança L e E. (6,09s) A criança L olha para a criança H.
		Através do toque ou interação corporal	(3,58s) A criança E baixa-se junto da criança H. (4,37s) A criança H encosta-se à criança L para procurarem algum objeto na caixa que a criança L trouxe para cima da mesa. (5,54s) A criança L, sendo a mãe, volta-se para trás, encosta-se à criança E. (6,02s) A criança H, ao ouvir o que a criança E disse, dirigiu-se para junto dela com um copo. (6,16s) A criança L baixa-se junto da criança E. (6,47s) Após momentos de conversa com a criança E que estava deitada no chão, a criança L levanta-se e

			dirige-se para junto da mesa, sendo que a criança H a segue também.
		Através da expressão facial	(2,50s) A criança H mostra uma expressão surpreendida, franzindo as sobrancelhas para cima e abrindo os olhos. (5,26s) A criança H expressa um sorriso, olhando para a criança L. (8,14s) A criança E mostra-se surpreendida. (8,45s) A criança H sorri.
		Através da imitação	
		Através dos gestos	(4,53s) A criança L retira uma pulseira e mostra à criança H. (6,54s) A criança H vira-se para a criança E, mexendo numa pulseira. (8,01s) A criança L baixa-se, apanha um objeto do chão e vai para junto da criança H. (8,14s) A criança H mostra a caixa de bijuteria à criança E.
	Interações verbais	Linguagem verbal	(4,46s) A criança H encontra umas pulseiras e diz, para a criança L: “Podíamos pôr isto nas orelhas.” E continua: “Queres tirar tu?” (4,53s) A criança L direciona-se para a criança H e questiona: “Queres ficar com este?” (5,26s) A criança H direciona-se para a criança L e diz: “Eu ponho os colares.” (6,09s) “Este era o copo!”, diz a criança L. De seguida, encontra-se com a criança H e grita: “Dá-me!”. (6,16s) A criança L diz à criança E: “Está aqui o leitinho filha. Eu dou. Tu és bebé. (...) Já está?” (7,07s) Ouve-se a criança L a dizer: “Tchau, beijinhos.” (7,29s) “Olá tudo bem? Sim sim, está tudo.”, diz a criança L ao telefone. (7,37s) A criança L vira-se para a criança E e diz: “Oh E tu choravas agora.” (8,01s) A criança L diz à criança H: : “Tu arrancaste?”. (8,45s) “Fazemos um colar gigante!”, diz a criança H.
		Vocalizações de sons sem sentido	(3,02s) A criança E, que tem o papel de bebé, emite sons como “pa pa ba ba”, chamando a atenção da criança H.
Interação com os objetos	Pega o objeto		(2,49s) A criança H está de pé a mexer nos objetos referentes à cozinha. (3,01s) A criança H coloca alguns objetos referentes ao pequeno-almoço. (3,14s) A criança L manuseia uma peça de roupa. (3,43s) A criança L compõe o vestido. (4,13s) A criança L pega numa caixa que está em cima do armário da roupa e dirige-se para junto da mesa, colocando-a por cima desta. (4,18s) A criança L retira uns colares de dentro da caixa. (6,39s) A criança L agarra no telefone que está junto da mesa de cabeceira. (8,48s) A criança L, que está sentada no banco à mesa, agarra numa chávena e bebe o que esta contém. (3,48s) A criança H continua a mexer nos objetos junto do móvel que contem os objetos da cozinha.
	Partilha o objeto		(5,01s) As crianças L e H continuam a mexer nos objetos que estão dentro da caixa. (5,16s) As crianças L e H continuam a mexer nos objetos que estão dentro da caixa. (8,29s) A criança L mostra novamente o objeto que encontrou no chão e pergunta de onde será o mesmo.
Brincadeiras: jogo simbólico	Atribui diferentes funções ou significados aos objetos		(3,58s) A criança H dá um copo à criança E e diz: “Toma o leitinho.”
	Planifica a brincadeira		(2,49s) A criança E diz: “Eu estava na casa de banho e depois ela abriu a porta e bebeu água.” (3,31s) A criança H dirige-se para a criança E e diz: “Íamos agora almoçar.” (3,40s) A criança E afirma: “Sim, eu estava a chorar porque queria leite não é?” (5,59s) A criança E afirma: “Eu depois estava doente.” (6,32s) A criança H grita: “Não! Tu ias-te embora e eu ficava a cuidar dela.” (7,44s) A criança E levanta-se, dirige-se para junto da criança L e esta repete: “Tu choravas agora.”
	Assume diferentes papéis		(2,54s) A criança H afirma: “Eu era o bebé.” (3,09s) A criança L dirige-se à criança E e diz: “Eu sou a mãe.” Ao qual a criança

		E responde: “E eu sou o bebé.” (3,14s) A criança L direciona-se para a criança H e questiona: “Quem é que é a filha mais velha?”, ao qual a criança H responde: “Sou eu!”, e a criança L responde: “Ahh.”
	Recria situações reais ou imaginárias	(3,20s) A criança L dirige-se para a criança H e afirma: “Filha mais velha vai lavar a roupa.” (5,27s) A criança E sai da cama e anda pela casinha a gatinhar, como um bebé. (6,59s) A criança L carrega em vários botões do telefone e baixa-se, atendendo o telefone, fingindo falar com alguém.
	Exprime as suas ideias ou sentimentos	(3,26s) A criança E (bebé) começa a chorar. (5,48s) A criança E começa a chorar.

APÊNDICE XL – TABELA COM SISTEMA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DO SEGUNDO REGISTO VIDEOGRÁFICO.

Categoria	Subcategoria		Evidências recolhidas ilustrativas da categoria e subcategoria
Interações entre pares	Interações não verbais	Através do contacto ocular	Existe contacto ocular entre a MB e a B (2,47s). (2,58s) A MB ouve um som e vira a cara para olhar para o local do som recebido. (3,40s) A criança L olha para a criança MB. (4,12s) Existe contacto ocular entre as crianças L e MB. (5,18s) A criança MB olha para a criança L.
		Através do toque ou interação corporal	Dirige-se para a entrada da casinha e quando volta aparece uma outra criança – B (2,41s). (4,56s) A criança MB desloca-se e sai da casinha, dirigindo-se para junto da criança B.
		Através da expressão facial	(5,59s) A criança B sorri para a criança MB.
		Através da imitação	
		Através dos gestos	(2,49s) Quando fornece a saia à B, a MB larga a mala e senta-se na cama da casinha das bonecas.
	Interações verbais	Linguagem verbal	(2,46s) Dirige-se novamente para junto de roupas dispersas e diz para a B: “Veste a saia.” (3,21s) Entra a criança L na área da casinha afirmando: “Oh MB aquela manta rosa das flores, onde está?” (3,31s) A criança L diz “Está aqui, está aqui. Era esta. Porque hoje era a minha vez de fazer”. (3,44s) A criança MB questiona: “Queres que eu te ponha?” (3,46s) A criança L responde: “Não é preciso.” (3,48s) A criança MB afirma: “E amanhã é o meu casamento.” Ao qual a criança L responde: “Está bem.” (3,51s) “Depois tenho de usar isso”, afirma a criança MB. Ao qual a criança L responde: “Está bem.” (5,38s) “Vai com esta saia.”, afirma a criança MB. (5,59s) Depois vira-se para a criança B e a sorrir, diz: “Oh filha estás linda linda linda!” (7,02s) A criança MB estica a mão e mostra a saia, afirmando: “Isto é uma saia.” (7,10s) “Dá para o casamento?”, questiona a criança MB. (7,19s) “Mais coisas para cabeça?”, questiona a criança MB. (7,21s) “E fazemos assim não é?”.
		Vocalizações de sons sem sentido	
Interação com os objetos	Pega o objeto		(2,23s) A criança MB sobe para um banco e começa a mexer nas malas penduradas na parede. (2,35s) A criança MB agarra numa mala, desce do banco, baixa-se e agarra num lenço cor de rosa que se encontra no chão. A B aparece (2,56s) a mexer numa peça de roupa. (3,16s) A criança MB levanta-se e agarra nas peças de roupa. (3,31s) A criança L abre uma gaveta do móvel onde costumam estar algumas peças de roupa e procura. (3,46s)

		A criança L começa a tentar colocar a peça por cima da cabeça (fazendo de véu) e colocando a sua bandolete de forma a segurar a peça. (4,59s) A criança L continua a tentar colocar a peça de roupa em cima da cabeça. (5,04s) A criança MB agarra no bebé ao colo. (5,41s) A criança MB coloca o bebé em cima do banco e começa a mexer na saia. (7,19s) A criança MB agarra numa peça de roupa branca de renda. (7,21s) Coloca a peça por cima da cabeça. (7,33s) De seguida, a criança MB coloca o lenço de renda como cinto à volta da sua cintura, formando um laço. (8,01s-8,17s) A criança MB continua a compor o seu cinto, tentando formar um laço.
	Partilha o objeto	(2,45s) A criança MB dirige-se novamente para junto de roupas dispersas, baixa-se e agarra uma peça de roupa, dizendo para a criança B: “Toma a saia.” (3,06s) As crianças MB e B continuam a mexer em peças de roupa. (3,40s) A criança L mostra a peça de roupa à criança MB. (4,13s/4,27s) As três crianças continuam a mexer em peças de roupa, escolhendo quais as que querem utilizar para se caracterizarem.
Brincadeiras: jogo simbólico	Atribui diferentes funções ou significados aos objetos	(3,46s) A criança L começa a tentar colocar a peça por cima da cabeça (fazendo de véu) e colocando a sua bandolete de forma a segurar a peça.
	Planifica a brincadeira	(3,48s) A criança MB afirma: “E amanhã é o meu casamento.” (3,51s) “Depois tenho de usar isso”, afirma a criança MB enquanto mexe numa outra peça de roupa cor de rosa. (4,30s) A criança B volta e afirma: “Olha, eu, eu, eu... vomitei tudo!” e sai. (4,36s) “Eu vou cuidar do bebé está bem?”, afirma a criança L. (4,45s) “Eu é que vou cuidar do bebé”, afirmando e repetindo a criança B. (7,27s) “Depois tens de me emprestar no meu casamento!”, afirma a criança MB. Ao qual a criança L responde: “Está bem.” (7,52s) “Eu emprestava a saia”, diz a criança MB. Ao qual a criança L responde: “Não, a saia é minha e eu emprestava.” Criança MB: “Ok”.
	Assume diferentes papéis	(3,59s) Enquanto mexe numa peça de roupa, a criança MB afirma: “Eu era a mãe.” Ao qual a criança L responde: “Está bem.” (4,03s) A criança B questiona: “Eu era quem?” Ao qual a criança MB responde: “Eras a filha mais nova.” E a criança B responde: “Ah.” (4,12s) “Eu sou a filha mais velha.”, afirma a criança L.
	Recria situações reais ou imaginárias	(3,59s) A criança L diz para a criança B: “E tu estavas a vestir para ir para a escola.”
	Exprime as suas ideias ou sentimentos	(6,16s) Posteriormente, começa a mexer na cara, mostrando-se pensativa.

APÊNDICE XLI – TABELA COM SISTEMA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DO TERCEIRO REGISTO VIDEOGRÁFICO.

Categoria	Subcategoria		Evidências recolhidas ilustrativas da categoria e subcategoria
Interações entre pares	Interações não verbais	Através do contacto ocular	(2,09s) Existe contacto ocular entre a criança MO e a criança MM. (3,40s) As crianças MO e MM olham uma para a outra.
		Através do toque ou interação corporal	(1,41s) As crianças D e MM estão sentados um ao lado do outro num banco junto dos armários da cozinha. (4,24s) As crianças MM e MO levantam-se. (5,37s) Deitam-se as duas crianças uma ao lado da outra, cada um na cama escolhida e a criança MM levanta-se.

		Através da expressão facial	(2,19s) As crianças MM e MO soltam sorrisos entre si.
		Através da imitação	
		Através dos gestos	(1,49s) A criança MM faz um gesto de “maluco”. (6,52s) A criança MM levanta-se e dirige-se para junto do armário da roupa, abre a porta e começa a mexer nos objetos.
	Interações verbais	Linguagem verbal	(1,55s) A criança MM volta a repetir: “Tu eras o cão piradinho.” (2,01s) A criança MM questiona: “É giro o cão piradinho?” Ao qual a criança MO responde: “Não.” (2,41s) A criança MM repete sons do cão e a criança MO diz: “Sim.” (3,36s) A criança MM dirige-se para junto da criança MO e diz: “Olha aqui comida.” (4,19s) A criança MM baixa-se e diz: “Estes aneis são teus.” (4,39s) A criança MO diz: “Eu sou o rei dos cães.” (4,55s) A criança MM dirige-se novamente para junto da criança MO e diz: “Olha aqui um ovo.” (5,07s) A criança MM diz: “Aiii!.” (5,13s) A criança MM diz para a criança MO que está sentada na cama: “És um cão piradinho!” (5,16s) A criança MO responde: “Eu sou doido”. (5,19s) A criança MM responde: “Não roii!” (5,21s) E continua: “Se não ficas sem almofada.” (5,37s) A criança MM levanta-se e diz: “Eras um campino aqui está bem?” (6,00s) A criança MO vê, dirige-se para junto das outras crianças e repete: “A cama era do MO.” (6,05s) De seguida, a criança L diz: “Mas nós podemos brincar também?” ao qual a criança MO responde: “Podem.” (6,11s) Seguidamente, a criança L questiona: “Quem é que vos mandou?” Faz uma pausa e continua: “Quem é que vos mandou descalçar?” (7,29s) A criança MM diz para a criança B: “Aqui era a minha cama Babara.” (7,39s) E continua: “Oh Babi tu eras namorada dele?” (7,41s) A criança MM responde: “Não!”
		Vocalizações de sons sem sentido	
Interação com os objetos	Pega o objeto		(2,06s) A criança MM volta para junto dos armários da cozinha. (2,19s) A criança MO está na cama deitado de barriga para baixo e a criança MM está no banco da cozinha. (2,53s) A criança MM levanta-se e começa a mexer nos objetos da cozinha. (2,59s) A criança MO levanta-se da cama e começa a mexer nos objetos junto a esse sítio. (3,40s) A criança MO levanta a taça e coloca tudo na “boca”, deixando cair alguns objetos. (4,27s) A criança MO vê uma coroa, agarra na mesma e tenta fechar a coroa para colocar na cabeça. (4,39s) A criança MO coloca a coroa na cabeça. (5,02s) A criança MO começa a tirar a tigela ao seu colega e começa a “comer” de forma agressiva o que esta contém. (5,07s) Depois começam a brigar pelos objetos. (5,13s) A criança MM está de pé, agarra num objeto (sino). (5,16s) A criança MO agarra numa almofada e começa a mordê-la, mostrando raiva. (5,51s) A criança B agarra num boneco e senta-se na cama. (6,35s) A criança B levanta-se e agarra num boneco. (6,40s) A criança MO está a mexer num objeto, enquanto está deitado na cama. (6,45s) A criança B coloca o boneco em cima da mesa da cozinha e começa a despi-lo. (6,56s) A criança MM retira uma t-shirt do armário e tenta vesti-la. (7,19s) A criança B consegue despir o boneco. (7,28s) A criança MM consegue vestir a t-shirt.
	Partilha o objeto		(3,36s) A criança MM dirige-se para junto da criança MO e trás uma taça com vários frutos de plástico. (4,10s) As crianças MM e MO mexem numa caixa que se encontrava por cima do armário da roupa, enquanto conversam.

Brincadeiras: jogo simbólico	Atribui diferentes funções ou significados aos objetos	(3,13s) A criança MM dirige-se para junto da criança MO e diz: “Olha aqui um bolo para ti.” Ao qual a criança MO responde: “Isso não tem nada, tem de ser comida. Tem de ser comida daquela.” (5,23s) De seguida, a criança MO diz: “Aqui era a tua cama.” Ao qual a criança MM responde: “Está bem.” (5,28s) A criança MO diz: “E a minha cama era aqui.” “É de noite.” (junto ao armário de roupa).
	Planifica a brincadeira	(1,52s) A criança MM dirige-se para junto da criança MO, e esta diz: “Esta era a minha caminha.” Ao qual a criança MM responde: “Está bem.” (2,09s) A criança MO diz: “Eu olhava para ti quando tu me chamavas tonto?” Ao qual a criança MM responde “Sim.” (2,49s) A criança MM diz para a criança MO: “Eu vou fazer comida para ti está bem?” (5,37s) A criança MM levanta-se e diz: “Eras um campino aqui está bem?” (7,36s) A criança MO diz: “Ah já sei, a cama era de vocês os dois.”
	Assume diferentes papéis	(1,42s) A criança MO diz: “Eu sou o cão MM”, depois baixa-se e repete: “Eu sou o cão.” (1,49s) Ao ouvir o que a criança MO disse, a criança MM vira-se para essa criança e diz: “És o cão piradinho.” (4,10s) A criança MM diz para a criança MO: “Eu sou o pai, tenho uma pulseira e um anel.” (4,27s) A criança MO diz: “Ih, eu era o cão dos reis.” (5,51s) A criança B diz: “Eu sou o bebé”. (5,57s) A criança MM diz: “Eu é que era na cama!”
	Recria situações reais ou imaginárias	(2,39s) A criança MO começa a emitir sons de um cão: “Eu eu eu”.
	Exprime as suas ideias ou sentimentos	

APÊNDICE XLII – TABELA COM SISTEMA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DO QUARTO REGISTO VIDEOGRÁFICO.

Categoria	Subcategoria		Evidências recolhidas ilustrativas da categoria e subcategoria
Interações entre pares	Interações não verbais	Através do contacto ocular	
		Através do toque ou interação corporal	(2,19s) A criança M baixa-se para junto da colega e a criança E dirige-se para junto do armário da cozinha. (3,38s) A criança L levanta-se, começa a abrir as portas dos móveis. (3,43s) A criança L e M levantam-se e dão as mãos.
		Através da expressão facial	
		Através da imitação	(2,10s) As crianças L dirige-se para junto da cama e a criança M faz a mesma ação. (2,21s) De seguida, a criança L está sentada no banco e levanta-se. A criança M imita-a.
		Através dos gestos	(3,20s) A criança L senta-se no banco. (3,42s) A criança M que está junto da cama, levanta-se e dirige-se para junto do armário da roupa. (5,59s) A criança L sente que está pequena, por isso, decide subir para o banco, e recomeça a cantar os parabéns. (6,04s) No entanto, para de cantar novamente e diz que tem de ir à casa de banho.
	Interações verbais	Linguagem verbal	(2,07s) A criança L direciona-se para a criança E e diz: “Procurar! Procurar!” (2,10s) A criança E diz: “Isto!”, ao qual a criança L afirma: “Deixa-me ver.” (2,16s) De seguida, afirma: “Encontrei mais uma coisa.” (2,21s) A criança L afirma: “As coisas que nós encontramos pomos aqui.” (3,20s) A criança L questiona: “A casinha está vazia! As coisas estão aonde?”

			(3,31s) A criança M está junto da cama e diz, apontando para o móvel: “Estão aqui! Estão aqui!” (3,38s) A criança L afirma: “Procurem! Procurem!” (3,42s) A criança M diz: “Está aqui!” (4,09s) A criança E levanta-se da cama e diz: “É da nossa imaginação!” (4,16s) A criança E afirma: “É da nossa imaginação!”
		Vocalizações de sons sem sentido	
Interação com os objetos	Pega o objeto		(2,02s) A criança L entra na casinha, baixa-se junto a um móvel da cozinha, abre e fecha. (2,05s) De seguida, essa criança chega-se para o lado e faz o mesmo com o móvel que se encontrava no seu lado direito. (2,06s) Essa mesma criança agarra num alguidar que estava por cima do móvel e pousa-o novamente. (2,10s) A criança E dirige-se para junto do armário da roupa, remexendo numa gaveta desse mesmo armário. (2,21s) Colocam essas coisas junto do móvel que está junto da cama. (2,29s) A criança M tem pulseiras nos seus pulsos e coloca-as junto dos objetos encontrados. (4,16s) A criança E coloca-se por cima da mesa e depois, agarra num banco. (4,27s) A criança L agarra também num banco e depois leva-o para junto da porta. (4,39s) A criança L continua a levar os objetos referentes à cozinha para junto da porta. (4,58s) As crianças colocam a mesa e os bancos da cozinha junto à porta que está perto do armário da roupa e sentam-se. (5,51s) De repente, param de cantar e a criança L coloca um alguidar azul por cima do banco.
	Partilha o objeto		(4,13s) As crianças continuam a mexer nos armários, abrindo e fechando portas. (5,21s) Posteriormente, a criança E passa um banco para a criança L e coloca-o virado ao contrário por cima da mesa.
Brincadeiras: jogo simbólico	Atribui diferentes funções ou significados aos objetos		(5,29s) No entanto, a criança L agarra no banco e coloca-o direito por cima da mesa, fingindo ser um bolo de aniversário.
	Planifica a brincadeira		(5,21s) A criança L diz: “Já sei, isto é um bolo de aniversário.” (5,41s) As crianças voltam a sentar-se e a criança L finge ter um isqueiro para acender as velas do bolo de aniversário.
	Assume diferentes papéis		
	Recria situações reais ou imaginárias		(5,44s) De seguida, começam a cantar os parabéns.
	Exprime as suas ideias ou sentimentos		(3,58s) As crianças continuam a procurar. O adulto intervém e diz às crianças para elas brincarem tendo a casinha vazia, e questiona como podem brincar. Ao qual a criança L responde: “É da nossa imaginação.” (4,27s) A criança L diz: “Já sei!” e “Anda cá.”

APÊNDICE XLIII – TABELA COM SISTEMA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DO QUINTO REGISTO VIDEOGRÁFICO.

Categoria	Subcategoria		Evidências recolhidas ilustrativas da categoria e subcategoria
Interações entre pares	Interações não verbais	Através do contacto ocular	(3,18s) Existe contacto ocular entre a criança L e a criança H. (3,38s) Enquanto isto, a criança E continua a observar as colegas. (5,41s) Existe contacto ocular entre as crianças H e L. (6,07s) As crianças H e L olham uma para a outra.
		Através do toque ou interação corporal	(3,07s) Depois começam-se a rir e a criança L volta a sentar-se. (3,47s) A criança E senta-se ao lado da criança L, e esta última bate com a mão direita em cima dos livros que estão em cima da mesa. (4,02s) As outras crianças continuam a rir-se. (5,19s)

			Aparecem debaixo da mesa as crianças H e E. (5,36s) A criança L continua sentada e as crianças H e E estão levantadas.
		Através da expressão facial	(1,51s) A criança L mostra-se um pouco chateada, franzindo as sobrancelhas e cruzando os braços. (2,45s) A criança H e L riem-se. (3,44s) As três crianças riem. (4,10s) As crianças começam a dar gargalhadas. (4,32s) As restantes crianças começam a rir-se. (5,04s) A criança R franze as sobrancelhas, mostrando-se frustrado. (5,04s) As crianças E e H riem.
		Através da imitação	(3,00s) A criança L levanta-se. Começa a dançar e a criança H acompanha-a. (5,30s) A criança E levanta-se e após observar a criança H, repete o que a mesma esteve a fazer, mas dando voltas sobre si mesma. (6,24s) A criança E volta a sentar-se no móvel. A criança L observa e repete o movimento.
		Através dos gestos	(2,40s) A criança H faz gestos (chamando a atenção da colega). (3,11s) A criança L levanta-se, mas volta-se a sentar no banco, continuando a rir juntamente com as colegas. (3,22s) A criança H faz gestos de uma lengalenga. (3,52s) De repente, a criança L empurra a criança E do banco. A criança E queixa-se, mas depois começa a rir-se com as colegas. (3,58s) A criança H continua a dizer e a inventar algumas partes da lengalenga acima referida. (4,37s) Depois, vira-se para trás e começa a fingir que está a “comer” a criança L. (5,02s) A criança R tenta pegar nas peças que a criança L tem. Faz alguns sons para obter as peças, colocando-se também por cima da mesa tentando chegar às mesmas. (5,52s) A criança H dirige-se para junto da porta, senta-se e finge que dorme. (5,53s) A criança E dirige-se para junto de um móvel da casinha e senta-se no mesmo, observando as colegas. (6,07s) A criança L levanta-se e bate com o livro na cabeça da criança H. (6,15s) A criança L faz novamente o movimento anterior, levantando-se e batendo com o livro na cabeça da criança H.
	Interações verbais	Linguagem verbal	(1,45s) De seguida, levanta-se e diz: “Assim não leio nenhuma história”. (1,46s) Nesse entretanto, aparece a criança H, que grita dizendo: “Já chegámos!”. (1,51s) A criança L repete, cruzando os braços ainda sentada no banco: “Assim não leio nenhuma história, pronto”. (2,15s) A criança L diz para as colegas: “Para aqui sentadas”, apontando para a porta que se encontra no local. (2,22s) A criança H questiona: “Porquê? Porquê? Porquê?” (2,24s) A criança L responde: “Porque... Para eu ler a história”. (2,31s) A criança L diz “Para ali. Se não vou-te dar uma palmada”. (2,40s) Enquanto a criança L fala para a criança E, a criança H diz: “Qua qua qua”. (2,43s) Enquanto as duas crianças imitam animais, a criança L, dirige-se para as mesmas, dizendo: “Assim não leio a história”. (2,55s) A criança L diz: “1, 2, 3... Shhh”. (3,00s) A criança L diz: “Vamos dançar aquela dança?”. (3,22s) A criança H diz: “Eu sou pequenino e quero crescer. Vou pedir aos pés...” e (3,30s) “Vou pedir à boca para não se mexer...” e (3,35s) “Vou pedir às mãos, vou pedir à boca...” Simultaneamente, a criança H diz, sentando-se de joelhos e olhando para a criança L: “E vamos sentar”. (3,42s) Depois, a criança E intervém dirigindo-se à criança L dizendo “Fiz xixi ali”. (4,22s) A criança H dirige-se para a criança R: “Olha o R!” (4,25s) A criança L levanta-se e repete: “Vou-me zangar!” (4,27s) A criança R recua mas volta a dirigir-se às colegas dizendo: “Eu sou um dragão...” (4,56s) A criança L repete a frase para a criança R: “Vou pegar o peixe, está aqui o peixe”. (5,07) A criança L diz: “Eu vou ler a história.” (5,36s) A criança H diz: “O sol a brilhar”. (5,49s) A criança H dirige-se para junto da criança L, e esta última pergunta: “Qual história é que vocês querem que eu leia?” (5,52s) A criança H diz: “Podias

			ler esta...”. (6,00s) A criança L diz: “Eu vou ler.” e a criança E responde: “Está bem”. (6,07s) A criança L diz: “Vou ler a história (...)”. (6,15s) A criança L diz: “Esta foi boa”. (6,29s) A criança H pergunta: “Já está?” (6,30s) A criança L vira-se para trás e diz: “Assim não vou ler história nenhuma.” (6,42s) A criança H levanta-se, repete a palavra “Tchau” e dirige-se atrás dela e a criança E também. (6,56s) A criança E diz: “Eu vou chamar a C”.
		Vocalizações de sons sem sentido	(3,15s) A criança E levanta-se e começa a dizer: “Ta ta ta ta”. (5:10s) De repente, as crianças começam a ouvir um som: “Miau miau.” (5,25s) A criança H levanta-se e diz: “Ta ta ta ta”.
Interação com os objetos	Pega o objeto		(1,42s) A criança L aparece sentada no banco junto à mesa da casinha, agachada. (1,57s) A criança L bate nos livros com a mão. (2,03s) A criança H senta-se num banco em frente à colega. (2,08s) A criança E entra e senta-se em cima da mesa, coloca os pés num banco e salta. (2,27s) A criança E vai novamente para cima da mesa e a criança H levanta-se. (2,37s) A criança E salta por cima dos bancos para o chão. (4,18s) Aparece a criança R com um brinquedo em forma de arco, mostrando-o às restantes crianças, mas não deixa tocar. (5,04s) A criança R pega nas peças e vai embora. (5,41s) A criança H retira o livro da mão da criança L, olhando para ela e nesse momento, a criança L levanta-se para ir buscar o livro. (5,46s) A criança L retira o livro à criança e coloca-o junto dos outros em cima da mesa, sentando-se no banco novamente. (6,00s) A criança L agarra noutra história. (6,21s) Depois vira-se para trás, para a mesa e coloca o livro em cima dos restantes. (6,40s) A criança L agarra nas histórias e vai embora.
	Partilha o objeto		
Brincadeiras: jogo simbólico	Atribui diferentes funções ou significados aos objetos		(4,42s) Nesse entretanto, o arco da criança R é destruído. A criança L agarra uma parte do mesmo e começa a brincar, dizendo que é um peixe e não dá essa parte à criança R.
	Planifica a brincadeira		(3,47s) A criança L diz: “Agora vamos ler a história”. (4,07s) A criança L, sentada no banco, levanta a mão e diz “Assim não leio, assim a professora vai-se zangar.” (4,10s) A criança H repete: “Tá, a professora vai-se zangar.” (5,13s) “Já vou ler a história”, diz a criança L sentada no banco. “Só vou ler a história para mim, tchau.” (5,19s) “A música vai começar. Era uma vez...”, diz a criança L.
	Assume diferentes papéis		
	Recria situações reais ou imaginárias		(2,41s) Após ter saltado dos bancos para o chão, a criança E dirige-se, colocando-se de gatas para a criança L e começa a miar, imitando um gato.
	Exprime as suas ideias ou sentimentos		

APÊNDICE XLIV – TABELA COM SISTEMA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DO SEXTO REGISTO VIDEOGRÁFICO.

Categoria	Subcategoria		Evidências recolhidas ilustrativas da categoria e subcategoria
Interações entre pares	Interações não verbais	Através do contacto ocular	(4,12s) As crianças B e L olham uma para a outra. (4,25s) Existe contacto ocular entre as crianças L e B. (6,29s) A criança L olha para a criança B.
		Através do toque ou	(7,14s) A criança L dá a volta e vai sentar-se no banco.

		interação corporal	
		Através da expressão facial	(4,25s) As crianças L e B começam a rir.
		Através da imitação	
		Através dos gestos	(5,00s) A criança B levanta a cabeça. (5,01s) A criança L dirige-se para o armário. (5,04s) A criança B levanta-se. (5,27s) A criança B senta-se na cama e começa a calçar-se. (6,19s) A criança L apresenta alguma dificuldade em movimentar a mesa de sítio e a criança B coloca o banco que tinha na mão no chão e vai ajudar. (6,59s) Aparece o adulto, as crianças levantam-se. (7,10s) Depois, dirige-se para junto de outro banco, em que a criança L já tinha estado sentada. (7,13s) A criança B fica em pé, coloca os cotovelos em cima da mesa, apoiando a cara nos braços. (7,23s) A criança L vê e começam a disputar pelo alguidar. (8,16s) A criança B aparece novamente.
	Interações verbais	Linguagem verbal	(2,38s) A criança L entra na casinha e diz: “Já sei, vamos descalçar”. (2,41s) A criança B dirige-se a um adulto e pergunta: “Podemos descalçar?” (2,47s) A criança B dirige-se até à criança L: “Podemos.” (2,50s) A criança L olha para a colega e enquanto a criança B olha para os seus pés, diz: “Mas não se descalça os meus chinelos, está bem?” (2,54s) A criança L diz: “Já sei, vou dormir”. (2,57s) A criança B acompanha a criança L para a cama e senta-se junto dela, dizendo: “Vou estar aqui.” (3,20s) A criança L, já deitada, começa a dizer: “Oh mãe, mãe...” (3,54s) Depois volta, dirigindo-se à criança L e diz: “Olha, tá tudo picante.” (3,56s) A criança L diz: “Eu gostava de picante”. (4,47s) A criança B levanta-se, dirige-se para a cama e diz, com voz de adulta: “Vou dormir um bocadinho”. (4,54s) A criança L, levantada, diz: “Hoje é o meu primeiro dia de aulas”. (5,01s) A criança L diz: “Vou buscar aqui uma mochila”. (5,42s) A criança L levanta-se, dirige-se para a saída da casinha e diz: “Ai eu tenho de ir ver o meu trabalho”. (5,51s) A criança L diz: “Vamos levar a mesa para ali”, apontando para um canto junto de uma porta da sala. (7,10s) Posto isto, a criança L diz: “Não, eu é que me sento ai.” (7,40s) A criança B responde: “Ta ta”, enquanto caminha para fora da casinha. (7,49s) A criança L levanta-se e diz: “Oh H anda pa casinha”. (8,05s) Retira o alguidar azul e diz: “Pronto já está B.”
		Vocalizações de sons sem sentido	(4,42s) A criança B diz algo “(...)”.
Interação com os objetos	Pega o objeto		(2,57s) A criança B acompanha a criança L, pega num banco. (3,38s) De repente, aparece a criança MB com uma fita branca e coloca na cabeça da criança B que está sentada no banco. (3,45s) A criança B levanta-se do banco e vai mexer num móvel da casinha (fogão). (4,00s) A criança B vai novamente ao fogão. (4,38s) A criança L sai da cama e começa a calçar os chinelos. (4,42s) A criança B senta-se no banco. (5,01s) A criança L abre as portas do armário. (5,26s) Depois a criança L arruma novamente as malas no armário. (5,42s) A criança L fecha as portas do armário. (6,00s) A criança L agarra num banco e coloca-o junto a um canto (6,05s) Depois, agarra noutro banco e na mesa e começa a puxar os objetos para o canto, junto ao outro banco. (6,06s) A criança B agarra num banco e coloca-o junto aos outros objetos. (6,26s) A criança B agarra num banco e coloca-o junto da mesa. (6,27s) E a criança B coloca o banco onde a criança L disse. (6,34s) A criança L agarra num alguidar azul e coloca-o em cima da mesa. Depois volta a colocar no sítio

		que estava. (6,40s) A criança L levanta-se e puxa a mesa para si. Depois volta a agarrar no alguidar azul. (6,48s) Abre a porta do forno e coloca o alguidar lá dentro. Mexe nos botões do fogão. (7,07s) A criança B toca num banco, movendo-o um pouco de lugar. (7,20s) A criança B dirige-se para junto do forno e abre a porta do mesmo, retirando o alguidar azul que lá estava. 08:10s – Coloca o alguidar em cima da mesa. (8,33s) A criança L coloca dois bancos junto da cama.
	Partilha o objeto	(5,20s) Cada uma das crianças retira uma mala.
Brincadeiras: jogo simbólico	Atribui diferentes funções ou significados aos objetos	(8,13s) A criança L dirige-se ao forno e coloca o alguidar no mesmo, fingindo ser um tabuleiro.
	Planifica a brincadeira	(4,09s) A criança B volta para junto da colega, finge dar-lhe algo e diz: “Toma, já pus aí.” Senta-se e diz: “Filha está aí a tua comidinha.” (4,54s) A criança L imagina que se está a vestir. (6,53s) Depois, a criança L dirige-se para junto da cama e diz: “Vou dormir uma sesta”. Deita-se. Levanta-se e diz: “Cocorocó”. (7,37s) A criança L volta a colocar o alguidar dentro do forno e diz: “Ainda não está feito”, fingindo ser um bolo. (8,24s) A criança L diz: “Tu tavas a dormir.” A criança B dirige-se para a cama. Criança L: “Vá, dorme”. (8,28s) A criança B responde: “E eu tava doente” (8,30s) “Tá bem e eu ia chamar um médico”, diz a criança L.
	Assume diferentes papéis	(3,22s) A criança B diz: “Olá” e: “Já sei, tive uma ideia. Eu era a tua mãe e tu eras a filha.”
	Recria situações reais ou imaginárias	(4,00s) A criança B vai novamente ao fogão, finge apagar todos os botões, abre a porta do forno e finge retirar algo para a filha.
	Exprime as suas ideias ou sentimentos	(6,26s) A criança L diz: “Não, esta cadeira é para ali.”

APÊNDICE XLV – TABELA COM SISTEMA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DO SÉTIMO REGISTO VIDEOGRÁFICO.

Categoria	Subcategoria		Evidências recolhidas ilustrativas da categoria e subcategoria
Interações entre pares	Interações não verbais	Através do contacto ocular	(3,10s) A criança P e o adulto olham um para o outro.
		Através do toque ou interação corporal	(1,38s) A criança M levanta-se e fica junto à criança T. (2,06s) A criança P observa a criança T. (2,48s) A criança T tenta retirar a caixa de cartão à criança MN. (2,58s) A criança T toca no adulto. (3,10s) De seguida, levanta o braço direito, finge ter algo na mão e olha para o adulto. (6,33s) A criança M dirige-se até à cama, mas depois dirige-se novamente ao móvel da cozinha. (7,01s) A criança M aparece com um saco de plástico com coisas lá dentro.
		Através da expressão facial	(5,24s) - As crianças T, P e M riem.
		Através da imitação	
		Através dos gestos	(4,52s) O adulto faz o gesto do adeus e levanta-se do banco.
	Interações verbais	Linguagem verbal	(1,28s) A criança T pergunta: “Quem quer gelado?” (1,31s) A criança M dirige-se à criança T e responde: “Eu”. (1,34s) A criança T responde: “Eu”. (2,55s) A criança T coloca as mãos por cima da caixa e diz: “Olha aqui. Queres gelado? Han? Queres gelado?” (2,58s) A criança T volta a repetir: “Queres gelado?” (3,00s) O adulto responde: “Quero.” (3,10s) De seguida, olha para o adulto e diz: “Tome, tome! Tome o gelado.”

			(3,14s) O adulto responde, fingindo comer: “Mmm, tão bom!” (3,19s) A criança T diz: “É 5€”. (3,24s) A criança P dirige-se ao adulto e pergunta: “Queres água?”. O adulto responde: “Diz?” E a criança P volta a perguntar: “Queres água?” (3,27s) O adulto responde: “Pode ser.” (3,32s) O adulto responde: “Ahh”. (3,41s) O adulto questiona novamente: “Pastel de nata? Pode ser, pode ser.” (3,44s) A criança L diz: “É pastel de canela.” O adulto responde: “Então não era pastel de nata? Pronto, está bem, também gosto” (3,56s) O adulto responde: “Muito caro.” (3,57s) A criança P volta a apresentar a garrafa de água e a dizer: “1€”. O adulto responde: “Pode ser, pode ser, obrigada.” (4,36s) A criança L pergunta ao adulto “Queres... queres pipocas? Muitas pipocas?” (4,40s) Ao qual, o adulto responde: “Muitas pipocas? Pode ser.” (4,44s) A criança L diz: “1€”. O adulto questiona: “1€? É barato”. E retira algo do bolso do seu bibe. (4,50s) O adulto questiona: “E agora? Vou ao cinema? Posso ir ao cinema com as pipocas?” (4,52s) A criança L responde: “Sim.” O adulto questiona a criança L e as restantes crianças “Quem quer ir comigo ao cinema?”. Ao qual a criança T responde: “Ninguém.” O adulto responde: “Ok, vou eu. Venho já está bem? Vou ao cinema. Tchau”. Sai da casinha. (5,02s) A criança L levanta-se e aponta: “É ali.” Sai da casinha. (5,08s) A criança M diz: “Olha”, dirigindo-se à criança T. (5,18s) A criança M diz: “Mais uma”. (5,28s) A criança M retira uma garrafa. A criança T diz: “Não!” (5,34s) O adulto aparece novamente. A criança L levanta-se e diz: “Olá!” (5,37s) O adulto responde: “Olá!” A criança T pergunta: “Queres o que? Queres água?” (5,38s) O adulto responde: “Sim. Já fui ao cinema.” (5,45s) A criança L coloca outra garrafa na caixa de cartão e diz: “Está aqui mais água.” O adulto responde: “Obrigada, tenho muita sede.” (5,48s) A criança T vê, agarra na garrafa e diz: “Não, esta não.” (5,50s) A criança L olha para o adulto e pergunta: “Tu queres muitas?” Ao qual a A responde: “Muitas que? Garrafas? Quero, estou cheia de sede!” (5,55s) A criança T afirma: “Não! Não precisas.” (6,01s) O adulto responde: “Pronto, está bem...” (6,03s) A criança M diz: “Eu quero cheia” Ao qual o adulto responde: “Muito cheia?” A criança T responde: “Sim!” (6,10s) E a criança M continua: “É muito pesada!” (6,16s) O adulto responde: “Está bem, então vou levar.” (6,20s) A criança L dirige-se ao adulto e pergunta: “Queres ir... queres ir... queres ir à feira?” O adulto responde: “Posso ir.” A criança T intervém, alcançando o seu braço esquerdo em frente: “É por ali”. (6,23s) O adulto questiona: “Vou sozinha? Ninguém quer ir comigo?” (6,28s) A criança T responde: “Não”. (6,30s) A criança L começa a indicar o caminho, alcançando o braço direito: “É ali, por ali, por ali...” (6,41s) A criança P diz: “Olha está aqui uma pulseira.” (6,45s) Chega o adulto: “Cheguei”. (6,47s) A criança P pergunta, olhando para o adulto: “Olha, queres?” (6,52s) O adulto responde: “Não, não quero. Obrigada.” E senta-se no banco. Repete: “Já cheguei”. (7,24s) O adulto questiona a criança L: “Então isto é o que?” Referindo-se ao objeto que tinha colocado na caixa.
		Vocalizações de sons sem sentido	(3,01s) A criança P faz sons como: “Uh uh”.
Interação com os objetos	Pega o objeto		(1,24s) A criança T está a manusear uma caixa de cartão. A criança MN está junto ao armário da roupa a manusear outra caixa de cartão. A criança M está junto a um móvel da cozinha a manusear garrafas de plástico. A criança P está de pé junto à mesa. (1,28s) A criança T coloca a caixa de cartão em cima da

		mesa. (1,38s) A criança T abre a caixa de cartão e começa a mexer na mesma. (1,44s) A criança T volta a fechar a caixa. (1,55s) A criança P começa a bater com as mãos numa caixa de cartão (fingindo o toque de um tambor). (1,57s) A criança T volta a colocar a caixa de cartão em cima da mesa. (2,03s) A criança L aparece novamente com uma mala. (2,05s) A criança T olha para trás, vê que está uma tira de cartão no armário e retira-a, colocando-a por cima da caixa. (2,06s) A criança M continua a manusear objetos junto de um dos móveis de cozinha. (2,10s) A criança L trouxe uma esponja e está a manuseá-la junto de uma das portas dos armários de roupa. (2,11s) A criança T tenta colocar a tira de cartão dentro da caixa de cartão. (2,17s) A criança M retira a tira de cartão que está no armário, coloca em cima de móvel e volta a colocar no armário. (2,25s) A criança T não consegue colocar a tira de cartão dentro da caixa de cartão, por isso coloca-a por cima da caixa. (2,29s) Depois, a criança T coloca a tira de cartão por cima do móvel. (2,30s) A criança L agarra numa garrafa de plástico e dirige-se à entrada da casinha. (2,34s) A criança MN continua a agarrar na caixa de cartão. De seguida, levanta a caixa e segue para junto de um armário. (3,01s) A criança P tem uma esponja e está a manuseá-la junto de uma das portas dos armários de roupa. Abrindo e fechando a porta. (3,03s) A criança T abre a caixa de cartão e finge retirar algo de dentro da mesma. (4,40s) O adulto agarra na caixa de cartão que estava em cima da mesa na posse da criança L. (5,08s) A criança P observa as pessoas que saíram, agarrando numa garrafa de plástico. A criança T mexe num móvel da cozinha. A criança M agarra numa garrafa de plástico. (5,10s) A criança L senta-se na cama da casinha. (5,18s) A criança T agarra numa garrafa que estava no chão e coloca junto das restantes. (5,32s) A criança M volta a colocar a garrafa junto das outras. (5,38s) O adulto agarra numa garrafa e finge beber o conteúdo da mesma. (6,34s) A criança L senta-se no banco junto à mesa, com o bloco e a caneta. (6,41s) A criança P dirige-se ao armário e retira uma mala. (6,45s) Chega o adulto a caixa de cartão e coloca em cima da mesa. (6,47s) A criança P coloca a mala dentro da caixa de cartão. A criança L levanta-se e mexe na garrafa. A criança P volta a retirar a mala.
	Partilha o objeto	(1,49s) Aparecem as crianças P e L a mexerem num armário. A criança T coloca a caixa num banco, observando as crianças que chegaram. (3,21s) O adulto finge retirar algo do seu bibe e dá à criança (3,32s) E a criança T volta a dar algo ao adulto. (4,27s) As crianças M, P e T continuam a manusear os objetos (caixas de cartão, sacos de plástico, garrafas de plástico...). (5,15s) As crianças P e M colocam garrafas de plástico em cima das caixas.
Brincadeiras: jogo simbólico	Atribui diferentes funções ou significados aos objetos	(3,37s) A criança L aparece novamente com uma caixa de cartão. Pousa a caixa em cima da mesa, dirige-se ao adulto e pergunta: “Olha queres?” (3,38s) O adulto questiona: “O que é isso?” Ao qual a criança L responde: “É pastel de nata.” (3,50s) A criança P tenta vender uma garrafa de água: “É 8€” (3,51s) O adulto responde: “8€? Isso é muito dinheiro, não quero, obrigada.” (3,54s) A criança L dirige-se para o adulto, levanta a caixa de cartão e diz: “5€”. (4,10s) A criança M aparece novamente, agarra numa tira de cartão e questiona o adulto: “Queres tupperwares?” (4,14s) O adulto não entende o que a criança diz, por isso pergunta: “O que é isto?” A criança afirma: “São tupperwares”. Ao qual o adulto questiona: “Tupperwares? Boa, tupperwares. Quanto custam?”

	Planifica a brincadeira	(3,30s) A criança T finge dar algo ao adulto. O adulto recebe e finge comer. De imediato, a criança T afirma: “Ei, isso era as moedas.”
	Assume diferentes papéis	
	Recria situações reais ou imaginárias	(1,42s) A criança T imagina retirar um gelado de dentro do caixa, dá à criança M e esta finge que come. (7,02s) A criança P tenta vender a mala ao adulto mas esta questiona: “40€?” Mas a criança diz: “Eu dou” O adulto questiona: “Dás? Boa, obrigada!” (7,07s) O adulto coloca a mala no ombro. Diz “Mais 5” e a criança faz “mais 5”. (7,12s) A criança L dá algo ao adulto. “Olha também tens esta.” (7,14s) O adulto responde: “Ah, muito obrigada. Quanto é que é?” A criança L responde: “2€”. Depois coloca outro objeto dentro da caixa.
	Exprime as suas ideias ou sentimentos	(4,20s) A criança M responde, olhando para o adulto com um sorriso.

APÊNDICE XLVI – TABELA COM SISTEMA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DO OITAVO REGISTO VIDEOGRÁFICO.

Categoria	Subcategoria		Evidências recolhidas ilustrativas da categoria e subcategoria
Interações entre pares	Interações não verbais	Através do contacto ocular	(3,23s) Existe contacto ocular entre as crianças MM e P.
		Através do toque ou interação corporal	(3,23s) A criança MM deixa cair a mala no chão. Retira a carteira que estava na posse da criança P, olhando nos olhos do colega. Começa a andar e a criança P vai atrás da criança MM. (4,38s) As crianças T, P e H observam o que a criança L está a fazer.
		Através da expressão facial	(3,11s) As crianças P e T riem-se.
		Através da imitação	
		Através dos gestos	
	Interações verbais	Linguagem verbal	(2,30s) A criança MN diz: “Olha aqui.” (2,46s) A criança P diz: “Carteira! Com o homem aranha!” (2,52s) Surge uma voz a dizer: “Não, isso é uma carteira.” (3,02s) A criança T diz: “Já está.” (3,04s) A criança T aleija-se no joelho e diz: “Au!” (3,18s) A criança T diz: “Eu bati ai nesse coiso!” (4,09s) A criança T diz: “Já está!” (4,12s) De seguida, a criança T olha para a mesa e vê duas garrafas de água e diz: “Ei, não é aqui!” (4,57s) A criança T diz: “anda”. (5,08s) Depois, a criança T começa a dar voltas sobre si próprio e a dizer “miau, miau”. (5,14s) Aparece a criança MB e dirige-se à criança L: “Anda cá, fazer uma coisa.”
		Vocalizações de sons sem sentido	
Interação com os objetos	Pega o objeto		(2,15s) A criança P está a mexer num saco de plástico que se encontra em cima da mesa. (2,19s) A criança T senta-se em cima de um móvel da cozinha. A criança MN manuseia uma tira de cartão e uma esponja preta. (2,22s) A criança P retira uma carteira de dentro de um saco de plástico. (2,34s) A criança T retira uma garrafa de plástico de dentro do saco e coloca-a dentro de um móvel da cozinha. A criança P continua com uma

		carteira na mão a brincar no mesmo sítio. (2,40s) A criança P coloca a garrafa de plástico dentro de um móvel da cozinha. (2,52s) A criança T abre novamente a porta do móvel da cozinha, coloca mais duas garrafas e tenta fechar a porta. (2,55s) Aparece a criança M com uma garrafa na mão (foi a voz que surgiu). (2,57s) A criança P agarra na garrafa e coloca-a em cima da mesa. (3,02s) A criança T consegue fechar a porta do móvel com três garrafas lá dentro e dirige-se à mesa. (3,04s) Coloca o joelho em cima do banco mas desequilibra-se e o banco cai. Levanta a perna direita. (3,11s) A criança T apoia-se num móvel com a mão direita e agarra o pé com a mão esquerda. (3,29s) A criança T dirige-se a um armário da cozinha. Vai buscar uma caixa de cartão. (3,38s) A criança T manuseia a caixa de cartão. (3,45s) A criança T manuseia a caixa de cartão, abrindo e fechando a mesma. (3,48s) Agarra na caixa e coloca-a em cima de outro móvel. (3,52s) Abre a porta do forno e tenta colocar a caixa dentro do mesmo. (4,00s) A criança MM dirige-se junto aos móveis de cozinha, encosta-se e começa a mexer na carteira. (4,01s) A criança P agarra na garrafa de plástico que se encontrava no chão e coloca-a em cima da mesa. (4,09s) A criança T consegue colocar a caixa de cartão dentro do forno. (4,14s) A criança T abre as portas de um móvel e coloca lá dentro as garrafas. (4,20s) A criança H dirige-se para junto de um banco e agarra num chapéu branco. Coloca-o na cabeça. (4,31s) A criança H tira o chapéu e coloca-o em cima da mesa. Depois tira a bandolete que tinha. Coloca novamente a bandolete. (4,38s) A criança T senta-se em cima de um móvel. A criança P senta-se num banco. (4,47s) A criança P levanta-se, agarra o banco e coloca o banco junto a si. (5,11s) De seguida, a criança T dirige-se a um móvel da cozinha e começa a mexer num alguidar azul, colocando-o à frente da sua cara. (5,52s) Dirige-se para junto dos móveis da cozinha. (6,01s) A criança P começa a manusear sacos de plástico e uma mala cor de rosa que estava no chão. (6,17s) A criança T retira uma caixa de cartão do móvel e começa a manuseá-la. (6,22s) Arruma a caixa no móvel. (6,28s) Levanta-se e vai buscar um saco de plástico que estava em cima da mesa. (6,34s) Agarra na mala que estava no chão e coloca-a em cima da mesa. (6,40s) Fecha a porta do móvel e dirige-se para o forno. (6,42s) Abre a porta do forno. (6,51s) Tenta retirar a caixa de cartão. Não consegue, pois um banco está a bloquear abrir mais a porta. Retira o banco e consegue abrir mais a porta. (6,54s) Consegue retirar a caixa de cartão. (7,02s) Arruma novamente a caixa de cartão. (7,13s) Levanta-se e manuseia um saco de plástico. (7,21s) Dá meia volta à mesa, coloca o saco de plástico em cima da mesa e sai da casinha. (7,54s) Aparece novamente a criança T a mexer no chapéu branco. A dançar e a rodopiar o chapéu. (7,58s) Coloca o chapéu no armário.
	Partilha o objeto	(2,30s) A criança MN dirige-se à criança T e mostra a esponja preta encaixada na tira de cartão. (2,52s) E a criança P volta a mostrar a carteira.
Brincadeiras: jogo simbólico	Atribui diferentes funções ou significados aos objetos	
	Planifica a brincadeira	
	Assume diferentes papéis	
	Recria situações reais ou imaginárias	(4,55s) A criança L está no chão a “gatinhar”.

	Exprime as suas ideias ou sentimentos	(3,28s) A criança P diz: “Não, é pa eu fazer! Não tem aí nada!”
--	---------------------------------------	---

APÊNDICE XLVII – TABELA COM SISTEMA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DO NONO REGISTO VIDEOGRÁFICO.

Categoria	Subcategoria		Evidências recolhidas ilustrativas da categoria e subcategoria
Interações entre pares	Interações não verbais	Através do contacto ocular	(7,40s) Existe contacto ocular entre a criança B e o adulto. (6,12s) A criança M também aparece e cruza o olhar com a criança MM.
		Através do toque ou interação corporal	(3,20s) A criança E dirige-se à criança MM e diz-lhe algo. A criança M está de joelhos no chão. (4,34s) A criança MM está junto da criança T. (5,05s) A criança T pede ajuda ao adulto, tocando-lhe. (6,06s) As crianças B e T falam. (8,21s) O adulto agarra na carteira e finge guardar lá o que a criança B lhe deu.
		Através da expressão facial	(6,56s) A criança T fica sentada no chão, cabisbaixo, cruzando os braços e franzindo as sobrancelhas.
		Através da imitação	
		Através dos gestos	(3,05s) Depois, a criança M dirige-se para a criança MM e abre o saco de plástico. (3,40s) A criança MM dirige-se à criança M, tira-lhe a colher da boca e lança-a novamente para cima da cama. (4,49s) A criança T chama o adulto, batendo-lhe no braço. (5,13s) A criança B retira a mala que o adulto tem. (7,23s) Dirige-se para junto da criança B. Tenta retirar os objetos que esta tem na sua posse. A criança B não deixa e puxa os objetos para si. (7,30s) A criança MM tenta retirar novamente uma carteira à criança B mas esta resiste. A criança MM dirige-se para o local onde estava anteriormente.
	Interações verbais	Linguagem verbal	(3,05s) A criança M diz: “Vá, aqui!”. (3,10s) A criança M diz: “Vou deixar aqui, atão.” (3,30s) A criança MM lança a colher para cima da cama, baixa-se e diz: “E tu, fizeste assim, ah ah ah. Dizes com a língua de fora, tenho fome”. (3,42s) A criança M reage e diz: “É meu!” (4,14s) A criança T dirige-se a ela e diz: “Bebe água.” (4,23s) A criança B mostra a mala ao adulto, dizendo: “Olha olha.” (4,40s) A criança T consegue retirar uma caixa de cartão de dentro do móvel e diz: “É aqui!” (4,49s) A criança T diz: “Olha, é aqui.” (5,21s) Ao qual o adulto diz: “Então e eu? Não tenho dinheiro?” (5,23s) A criança B responde: “Tens.” (5,24s) Ao qual, o adulto pergunta: “Onde?” (5,26s) “Na carteira”, diz a criança B. (5,27s) “Qual carteira?”, pergunta o adulto. (5,29s) A criança B diz: “Aqui”. (5,31s) O adulto afirma: “Ah, está bem.” (5,45s) O adulto responde: “Está bem, está bem”. (6,08s) “Podes comprar água”, diz a criança T à criança B. (6,16s) A criança T vê os colegas a mexer nos objetos e dirige-se para junto deles, dizendo: “Ei, não!!” (6,17s) O adulto intervém e dirige-se à criança T: “Tomás, isso não é só teu. É de todos.” (6,23s) A criança T tenta justificar-se: “Mas eu é que tava a brincar...” (6,25s) “Não interessa, todos podem brincar.”, diz o adulto. (6,27s) A criança MM pergunta ao adulto: “Podemos?” (6,28s) O adulto responde: “Podem sim senhor.” (6,30s) “T, desde de manhã que estás a brincar com isso, não podes ser egoísta.”, diz o adulto. (6,32s) A criança T diz: “Fogo...” (6,40s) O adulto diz: “Brinca com os teus colegas.” (6,56s) O adulto diz: “Não precisas de estar a chorar, T, vem brincar connosco. Não é tudo teu, temos de partilhar os brinquedos.” (7,40s) A criança B dirige-se ao adulto e pergunta,

			manuseando uma carteira: “Queres dinheiro ou não?” (7,46s) Volta a perguntar, “Queres dinheiro? Queres dinheiro?” (8,06s) O adulto dirige-se à criança B e diz: “Quero dinheiro, eu não tenho dinheiro.” (8,10s) O adulto questiona: “Dás-me dinheiro?” A criança B finge dar algo ao adulto estagiária e esta responde: “Ah, muito obrigado”, guardando dentro do bibe. (8,17s) A criança B responde: “Tens de por aqui” e aponta para a carteira. (8,33s) A criança B questiona o adulto: “Queres o quê?” (8,34s) O adulto responde: “Hmm, não sei... Queria... Queria uma mala.” (8,47s) O adulto diz: “Uma mala maior... Não tens malas maiores?” (8,51s) A criança B responde: “Tenho” ao qual o adulto diz: “Então queria uma” e a criança B dá-lhe a mala cor de rosa. (8,58s) Mas o adulto diz: “Não, maior ainda, muito maior.”
		Vocalizações de sons sem sentido	
Interação com os objetos	Pega o objeto		(2,58s) A criança MM está junto da mesa e tem um chapéu branco na cabeça e uma tira de cartão na mão. A criança B está em pé com uma mala cor de rosa. A criança M tem um saco de plástico na mão. As crianças E e T também estão na casinha. (3,03s) A criança M dirige-se para junto da cama e começa a manusear o saco de plástico que tem na sua posse, contendo tiras de cartão. (3,17s) A criança MM dirige-se para a cama e retira as tiras de cartão do saco. (3,20s) A criança M agarra novamente na tira de cartão e coloca na cama. (3,32s) A criança M coloca a colher na boca. (4,19s) A criança E inclina-se sobre cima da mesa. (4,30s) A criança T está junto de um móvel que guarda garrafas de plástico. O adulto coloca a garrafa que tinha na mão dentro do móvel. (4,59s) O adulto senta-se num banco junto à mesa. (7,18s) A criança MM aparece novamente com um chapéu branco na cabeça e uma tira de cartão na mão. (7,40s) A criança B manuseia uma carteira. (8,57s) A criança MM dirige-se ao móvel da cozinha para ir buscar uma caixa de cartão para fazer de banheira.
	Partilha o objeto		(3,25s) Depois, a criança MM retira uma colher amarela do bibe, dirige-se à criança M e dá-lhe. (4,43s) A criança B dá a mala ao adulto e senta-se num banco junto à mesa. (4,51s) A criança E tinha uma bolsa branca na mão e dá ao adulto. (5,31s) E a criança B retira a carteira da mala e dá ao adulto. (5,36s) A criança T encontra uma carteira no chão e dá ao adulto também. (5,41s) O adulto e a criança B manuseiam e partilham carteiras. (8,45s) A criança B dá ao adulto uma mala branca. (8,51s) A criança B dá-lhe a mala cor de rosa.
Brincadeiras: jogo simbólico	Atribui diferentes funções ou significados aos objetos		(3,06s) Mas, de imediato, a criança MM responde: “Não, isto é um motosserra!” (3,08s) A criança MM repete: “Isto é um motosserra.” E continua inclinado em cima da mesa usando a tira de cartão. (5,18s) O adulto pergunta à criança B: “O que é que está aí?” (5,20s) A criança B responde: “Uma” (atribuindo outro nome ao objeto que tinha).
	Planifica a brincadeira		(3,45s) A criança MM levanta-se e diz: “Pa casota!” (3,50s) A criança M responde: “Não!” (3,52s) “Olha aqui a casota nova que eu fiz!”, diz a criança MM. (5,44s) A criança B dirige-se ao adulto e diz: “Tu não tinhas dinheiro e eu dava-ta, ta bem?”
	Assume diferentes papéis		(8,24s) Junto da porta, as crianças E, MM e M estão a brincar. A criança E diz para o MM e M: “Tenho dois cães, o pai e o filho”.
	Recria situações reais ou imaginárias		

	Exprime as suas ideias ou sentimentos	(3,20s) A criança M diz: “Isto é ali.”
--	--	--