

Um percurso de reflexão sobre a Prática Pedagógica e de  
investigação sobre as brincadeiras e as interações das  
crianças na área do faz de conta “a caverna”

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

SOFIA DA SILVA VAREDA

Trabalho realizado sob a orientação de

Sónia Cristina Lopes Correia

Rita Alexandra Bettencourt Leal

Leiria, setembro de 2023

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por apoiarem a minha formação e por me ajudarem a alcançar este sonho.

A todas as crianças, que encontrei ao longo da minha formação.

A todas as educadoras cooperantes, por me acolherem.

A todos os professores, pelos momentos de partilha e reflexão.

A todos os colegas, que fizeram parte deste caminho desafiante.

A todos, o meu obrigada.

## RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada relata o meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar, durante os anos letivos de 2021/2022 e 2022/2023. Está dividido em três partes: a primeira refere-se ao contexto de Creche, a segunda ao contexto de Jardim de Infância numa instituição privada e a terceira parte referente ao contexto de Jardim de Infância da rede pública.

Na primeira parte apresenta-se a reflexão acerca do percurso e as aprendizagens vivenciadas em Creche, mais especificamente o contexto educativo e o grupo de crianças, a observação, a planificação, intervenção e avaliação e as relações entre criança e adulto. Na segunda parte apresenta-se a reflexão acerca de todas as aprendizagens em contexto de Jardim de Infância privado como, o contexto educativo e o grupo de crianças, o ciclo pedagógico, o portfólio e o brincar. A terceira parte, incide sobre o contexto de Jardim de Infância da rede pública e reflete-se sobre o contexto educativo e o grupo de crianças, e a intervenção educativa – dando espaço para a escuta e participação das crianças através da abordagem de trabalho por projeto (a área do faz de conta “a caverna”). Nesta terceira parte, é, ainda, apresentado um ensaio investigativo realizado neste contexto sobre as brincadeiras e interações das crianças na área do faz de conta “a caverna” que visou: i) identificar e caracterizar as brincadeiras de um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar na área do faz de conta “a caverna”, ii) identificar e caracterizar as interações de um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar na área do faz de conta “a caverna”, e, iii) refletir sobre a área do faz de conta como espaço transformador e promotor do brincar e aprender na Educação Pré-Escolar. Seguindo uma metodologia qualitativa, optou-se pela observação participante com recurso a registos audiovisuais e notas de campo para a recolha de dados. Os resultados obtidos revelaram que as crianças, na área do faz de conta “a caverna”, criaram enredos sobre a vida do homem primitivo (fazendo pinturas rupestres, cozinhando, caçando e pescando), interagindo verbalmente e não verbalmente. Os resultados parecem demonstrar a relevância da existência de um espaço faz de conta “a

caverna” flexível, que não se limite ao espaço da casinha, mas que permita a criação de diversos espaços tendo em conta as necessidades e interesses dos grupos de crianças que os construam ou frequentem.

Por último, apresentam-se a conclusão final, as referências bibliográficas e os apêndices.

### **Palavras-chave**

Área do faz de conta; brincadeiras; crianças; interações; reflexão

# ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report describes my journey through the Master's in Pre-School Education during the 2021/2022 and 2022/2023 academic years. It is divided into three parts: the first refers to the nursery context, the second to the kindergarten context in a private institution and the third part refers to the kindergarten context in the public network.

The first part presents a reflection on the journey and the lessons learnt in nursery school, specifically the educational context and the group of children, observation, planning, intervention and assessment, and the relationship between the child and the adult. The second part presents a reflection on all the lessons learnt in a private kindergarten setting, such as the educational context and the group of children, the pedagogical cycle, the portfolio and playing activities. The third part focuses on the public kindergarten setting and reflects on the educational context and the group of children, and the educational intervention - making room for listening to and participating with the children through the project-based approach (the make-believe "cave" area). This third part also presents a research essay carried out in this context on the children's play and interactions in the make-believe "cave" area, which aimed to: i) identify and depict the play of a group of children from the public Pre-School Education network in the make-believe area "the cave", ii) identify and portray the interactions of a group of children from the public Pre-School Education network in the make-believe area "the cave", and, iii) reflect on the make-believe area as a transforming and promoting space for playing and learning in Pre-School Education. Following a qualitative methodology, we opted for participant observation using audiovisual recordings and field notes for data collection. The results showed that the children, in the make-believe "cave" area, created plots about the life of primitive men (making cave paintings, cooking, hunting and fishing), interacting verbally and non-verbally. The results seem to demonstrate the importance of having a flexible make-believe "cave" space, which is not limited to the little play house, but which allows the creation of different spaces taking into

account the needs and interests of the groups of children who build or attend them.

Finally, the final conclusion, bibliographical references and appendices are presented.

**Keywords**

Make-believe area; jokes; children; interactions; reflection

# ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	ii
RESUMO .....	iii
ABSTRACT .....	v
ÍNDICE GERAL .....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS .....	x
ÍNDICE DE TABELAS .....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE .....	3
CAPÍTULO 1 – REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE.....	3
1.1. O contexto educativo e o grupo de crianças.....	3
1.2. Observação.....	5
1.3. Planificação, intervenção e avaliação.....	6
1.4. Relações entre criança e adulto .....	9
1.5. Breve síntese sobre o meu percurso de aprendizagens .....	10
PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I.....	12
CAPÍTULO 2 – REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I.....	12
2.1. O contexto educativo e o grupo de crianças .....	12
2.2. Ciclo pedagógico .....	14
2.3. Portfólio.....	16
2.4. Brincar .....	17
2.5. Breve síntese sobre o meu percurso de aprendizagens.....	19
PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II .....	21

CAPÍTULO 3 – REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II .....	21
3.1. O contexto educativo e o grupo de crianças .....	21
3.2. Intervenção educativa – dando espaço para a escuta e participação das crianças .....	22
3.2. Abordagem de trabalho por projeto – a área do faz de conta “a caverna” .....	26
3.4. Breve síntese sobre o meu percurso de aprendizagens .....	32
CAPÍTULO 4 – INVESTIGANDO SOBRE O BRINCAR E AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS NA ÁREA DO FAZ DE CONTA .....	32
4.1. Enquadramento teórico .....	32
4.1.1. O espaço e os materiais na educação pré-escolar .....	32
4.1.1.1. A área do faz de conta .....	35
4.1.1.1.1. A expressão dramática da criança .....	36
4.1.1.1.2. A expressão dramática como linguagem artística da criança .....	37
4.1.2. O momento de brincadeira autónomo .....	38
4.1.2.1. As interações entre pares .....	40
4.2. Metodologia da investigação .....	41
4.2.1. Contextualização, justificação e relevância do estudo .....	41
4.2.2. Pergunta de partida e objetivos de investigação .....	42
4.2.3. Opções metodológicas .....	42
4.2.3.1. Contexto e participantes de investigação .....	43
4.2.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	46
4.2.3.3. Procedimentos .....	47
4.2.3.4. Técnica de tratamento e análise de dados .....	50

4.3. Apresentação e discussão dos resultados .....	51
4.3.1. Funcionamento das brincadeiras na área do faz de conta “a caverna” .....	52
4.3.2. As brincadeiras e interações na área do faz de conta “a caverna” .....	54
4.3.3. Reflexão sobre a relevância da existência do espaço faz de conta para o grupo de crianças .....	60
4.4. Considerações finais, limitações do estudo e recomendações para estudos futuros .....	62
CONCLUSÃO.....	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	66
APÊNDICES .....	1
Apêndice I: Reflexão individual de 13 a 15 de junho .....	1
Apêndice II: Reflexão individual de 30 e 31 de maio e 01 de junho de 2022.....	5
Apêndice III: Reflexão individual de 16 a 18 de maio de 2022 .....	8
Apêndice IV: Reflexão individual de 06 a 08 de junho de 2022.....	11
Apêndice V: Reflexão n.º 5 .....	15
Apêndice VI: Dário do trabalho por projeto.....	18
Apêndice VII: Transcrição dos registos audiovisuais .....	40

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: A área da mesa de luz .....	4
Figura 2: Dramatização da história "A menina e a pomba" .....	7
Figura 3: A área das artes .....	13
Figura 4: O ciclo pedagógico.....	14
Figura 5: Na cozinha de lama .....	19
Figura 6: Área da "casinha" .....	23
Figura 7: Área do faz de conta "a caverna" .....	23
Figura 8: Explosão do vulcão .....	26
Figura 9: Neve artificial.....	26
Figura 10: A minha exploração da digitinta .....	26
Figura 11: Construção da caverna .....	28
Figura 12: Carimbagem das mãos na caverna .....	28
Figura 13: Construção do homem primitivo "Tugabuga" .....	28
Figura 14: Elaboração de pinturas rupestres.....	29
Figura 15: Construção das armas .....	29
Figura 16: Construção do fogo .....	29
Figura 17: Construção do vestuário do homem primitivo.....	30
Figura 18: As cosntruções que eu e o meu par pedagógico realizámos .....	30
Figura 19: O teatro.....	31
Figura 20: Estrutura da caverna.....	44

Figura 21: As roupas do homem primitivo.....	44
Figura 22: As armas.....	45
Figura 23: O animal selvagem (veado).....	45
Figura 24: O rio e os peixes.....	45
Figura 25: Os cogumelos.....	46
Figura 26: A árvores e os frutos .....	46
Figura 27: O colar de dentes.....	46

# ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Ideias das crianças acerca do que sabem e do que queriam saber .....	27
Tabela 2: Cronograma e descrição dos momentos de recolha de dados audiovisuais ...	49
Tabela 3: Sistema de categorias.....	51
Tabela 4: Utilização da área do faz de conta “a caverna” pelas crianças participantes .	53
Tabela 5: Presença de evidências das personagens criadas pelas crianças na área do faz de conta "a caverna" .....	56
Tabela 6: Presença de evidências dos espaços utilizados pelas crianças na área do faz de conta "a caverna" .....	58
Tabela 7: Evidências das interações verbais feitas pelas crianças na área do faz de conta "a caverna" .....	59
Tabela 8: Evidências das interações não verbais feitas pelas crianças na área do faz de conta "a caverna" .....	60

# INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, do Instituto Politécnico de Leiria, frequentado nos anos letivos de 2021/2022 e 2022/2023. Neste documento apresenta-se o percurso educativo vivenciado na Prática de Ensino Supervisionada, constituídas por três Práticas Pedagógicas, em Educação de Infância: uma em contexto de Creche e duas em contexto de Jardim de Infância. A primeira e a segunda foram realizadas numa instituição da rede privada e, a última, realizou-se numa instituição da rede pública, que incluía as valências de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico

As três partes do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, encontram-se organizadas, por subcapítulos, nos quais é feita uma apresentação do contexto e do grupo de crianças, seguindo-se uma reflexão das vivências e dos principais desafios e aprendizagens ao longo do meu percurso de formação pessoal e profissional. Esta dimensão reflexiva é fruto de todo o trabalho desenvolvido durante cada uma das Práticas Pedagógicas, na qual todas as experiências vivenciadas foram cruciais no meu processo de aprendizagem (por exemplo, a realização de diferentes exercícios formativos propostos pelos docentes; as reflexões em equipa, com a turma e com os docentes; a participação em seminários e outras experiências formativas). Desenvolvi a Prática Pedagógica Supervisionada com um par pedagógico, que me acompanhou ao longo de toda a minha caminhada em formação de Educação de infância.

Na terceira parte do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, também, se apresenta o estudo empírico realizado na Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II. O mesmo encontra-se dividido em subcapítulos. Este teve como tema as brincadeiras e interações das crianças na área do faz de conta “a caverna”, no momento da brincadeira autónoma, resultando na pergunta de partida “Que tipo de brincadeiras e interações, um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar, realiza na área do faz de conta “a caverna”?”. Teve como participantes vinte e três crianças (quatro de 4 anos, treze de 5 anos e cinco de 6 anos). A metodologia adotada durante a investigação foi essencialmente qualitativa, tendo como técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação participante, os registos audiovisuais e as notas de campo. Mais

especificamente, os subcapítulos 4.1., 4.2. e 4.3., respectivamente, englobam o enquadramento teórico, a metodologia de investigação e a apresentação e discussão dos dados.

No final, apresenta-se uma síntese conclusiva do relatório, no qual se apresentam as aprendizagens efetuadas, as dificuldades sentidas, a relevância e o contributo das reflexões e do estudo empírico para o meu desenvolvimento pessoal e enquanto futura profissional na área da educação. Esta síntese é, seguida da apresentação das referências bibliográficas e dos apêndices.

# PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

## CAPÍTULO 1 – REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre as minhas vivências e os meus momentos de aprendizagem como estudante de Prática Pedagógica em contexto de Creche, que decorreu entre setembro de 2021 e janeiro de 2022 do ano letivo de 2021/22 e, o mesmo encontra-se organizado em cinco tópicos: i) o contexto educativo e o grupo de crianças; ii) observação; iii) planificação, intervenção e avaliação; iv) interações entre criança e adulto; e, por último, v) breve síntese sobre o meu percurso de aprendizagens.

### *1.1. O CONTEXTO EDUCATIVO E O GRUPO DE CRIANÇAS*

Esta Prática pedagógica realizou-se numa instituição da rede privada, pertencente ao distrito de Leiria, que abrangia as valências de Creche e de Jardim de Infância, composta no total por oito salas e que se regia pela abordagem de Reggio Emilia. Este edifício escolar foi construído de raiz com uma disposição horizontal, e segundo Gandini (2016) as instituições que se regem pela abordagem de Reggio Emilia, apresentam uma arquitetura própria, na qual se pretende favorecer a interação social, a exploração e a aprendizagem das crianças. A Piazza (uma sala de grandes dimensões localizada no rés do chão) tinha uma presença central, como ponto de encontro da comunidade educativa. Também havia um ateliê, um laboratório e dois espaços exteriores (um caracterizado por um espaço verde e uma cozinha de lama, e o outro por materiais mais estruturados). Esses espaços exteriores permitiam às crianças o contacto com o “lado de fora” (Veca, et al., 1998).

A sala de atividades na qual desenvolvi a Prática Pedagógica estava dividida em diferentes áreas oferecendo às crianças oportunidades para o repouso, para realizar as suas necessidades fisiológicas e espaços para atividades diversificadas (Horn, 2017), tais como a área da mesa de luz, a área da biblioteca, a área da garagem, a área de construções, a área do faz de conta, a área dos jogos, e a área de expressão plástica. Ao longo do tempo notei que na organização da sala de atividades existiam cuidados com a segurança no

ambiente físico, e, continha espaços flexíveis e dinâmicos intencionalmente pensados para criar comunicação e interação a fim de promover nas crianças a autonomia, a exploração e a descoberta (Lino, 2018).



**Figura 1:** A área da mesa de luz

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada fui fazendo algumas reflexões sobre a organização dos espaços e dos materiais em contexto de creche e a mesa de luz (figura 1) foi uma área que me auxiliou, ainda mais, a estas reflexões, na verdade, foi a primeira vez que tive contacto com um material didático deste tipo. Na área da mesa de luz, as crianças tinham contacto com uma fonte de luz artificial e com outros materiais. A abordagem pedagógica de Reggio Emilia valoriza o uso de fontes de luz não tradicionais (Veca, et al., 1998), e a mesa de luz era, então, uma das áreas da sala onde as crianças gostavam de brincar.

No que respeita ao grupo de crianças, este era constituído por catorze crianças, quatro do sexo masculino e dez do sexo feminino, tendo estas crianças idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. Os seus interesses e motivações eram em livros/histórias, em animais, em músicas cantadas, em materiais riscadores e de pintura, em explorações que envolvam o faz de conta, o mistério e surpresa. Também gostavam de brincar com materiais de fim aberto, com a mesa de luz e a mesa de exploração, em explorações autónomas e dinâmicas, em exercícios motores, e em brincar no exterior.

Ao observar as crianças a brincar nas áreas da sala e noutros espaços, bem como ao estudar sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta fase da vida, aprendi que as crianças possuem um pensamento mágico, imaginativo e metafórico, e que se este expressa através de brincadeiras do faz de conta, do mistério e da surpresa. Também

aprendi que as crianças recorrem significativamente a atividades de motricidade fina e grossa. Outra aprendizagem foi que as crianças nesta fase da vida estão a desenvolver uma compreensão de si e do seu lugar e papel no contexto educativo e social (Tavares, et al., 2007).

## *1.2. OBSERVAÇÃO*

Durante as duas primeiras semanas de Prática de Ensino Supervisionada, entre 27 e 29 de setembro de 2021 e entre 04 e 06 de outubro de 2021, decorreu o período de observação e recolha de dados para observar o contexto e as crianças. No entanto, a observação não ficou por aqui, ao longo das restantes semanas continuei a observar o contexto, mas particularmente as crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, visto ser algo necessário para a nossa intervenção educativa, ainda que tenha sentido dificuldades.

Ao longo da Prática Pedagógica recorri à observação como um processo privilegiado para a recolha de dados, para me permitir conhecer o contexto no qual iria desenvolver a Prática Pedagógica em Creche. Neste sentido, observei os espaços, os materiais, as práticas, as pessoas, as interações e os papéis, que foram fulcrais para me ajudar a conhecer o contexto educativo, as pessoas que nele se movimentavam e as suas interações (Máximo-Esteves, 2008). Este conhecimento foi importante para me situar e compreender melhor a ação educativa desenvolvida na instituição e com o grupo de crianças, em interatividade e continuidade, as metodologias de intervenção, e as atividades e projetos desenvolvidos (Monge & Formosinho, 2016).

No decorrer desta Prática Pedagógica utilizei diferentes instrumentos de recolha de dados, tais como, as notas de campo e as entrevistas. As notas de campo que realizei foram reflexivas e interpretativas no momento da ocorrência ou após a mesma, enquanto a memória continha os pormenores e a vivacidade dos acontecimentos. Neste sentido, estas notas de campo procuraram recolher dados em alguns âmbitos, tais como, o meio, a instituição e o grupo de crianças (Máximo-Esteves, 2008). Porém, também vivenciei uma entrevista informal com a educadora de infância, pois serviu para complementar os meus dados de observação.

Com esta experiência, aprendi que o educador de infância deve estar atento ao ambiente educativo, às vivências em grupo e às brincadeiras das crianças, porque é necessário criar uma ação educativa para o processo de desenvolvimento da criança. Sendo que posteriormente as deve registrar com o objetivo de assinalar os progressos das crianças e planeá-las novas aprendizagens. Tal como referem Cardona, et al. (2021),

o ambiente educativo, a vivência em grupo e o brincar facultam experiências de aprendizagem, cabendo ao/à educador/a estar atento/a para as observar e registrar, de modo a compreender os progressos de cada criança e a planeá-las novas oportunidades que lhe permitam continuar a aprender (p. 72).

### *1.3. PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO*

Durante as semanas de 11 de outubro de 2021 a 15 de dezembro de 2021 e entre 03 e 12 de janeiro de 2022 desenvolveu-se o período previsto no calendário desta Unidade Curricular para a planificação de experiências educativas com as crianças. A minha visão sobre a planificação foi alterando ao longo da Prática Pedagógica, pois tal como Cardona, et al. (2021) referem

planear e avaliar são processos que estão sempre interligados. Se planear é fundamental para prever e antecipar o que é mais importante realizar, para promover as aprendizagens das crianças, avaliar é fundamental para tomar decisões sobre a prática educativa e planear (p. 76).

Com as várias experiências e reflexões fui percebendo que uma planificação e intervenção educativa em contexto de Creche deve ser sustentada e rica em oportunidades de aprendizagem para as crianças, que implica, da parte do educador de infância contextualizar as suas escolhas educativas e descrever todas as rotinas diárias na planificação, tais como a alimentação, a higiene e o descanso. Isto é, todos os momentos devem ser planificados com uma intencionalidade educativa, porque a planificação ajudou-me a desenvolver uma intervenção educativa mais segura e a pensar sobre vários aspetos que sem planificar não pensaria.

Para além dos momentos de rotina mencionados em cima, destaco as intervenções orientadas que realizei com as crianças. Neste sentido, decidi incluir semanalmente a rotina de ouvir histórias. Para os momentos de leitura de histórias para as crianças escolhi a manta, conforme refere Sim-Sim (2008), por ser um local acolhedor e confortável.

As histórias tornaram-se, assim, pontos de partida para iniciar a exploração educativa de cada semana. Ler histórias, para mim, foi um desafio e para aprender a contar histórias para crianças destas idades fiz várias experiências. Posto isto, na última semana e como alternativa à leitura tradicional de histórias decidi construir um cenário e adaptar uma história (figura 2).



**Figura 2:** Dramatização da história "A menina e a pomba"

Ao nível ainda das minhas experiências de intervenção com as crianças, outra experiência que lhes proporcionei foi o brincar com caixas de papel. Espalhei inúmeras caixas de papel de diferentes tamanhos na sala Piazza e deixei as crianças explorassem livremente, porque segundo Veca, et al. (1998), “a piazza auxilia na formação de relacionamentos, simbolizando a «pedagogia dos relacionamentos» no sentido em que promove encontros, interações, histórias, relações sociais e o início de uma identidade pública pelas crianças” (p. 45).

Fazendo uma reflexão mais profunda sobre toda a vivência considero que de um modo geral, nas minhas intervenções, houve alguma falta de organização do espaço e dos materiais. Na altura ainda não estava sensível para estas reflexões e para a observação atenta das crianças em interação com estas dimensões. Fui, gradualmente, aprendendo e

descobrimos que na organização do espaço e dos materiais, o ambiente educativo deve ter refletido a competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (Araújo, 2013). Por isso, aos poucos tentei seguir a pedagogia da escuta nas minhas intervenções educativas, pois considero que as crianças são seres ativos, competentes e fortes, para além de ser constituinte da abordagem de Reggio Emilia (Rinaldi, 2016).

Uma estratégia para melhorar as minhas intervenções foi construir uma tabela para a gestão do tempo, na qual se apresentasse a organização do horário e das rotinas diárias das crianças. Para mim esta tarefa foi um pouco complicada devido a ainda não ter, na altura, desenvolvido a noção de aprendizagem ativa. Por outro lado, sabia que devia valorizar as necessidades das crianças em cada momento da rotina (Araújo, 2013).

Por diversas vezes, tentava descrever num documento as ações das crianças, tais como, se demonstraram interesse, se prestaram atenção, ou seja, interpretações sobre o que vi a criança fazer, e também colocando registos fotográficos. Aprendi que nesta documentação deve estar visível o diálogo, a interpretação, a constatação e a transformação das crianças (Dahlberg, 2016). As minhas dificuldades estavam assentes na análise da criança nas diversas experiências de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016). Por isso, só no final da Prática pedagógica é que consegui tomar consciência da importância de recolher dados para a avaliação. De acordo com Cardona, et al. (2021), “documentar permite clarificar as intenções pedagógicas do/a educador/a, tornar os processos de aprendizagem das crianças visíveis, promover a participação dos pais e apoiar os/as profissionais na reflexão sobre a sua prática educativa” (p. 84).

No futuro devo ter mais cuidado na construção destes documentos, pois tal como Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016) citam “a documentação pedagógica vive do cruzamento de linguagens (a imitação e a escrita) que nos reporta à situação educativa vivida e nos permite refletir sobre ela, interrogá-la com instrumentos pedagógicos de observação, torná-la fonte profícua da avaliação” (pp. 43-44).

No final da Prática Pedagógica em creche destaco que aprendi, no âmbito deste ciclo de planificação, intervenção e avaliação, que, um educador em Creche deve evidenciar o fazer pedagógico, na medida em que observa cada criança e contexto, que planifica de

acordo com as características de cada criança e permite a inclusão de todas as crianças, que atua com intencionalidade educativa, que avalia o processo educativo comunicando as vivências e a interpretação, e, ainda que articula o seu trabalho com a comunidade educativa (Costa, 2021).

#### *1.4. RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA E ADULTO*

Ao longo das várias semanas de Prática Pedagógica fui percebendo e valorizando, gradualmente, as interações entre criança e adulto. Não tinha percepção do quão importante é esta relação para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Segundo Oliveira-Formosinho, et al. (2016), as interações educativas são a fonte principal de criação de bem-estar e, portanto, facilitadoras da adaptação da criança ao contexto de creche. Existiram algumas interações com o grupo de crianças que foram muito significativas para mim, e que aconteceram em diferentes momentos do dia em creche, tais como, as rotinas diárias das refeições, da higiene e do brincar livremente, que aconteceram em diferentes momentos e situações.

Uma das interações que destaco foi nos momentos das rotinas diárias. Para mim foi difícil adaptar-me às rotinas diárias das crianças porque não conhecia as crianças e não sabia quais as suas necessidades. Contudo, e apesar de procurar ser respeitadora das crianças tive dificuldade em ser positivamente reativa (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014), ou seja, não prestava atenção a todos os momentos das crianças e nem sempre respondia aos mesmos.

No momento da alimentação verifiquei em mim tendência de dar a comida às crianças, não as deixando ser elas mesmas a alimentar-se ao seu ritmo. Porém, percebi que as crianças necessitam de criar independência precocemente. Para além disto, aprendi também que devo proporcionar às crianças um ambiente sereno e limpo para que se possam concentrar na tarefa de comer (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

Também foi desconfortável para mim lidar com as restrições alimentares de cada criança, nomeadamente, devido à alimentação vegan. Cito um excerto de Gonzalez-Mena e Eyer (2014) que traduz o meu desconforto, “os adultos levam para uma situação de alimentação muitos sentimentos, ideias e tradições que nada têm a ver com a expressão imediata, mas são decorrentes de sua história e cultura pessoal” (p. 53).

Já no que diz respeito à hora da higiene sentia-me perdida pela casa de banho e parecia que nunca acabava a higiene de cada criança, visto querer fazer tudo ao mesmo tempo. Tal como se refere no Manual dos Processos-Chave, “a prestação dos cuidados de higiene deve ser encarada como uma ocasião para estreitar a relação com a criança, bem como para promover a aquisição de competências por parte desta, devendo processar-se de forma individualizada” (Instituto da Segurança Social, 2016, p. 145). Nas situações de troca da fralda, por exemplo, tentei criar uma experiência íntima com cada criança (questionava à criança se lhe podia tirar as calças e a fralda; olhava nos seus olhos). Também percebi que tinha de me concentrar cognitivamente quando ajudava as crianças na lavagem das mãos (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

Desde o primeiro dia de Prática Pedagógica que me foi proporcionada a oportunidade de brincar com as crianças. Eu adorei esta oportunidade, pois comecei logo a tentar criar laços de amizade com as crianças, brincando maioritariamente na mesa de jogos, na zona do faz de conta e na área da garagem. Nestas brincadeiras dei conta de que nem sempre estava verdadeiramente focada no que as crianças me queriam transmitir com as mesmas, tal como citam Gonzalez-Mena e Eyer (2014) “os adultos podem participar da brincadeira, mas em um clima relaxado, abertos ao que acontecer, sem estabelecer metas ou tentar induzir resultados específicos” (p. 76). Porém, com o tempo fui aprendendo a importância de estar focada nas crianças e descobrir como elas pensam sobre o mundo, o que elas já sabem fazer e quais os seus interesses. Também percebi que é muito importante que as crianças brinquem autonomamente, pois a brincadeira envolve movimento físico e desenvolvimento cognitivo (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

Ao mesmo tempo que aprendi a brincar com as crianças, aprendi que é também importante o educador de infância saber parar de brincar com as mesmas com o intuito de as observar, estando numa postura passiva, pois “a observação é uma função-chave se o cuidador deseja entender o que está acontecendo e descobrir como incentivar o aprendizado” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p. 78).

### *1.5. BREVE SÍNTESE SOBRE O MEU PERCURSO DE APRENDIZAGENS*

Os tópicos anteriormente apresentados traduzem o meu percurso ao longo da Prática Pedagógica em contexto de Creche, sendo que revelo as minhas aprendizagens, mas

também algumas dificuldades que proporcionaram oportunidades de reflexão e de crescimento.

Quando iniciei esta Prática Pedagógica em Creche, estava muito entusiasmada, pois ia interagir com crianças em idade de Creche, no entanto, por outro lado, estava muito receosa com a adaptação à instituição, ao grupo de crianças e às suas rotinas, e à abordagem pedagógica de Reggio Emilia.

Os meus maiores receios, no início do semestre, prendiam-se como seriam as rotinas das crianças, os cuidados de higiene, a alimentação, mas, também, em como realizar registos reflexivos sobre os meus desafios e superações e em como criar ambientes estimulantes que favorecessem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para dar resposta às minhas dúvidas e incertezas, relativamente ao trabalho que é desenvolvido com crianças pequenas, foi necessário observar e refletir com toda a equipa educativa em vários momentos. No final da Prática Pedagógica em Creche, senti que tive um percurso de altos e baixos, mas sempre demonstrando esforço, dedicação e empenho para evoluir positivamente.

No capítulo seguinte, apresenta-se uma reflexão sobre a Prática Pedagógica em Jardim de Infância I.

## PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

### CAPÍTULO 2 – REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre as minhas vivências e os meus momentos de aprendizagem como estudante de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância, que decorreu entre fevereiro de 2022 e junho de 2022 do ano letivo de 2021/22 e, encontra-se organizado em cinco tópicos: i) o contexto educativo e o grupo de crianças; ii) ciclo pedagógico; iii) portfólio; iv) brincar; e, por último, v) breve síntese sobre o meu percurso de aprendizagens.

#### *2.1. O CONTEXTO EDUCATIVO E O GRUPO DE CRIANÇAS*

Esta Prática de Ensino Supervisionada realizou-se na mesma instituição da rede privada do semestre anterior, que incluía as valências de Creche e Jardim de Infância e se regia pela abordagem de Reggio Emilia.

A sala de atividades na qual desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada tinha janelas que permitiam a entrada de iluminação natural. Segundo Veca, et al. (1998) “a iluminação natural torna-se um material vivo que pode ser manipulado e usado pelas crianças na produção de suas próprias configurações estéticas” (p. 54). Esta estava dividida em diversas áreas, tais como a área do computador, a área das reuniões/biblioteca, a área das construções, a área da mesa de luz, a área das artes, a área das pinturas/colagens/desenhos, a área dos jogos, e, ainda a área das construções.



**Figura 3:** A área das artes

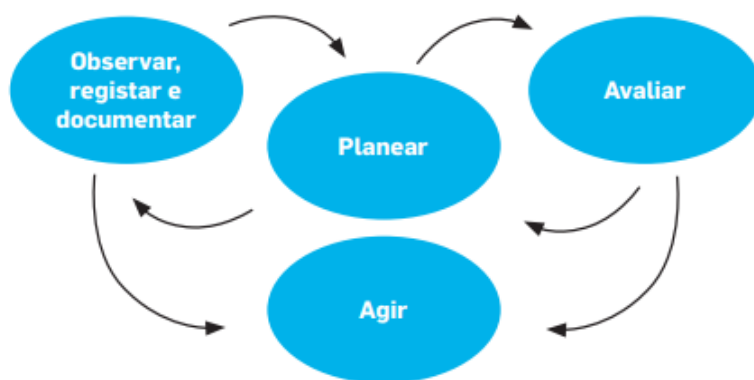
Destaco a área das artes (figura 3), porque era uma das mais utilizadas pelas crianças e chamou-me à atenção pela sua estratégia de apresentação e organização para que as crianças a explorassem. Na área das artes constatei que as crianças tinham a oportunidade de representar e/ou de desenhar as suas próprias conjeturas, pois na organização dos materiais existia um equilíbrio entre simplicidade e complexidade (Gludice & Rinaldi, 2001).

No que respeita ao grupo de crianças, este era constituído por vinte e uma crianças, onze do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Tinham, de forma geral, um grande interesse em atividades de artes plásticas (por exemplo, pintar o que desejam com tintas), de expressão motora (por exemplo, correr e saltar), nos momentos de saída e explorações na rua (por exemplo, brincar no pinhal), nas construções e explorações sensoriais (como, por exemplo, em mexer na terra e na água, em manipular objetos/texturas, tal como a massa de modelar), no jogo simbólico (por exemplo, médicos e polícias).

Ao brincar com este grupo de crianças, aprendi que nesta fase as crianças são intervenientes ativos nas realizações de aprendizagens que querem realizar e que as suas ações estão integradas no contexto social em que se situam (Tavares, et al., 2007).

## 2.2. CICLO PEDAGÓGICO

A experiência anterior, em contexto de Creche, já me tinha sensibilizado para a existência e importância do ciclo pedagógico, mas nesta Prática Pedagógica este foi um aspeto relevante, aprofundado durante a minha ação educativa. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação de Pré-Escolar (Lopes da Silva, et al., 2016, p.7) apresentam um esquema (figura 4), com as diferentes fases do ciclo pedagógico, sendo elas a observação, o planear, o agir e o avaliar, que são parte significativa de todas as ações e momentos no dia a dia do educador de infância com as crianças.



**Figura 4:** O ciclo pedagógico (fonte: Lopes da Silva, et al., 2016, p.7)

Ao longo da minha vivência na Prática Pedagógica tentei melhorar a minha capacidade de observar, planificar, avaliar e refletir, pelo que destaco a importância de realizar um ciclo pedagógico no contexto de Jardim de Infância. Por isso mesmo, vou falar sobre cada uma destas fases do ciclo pedagógico e de como as vivi.

À semelhança do contexto de creche, durante as primeiras duas semanas de Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, entre 07 e 16 de março de 2021, realizei a observação do contexto educativo e do grupo de crianças. A recolha de dados serviu para conhecer e me relacionar com o grupo de crianças, participando em todos os momentos do seu dia.

Sabia que necessitava cada vez mais de treinar a minha competência de observação, pois necessitava de observar o contexto e as crianças, pois durante o semestre faria sentido continuar na intenção de planificar experiências educativas que fossem de acordo com os interesses das crianças. Conforme Máximo-Esteves (2008), “a observação é uma faculdade que, sendo natural tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se

necessariamente na prática: aprende-se praticando” (p. 67). Para treinar a observação necessitei de momentos para observar as crianças, escutá-las e de estudar, através da leitura de livros, contudo não foram momentos fáceis.

Sem esta competência desenvolvida não teria sido possível o conhecimento do ambiente educativo, a organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos recursos e as rotinas de trabalho. Por exemplo, tive a oportunidade de assistir aos ateliers de expressão plástica e expressão musical, nos quais observava as expressões corporais, e o modo simples e suave como falavam com as crianças, bem como, a estética dos materiais apresentados.

Durante as semanas de 21 de março de 2022 e 15 de junho de 2022 desenvolveu-se o período previsto no calendário desta Unidade Curricular para a planificação de experiências educativas com as crianças.

Apesar de já ter havido mudanças significativas no contexto anterior, relativamente ao processo de planificar, ao longo desta Prática Pedagógica experienciámos novas formas de concretizar as mesmas e mudei a forma como encarava a construção das planificações. Para mim foi complicado articular intencionalidades educativas, competências, conteúdos, estratégias e avaliação. Neste sentido revisito a minha reflexão individual de 13 a 15 de junho (ver apêndice I):

O que é uma intencionalidade educativa? Para que serve a intencionalidade educativa? Qual a razão por que altero poucas vezes as intencionalidades educativas?

Devo ter cuidado na construção de uma intencionalidade educativa pois é uma orientação para a minha prática pedagógica, que deve ser coerente para o processo de ensino e aprendizagem das crianças. A intencionalidade deve ser adaptada ao contexto social, às características das crianças e das famílias e, especialmente, à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo (Lopes da Silva, et al., 2021).

Nesta Prática Pedagógica e como desafio proposto nos trabalhos formativos de Unidade Curricular, realizei alguns registos de observação das aprendizagens e progressos das crianças, que foram essenciais para começar a ter noção da minha ação educativa. Neste sentido revisito a minha reflexão individual de 13 a 15 de junho (ver apêndice I):

A uma certa altura do semestre comecei a fazer registos de observação das aprendizagens e dos progressos do grupo de crianças, pelo que sinto que não descrevo bem as ações das crianças e nunca sei como interpretar essas mesmas ações. O que devo ler? Como devo descrever as ações das crianças? Como devo interpretar as ações das crianças?

Com estas tentativas de registos de observação tive como objetivo interrogar e documentar as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças de forma a desenvolver e direcionar a minha ação educativa no Jardim de Infância. Em primeiro lugar, estas avaliações permitiram-me documentar e avaliar as aprendizagens das crianças. Em segundo lugar, identificar as prioridades no planeamento de ações, em terceiro lugar, aperfeiçoar a minha ação educativa e, em último lugar, refletir sobre o impacto do meu plano de ação nas aprendizagens das crianças dentro do ambiente educativo (Pascal & Bertam, 2019).

Em toda a extensão da Prática de Ensino Supervisionada, a minha interação com e para as crianças mudou significativamente, no sentido que em passei a valorizar ainda mais as suas ideias e opiniões. Sinto que algumas vezes consegui reconhecer que as crianças são competentes e que devo valorizar as suas curiosidades investigativas, mas também que devo promover contextos potencializadores para o pensamento das crianças em busca de uma aprendizagem significativa (Araújo 2021). Por fim, aprendi que é muito importante realizar documentações pedagógicas, visto que torna “visível o pensamento das crianças, revelando suas aprendizagens e os melhores modos de possibilitar que elas avancem em seus processos” (Araújo, 2021, p. 120).

### *2.3. PORTFÓLIO*

Nesta Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância foi-me proposto a construção de um portfólio de uma criança com o meu par pedagógico. No decorrer desta construção fiz aprendizagens significativas, como a minha reflexão individual de 31 de maio e 01 de junho (ver apêndice II) revela:

Ao longo das duas últimas semanas tenho estado a desenvolver o portfólio através da voz da AM, sendo este um processo que estou a gostar de realizar (Azevedo &

Oliveira-Formosinho, 2008). O que aprendi na construção do portfólio? Consigo valorizar a participação da AM?

Neste sentido, para iniciar a construção do portfólio foi importante informar a AM (5 anos) “sobre o que é, para que serve, o que o constitui e quem pode participar na sua construção” (Gomes, 2021, p. 142). Já durante a construção do portfólio tentámos envolver a criança e a família. A família participou com a caracterização da AM e com algumas fotografias. De acordo com Mata e Pedro (2021), deve-se promover parcerias com as famílias para uma aproximação entre os dois contextos (familiar e escolar). Assim, o envolvimento parental traz benefícios para melhorias dos próprios pais, dos profissionais de educação e do estabelecimento educativo.

Através da criação deste portfólio, como documentação pedagógica, aprendi que “é o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, constatação e transformação”, segundo Dahlberg (2016, p. 229). Neste seguimento revisito a minha reflexão individual de 16 a 18 de maio (ver apêndice III):

Também aprendi que o portfólio é uma forma alternativa de documentar a avaliação das crianças, que permite que a criança AM participe no seu processo de avaliação através da seleção de evidências de aprendizagens, sendo que enquanto mestranda devo analisar e interpretar os registos do portfólio. Deste modo, conseguirei refletir sobre a minha ação educativa (Gonçalves, 2021).

Posto isto, levei para o semestre seguinte a aprendizagem de que no portfólio devem constar as narrativas das experiências das crianças. Sendo que, o mesmo, apresenta três objetivos principais, tais como: i) proporcionar à criança uma memória das suas experiências; ii) proporcionar-me uma perspetiva sobre o processo de aprendizagem da AM e refletir sobre a minha prática; iii) mostrar informações para os pais sobre o seu educando (Lino, 2017).

#### **2.4. BRINCAR**

Se na Prática Pedagógica anterior o brincar já tinha surgido como aspeto importante, ao longo da minha Prática Pedagógica em Jardim de Infância fui olhando para o brincar de uma forma diferente, ou seja, tomei consciência que é uma atividade humana interativa, na qual cada criança tem o poder de iniciativa (Silva & Sarmiento, 2017).

A criança ao brincar sente que domina parte da vida e é capaz de escolher como quer brincar, ao que quer brincar e o que fazer com o material que quer brincar. Deste modo, de acordo com Ferland (2006) e citado por Silva e Sarmiento (2017), “o brincar é um sentir prazer, e esta sensação pode estar associada a certas características que são próprias da brincadeira, como a novidade e o desafio” (p.41).

Por outro lado, considero que quando a criança brinca significa que está a aprender, pois é com essas brincadeiras que descobre o seu papel no mundo. Segundo Silva e Sarmiento (2017), o brincar tem algumas vantagens para o desenvolvimento da criança, tais como, as vantagens sociais (sociabilização e identidade entre pares) e cognitivas (na descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais e capacidade de processar informação).

Para mim foi muito interessante, também, observar e brincar com as crianças no espaço exterior desta instituição de cariz privado, uma vez que se proporcionou brincadeiras com elementos naturais. Assim, as brincadeiras com elementos naturais permitem a curiosidade a exploração.

Sendo assim, aprendi que a natureza oferece às crianças explorações espontâneas e imprevisíveis, tornando-as mais significativas para o seu desenvolvimento. Os elementos naturais, são multissensoriais, porque possibilitam que as crianças brinquem de diversas formas, em função dos seus interesses e características. Segundo Bilton, et al. (2017)

ao ar livre e em contacto com a Natureza, surgem oportunidades para o desenvolvimento da criatividade, atividade física, resolução de problemas e trabalho em equipa (...). As experiências vivenciadas em torno da exploração de elementos naturais, (...) permitem adquirir informações acerca do mundo, levando à construção progressiva de conhecimentos relacionados com o meio e com os efeitos da ação sobre este (p. 48).

Deste modo, este olhar permitiu-me tentar viver o brincar com as crianças de forma menos contida do que no contexto de Creche (figura 5), e isso está visível na minha reflexão individual de 06 a 08 de junho (ver apêndice IV):

Esta semana tive a oportunidade de brincar na cozinha de lama com algumas das crianças (figura 5). Foi bastante divertido brincar com a terra, tal como fazia em criança (...). O que mais gostei de fazer na cozinha de lama? Como me senti a brincar com as crianças? Como me senti a brincar com a terra? O que valorizei sobre o brincar das crianças na natureza? Como posso planificar estes momentos, a fim de proporcionar mais experiências com a natureza às crianças?

Adorei brincar com a terra porque me fez lembrar a minha infância (...) e, também porque tive oportunidade de me envolver com as crianças para além das propostas/provocações. (...) E também achei fundamental para o meu desenvolvimento como futura educadora de infância pois há muito tempo que não brincava assim.



**Figura 5:** Na cozinha de lama

## *2.5. BREVE SÍNTESE SOBRE O MEU PERCURSO DE APRENDIZAGENS*

Os temas deste capítulo, apresentados como síntese de ideias já antes exploradas, foram aqueles que me colocaram numa posição de maior reflexão e mudança, essencial para o desenvolvimento de aprendizagens e crescimento pessoal e profissional.

Neste sentido, e como já referido anteriormente, desenvolver a Prática Pedagógica num ambiente que se apoiava na abordagem de Reggio Emilia foi um longo desafio.

Compreender os interesses da criança e ouvi-la, proporcionar um ambiente adequado, seguro e estimulante e ser observadora e guiadora do processo de aprendizagem da criança foram tópicos de reflexão constante que trouxeram pontos de vista e aprendizagens que se foram transformando com o tempo.

Proporcionar experiências em sociedade e em cooperação, olhando os outros (família, e outros grupos) como parceiros e relacionar-me com eles também foram momentos difíceis, embora fundamentais, quer para o meu desenvolvimento, quer para o das crianças como indivíduos que somos.

Também, utilizar a documentação do trabalho como entendimento e valorização do processo da criança e não apenas o seu resultado é outro ponto que destaco dentro do meu desenvolvimento e aprendizagem nesta prática. Sinto que com a ajuda de todos os intervenientes na minha formação consegui superar alguns destes receios/desafios.

Já no final da Prática Pedagógica senti que me esforcei bastante para estar relaxada, liberta, focada e empenhada e, também, destaco que tentei fazer um esforço para desenvolver a minha ação educativa de forma coerente e sustentada nestas aprendizagens que fui fazendo. Por isso, ter ainda mais um semestre de Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância trazia-me entusiasmo, pela possibilidade de vir a experimentar, a aprender e a descobrir ainda mais neste mundo da Educação de Infância. Assim, na continuidade das reflexões e aprendizagens já referidas, apresenta-se, no capítulo que se segue, a reflexão sobre a Prática Pedagógica em Jardim de Infância II.

## PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

### CAPÍTULO 3 – REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre as minhas vivências e os meus momentos de aprendizagem como estudante de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância da rede pública, que decorreu entre setembro de 2022 e janeiro de 2023 do ano letivo de 2022/23 e, encontra-se organizado em quatro tópicos: i) o contexto educativo e do grupo de crianças; ii) intervenção educativa – dando espaço para a escuta e participação das crianças; iii) abordagem de trabalho por projeto; e, por último, iv) breve síntese sobre o meu percurso de aprendizagens.

#### *3.1. O CONTEXTO EDUCATIVO E O GRUPO DE CRIANÇAS*

Esta Prática Pedagógica realizou-se numa instituição da rede pública, pertencente ao distrito de Leiria, que incluía as valências de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, composta por duas salas de atividades e quatro salas de aula. Também existia um refeitório e um espaço exterior dividido em várias zonas: a relva, os baloiços, os pneus, a casinha, a horta e o campo de futebol e o de basquete.

A sala de atividades na qual desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada estava dividida em diversas áreas, tais como a área do computador, a área dos jogos de construção, a área da biblioteca, a área da garagem, a área dos jogos, a área da modelagem com plasticina e massa de cores e a área da casinha das bonecas. O grupo de crianças que desfrutava deste espaço era constituído por vinte e duas crianças, dezasseis do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. A maior parte das crianças eram de nacionalidade portuguesa, sendo que algumas eram de origem muçulmana, ucraniana e brasileira. A equipa educativa da sala de atividades, era constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

O grupo de crianças era ativo, comunicativo, participativo, interessado, dinâmico, alegre, enérgico, curioso, autónomo e consciente das rotinas diárias, mas também revelavam alguns desafios ao nível motor, tanto ao nível da motricidade grossa como fina. Ao nível da motricidade fina, o uso de talheres e, também, ao nível do cuidado de si mesmo. Concretamente, no momento da refeição notei que a maioria das crianças não utilizavam os talheres e que não havia incentivo. Segundo Cordeiro (2021), “o uso de talheres está dependente de muita coisa – idade, sexo, ritmo de desenvolvimento, interesse, capacidade de mastigar, tempo e dedicação dos pais, e tantos outros fatores” (p. 75).

No que respeita aos momentos de higiene em que participei também observei que algumas das crianças não lavavam as mãos com sabonete. De acordo com Cordeiro (2021), a lavagem das mãos (...) deve ser vista pelas crianças como uma rotina diária e não como um sacrifício, pelo que a higienização das mãos deve perdurar ao longo das suas vidas.

Ao contactar com estas crianças percebi que dos 4 aos 6 anos de idade ocorrem mudanças fascinantes ao nível do domínio físico, da capacidade cognitiva e sobre a personalidade emergente, o senso de identidade e os relacionamentos sociais (Boyd & Bee, 2011).

### *3.2. INTERVENÇÃO EDUCATIVA – DANDO ESPAÇO PARA A ESCUTA E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS*

Depois das vivências anteriores, nos outros contextos, considero que este semestre me trouxe uma maior oportunidade para experienciar uma ação educativa com as crianças, na qual estive mais atenta às suas vozes e mais aberta à sua participação no processo educativo. Por isso, considero que consegui organizar melhor o ambiente educativo para a aprendizagem de cada criança e do grupo. Também organizei o espaço, os materiais e o tempo pedagógico para que as crianças estivessem num lugar de bem-estar, alegria e prazer, pudessem aprender com bem-estar e sentissem que tinha em conta os seus ritmos de trabalho. Também tive em conta que é necessário criar interações adulto-criança e que é importante optar por grupos de trabalho heterogéneos (Oliveira-Formosinho, 2013).

Preparar o ambiente educativo, vivendo a metodologia de trabalho por projeto foi um desafio que permitiu que a cada criança e o grupo coconstrísse as suas aprendizagens. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2013), na pedagogia-em-participação “trata-se essencialmente da criação de ambientes pedagógicos em que as interações e relações

sustentam atividades e projetos conjuntos que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p. 59). A alteração da área da “casinha” (figura 6) para a área do faz de conta “a caverna” (figura 7) foi uma vivência de organização do espaço da sala reveladora disto mesmo. De acordo com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “pensamos o espaço pedagógico como um território organizado para a aprendizagem” (p. 11).



**Figura 6:** Área da "casinha"



**Figura 7:** Área do faz de conta "a caverna"

No momento de selecionar os materiais, estes foram escolhidos pelas suas potencialidades e para que permitissem o aprender com bem-estar. Consoante Oliveira-Formosinho e Formosinho (2007), numa pedagogia-em-participação os materiais pedagógicos são os livros de texto para a ação da criança.

Na organização do tempo das crianças tive em conta vários momentos, tais como, o acolhimento, os momentos em grande grupo, os momentos em pequenos grupos, a reflexão, as transições, o recreio, as atividades orientadas, a planificação com a criança, a hora do conto, a higiene, o almoço e o lanche.

No momento do acolhimento tive em conta o reencontro das crianças com a equipa educativa e com as outras crianças, sendo que fomentei a partilha de experiência pessoais significativas (por exemplo, partilha do fim de semana). Isto é, o acolhimento está pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar e a transição (Oliveira-Formosinho, 2011).

Para os momentos em grande grupo planeei as tarefas do chefe do dia, a hora do conto e a partilha de aprendizagens entre criança-adultos e criança-criança. Para estes momentos escolhi os puffs, por ser um local espaçoso, de acordo com Hohman e Weikart (2004),

as reuniões em grande grupo pedem um espaço suficientemente flexível, quer ainda para as actividades vigorosas, quer para uma proximidade confortável, quer ainda para a dramatização das ideias das crianças pequenas sobre quando e como se moverem e como e onde se sentarem (p. 407).

Em alguns momentos da Prática Pedagógica promovi diálogos em grande grupo em que as crianças revessessem, refletissem, falassem e mostrassem as suas aprendizagens. Este processo de reflexão é fundamental para as crianças, pois envolvem-se no processo ativo de contar aos outros as suas aprendizagens (por exemplo, no início da manhã ou no final da tarde questionava às crianças “O que mais gostaram de fazer?”, “O que menos gostaram de fazer?” e “O que aprenderam?”). Segundo Hohmann e Weikart (2004),

quando as crianças relembram as suas experiências do tempo de trabalho, formam uma versão mental dessas experiências com base na sua capacidade de compreender e interpretar aquilo que fizeram. Escolhem e falam sobre as partes que tiveram um significado especial para elas (pp. 340 – 341).

Por outro lado, durante a Prática Pedagógica cativei as crianças a ouvirem histórias e que partilhassem comigo o fim-de-semana, o que gostam de fazer na escola, o que não gostam de fazer na escola e o que aprenderam com as propostas que lhes solicitei. Por isso mesmo, reunia as crianças “em grupo grande para experimentar companheirismo, partilhar informação relevante e prazer de fazer coisas em conjunto, como uma comunidade”, consoante Hohman e Weikart (2004, p. 405).

Quando as crianças estavam a trabalhar em pequenos grupos deixei que dialogassem entre si, quase sem intervenções minhas. Quando falava era, por exemplo, “O que vamos fazer?”; “Como vão fazer?”; “Que materiais precisam?”. Nestes momentos observei e escutei os diálogos das crianças, pois “o momento de trabalho em pequenos grupos é

entendido como um tempo que permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 92).

Nos momentos de transição foi necessário um grande empenho, uma vez que no início tinha dificuldade em terminar uma atividade e começar outra. Mas com o tempo fui conseguindo ajustar estes momentos de acordo com as necessidades desenvolvimentais das crianças. Consoante Hohmann e Weikart (2004), “se o fim do tempo de trabalho ou de outra qualquer parte da rotina está perto, e uma criança não mostra sinais de terminar a sua actividade, avise-a de que vão fazer outra coisa a seguir” (p. 445).

Deste modo, nestes momentos dizia para as crianças, como, por exemplo, “Agora vocês vão fazer o trabalho didático, buscar a caixa dos lápis e sentar-se nas mesas a trabalhar”; “Agora vamos realizar a higiene, antes do almoço. Para isso o chefe vai para a fila, de seguida vai o puff amarelo, o puff azul, o puff laranja e o puff verde”; na hora de arrumar a sala coloco a música “Vamos todos arrumar”, de Tucantar. Por isso mesmo, planeio antecipadamente os momentos de transição, tal como referem Spodek, e Saracho (1998),

antecipar os problemas dos períodos de transição e preparar-se para eles pode diminuir as dificuldades em potencial. O professor pode aprender rapidamente quais as crianças terão problemas durante as transições e dar-lhes atenção especial (...) dar instruções específicas para as crianças e ter cuidado para que as exigências da transição não estejam além de suas capacidades também ajudam (p. 138).

Durante a minha ação pedagógica, também permiti que as crianças passassem tempo no espaço exterior, sempre que as condições atmosféricas o permitiam. Neste sentido, considerei ser fundamental que as crianças se envolvessem em atividades lúdicas, vigorosas, revigorantes e barulhentas e que tenham contacto com a natureza – por exemplo, explosão de um vulcão (figura 8), neve artificial (figura 9) e digitinta (figura 10). Também é no espaço exterior que as crianças têm brincadeiras sociais, saudáveis e sem restrições. Em conformidade com Hohman e Weikart (2004),

o tempo de ar livre ou exterior é uma oportunidade para as crianças se envolverem em actividades lúdicas vigorosas e barulhentas. As crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo, examinam os ambientes naturais, ganham um sentido das redondezas próximas e experimentam a mudança das condições atmosféricas e das estações do ano (p. 432).



**Figura 8:** Explosão do vulcão



**Figura 9:** Neve artificial



**Figura 10:** A minha exploração da digitinta

### *3.2. ABORDAGEM DE TRABALHO POR PROJETO – A ÁREA DO FAZ DE CONTA “A CAVERNA”*

Nesta Prática Pedagógica, como já referido, tive a oportunidade de realizar uma experiência no âmbito da abordagem de trabalho por projeto. Neste sentido revisito a minha reflexão número 5 (ver apêndice IV):

Quando penso na expressão metodologia de trabalho por projeto fico assustada, pois sei que devo centrar a planificação e a escolha de materiais nas crianças em vez de ser eu a decidir tudo. Já no semestre passado não consegui agarrar o projeto dos animais, contudo este semestre vou-me esforçar para fazer o melhor que conseguir. Eventualmente não será um projeto o mais fidedigno com a teoria, mas

certamente que lhe darei o melhor de mim e sempre de acordo com o que as crianças querem saber e como querem saber. O que é a metodologia de trabalho por projeto? Qual o papel do educador de infância? Qual o papel das crianças?

O projeto surgiu porque estava incluído no Plano de Atividades e no Projeto Curricular de Grupo da educadora cooperante. A fase I é aquela em que se formula um problema, as questões a investigar, as dificuldades a resolver e o assunto a estudar, consoante Vasconcelos, et al. (2011). Durante esta fase as crianças visualizaram alguns filmes da série de animação “Era uma vez... o Homem” e realizaram-se algumas conversas em grande grupo, onde foi possível perceber o que as crianças já sabiam sobre os homens primitivos e o que queriam saber (tabela 1).

**Tabela 1:** Ideias das crianças acerca do que sabem e do que queriam saber

O que já sabemos?	O que queremos saber?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apareceu o homem primitivo e andava muito curvado.</li> <li>- O homem primitivo descobriu o fogo para assustar os animais, assar a carne que caçava e se aquecer.</li> <li>- O homem primitivo descobriu as cavernas que eram as suas casas. Dentro delas faziam fogueiras para se aquecerem e assar a carne para comer.</li> <li>- Nas paredes das cavernas o homem primitivo fazia desenhos, pinturas rupestres.</li> <li>- Desenhavam animais que queriam caçar. E faziam desenhos para se comunicarem uns com os outros homens primitivos.</li> <li>- O homem primitivo aprendeu que podia usar as peles dos animais para se vestirem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Queremos desenhar o homem primitivo.</li> <li>- Queremos desenhar o fogo.</li> <li>- Queremos desenhar as armas para caçar os animais para comer.</li> <li>- Queremos desenhar as fogueiras e as cavernas.</li> <li>- Queremos desenhar as pinturas rupestres como o homem primitivo fazia nas cavernas.</li> <li>- Queremos desenhar as roupas do homem primitivo. E desenhar o homem primitivo vestido com as peles dos animais.</li> </ul>

A fase seguinte, a fase II, é aquela em que se planifica o trabalho (Vasconcelos, et al., 2016). Numa conversa em grande grupo, decidiu-se construir uma caverna e pinturas rupestres, e as armas, o fogo e as roupas do homem primitivo. Neste sentido, foram selecionados os materiais a utilizar e as crianças dividiram-se por tarefas.

Na fase III, em que as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas (Katz, et al., 1998), as crianças responsáveis pela construção da caverna e alguns familiares (avô e duas mães) construíram a estrutura da caverna, usando como materiais: cartão, tubos de plástico e fio de pesca (figura 11). Após a conclusão da estrutura da caverna, cada criança carimbou as suas mãos na mesma com tinta vermelha e castanha (figura 12). Algumas crianças construíram um homem primitivo (figura 13), usando como materiais: caixa de papel, rolos de papel, tinta bege e lã e outras elaboraram pinturas rupestres (figura 14) utilizando a técnica da cola acrílica e do lápis de cera.



**Figura 11:** Construção da caverna



**Figura 12:** Carimbagem das mãos na caverna



**Figura 13:** Construção do homem primitivo "Tugabuga"



**Figura 14:** Elaboração de pinturas rupestres

De seguida, as crianças construíram as armas, usando como materiais: esferovite, rafia e paus (figura 15), e, posteriormente, deu-se início à construção do fogo, usando como materiais: cartolina, rolos de papel higiénico, ferro, tinta vermelha e castanha, e cola (figura 16).



**Figura 15:** Construção das armas



**Figura 16:** Construção do fogo

Por fim, as crianças e um familiar (mãe) construíram o vestuário do homem primitivo, usando como materiais: pele, botões, linha e tapete (figura 17).



**Figura 17:** Construção do vestuário do homem primitivo

Eu e o meu par pedagógico também fizemos algumas construções, tais como, um colar de dentes, um veado, uma árvore, um rio, dois peixes, dois bocados de carne, dois ossos e dois cogumelos (figura 18).



**Figura 18:** As construções que eu e o meu par pedagógico realizámos

A fase IV em que as crianças avaliam e divulgam todo o processo do trabalho por projeto (Katz, et al., 1998), foi realizada em pequenos grupos, na qual as crianças expunham as suas ideias e entendimentos às perguntas: “O que mais gostei de fazer?”; “O que não gostei de fazer?”; e, por fim, “O que aprendi?”. Na divulgação do projeto e dos resultados de aprendizagem das crianças, o grupo combinou realizar a apresentação de um teatro (figura 19), que foi apresentado às crianças e à equipa educativa da outra sala de jardim de infância. Para a apresentação do teatro as crianças decidiram dividir-se em dois grupos e em personagens (homem primitivo e animais). Por fim, chegou-se à conclusão de que

o projeto seria divulgado às famílias usando o e-mail (comunicação que já existia fomentada pela educadora de infância).



**Figura 19:** O teatro

Ao utilizar a abordagem de trabalho por projeto neste contexto, experienciei momentos que poderão ter desenvolvido e estimulado os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento de cada criança. De acordo com Vasconcelos, et. al. (2011), “(...) acreditamos que uma metodologia comum de trabalho de projecto (...), poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p. 8).

Também tentei utilizar esta abordagem como um veículo de agregação do grupo de crianças, das mestrandas em formação, da educadora de infância, da assistente operacional e das famílias “que são levados a trabalhar em equipa em prol de uma resolução e exploração de um problema”, tal como cita Leite (2022, p. 11).

Considero que no início da abordagem de trabalho por projeto tive dificuldade em seguir as quatro fases, mas com o desenrolar do trabalho e com as leituras que fui realizando consegui superar esta dificuldade. Senti, ainda, que ao longo do desenvolvimento da abordagem estive disponível e atenta às necessidades de cada criança. Segundo Katz, et al. (1998), “os adultos valorizam o erro, a incerteza, a dúvida criadora. Não evitam conflito cognitivo, antes o incorporam e interagem” p. 145.

As crianças durante o desenvolvimento do trabalho por projeto foram consideradas agentes participativos, porque lhes dei oportunidade de pensar, questionar, planificar e executar. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si” (p. 33).

### *3.4. BREVE SÍNTESE SOBRE O MEU PERCURSO DE APRENDIZAGENS*

Quando iniciei esta Prática Pedagógica em Jardim de Infância estava motivada para fazer mais e melhor no âmbito da Educação de Infância. Um ponto forte foi a minha motivação interna, mas considero que o mais relevante foram as leituras que realizei durante as férias do verão.

Depois, ao longo de todo o semestre desloquei-me inúmeras vezes à biblioteca para pesquisar novos livros sobre educação de infância, pelo que me fascinava com a quantidade de novos livros e com informação relevante para a minha formação enquanto futura educadora de infância. Descobri o prazer de estudar e investigar para uma evolução positiva. Li com foco e tentei implementar o que li na Prática Pedagógica para desenvolver as minhas competências enquanto mestranda em Educação de Infância.

Já no final da Prática Pedagógica senti-me realizada e preparada para novos desafios profissionais na área da Educação de Infância.

Os próximos capítulos remetem para a dimensão investigativa que se desenvolveu neste contexto de Jardim de Infância, que se apresenta de seguida.

## **CAPÍTULO 4 – INVESTIGANDO SOBRE O BRINCAR E AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS NA ÁREA DO FAZ DE CONTA**

### **4.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Este subcapítulo apresenta os referenciais teóricos que foram tidos em consideração para a elaboração do estudo empírico. Em primeiro lugar abordarei o espaço e os materiais na Educação Pré-Escolar, focalizando a minha intenção na área do faz de conta e na expressão dramática como uma das linguagens da criança. Por último, destacarei o momento de brincadeira autónoma e as interações entre pares.

#### **4.1.1. O espaço e os materiais na educação pré-escolar**

Na Educação Pré-Escolar, a organização dos espaços condiciona o desenvolvimento das aprendizagens das crianças (Lopes da Silva, et al., 2016). O espaço deve estar devidamente organizado para a aprendizagem, isto é, deve estar de acordo com as vivências e interesses das crianças e deve assumir algumas características específicas, tais

como, organização, flexibilidade, diversificação, cuidado estético, segurança e lúdico. Neste sentido, e de acordo com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), procura-se que o espaço

(...) seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais. (...) Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para uma pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas (p. 11).

O educador de infância tem o papel de organizar o espaço de acordo com as suas intenções e com a dinâmica do grupo, uma vez que este se interroga sobre a sua função, finalidades e utilização (Lopes da Silva, et al., 2011). E, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), o espaço deve ser organizado segundo três critérios coerentes e indispensáveis:

- “o da abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais como forma essencial de colaboração numa pedagogia que inclua todas as diversidades e respeite as identidades;
- o da organização flexível conhecida da criança para que possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender”;
- o da preocupação e resposta às aprendizagens experienciais no âmbito das cem linguagens da criança, para que a educação seja efetivamente porta da cultura” (p. 111).

Deste modo, o espaço deve estar organizado com os materiais acessíveis, visíveis e etiquetados para que a criança possa ser autônoma e cooperativa, proporcionando experiências significativas de aprendizagem. E permitindo ao educador de infância observar as mensagens verbais e não verbais, desenvolver o currículo implícito e explícito, facilitar as suas propostas e escutar os propósitos das crianças. Em concordância com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011)

as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar (p. 12).

O espaço no Jardim de Infância é um lugar simbólico onde as crianças encontram e constroem identidades, relações e saberes. Sendo assim, o espaço deve ser claro e legível, um lugar que oferece estímulos. E também deve permitir novas associações entre objetos e pensamentos. Enfim, um espaço para que a criança desenvolva as suas formas expressivas (Mussini, 2020).

O educador de infância deve escolher materiais que impliquem a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (Lopes da Silva, et al., 2016). Tal como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “(...) os materiais pedagógicos são livros de texto que têm como função central promover o jogar e o brincar, promover o aprender com bem-estar” (p. 29).

De facto, na escolha dos materiais o educador de infância deve atender a critérios específicos, tendo em conta na sua “(...) funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 26). Portanto, e de acordo com Mussini (2020), os materiais escolhidos devem ser ricos, acessíveis, variados em quantidade e qualidade para que apoiem as conexões entre as experiências das crianças e as diferentes áreas de conteúdo, favorecendo a consolidação das experiências das mesmas.

Por isso mesmo, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), os materiais são considerados um segundo educador, uma vez que “estão carregados de ideologia: servem ou não as *cem linguagens*, as *inteligências múltiplas*, os sentidos plurais e inteligentes, todas as diversidades: pessoal, social e cultural” (p. 112).

Os materiais apoiam uma grande variedade de experiências lúdicas que são adaptadas aos interesses e às capacidades das crianças, conforme Hohmann e Weikart (2004). Por isso mesmo, existe materiais que i) apoiam a exploração sensorial, construção, invenção, faz de conta e realização de jogos simples; ii) encorajam a arte, a escrita, a contagem de

histórias, os números e o mundo físico; iii) apoiam as experiências das crianças nos domínios da linguagem e literacia, da representação criativa, das relações sociais, das semelhanças e das diferenças, da ordenação e dos padrões, do número, do espaço, do movimento, da música e do tempo.

#### 4.1.1.1. A área do faz de conta

A área do faz de conta é um dos espaços mais comum das salas de atividades da Educação Pré-Escolar. Esta deve propor estímulos, “que contemplem tais interações com objetos e materiais diversificados, promotores de atividades que não são exclusivas das salas de referência” (Horn, 2017, p. 37). Por isso, neste espaço as crianças podem desenvolver o faz de conta e ter brincadeiras individuais ou em cooperação (Hohmann & Weikart, 2004).

Na área do faz de conta, é comum encontrar-se bonecas, objetos relacionados com a cozinha e peças de vestuário. Neste espaço as crianças envolvem-se em brincadeiras de encher e esvaziar, imitação e faz de conta (Post & Hohmann, 2011).

É aqui que as crianças experimentam, elaboram situações que lhe são familiares, e simulam a vivência de determinados papéis, situações e pessoas. Também é aqui que as crianças valorizam a expressão de sentimentos e ideias e verbalizam ações do jogo, uma vez que imaginam, usam e exploram os diferentes utensílios e materiais (Hohmann & Weikart, 2004). Nesse sentido, esta área deve estar verdadeiramente limpa, pois só assim as crianças conseguem desenvolver as suas capacidades de criação e imaginação (Santos, 2001).

A área do faz de conta possibilita às crianças criarem situações imaginárias, isto é, através da imaginação, e com recurso a vários objetos, as crianças desenvolvem um conjunto de ações que permite criar variadas situações (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Portanto, as crianças envolvem-se em atividades de exploração e imitação, que de acordo com Hohmann e Weikart (2004)

permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do mundo mais imediato. As crianças têm múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para

comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras (p. 188).

Nestas situações do faz de conta é frequente o educador de infância observar as crianças em jogo espontâneo. Conforme Santos (2001), “o jogo espontâneo infantil possui, portanto, dois aspectos bastante interessantes e simples de serem observados: o prazer e, ao mesmo tempo, a atitude de seriedade que a criança se dedica à brincadeira” (p. 89).

Consoante Lopes da Silva, et al. (2016), o educador de infância deve disponibilizar objetos intencionalmente na área do faz de conta, uma vez que facilitam a expressão e a comunicação da criança, para além de serem “(...) um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança” (2016, p. 52).

#### 4.1.1.1.1. A expressão dramática da criança

A expressão dramática, o jogo dramático, o jogo simbólico, o brincar ao faz de conta, entre outras, são a forma de expressão e comunicação das crianças através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos. Tal como referem Lopes da Silva, et al. (2016), as crianças têm uma capacidade própria e espontânea de representação de situações reais ou imaginárias.

De acordo com Brian Way (1967) e citado por Lopes (2011), a expressão dramática “(...) está intimamente ligada à implementação prática de um dos objetivos da educação em geral, que é a ideia de desenvolvimento da pessoa no seu todo” (p. 25). Isto é, a criança pratica a vida quando faz expressão dramática, desenvolvendo as suas estruturas internas emocionais e os fenómenos de imaginação e ação (Sousa, 2003).

Deste modo, os objetivos da expressão dramática, consoante Sousa (2003), passam por desenvolver a personalidade da criança, ajudar a criança a auto-educar-se e, ainda, a satisfazer as suas necessidades fundamentais, tais como, a expressão de sentimentos, a criatividade e o desempenho de papéis.

O jogo dramático é uma forma de jogo no qual as crianças assumem o papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou através de um objeto para representar situações reais ou imaginárias, e exprimindo as suas ideias e sentimentos (Lopes da Silva, et al., 2016).

Neste sentido, consoante Kowalski (2020), as crianças “(...) usam elementos da linguagem teatral para expressar e comunicar o modo de ver e imaginar as personagens que interpretam, as suas razões, as suas maneiras de pensar, sentir e reagir” (p. 43).

As crianças dos quatro aos sete anos de idade realizam jogos dramáticos cada vez mais próximos da realidade, uma vez que as crianças tendem a imitar de forma mais coerente, “(...) procurando adequar os seus movimentos corporais, sua expressão vocal e a composição de cenários adequados aos papéis que representa, buscando copiar, tanto quanto possível, os modelos reais” (Santos, 2001, p. 95).

Consequentemente, o jogo dramático apresenta três características fundamentais, enunciadas por Santos (2001, p.96), “as crianças preocupam-se em ordenar seus jogos, escolhendo objetos de composição das cenas (...), evidencia-se a intenção de realismo, que conduz para a imitação exata do real (...) e a capacidade de organização e o desenvolvimento da imitação acarretará maior diversificação de papéis, proporcionando o surgimento de papéis complementares”.

O educador de infância deve apoiar as crianças a envolverem-se em situações de representação dramática, “(...) apropriando-se progressivamente dos elementos de linguagem teatral e tendo a oportunidade de fruir de manifestações desta modalidade artística” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 51).

#### 4.1.1.1.2. A expressão dramática como linguagem artística da criança

A linguagem artística é o uso de diferentes linguagens e da reflexão sobre as atividades realizadas (Kowalski, 2020). De facto, a mesma autora (2009) refere que as linguagens artísticas são importantes

não apenas quanto à expressão e à comunicação criativas de modos de ver/captar, interpretar e imaginar o seu mundo mas também na partilha e construção de ideias e valores revelados nas representações e aprofundados a partir delas, assim como enquanto processo inicial de literacia artística e estética (p. 219).

Melo (2020) refere que se deve promover uma integração das expressões artísticas, “coexistindo esta com a especificidade dos saberes e competências de cada linguagem

artística” (p. 114). As aprendizagens das crianças através das linguagens artísticas são: i) “aprender a ser criativo, criando”; ii) “a ser expressivo expressando-se”; iii) “a fruir, fruindo”; e, por fim, iv) “a comunicar, comunicando” (Kowalski, 2020, p. 11).

O educador de infância deve valorizar o conhecimento sobre o quê, quando e como as crianças escolhem a linguagem artística (Melo, et al., 2020). Para Kowalski (2020), o educador de infância, ao decidir utilizar esta opção pedagógica tem a oportunidade de poder dar às crianças a possibilidade de, ludicamente, aprender

de modo significativo, gostando de saber olhar, fruindo, espantando-se, inquietando-se com o que olham, com o que sentem, maravilhando-se, criativamente revelando o que sentem e pensam, pensando e formando opiniões com as outras crianças e com o educador, alimentando curiosidades, experienciando a partilha amável (p. 219).

Kowalski (2009) afirma que a expressão dramática como linguagem artística possui algumas características para o desenvolvimento das crianças:

- Privilegiar a expressão e comunicação criativas;
- Potenciar o desenvolvimento de apetências, tais como, percepção, expressão e comunicação;
- Construir novas ideias e posições sociais;
- Aprender a saber usar uma disponibilidade sensível;
- Aprender a gerir saberes e emoções;
- Aprender a construir opiniões e teorias.

#### 4.1.2. O momento de brincadeira autónomo

Brincar na infância é “adaptar-se a situações imprevisíveis, através de ações diversas, na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros” (Neto & Lopes, 2017, p. 17). De acordo com Solé (1980), citado por Silva e Sarmiento (2017), o brincar é como “uma forma especial de atividade, que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a integração no mundo das relações sociais” (p. 41).

Segundo Lopes da Silva, et al. (2016), a criança durante o brincar “(...) exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve a sua criatividade e curiosidade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (p. 11).

O brincar proporciona vantagens e benefícios no processo de desenvolvimento humano, em concordância com Neto (2020):

- Promove o desenvolvimento cognitivo, como, por exemplo, na descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais e capacidade de processar informação;
- Provoca mudanças na complexidade das operações mentais;
- Permite que a criança aprende a estruturar a linguagem com verbalizações e novas formas linguísticas;
- Permite que a passagem da cultura passe de geração em geração;
- Proporciona o desenvolvimento da atividade física e o aperfeiçoamento de habilidades motoras;
- Proporciona o desenvolvimento dos processos de sociabilização e identidade entre pares.

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

Ao brincar, em resultado das interações com pessoas e materiais, as crianças “constroem conhecimento sobre representação, movimento, comunicação, objectos, primeiras noções de quantidade e de número, espaço e tempo” (Post & Hohmann, 2011, p. 249). Através da brincadeira, as crianças experimentam novas sensações, criam laços sociais, acedem ao conhecimento, aprendem a aprender e ultrapassam obstáculos (Silva & Sarmiento, 2017).

#### 4.1.2.1. As interações entre pares

Segundo Schaffer (1996) e citado por Azeres e Colaço (2014), interação é definida como “o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (p. 113).

As interações entre pares são, assim, um tipo de interações, com características e formas próprias (Lopes da Silva, et al., 2016). Segundo Post e Hohmann (2011), as interações entre pares permitem que as crianças aprendam a viver em sociedade e construam conhecimentos sobre as relações interpessoais. Assim sendo, as interações entre pares exigem que as crianças regulem os seus comportamentos e as outras competências sociocognitivas que estão relacionadas com a interpretação das crianças e as respostas aos comportamentos dos pares, tal como referem Azeres e Colaço (2014).

Existem dois tipos de interações que fazem a mediação entre a comunicação, tais como, a interação verbal e a interação não verbal (Sim-Sim, 2008). Sendo assim, a interação verbal implica saber ouvir e falar, pois é através deste tipo de interação “que as crianças se tornam comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna” (Sim-Sim, 2008, p. 33). Por outro lado, a interação não verbal envolve os olhares, as expressões faciais, os toques, as imitações e os gestos.

Explorando as interações não verbais identificadas, pode referir-se que o olhar é um comportamento visual, que geralmente se verifica quando as crianças se afastam ou se aproximam, sendo seguidas pelo olhar das restantes (Alexandre e Vieira, 2004).

Quanto à expressão facial, e consoante Mendes e Moura (2009), a interação acontece quando as crianças exprimem as suas emoções, tais como, a alegria e a tristeza.

Quanto ao toque, este envolve o contacto mútuo de alguma parte do corpo, sendo que esse contacto corporal pode “durar apenas um momento ou persistir por mais de um minuto” (Alexandre e Vieira, 2004, p. 209).

No que se refere às imitações, a interação através da imitação é quando uma criança observa as outras e depois realiza as mesmas, sendo que esta é importante “no

desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição”, de acordo com Moura e Ribas (2002, p. 207).

Os gestos são uma das formas mais comuns das crianças se expressarem e comunicarem, pois é através dos gestos que a criança se expressa a partir de uma reação “a algo que foi solicitado no processo de comunicação, proporcionando com isto uma reação dos outros participantes do diálogo, estabelecendo-se a interação, modificando-se e desenrolando-se, baseada na troca realizada entre as partes envolvidas no diálogo” (Basei, 2008, p. 10).

## 4.2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste subcapítulo, são apresentados os passos seguidos durante todo o processo de definição, execução e análise do estudo empírico. Assim, começa pela contextualização, justificação e relevância do estudo, seguida, da problemática, pergunta de partida e objetivos de investigação. Posteriormente apresentam-se as opções metodológicas, o contexto e participantes da investigação, as técnicas de recolha de dados e os procedimentos metodológicos. E, por último, a forma de análise dos dados recolhidos.

### 4.2.1. Contextualização, justificação e relevância do estudo

Este estudo surge no âmbito de um projeto desenvolvido com as crianças durante a Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II, decorrida no terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O programa desta Prática incluiu a realização e o desenvolvimento de um trabalho por projeto<sup>1</sup> com as crianças, tendo este consistido na alteração da área do faz de conta da sala de atividades, que deixando de ser “a casinha” passou a ser “a caverna”. O projeto foi intitulado de “A caverna” surgiu após as crianças

---

<sup>1</sup> É recorrente aplicar a metodologia de trabalho por projeto em contextos de Jardim de Infância, uma vez que se centra num problema definido pelo grupo e que pressupõe o envolvimento de todas as crianças. Neste sentido, as crianças envolvem-se em “(...) trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Vasconcelos, et al., 2011, p. 10). Considera-se que esta metodologia promove o desenvolvimento intelectual do grupo de crianças, pois “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos, et al., 2011, p. 11).

visualizarem alguns filmes da série de animação “Era uma vez... o Homem” (atividade incluída no plano de atividades e no Projeto Curricular de Grupo, da responsabilidade da educadora cooperante). Na sequência da visualização da série referida, as crianças decidiram recriar uma caverna, na sala, fazer a representação do fogo, as pinturas rupestres, as armas e o vestuário dos homens pré-históricos. O interesse demonstrado pelas crianças em brincar nesta área do faz de conta “a caverna” foi tão significativo e rico em interações que levou ao surgimento da questão “Que tipo de brincadeiras e interações, um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar, realiza na área do faz de conta “a caverna”? Esta questão tornou-se, assim, num mote para uma investigação, orientando o estudo aqui apresentado.

#### 4.2.2. Pergunta de partida e objetivos de investigação

Partindo da questão orientadora já apresentada: Que tipo de brincadeiras e interações, um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar, realiza na área do faz de conta “a caverna”?, definiram-se os seguintes objetivos:

- i. Identificar e caracterizar as brincadeiras de um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar na área do faz de conta “a caverna”;
- ii. Identificar e caracterizar as interações de um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar na área do faz de conta “a caverna”;
- iii. Refletir sobre a área do faz de conta como espaço transformador e promotor do brincar e aprender na Educação Pré-Escolar.

#### 4.2.3. Opções metodológicas

A investigação de carácter qualitativo é o que se adequa melhor a este estudo, uma vez que, segundo Fortin (2003) “o investigador que utiliza o método de investigação qualitativa está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (p. 22).

Sendo assim, a minha investigação insere-se num carácter qualitativo, porque tem como objetivo observar as crianças, para extrair a essência das suas brincadeiras na área do faz de conta “a caverna”, descrevendo e interpretando os dados recolhidos no terreno (Fortin, 2003). Procura-se, assim, desenvolver uma investigação de natureza indutiva e descritiva,

uma vez que é minha intenção desenvolver conceitos, ideias e entendimentos a partir dos padrões encontrados nos dados, de acordo com Sousa e Baptista (2011).

Em conformidade com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa detém cinco características determinantes para a realização do meu estudo investigativo, são elas:

- “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47);
- “a investigação qualitativa é descritiva” (p. 48);
- “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto” (p. 49);
- “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50).

Para a realização do presente estudo empírico qualitativo, recorri a um método descritivo e exploratório. Segundo Dias (2009), o estudo descritivo e exploratório está relacionado com a descoberta das características de um grupo ou de uma situação. Sendo assim, as pesquisas descritivas e exploratórias têm dois objetivos, tais como, determinar a frequência do acontecimento e da relação de fenómenos, bem como descrever as características de determinada população ou fenómeno. Assim, o meu estudo pretende conhecer as características da situação das brincadeiras e das interações, num contexto específico, o da área do faz de conta “a caverna”, e num tempo determinado, o momento de brincadeira autónomo.

#### 4.2.3.1. Contexto e participantes de investigação

O estudo realizou-se numa instituição da rede pública, pertencente ao distrito de Leiria, que incluía duas salas de Jardim de infância e quatro salas de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os participantes do estudo foram um grupo de vinte e duas crianças que frequentava uma das salas de Jardim de Infância, sendo dezasseis do sexo feminino e seis do sexo masculino. No que respeita às idades, o grupo caracteriza-se pela sua heterogeneidade, sendo quatro de 4 anos, treze de 5 anos e cinco de 6 anos de idade. A maior parte das crianças era de nacionalidade portuguesa, sendo que duas eram de origem muçulmana, uma de origem ucraniana e duas de origem brasileira.

A sala de Jardim de Infância estava organizada em sete áreas espaciais, sendo uma delas a área do faz-de-conta. Esta área situada num dos cantos da sala de atividades e continha o seguinte mobiliário de madeira: uma bancada com fogão e lavatório, um frigorífico, uma mesa e bancos, uma cama, um roupeiro e um toucador. Para além deste mobiliário, as crianças tinham à sua disposição diversos objetos, tais como, bebés de brincar, diversas roupas de bebé, telefone, louça e alimentos em plástico, outros utensílios alusivos à casa. Ao ser transformada pelo grupo de crianças numa caverna, passou a contemplar uma estrutura de cartão, na qual as crianças carimbaram as suas mãos (figura 20), e, ainda, roupas do homem primitivo (figura 21), quatro representações de armas (figura 22), uma representação de animal selvagem (figura 23), a representação de um rio e dois peixes (figura 24), de dois cogumelos (figura 25), de uma árvore e frutos (figura 26) e de um colar de dentes (figura 27).



**Figura 20:** Estrutura da caverna



**Figura 21:** As roupas do homem primitivo



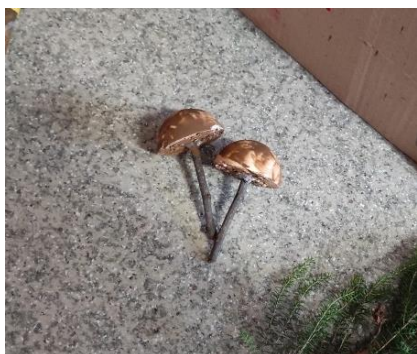
**Figura 22:** As armas



**Figura 23:** O animal selvagem (veado)



**Figura 24:** O rio e os peixes



**Figura 25:** Os cogumelos



**Figura 26:** A árvores e os frutos



**Figura 27:** O colar de dentes

Devido às dimensões da área do faz de conta, a educadora cooperante, definiu um número máximo de quatro crianças, que, em simultâneo podiam frequentar esse espaço.

#### 4.2.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A principal técnica de recolha de dados usada no presente estudo foi a observação participante, sendo que foram observadas as brincadeiras e interações das crianças a brincar, durante sete dias na área do faz de conta “a caverna”. Consoante Estrela (2008) “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado (...) a observação participada se orienta para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado” (pp. 31-35).

Neste sentido, o observador participante tem dois objetivos durante a sua investigação, de acordo com Vasconcelos (2016): “inserir-se nas atividades intrínsecas a essa situação [e] observar as atividades, as pessoas e mesmo os aspetos físicos dessa mesma situação” (p. 60).

O modo de registo escolhido da observação participante foram os registos audiovisuais, tendo sido feitos dez registos com recurso a um telemóvel e uma máquina fotográfica, durante as brincadeiras das crianças, no momento de brincadeira autónoma na área do faz de conta “a caverna”.

De acordo Máximo-Esteves (2008), os registos audiovisuais possibilitam documentar as aprendizagens das crianças quando estas se encontram a interagir entre elas ou quando se encontram a interagir em pequenos grupos.

Neste sentido, esta técnica de recolha de dados é relevante para o meu estudo, pois através da análise dos vídeos, e de acordo com Sousa (2009), as vantagens dos registos audiovisuais são proporcionar:

- “exemplos de ação educativa que podem ser posteriormente analisados e discutidos pelos investigadores e professores em conjunto;
- (...) arquivos para posterior análise;
- regista tudo o que se sucedeu durante o tempo de observação” (p. 200).

Porém, existem algumas dificuldades e limitações no uso de registos audiovisuais, uma vez que o investigador está a recordar e a responder aos atos das crianças que são revistos no vídeo (Amado & Simão, 2014).

A par dos registos audiovisuais realizados, recorri também às notas de campo para a recolha de dados. As notas de campo são registos detalhados, descritivos e focalizados no contexto, nas crianças, nas suas ações e interações, pois o objetivo é registar o que acontece, as suas ligações e os elementos (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, posteriormente à observação das crianças a brincar na área do faz de conta “a caverna”, construí um diário sobre o projeto desenvolvido (com o meu par pedagógico), no qual se procurava resumir detalhadamente e descritivamente, por semana, a evolução do mesmo (ver apêndice VI).

#### 4.2.3.3. Procedimentos

Para a concretização deste estudo empírico foram vários os procedimentos adotados.

Numa primeira fase, senti a necessidade de realizar uma revisão de literatura acerca da área do faz de conta e do brincar autónomo. Foram vários os autores consultados, mas senti dificuldades em procurar informação e escrever um texto coeso e fluído. Contudo, a pesquisa realizada foi importante porque pesquisei sobre as potencialidades do brincar e aprender das crianças na área do faz de conta.

Numa segunda fase, e para preparar a recolha de dados, foi necessário definir como recolher os dados, preparar o telemóvel e/ou a máquina fotográfica, decidir quantos vídeos fazer e recolher autorizações para o registo de vídeos. Neste sentido, recorri a uma autorização entregue aos familiares no início da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II. Reforça-se ainda a preocupação tida com a confidencialidade e o respeito pelas crianças que participaram nesta investigação.

Em simultâneo com a fase de preparação deu-se a fase de recolha de dados. Estas fases, embora não desejável, aconteceram em simultâneo e sem uma preparação adequada devido às dificuldades sentidas entre dar resposta às atividades da Prática Pedagógica que estava a decorrer e a necessidade de recolher dados, uma vez que era o último contexto de prática e já não haveria mais oportunidades para recolher dados para desenvolver a dimensão investigativa obrigatória no mestrado. Assim, procedi à recolha de dez vídeos alusivos às brincadeiras e interações das crianças na área do faz de conta “a caverna”. Posteriormente, do total de vídeos realizados, foram selecionados seis vídeos – aqueles que permitiam a transcrição das brincadeiras e interações das crianças de forma mais clara e fiel –, cujo cronograma e descrição se apresentam na tabela seguinte (tabela 2).

**Tabela 2:** Cronograma e descrição dos momentos de recolha de dados audiovisuais

<b>Registo audiovisual</b>	<b>Data do registo audiovisual</b>	<b>Hora do registo audiovisual</b>	<b>Duração da brincadeira autónoma na área da caverna</b>	<b>Momento de brincadeira</b>	<b>Crianças participantes</b>
<b>Registo audiovisual 1</b>	29-11-2022	13h 48m	04 minutos	Momento de brincadeira autónoma durante o trabalho por projeto	CF (5 anos) FY (6 anos) AF (5 anos) ML (5 anos)
<b>Registo audiovisual 2</b>	08-12-2022	13h 37m	04 minutos	Momento de brincadeira autónoma durante o trabalho por projeto	LC (4 anos) ER (4 anos)
<b>Registo audiovisual 3</b>	12-12-2022	11h 44m	04 minutos	Momento de brincadeira autónoma durante o trabalho por projeto	FY (6 anos) TM (5 anos) SJ (5 anos) DL (6 anos)
<b>Registo audiovisual 4</b>	14-12-2022	14h 10m	04 minutos	Momento de brincadeira autónoma durante o trabalho por projeto	MF (4 anos) ER (4 anos) LC (4 anos) MC (4 anos)
<b>Registo audiovisual 5</b>	14-12-2022	11h 40m	04 minutos	Momento de brincadeira autónoma após o trabalho por projeto	AB (5 anos) PT (5 anos) SJ (5 anos) LS (5 anos)
<b>Registo audiovisual 6</b>	02-01-2023	14h 39m	04 minutos	Momento de brincadeira autónoma após o trabalho por projeto	CF (5 anos) AF (5 anos) MI (6 anos) FY (6 anos)

Após a recolha dos dados procedeu-se à transcrição dos vídeos (ver apêndice VII), sendo que transcrevi apenas os quatro minutos mais esclarecedores e evidentes de cada um.

#### 4.2.3.4. Técnica de tratamento e análise de dados

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos ao longo da descrição do conteúdo obtido. Podem ser de dois tipos: “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis indefinidas) destas mensagens” (Bardin, 2004, p. 37).

Neste sentido, para tratar os dados recolhidos em vídeo, recorri à análise de conteúdo, uma vez que esta técnica permite-me responder com objetividade, flexibilidade e validade ao meu estudo sobre as brincadeiras das crianças na área do faz de conta “a caverna”, de acordo com Amado, Costa e Crusóe (2014).

Sendo assim, à medida que lia e escrevia o enquadramento teórico destaquei palavras ou frases para a definição de categorias de codificação que se organizaram, posteriormente, num sistema de categorias para análise (tabela 3). Em conformidade com Bogdan e Biklen (1994) “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (...), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (p. 221).

Em concordância com Sousa (2009), a vantagem da análise de conteúdo é permitir inferências, explicações e interpretações para o estudo, enquanto a desvantagem é “(...) poder possuir significados e sentidos diversos (...)” (p. 266).

**Tabela 3:** Sistema de categorias

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>
<b>Brincadeiras (Diz respeito às brincadeiras que as crianças realizam na área do faz de conta “a caverna”.)</b>	Representações	Diz respeito aos enredos de situações da vida cotidiana ou situações imaginárias que as crianças desenvolvem nas brincadeiras na área do faz de conta “a caverna”.
	Personagens	Diz respeito aos papéis que as crianças criam nas brincadeiras na área do faz de conta “a caverna” (por exemplo, pessoas, animais, máquinas, etc.).
	Objetos	Diz respeito à função que as crianças atribuem aos objetos durante as brincadeiras na área do faz de conta “a caverna”.
	Espaços	Diz respeito aos locais e lugares que as crianças criam nas brincadeiras na área do faz de conta “a caverna”.
<b>Interações (Diz respeito às interações que as crianças estabelecem nas brincadeiras na área do faz de conta “a caverna”.)</b>	Individuais	Diz respeito às interações que as crianças estabelecem consigo mesma, nas brincadeiras na área do faz de conta “a caverna”.
	Em pares	Diz respeito às interações que as crianças estabelecem entre duas crianças nas brincadeiras na área do faz de conta “a caverna”.
	Interação verbal	Diz respeito às interações que as crianças falam e ouvem durante as brincadeiras na área do faz de conta “a caverna”.
	Interação não verbal	Diz respeito às interações que as crianças realizam durante as brincadeiras na área do faz de conta “a caverna” que envolvem o olhar, a expressão facial, os gestos, o toque e a imitação.

#### 4.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste subcapítulo vou apresentar, analisar e refletir sobre os resultados obtidos quanto às brincadeiras das crianças participantes na área do faz de conta “a caverna”. Num primeiro momento procederei à apresentação e análise do funcionamento das brincadeiras na área do faz-de-conta “a caverna” (como é que as brincadeiras acontecem) e num segundo

momento procederei à apresentação e análise do conteúdo das brincadeiras das crianças participantes neste espaço e das suas interações (a que brincam e como interagem). Por fim, e com base nos resultados obtidos, farei uma reflexão sobre a relevância da existência do espaço faz-de-conta para o grupo de crianças.

#### 4.3.1. Funcionamento das brincadeiras na área do faz de conta “a caverna”

Durante os seis dias de observação, todos os dias se verificou a utilização da área do faz de conta “a caverna” pelo grupo de crianças (tabela 4). Das 22 crianças participantes, quinze manifestaram interesse em brincar na área do faz de conta “a caverna” (três crianças de 6 anos, oito crianças de 5 anos e quatro crianças de 4 anos) enquanto sete crianças nunca se dirigiram a este espaço.

De referir que os registos audiovisuais de 1 a 3 correspondem aos dias em que as crianças estavam a realizar o trabalho por projeto da área do faz de conta, o que pode justificar a presença das crianças neste espaço. Os registos audiovisuais de 4 a 6 correspondem aos dias após o trabalho por projeto, frequentando as crianças este espaço porque lhes fazia sentido.

Fazendo uma leitura mais pormenorizada dos dados recolhidos por faixa etária, uma criança de 6 anos (MI), cinco crianças de 5 anos (TM, LS, AB, ML e PT) e duas crianças de 4 anos (MF e MC) utilizaram o espaço da área do faz de conta “a caverna” uma vez. Três crianças de 5 anos (SJ, CF e AF) e duas crianças de 4 anos (ER e LC) frequentaram o espaço duas vezes e uma criança de 6 anos (FY) frequentou o espaço três vezes. Poder-se-á afirmar, com base nas notas de campo recolhidas sobre o projeto implementado, que a frequência das crianças nesta área relaciona-se, em certa medida, com o acrescento de materiais feitos pelas crianças, sendo que, depois de realizados estas demonstravam algum interesse em brincar com os mesmos no espaço criado para o efeito.

Também saliento que os dados recolhidos demonstram que em quase todas as situações observadas, à exceção do registo audiovisual 2, a área do faz de conta “a caverna” teve a lotação máxima permitida pelo adulto (4 crianças de uma só vez), o que parece demonstrar que o espaço era do agrado das crianças sendo escolhido por elas para as suas brincadeiras.

**Tabela 4:** Utilização da área do faz de conta “a caverna” pelas crianças participantes

Crianças	Registos audiovisuais						Total de vezes que cada criança brincou na área do faz de conta
	1	2	3	4	5	6	
MI	-	-	-	-	-	X	1
CO	-	-	-	-	-	-	0
DL	-		X			-	1
FY	X	-	X	-	-	X	3
BL	-	-	-	-	-	-	0
DF	-	-	-	-	-	-	0
IM	-	-	-	-	-	-	0
TM	-		X	-	-	-	1
VS	-	-	-	-	-	-	0
LS	-	-	-	-	X	-	1
SJ	-	-	X	-	X	-	2
MM	-	-	-	-	-	-	0
CF	X	-	-	-	-	X	2
AB	-	-	-	-	X	-	1
MS	-	-	-	-	-	-	0
ML	X	-	-	-	-	-	1
AF	X	-	-	-	-	X	2
PT	-	-	-	-	X	-	1
MF	-	-	-	X	-	-	1
ER	-	X	-	X	-	-	2
MC	-	-	-	X	-	-	1
LC	-	X	-	X	-	-	2
<b>Número de crianças que brincaram na área do faz de conta por vídeo</b>	4	2	4	4	4	4	
<b>Legenda</b>	Crianças com 6 anos			Crianças com 5 anos			Crianças com 4 anos

Os 6 registos audiovisuais permitiram averiguar que as brincadeiras de faz de conta realizadas pelas crianças se caracterizavam umas vezes em brincar solitário, mas maioritariamente num brincar em grupo.

Quando se observava um brincar solitário, as crianças brincavam ao faz de conta, nomeadamente para pintar ou desenhar no papel de cenário.

O brincar em grupo foi a modalidade mais observada nos registos audiovisuais e nestes momentos as crianças brincavam a caçar o animal selvagem e/ou a pescar os peixes utilizando as armas construídas. O jogo dramático em Educação Pré-Escolar, segundo Lopes da Silva, et al. (2016), distingue-se por ser “uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto” (p.52) de forma individual ou em grupo.

As crianças utilizam a linguagem teatral nas suas brincadeiras “(...) para expressar e comunicar o modo de ver e imaginar as personagens que interpretam, as suas razões, as suas maneiras de pensar, sentir e reagir” (Kowalski, 2020, p. 43).

Estes resultados mostraram que as crianças realizam as brincadeiras de faz de conta em conjunto com outras crianças, mais frequentemente do que de forma solitária. Penso que ao brincarem ao faz de conta com outras crianças elas têm a possibilidade de criar uma história mais próxima à realidade, na qual existem diferentes atores. Ao brincarem em grupo, cada uma pode ter o seu papel e desempenhar as suas ações conforme o seu papel.

Em síntese, ao longo dos 6 dias de observação, posso afirmar que houve bastante interesse em brincar na área do faz de conta “a caverna”, sendo que a maioria das crianças participantes fê-lo espontaneamente, por iniciativa própria, e com mais crianças, completando a lotação máxima permitida em quase todos os momentos observados.

#### 4.3.2. As brincadeiras e interações na área do faz de conta “a caverna”

Os registos audiovisuais permitiram-me observar, de forma pormenorizada, as brincadeiras e interações das crianças na área do faz de conta “a caverna”. Começarei primeiro por apresentar e discutir as brincadeiras das crianças participantes e depois as interações ocorridas durante essas brincadeiras.

No que respeita às representações das crianças, conferi que o jogo dramático das crianças participantes no espaço “a caverna” se desenrola, maioritariamente, em torno da vida do homem primitivo. Os enredos criados pelas crianças passaram por: pintar (pinturas rupestres nas paredes), caçar e pescar animais selvagens e, ainda assar o alimento caçado (tabela 5), criando para tal personagens como homens e mulheres da caverna pintores, caçadores e pescadores.

Pude verificar que as personagens mais predominantes nas brincadeiras das crianças na área do faz de conta foram os pintores, caçadores e mulheres da caverna, enquanto a personagem de pescadores parece ser criada menos vezes pelas crianças (tabela 5). De seguida apresento evidências das personagens criadas pelas crianças participantes:

- Mulheres da caverna: “A LC agarra com cada uma das suas mãos dois cogumelos e leva-os à boca, fingindo que os come. A criança atira-os para o chão e retira o colar de dentes do seu pescoço.” (registo audiovisual 2);
- Pintores: “A FY está no papel de cenário com uma caneta na mão. Parece que está a desenhar um animal e uma pessoa. (...)” (registo audiovisual 3);
- Caçadores: “A AF e a CF levantam-se com as armas nas mãos e apontam-nas para o animal. - Pum, pum, pum – diz a CF. O animal vira-se para o chão, mas a CF levanta-o e as crianças continuam a apontar as armas para o animal. (...)” (registo audiovisual 1);
- Pescadores: “As crianças vão para ao pé do rio com as armas nas mãos, colocando frente a frente. A CF agarra num peixe (...)” (registo audiovisual 1).

As personagens criadas passam por aquilo que as crianças visualizaram na série de animação “Era uma vez... o Homem”. Ao assumir estes papéis, as crianças interagem, representam personagens, potenciando a troca de saberes e a construção de novos conhecimentos e aprendizagens mais significativas, mas também a eventualidade de uma educação estética e artística quando conseguimos identificar elementos da linguagem teatral como os sons, os gestos, adereços (objetos) e expressões (Kowalski, 2020). Criam-se, assim, práticas facilitadoras de contextos diferentes no jogo dramático com o real, sendo que esta intenção pedagógica permitiu às crianças alargar a sua criatividade facilitando, assim, novas situações vividas (Kowalski, 2020).

Nas representações do faz de conta apresentadas, as crianças utilizam as linguagens dramáticas, pois exprimem-se, comunicam, interpretam, imaginam, constroem ideias e valores, através da literacia artística e estética. (Kowalski, 2020).

**Tabela 5:** Presença de evidências das personagens criadas pelas crianças na área do faz de conta "a caverna"

	<b>Personagens</b>			
	<b>Mulheres da caverna</b>	<b>Pintores</b>	<b>Caçadores</b>	<b>Pescadores</b>
<b>Registo audiovisual 1</b>	X	X	X	X
<b>Registo audiovisual 2</b>	X	X	X	-
<b>Registo audiovisual 3</b>	-	X	X	X
<b>Registo audiovisual 4</b>	X	X	X	X
<b>Registo audiovisual 5</b>	X	-	X	-
<b>Registo audiovisual 6</b>	X	X	-	-

Os objetos que as crianças utilizaram nas brincadeiras são os que elas fizeram e que estavam presentes na área da caverna, tais como, as armas, o fogo, o colar de dentes, o animal selvagem, os pedaços de carne, o rio, os peixes, o fogo, as pinhocas, a árvore e o cogumelo, atribuindo-lhes significado e funções similares aquelas para as quais os objetos foram construídos. Não há evidências recolhidas sobre o uso dos objetos com outras funções diferentes daquelas para as quais foram construídos. De facto, Lopes da Silva, et al. (2016) frisam que a organização dos materiais, a sua qualidade, a sua diversidade e

acessibilidade são determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças nas suas brincadeiras ao faz de conta.

Os espaços utilizados pelas crianças nas suas brincadeiras na área de faz de conta “a caverna” parecem remontar a espaços dentro da caverna (espaços interiores como as paredes das cavernas para pintar e espaços de confeção de alimentos – assar e comer) e a espaços exteriores (onde acontecem as caçadas e as pescarias), como mostra a tabela 6. Das evidências recolhidas, as mais expressivas parecem acontecer no interior da caverna (paredes e chão) e, de forma menos expressiva surge, então, o rio e a floresta – espaços exteriores à caverna. As crianças participantes parecem então recriar, nas suas brincadeiras, enredos relativos ao homem primitivo que se desenrolam maioritariamente em torno da pintura das paredes da caverna, como demonstram as evidências seguintes:

- “A ML e a FY desenhavam com as canetas vermelha e castanha o contorno das suas mãos [na parede da caverna]” (registo audiovisual 1);
- “Parece que está a desenhar um animal e uma pessoa [na parede da caverna]” (registo audiovisual 3).

É então fulcral que, no contexto de sala se privilegie espaços, diferentes objetos e situações em que a criança tenha a possibilidade de usar o corpo e a voz, mas que permitam e promovam brincadeiras criativas com diferentes papéis sociais e culturais, assim como diferentes situações (Lopes da Silva, et al., 2016).

**Tabela 6:** Presença de evidências dos espaços utilizados pelas crianças na área do faz de conta "a caverna"

	Espaços			
	Paredes da caverna	Chão da caverna	Rio	Floresta
<b>Registo audiovisual 1</b>	X	X	X	X
<b>Registo audiovisual 2</b>	X	-	-	-
<b>Registo audiovisual 3</b>	X	-	X	-
<b>Registo audiovisual 4</b>	X	-	X	X
<b>Registo audiovisual 5</b>	-	-	-	X
<b>Registo audiovisual 6</b>	X	-	-	-

Os registos audiovisuais também me permitiram observar, de forma pormenorizada, as interações das crianças na área do faz de conta “a caverna”.

Assim, quanto às interações das crianças, verifiquei que as mesmas interagem com os pares durante as brincadeiras, registrando momentos de brincadeira mais frequentes entre duas crianças e até entre três crianças. Contudo, também existem situações em que as crianças brincam individualmente, embora com menos frequência.

Nos 6 registos audiovisuais, e relativamente às interações com os pares, observei interações verbais e não verbais. As interações verbais, concretamente, aconteceram através de expressões com voz e frases, tal como está evidenciado na tabela 7, sendo que constatei que as crianças usam frases para expressar as suas intenções, ideias e

pensamentos aos seus pares durante as brincadeiras. De facto, segundo Sim-Sim (2008), é através das interações verbais que as crianças adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua, sendo que ao desenvolverem as capacidades comunicativas são fundamentais para que as crianças compreendam melhor o mundo que as rodeia e consigam demonstrar verbalmente sobre o real físico, social e emocional.

**Tabela 7:** Evidências das interações verbais feitas pelas crianças na área do faz de conta "a caverna"

<b>Interação verbal</b>	<b>Evidências mais expressivas</b>
Expressões com voz	<p>“- Ohhhhh – o TM reproduz um som.” (transcrição audiovisual 3)</p> <p>“- Ehhhhhh – diz a ER (...).” (transcrição audiovisual 4)</p> <p>“- Aiiiiii – a MF faz este som (...).” (transcrição audiovisual 4) “- Uga, uga, uga, uga – apontando a arma – Tugabuga, tugabuga, tugabuga – diz a LS.” (transcrição audiovisual 5)</p> <p>“- iaaaaa, shhhhhh – a FY faz este som.” (transcrição audiovisual 6)</p>
Frases	<p>“- Olha isto que está aqui... - diz a CF para a AF, enquanto agarra no colar de dentes. – O que é isto? – pergunta.” (transcrição audiovisual 1)</p> <p>“- Toma. – diz a LC.” (transcrição audiovisual 2)</p> <p>“- Vamos matar pessoas. – diz o SJ (...).” (transcrição audiovisual 3)</p> <p>“- Eu sou um homem primitivo – afirma a MF.” (transcrição audiovisual 4)</p> <p>“- Queres uma luta? – questiona o PT – Queres uma luta?” (transcrição audiovisual 5)</p> <p>“- Vamos limpar o homem primitivo? – questiona a FY.” (transcrição audiovisual 6)</p>

Quanto às interações não verbais foram registadas as seguintes: o olhar, o aproximar, o rir e imitar (tabela 8), sendo que constatei que as crianças recorrem à comunicação não verbal como forma de expressão de sentimentos, desejos e de intenções. A tabela 8 apresenta as evidências mais significativas das interações não verbais que ocorreram durante as brincadeiras das crianças na área do faz de conta “a caverna”. De facto, segundo Mesquita (1997), as interações não verbais são definidas como um meio de transmitir informação, que não escrita ou falada.

**Tabela 8:** Evidências das interações não verbais feitas pelas crianças na área do faz de conta "a caverna"

<b>Interação não verbal</b>	<b>Evidências mais expressivas</b>
Olhar	<p>“- Olha aqui. – diz a CF agarrando numa arma com a mão e apontando-a para o ar. Depois, eu dou outra arma que a CF agarra e dá a que tinha na mão à AF.” (transcrição audiovisual 1)</p> <p>“- Olha, vou papar o meu peixe – diz a ER para as outras crianças, enquanto agarra no colar dentes. (As crianças riem-se) - O meu peixe ahahahah. – diz a ER.” (transcrição audiovisual 4)</p>
Aproximar	<p>“- Olha aqui uma gatinha! – diz-lhe a FY – Olha aqui uma gatinha! – o SJ aproxima-se.” (transcrição audiovisual 3)</p>
Rir	<p>“Depois, a AF chega perto dela, de joelhos, agarra noutra osso e finge que o mastiga. (As crianças dão gargalhadas)” (transcrição audiovisual 1)</p> <p>“A ER entra na caverna e fica a observar a caverna. (A criança ri-se)” (transcrição audiovisual 2)</p> <p>“E vai com a arma na mão fingindo que caça o animal. (As crianças riem-se)” (transcrição audiovisual 3)</p>

#### 4.3.3. Reflexão sobre a relevância da existência do espaço faz de conta para o grupo de crianças

Com base nos resultados obtidos, e anteriormente apresentados, posso afirmar que as crianças viveram a vida do homem primitivo na área do faz de conta criada, “a caverna”. Brincaram ao jogo do faz de conta, sendo pintores que faziam pinturas rupestres nas paredes da caverna, e caçadores e/ou pescadores de animais selvagens (peixes e um veado) que depois levavam para a caverna para cozinhar, assar e comer, usando os objetos criados por si para esse efeito

A criação deste espaço na sala de atividades pareceu, então, ser relevante para as crianças, havendo espaço para o jogo simbólico e dramático como forma de expressão artística das vivências das crianças participantes no estudo.

A expressão dramática acontece quando ao assumir estes papéis, as crianças interagem, representam personagens, potenciando a troca de saberes e a construção de novos conhecimentos e aprendizagens mais significativas, mas também a eventualidade de uma

educação estética e artística quando conseguimos identificar elementos da linguagem teatral como os sons, os gestos, adereços (objetos) e expressões (Kowalski, 2020). A expressão plástica, evidente nos resultados do presente estudo através das pinturas rupestres nas paredes da caverna – pintura do papel de cenário – é uma atitude pedagógica centrada no desenvolvimento das capacidades das crianças e na satisfação das suas necessidades, tendo como objetivo a expressão das suas emoções e sentimentos. Tal como refere Sousa (2003), “a expressão plástica é essencialmente uma actividade natural, livre e espontânea da criança. Desde muito pequena que gosta (...) de riscar um papel com um lápis” (p. 160).

Normalmente o espaço do faz de conta numa sala de atividades da Educação Pré-Escolar é caracterizado pela "casinha das bonecas". No entanto, este estudo demonstrou a importância de uma área flexível e de que se pode adotar outras formas. Tal como refere Oliveira-Formosinho, et al. (2011) o espaço deve ser organizado segundo os interesses e as vivências das crianças, mas também deve ser organizado, flexível, diversificado, estético, seguro e lúdico. Sendo assim, o educador de infância deve organizar o espaço de acordo com as suas intenções e com a dinâmica do grupo (Lopes da Silva, et al., 2016).

Assim sendo, os materiais que se encontram à disposição das crianças num espaço do faz de conta flexível devem ser acessíveis e visíveis proporcionando experiências significativas de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2011). Por isso mesmo, o educador de infância deve escolher materiais que impliquem a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (Lopes da Silva, et al., 2016). Neste estudo parece ser evidente a importância das crianças participarem ativamente na seleção e criação desses materiais. Este envolvimento das crianças parece ser o que as leva a atribuir um significado mais sentido às suas brincadeiras, mais próprio, e por isso, as brincadeiras parecem ser mais ricas e envolventes, alargando-se a várias crianças ao mesmo tempo (relembro que a área da caverna teve lotação máxima em quase todos os momentos de brincadeira registados).

Através deste estudo percebi que a área do faz de conta possibilita que as crianças criem situações imaginárias e com recurso a vários objetos que, por sua vez, permitem o decorrer e o encadeamento de um conjunto de ações variadas (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Portanto, as crianças envolvem-se em atividades de exploração e imitação (Hohmann e Weikart, 2004).

Lopes da Silva, et al. (2016) referem que o educador deve apoiar e incentivar as crianças no seu jogo dramático, dialogando com as mesmas, de forma a perceber quais os seus interesses e necessidades, de forma a transformarem o espaço e os materiais, fazendo assim com que as crianças estejam mais envolvidas e ampliem o seu jogo dramático.

#### 4.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Retomando a pergunta de partida do estudo empírico “Que tipo de brincadeiras e interações, um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar, realiza na área do faz de conta “a caverna”?” e os objetivos definidos<sup>2</sup> posso afirmar que os objetivos foram atingidos, na medida em que, de um modo geral, se deu a conhecer o tipo de brincadeiras e de interações que acontecem na área do faz de conta “a caverna”, bem como a reflexão sobre a relevância da existência do espaço para o grupo de crianças.

Fazendo uma retrospectiva dos resultados obtidos, posso concluir que a área do faz de conta “a caverna” foi frequentada por quinze das 22 crianças do grupo. Destas, 8 crianças frequentaram uma vez a área do faz de conta, 5 crianças frequentaram duas vezes este espaço e 1 criança frequentou três vezes “a caverna” durante o período de recolha de dados.

As crianças, na área do faz de conta, nos momentos de brincadeira autónoma, criaram como principais enredos pintar, pescar e caçar no espaço da caverna. As personagens principais criadas foram pescadores, caçadores, pintores e homens e mulheres das cavernas, sendo as principais ações destas personagens pescar, caçar, pintar e assar. As brincadeiras ocorreram individualmente e, maioritariamente, entre pares, sendo as interações observadas, interações individuais e, entre pares, e interações verbais (expressões com vocalizações e frases) e não verbais (rir, olhar e aproximar).

---

<sup>2</sup> (i) identificar e caracterizar as brincadeiras de um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar na área do faz de conta “a caverna”, (ii) identificar e caracterizar as interações de um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar na área do faz de conta “a caverna” e (iii) refletir sobre a área do faz de conta como espaço transformador e promotor do brincar e aprender na Educação Pré-Escolar.

Quanto às limitações vividas ao longo do presente estudo, considero que a minha inexperiência enquanto investigadora foi a maior limitação, tendo sido exigente gerir todo o processo de atividades ligadas à Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada conjuntamente com as atividades da dimensão investigativa. Apesar deste facto, todos os dados foram recolhidos, analisados e tratados com o maior cuidado possível, para garantir rigor e fiabilidade no estudo desenvolvido.

Com a conclusão do presente estudo, compreendo melhor, agora, a necessidade de complementar os resultados obtidos com a visão dos vários intervenientes educativos. Neste sentido, deixo, como sugestão futura, a realização de outros estudos nesta área que contemplem também a realização de entrevistas às crianças, à educadora de infância e também aos encarregados de educação. Investigar e refletir sobre a relevância de criar um espaço do faz de conta na sala de atividades que vá para além da “casinha das bonecas” e responda a outros interesses das crianças parece ser urgente.

## CONCLUSÃO

A realização do presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada permitiu-me organizar e refletir sobre as vivências, as aprendizagens, as experiências, os desafios, as conquistas e as superações que contribuíram para a minha formação e desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

No que concerne à dimensão reflexiva, esta conduziu-me à ponderação sobre a ação educativa, interrogando-me e reajustando-me sobre a mesma. A reflexão permitiu-me justificar a minha ação educativa, o meu modo de agir e ser enquanto pessoa e profissional, procurando novas soluções e desenvolvendo outras estratégias. A atitude reflexiva possibilitou-me agir de forma mais consciente, responsável e questionadora.

As Práticas Pedagógicas em contexto de Creche e Jardim de Infância I constituíram-se em dois semestres difíceis e desafiantes, nos quais predominou um longo período de adaptação. No entanto, possibilitaram-me aprender a escutar as crianças, perceber a importância do brincar, da organização do espaço e dos materiais e das interações. O carinho e os cuidados com cada criança pautaram sempre este meu caminho.

O contexto de Jardim de Infância da rede pública, no último semestre de Prática Pedagógica, foi bastante agradável. Porém, foi a primeira vez que tive um grupo de vinte e duas crianças e com uma elevada heterogeneidade. Apesar disso, foi um semestre de mudança, no qual me fez pensar constantemente sobre a minha ação educativa.

Posto isto, o contacto com duas instituições diferentes, resultou em experiências desafiantes e reveladoras, mas que me deram a conhecer dois caminhos profissionais diferentes.

No que respeita à dimensão investigativa, esta mostrou-se, inicialmente, um desafio. No entanto, com o seu desenvolvimento consegui desenvolver as minhas competências de investigação. Pude perceber a importância de encontrar resultados que nos levem, como profissionais, ao questionamento e à procura de práticas mais conscientes, adequadas e que permitam dar resposta às necessidades e interesses das crianças, valorizando-as.

Considero que o presente relatório permitiu-me tomar consciência do perfil que quero adotar enquanto profissional de educação e que, para isso, possuo algumas ferramentas para enfrentar cada dia a dia com as crianças que se vão cruzar no meu caminho.

Termino esta etapa feliz e com a certeza que é apenas o início de uma caminhada ao longo da vida como educadora de infância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexandre, D. & Vieira, M. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 207-217.  
<https://www.scielo.br/j/pe/a/WwsnC559Z3yXyyCbxqPTgfR/?format=pdf&lang=pt>
- Amado, J., & Simão, M. (2014). Pensar em voz alta, autoscopia e estimulação de recordação. Em J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 235–244). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. Em J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301–351). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios ancorados em perpepetivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Formosinho & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 29–74). Porto Editora.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 10(30).  
[file:///C:/Users/sofia/Dropbox/My%20PC%20\(LAPTOPEJ2P5KF8\)/Downloads/4027-Texto%20do%20Trabalho-10516-1-10-20140620.pdf](file:///C:/Users/sofia/Dropbox/My%20PC%20(LAPTOPEJ2P5KF8)/Downloads/4027-Texto%20do%20Trabalho-10516-1-10-20140620.pdf)
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Basei, A. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 1-12.  
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2563Basei.pdf>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bonilauri, S., & Mori, S. (2013). A abordagem em Reggio Emilia. Em M. Oliveira & A. Godinho (Eds.), *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade* (pp. 49–55). Folheto Edições & Design/Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Boyd, D., & Bee, H. (2011). *A criança em desenvolvimento*. Artmed.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Cordeiro, M. (2021). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. A Esfera dos Livros.
- Costa, M. (2021). Ou ver: escuta e participação da criança na creche. Em M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Eds.), *Diálogos sobre educação de infância* (pp. 100–109). Associação de profissionais de Educação de Infância/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.
- Dahlberg, G. (2016). Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança* (2, pp. 229–234). Penso.
- Dias, M. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação*. Psicossoma.
- Estrela, A. (2004). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto Editora.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusodidacta.
- Gandini, L. (2016). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 1 (pp. 137–149). Penso.
- Gludice, C., & Rinaldi, C. (2001). *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. Phorte Editora Ltda.

- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*. AMGH Editora Ltda.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Penso.
- Instituto da Segurança Social. (2016). *Manual dos processos-chave* (2.ª).
- Katz, L., Ruivo, J., Lopes da Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Kowalski, I. (2009). O quotidiano da criança na expressão dramática: um estudo de caso. Em J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de caso*, (pp. 215-229). Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dqp\\_estudos\\_casos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dqp_estudos_casos.pdf)
- Kowalski, I. (2020). ... e a expressão dramática. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. [https://www.ipleiria.pt/eseecs/wp-content/uploads/sites/15/2020/09/Livro\\_e\\_aExpressao\\_Dramatica.pdf](https://www.ipleiria.pt/eseecs/wp-content/uploads/sites/15/2020/09/Livro_e_aExpressao_Dramatica.pdf)
- Kowalski, I. (2020). O quotidiano da criança na expressão dramática: Um estudo de caso. Expressão Dramática: das práticas à reflexão. Em M. Lopes, M. Melo, I. Kowalski (Eds.), *Expressão Dramática das práticas à reflexão* (pp. 125-139). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria. [https://www.ipleiria.pt/eseecs/wp-content/uploads/sites/15/2020/07/Expressao\\_Dramatica\\_praticas\\_Reflexao.pdf](https://www.ipleiria.pt/eseecs/wp-content/uploads/sites/15/2020/07/Expressao_Dramatica_praticas_Reflexao.pdf)
- Leite, B. (2022). Prefácio. Em M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Eds.), *Diálogos sobre educação de infância: cruzar olhares entre a formação e o chão da escola* (pp. 9–13). Associação de Profissionais de Educação de Infância/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

- Lemos, Â., Folque, A., Pereira, C., Ribeiro, E., Góis, G., Monge, G., Kowalski, I., Araújo, J., Gil, L., Santos, L., Craveiro, M., Mesquita, R., Araújo, S., & Vasconcelos, T. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias - estudos de caso*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. Em J. Formosinho (Ed.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 93–111). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação de pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2021). Intencionalidade educativa e gestão do currículo na educação pré-escolar: ambiguidades e desafios na implementação das OCEPE. Em M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Eds.), *Diálogos sobre educação de infância: cruzar olhares entre a formação e o chão da escola* (pp. 19–47). Associação de Profissionais de Educação de Infância/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.
- Lopes, M. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Melo, M. (2020). Nos quartos acontecem... encontros entre a literatura, a expressão dramática e a expressão visual/tecnológica. Em M. Lopes, M. Melo, I. Kowalski (Eds.), *Expressão Dramática das práticas à reflexão* (pp. 114-124). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria.

[https://www.ipleiria.pt/eseecs/wp-content/uploads/sites/15/2020/07/Expressao\\_Dramatica\\_praticas\\_Reflexao.pdf](https://www.ipleiria.pt/eseecs/wp-content/uploads/sites/15/2020/07/Expressao_Dramatica_praticas_Reflexao.pdf)

Melo, M., Kowalski, I., & Lopes, M. (2020). Da polifonia a 3 vozes ao unísono - o princípio da reflexividade na educação artística dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico e de Educadoras de Infância. Em M. Lopes, M. Melo, I. Kowalski (Eds.), *Expressão Dramática das práticas à reflexão* (pp. 7-20). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria.

[https://www.ipleiria.pt/eseecs/wp-content/uploads/sites/15/2020/07/Expressao\\_Dramatica\\_praticas\\_Reflexao.pdf](https://www.ipleiria.pt/eseecs/wp-content/uploads/sites/15/2020/07/Expressao_Dramatica_praticas_Reflexao.pdf)

Mendes, D. & Moura, M. (2009). Expressões faciais de emoção em bebés: importância e evidências. *Estudos & Pesquisas em Psicologia*, 9(2), 307-327.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v9n2/v9n2a04.pdf>

Mesquita, R. (1997). Comunicação não-verbal: relevância na atuação. *Revista Paulista Educação Física*, 11(2), 155-163.

<https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138567/133974>

Monge, G., & Formosinho, J. (2016). O percurso educativo no jardim de infância: a voz das crianças e a voz dos pais. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Transição entre ciclos educativos - uma investigação paradoxeológica* (pp. 119–130). Porto Editora.

Moura, M. & Ribas, A. (2002). Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, 7(3), 295-302.

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/R5qsTxMj75VT6FqTrrvdhrB/>

Mussini, I. (2020). O contexto: espaços, materiais, tempos e relações. Em D. Martini, I. Mussini, C. Gilioli, & F. Rustichelli (Eds.), *Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos* (pp. 69–79). Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil.

- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da associação da criança. Em M. Oliveira & S. Godinho (Eds.), *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp. 57–72). Folheto Edições & Design.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O tempo na pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9–69). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2007). A perspectiva educativa da associação da criança. Em J. Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 25–60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011a). A perspectiva pedagógica da associação da criança. Em J. Oliveira-Formosinho & R. Gâmbua (Eds.), *O trabalho por projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11–45). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011b). Pedagogia-em-participação: a perspectiva de associação da criança. Em J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 97–117). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Transição entre ciclos educativos - uma investigação paradoxeológica* (pp. 35–51). Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertam, T. (2019). A natureza e o propósito da coleta de informações e avaliação em uma pedagogia de participação. Em J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal (Eds.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil* (pp. 59–74). Penso.

- Post, J. & Hohman, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rinaldi, C. (2016). A pedagogia da escuta: a perspetiva da escuta em Reggio Emilia. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança*, 2, (pp. 235–247). Penso.
- Santos, V. (2001). Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. Em C. Craidy & G. Kaercher (Eds.), *Educação infantil: pra que te quero?* (pp. 89–100). Artmed.
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira (Eds.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39–56). Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: drama e dança*, 2. Instituto Piaget.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Pactor.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Artemd.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Horta, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho pro projetos na educação de infância: mapear*

*aprendizagens, integrar metodologias.* Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Veca, A., Sarti, A., Branzi, A., Petrillo, A., Rinaldi, C., Bruner, J., Susani, M., Icaro, P., & Vecchi, V. (1998). *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil.* Livia Allgayer Freitag.

# APÊNDICES

## APÊNDICE I: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 13 A 15 DE JUNHO

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Jardim de Infância, vou refletir sobre as minhas vivências na décima quinta semana como estudante. Esta semana irei dar a conhecer as minhas vivências na construção das rotinas diárias, as alterações que faria no trabalho da abordagem de projeto, as minhas dificuldades nos registos de aprendizagem das crianças.

A construção das intencionalidades educativas das rotinas diárias, tais como, o acolhimento, o snack, a higiene, o almoço e a despedida, é uma dificuldade que sinto ao longo do semestre, visto que tenho dificuldade em interligá-las com a descrição da rotina diária. O que é uma intencionalidade educativa? Para que serve a intencionalidade educativa? Qual a razão por que altero poucas vezes as intencionalidades educativas?

Como estudante de educação de infância contruo intencionalidades educativas para refletir sobre o meu papel profissional, a imagem da criança, o que valorizo no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem, com a finalidade de atribuir sentido à minha ação, ter um propósito, saber o porquê do que se faço e o que pretendo alcançar. Tal como referem Lopes da Silva et al (2016)

a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (p. 13).

Numa futura prática devo ter cuidado na construção de uma intencionalidade educativa (Imagem 1) pois é uma orientação para a minha prática pedagógica, que deve ser coerente para o processo de ensino e aprendizagem das crianças. A intencionalidade deve adaptada ao contexto social, às características das crianças e das famílias e, especialmente, à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo (Lopes da Silva et al, 2021). Na pesquisa de informação encontrei uma tabela sobre a concetualização de intencionalidade educativa, que penso que será fulcral para a minha aprendizagem.

Não Significa	Significa
Desenvolver a ação com base em temas pré-concebidos	Definir intenções fundamentadas no saber e nos valores
Promover a repetição e imitação de modelos estereotipados	Adaptar as intenções ao conhecimento que se vai tendo do grupo e de cada criança
Valorizar sobretudo o produto final	Planear intenções suficientemente abrangentes para incluir as propostas das crianças
Impor um único processo para resolução das propostas	Intencionalizar a ação de modo a aceitar várias soluções na resolução das tarefas
Uniformizar a abordagem educativa com todas as crianças	Contemplar várias áreas de conteúdo nas intenções orientadoras da ação
Abordar as tarefas de forma segmentada e “disciplinarizada”	
Adotar estratégias “escolarizadas” e demasiado formais	

**Imagem 1: Lopes da Silva et al (2021) apresentam esta tabela no livro *Diálogos de Educação de Infância* (p. 25) para ajudar os profissionais de educação de infância, como eu, que sou estudante de educação de infância a concetualizar a intencionalidade educativa.**

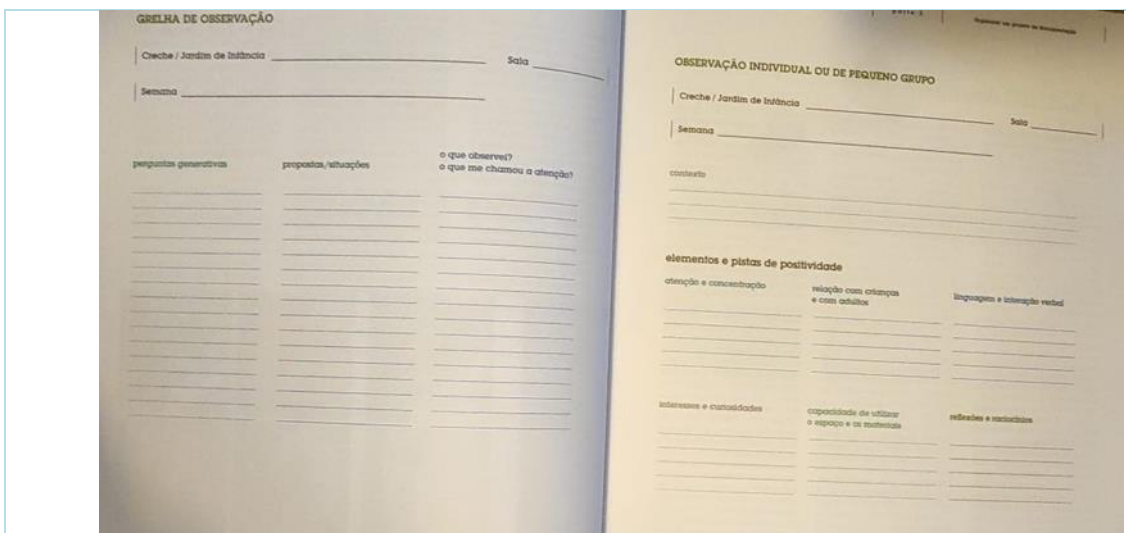
Neste último mês de estudante de mestrado tenho vindo a apostar na leitura de obras sobre educação de infância, pelo que percebi que na realização do trabalho da abordagem de projeto os deveria ter utilizado em vez de relatórios de mestrado. O que aprendi com as leituras? O que melhorar no próximo semestre? Erros que não devo voltar a cometer?

Através da leitura destas obras aprendi que é pertinente apresentar um trabalho teórico fundamentado com os mesmos porque são livros reconhecidos na educação de infância, tais como, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, de Júlia Oliveira-Formosinho e Rosário Gambôa e *Qualidade e Projetos na Educação de Infância na Educação Pré-Escolar*, de Lilian Katz, Joaquim Bairrão Ruivo, M. Isabel Ramos Lopes da Silva e Teresa Vasconcelos. Na instituição também encontrei os livros, *Documentar os projetos nos serviços educativos*, de Laura Malavasi e Barbara Zoccatelli e *Educar é a busca de sentido: Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos*, de Daniela Martini, Ilaria Mussini, Cristina Gilioli e Rustichelli que também tinham informação bastante relevante para uma maior sustentação teórica dos trabalhos. Com isto aprendi que numa prática pedagógica futura vou ter em atenção a escolha bibliográfica de um trabalho, visto que já não é possível reformular este trabalho tal como previa fazer.

A uma certa altura do semestre comecei a fazer registos de observação das aprendizagens e dos progressos do grupo de crianças, pelo que sinto que não descrevo bem as ações das

crianças e nunca sei como interpretar essas mesmas ações. O que devo ler? Como devo descrever as ações das crianças? Como devo interpretar as ações das crianças?

Através dos meus investimentos em ler sobre educação de infância vi duas páginas que me deu ideias de como mudar o meu registo de observação, apresento-as a seguir (imagem 2).



**Imagem 2: Estas grelhas de observação pertencem ao livro *Documentar os projetos nos serviços educativos* (Malavasi & Zoccatelli, 2019, pp. 40 e 41). Nestas páginas observei que deveria colocar o local e o período em casa registo de observação e uma contextualização.**

Na descrição das ações das crianças deveria realizar uma mini-história, tal como Paulo Fochi (2019) apresenta no livro *Mini-Histórias: Rapsódias Da Vida Cotidiana Nas Escolas Do Observatório Da Cultura Infantil – OBECI*. Nas descrições é necessário evocar recursos para além da palavra, por meio de sequências de imagens e narrativas visuais do conhecimento das crianças. De acordo com Paulo Fochi (2019), “as mini-histórias, enquanto um tipo de observação, reflexão e comunicação de breves situações do cotidiano, são uma forma de conseguir expressar a complexidade das crianças” (p. 18). Em jeito de conclusão, tenho de ter em atenção a intencionalidades educativas que defino na planificação. Nos trabalhos teóricos tenho de utilizar bibliografia de referência ou obras que sejam adequadas. Nos registos de observação tenho de melhorar a escrita nos âmbitos da descrição e interpretação.

### **Referências Bibliográficas**

Fochi, P. (2019). *Mini-Histórias: Rapsódias Da Vida Cotidiana Nas Escolas Do Observatório Da Cultura Infantil – OBECI*. Brasil: Porto Alegre.

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

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2021). Intencionalidade educativa e gestão do currículo na educação pré-escolar: Ambiguidades e desafios na implementação das OCEPE. Em M. Oliveira, M. Rodrigues, S. Milhano, *Diálogos sobre educação de infância*. Leiria: Associação de Profissionais de Educação de Infância/Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais de Leiria.

Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2019). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

## APÊNDICE II: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 30 E 31 DE MAIO E 01 DE JUNHO DE 2022

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Jardim de Infância, vou refletir sobre as minhas vivências na décima terceira semana como estudante. Esta semana irei dar a conhecer os meus sentimentos em relação à semana de prática pedagógica, os meus momentos de aprendizagem com as provocações propostas às crianças e na construção do portfólio com a AM.

Quando iniciei esta semana de prática pedagógica ia muito expectante com a proposta que ia desenvolver com o grupo de crianças, no entanto, ao longo do dia fui verificando que não consegui captar a atenção das crianças, sendo que fiquei nervosa para continuar os restantes dias de prática pedagógica. No final da semana fiquei triste por não ter conseguido motivar as crianças de modo a realizar as propostas que planifiquei com cuidado e atenção. Para as semanas finais de prática pedagógica devo apresentar competências “que entrelaçam o plano do saber, do saber fazer e do saber ser”, tal como referem Martini et al (2020, p. 75).

Para esta semana pensei em provocar as crianças para a representação de minimundos, no qual tive como indutor a visita ao Parque Biológico da Serra da Lousã e o projeto dos animais que decorre ao longo do tempo. Na planificação tinha como objetivo o papel ativo das crianças através do meu apoio e estímulo para com as mesmas, no entanto, não consegui concretizá-lo (Lopes da Silva et al, 2016). O que aconteceu para não conseguir cativar as crianças? Como proporcionar um contexto de aprendizagens para o grupo de crianças? Como valorizar os interesses das crianças na construção da proposta educativa? Como valorizar os interesses no momento da minha intervenção? O que devo melhorar nas próximas semanas?

Como estudante de educação devo ter uma atitude de disponibilidade e atenção, fazendo intervenções que não tenham um tempo excessivo, nomeadamente no tapete (Katz et al, 1998) e devo criar contextos competentes para a aprendizagem do grupo de crianças atribuído (Bonilauri e Mori, 2013). Na minha intervenção devo reconhecer que as minhas crianças são competentes e que devo valorizar as suas curiosidades investigativas, tal como refere Araújo (2021), escutando, vendo, observando e interpretando as ações de cada criança, sendo que eu devo ser responsável por criar propostas que apoiem e favoreçam as suas aprendizagens (Araújo, 2021). Também devo criar intencionalmente

contextos que favoreçam o pensamento e resultem em desenvolvimento de aprendizagem no grupo de crianças, tendo em atenção “que a aprendizagem se constitui em um processo” (Araújo 2021, p. 114). De forma sucinta, devo reconhecer e valorizar que “a aprendizagem é consequência do pensamento” (Araújo, 2021, p. 115) e que devo promover contextos potencializadores para o pensamento das crianças em busca de uma aprendizagem significativa (Araújo 2021). Por fim, na minha ação educativa devo apostar muito na documentação pedagógica, visto que torna “visível o pensamento das crianças, revelando suas aprendizagens e os melhores modos de possibilitar que elas avancem em seus processos” (Araújo, 2021, p. 120). O livro *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*, de Claudia Giudici, Carla Rinaldi e Mara Krechevsky será uma leitura fundamental para desenvolver a minha teoria e prática. Ao longo das duas últimas semanas tenho estado a desenvolver o portfólio através da voz da AM, sendo este um processo que estou a gostar de realizar (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008). O que aprendi na construção do portfólio? Consigo valorizar a participação da AM?

A documentação pedagógica é um processo de registo da aprendizagem para a AM, para mim e para os seus encarregados de educação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012). Nesta documentação vou tentar narrar as experiências e as atividades que a criança realiza e integrar registos escritos e fotográficos, sendo que estes vão proporcionar à criança uma memória das suas experiências, vai proporcionar-me uma perspetiva sobre o processo de aprendizagem da AM e refletir sobre a minha prática e, por último em mostrar informações para os pais sobre a sua educanda (Lino, 2017). Sendo assim para a construção do portfólio foi necessário informar a AM “sobre o que é, para que serve, o que o constitui e quem pode participar na sua construção” (Gomes, 2021, p. 142). Neste processo de documentação pedagógica vou tentar envolver as famílias para fornecer informações no sentido de conhecerem os filhos (Bonilauri & Mori, 2013). Para realizar uma documentação pedagógica o mais possível fundamentada e bem redigida vou consultar o livro, *Mini-Histórias: Rapsódias Da Vida Cotidiana Nas Escolas Do Observatório Da Cultura Infantil – OBECI*, de Paulo Fochi.

Em jeito de conclusão, esta tentativa falhada de provocação para e com as crianças foi fundamental para a minha perceção sobre a prática adequada ao grupo. Estou a adorar realizar o portfólio com a AM e acho que está a ser uma experiência rica na minha formação.

## Referências Bibliográficas

- Araújo, R. (2021). Tornar visível o pensamento da criança: Revelando a aprendizagem. Em M. Oliveira, M. Rodrigues, S. Milhano, *Diálogos sobre educação de infância*. Leiria: Associação de Profissionais de Educação de Infância/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto do Politécnico de Leiria.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Bonilauri, S., & Mori, M. (2013). A abordagem de Reggio Emilia. Em M. Oliveira, A. S. Godinho, *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design.
- Gomes, B. (2021). Tornar Visível a Aprendizagem da Criança: A Construção do Portfólio em Educação de Infância. Em M. Oliveira, M. Rodrigues, S. Milhano, *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão da escola*. Leiria: Associação de Profissionais de Educação de Infância/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto do Politécnico de Leiria.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Editor: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Lino, D. (2017). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martini, D., Mussini, I., Giliolo, C., & Rustichelli, F. (2020). *Educar é a busca de sentido: Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos*. Brasil: Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). A Perspetiva Pedagógica da Associação da Criança: A Pedagogia-em-Participação. Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

### APÊNDICE III: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 16 A 18 DE MAIO DE 2022

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Jardim de Infância, vou refletir sobre as minhas vivências na décima primeira semana como estudante. Esta semana vou dar a conhecer as aprendizagens sobre a construção da avaliação das crianças e a construção do portfólio, a minha dificuldade em controlar o grupo de crianças e a provocação na mesa de luz.

Ao longo do semestre houve uma confusão com avaliação e portfólio pelo que nesta semana percebi que são dimensões diferentes, sendo que não descrevo detalhadamente os acontecimentos observados e não explico as aprendizagens das crianças. O que aconteceu para não distinguir avaliação de portfólio? O que acontece para não descrever detalhadamente os acontecimentos observados? O que acontece para não explicar as aprendizagens das crianças? O que me ajudou a mudar o pensamento sobre avaliação e portfólio? Onde pesquisar sobre avaliação e portfólio e quais livros a pesquisar? O que vou fazer de forma diferente? Durante uma conversa com a educadora de infância foi-me explicado que para a avaliação devo escolher um pequeno grupo de crianças por semana e redigir um documento enquanto para o portfólio devo escolher uma criança e construir com ela um dossier com os seus trabalhos especiais. Decidir ir à biblioteca pesquisar livros sobre documentação pedagógica, tais como, *Avaliação em Educação Pré-Escolar*, de Gabriela Portugal e Febré Laevers, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, de Júlia Oliveira-Formosinho e Rosário Gambôa, *A Escola Vista pelas Crianças*, de Júlia Oliveira-Formosinho, *Diálogos sobre Educação de Infância*, de Miguel Oliveira, Marina Rodrigues e Sandrina Milhano e *Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil*, de Júlia Oliveira-Formosinho e Christine Pascal. O único livro que conhecia é *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*, de Maria João Cardona, Isabel Lopes da Silva, Liliana Marques e Pedro Rodrigues.

Desta conversa e pesquisa retiro que até ao final deste semestre devo utilizar a documentação pedagógica para registar a aprendizagem das crianças e a minha aprendizagem enquanto estudante, através de documentos descritivos, analíticos, interpretativos e compreensivos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012). Também aprendi que o portfólio é uma forma alternativa de documentar a avaliação das crianças, que permite que a criança AM participe no seu processo de avaliação através da seleção de evidências de aprendizagens, sendo que enquanto mestranda devo analisar e interpretar

os registos do portfólio. Deste modo, conseguirei refletir sobre a minha ação educativa (Gonçalves, 2021). Por fim, tal como referem Lino (2017)

a documentação pedagógica é uma estratégia para criar descrições, análises, interpretações e compreensão que permitem conhecer a criança competente e participativa, planificar com ela (e não para ela) a aprendizagem; avaliar com ela (e não por ela ou para ela) a aprendizagem (p. 53).

Na minha intervenção educativa por vezes sinto dificuldade em controlar o grupo de crianças, nomeadamente na reunião de partilha, no momento de reflexão e no momento da casa de banho. O que acontece para esta falta de controlo do grupo de crianças? Que estratégias a utilizar? Enquanto estudante de prática pedagógica sinto que me falta experiência, pelo que muitas vezes utilizo as práticas de referência da equipa educativa. Esta semana tenho vindo a utilizar a estratégias de *era uma vez... uns meninos que estavam sentados no tapete e não ouviam a professora Sofia*, pedir que as crianças façam um jogo de troca de lugares e pedir ajuda às crianças para cantar uma música. Concluindo sinto que “no processo de formação, particularmente na situação de estágio, o estagiário lida com diferentes lógicas de ação, sentindo necessidade de explicar a si próprio como constrói as suas práticas por referência ao conjunto de valores e saberes de um campo profissional (Sarmiento, 2021, p. 225).

Nesta semana como mestranda interveniente tentei organizar uma provocação que fosse ao encontro dos interesses e das motivações das crianças (ver imagem 1), que permitisse o encorajamento da experimentação e tivesse em conta as características individuais de cada criança – comportamentos, desejos, sentimentos, ideias e estados psicológicos (Oliveira-Formosinho, 2008). O que foi significativo para o grupo de crianças? O que não foi significativo para o grupo de crianças? O que devo melhorar na próxima provocação? Dado o que observei durante a realização desta provocação foi desafiante para as crianças mais novas ou com um nível de desenvolvimento mais baixo pelo que para as outras crianças não fez sentido. Na construção da próxima provocação devo pensar em provocações que estejam adequadas para os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças.



**Imagem 1:** A provocação na mesa de luz.

Em jeito de conclusão, nesta semana de prática pedagógica foram-me proporcionadas experiências pessoais, tais como andar a cavalo e dar comida a cabras bebés.

### **Referências Bibliográficas**

Gonçalves, N. (2021). O segredo da raposa: desocultar o invisível. Em M. Oliveira, M. Rodrigues, S. Milhano, *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão da escola*. Leiria: Associação de Profissionais de Educação de Infância/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto do Politécnico de Leiria.

Lino, D. (2017). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). A Perspetiva Pedagógica da Associação da Criança: A Pedagogia-em-Participação. Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Sarmiento, T. (2021). Do passado ao futuro da formação de Educadores/Professores: a atualidade abre novos desafios. Em M. Oliveira, M. Rodrigues, S. Milhano, *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão da escola*. Leiria: Associação de Profissionais de Educação de Infância/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto do Politécnico de Leiria.

#### APÊNDICE IV: REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 06 A 08 DE JUNHO DE 2022

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Jardim de Infância, vou refletir sobre as minhas vivências na décima quarta semana como estudante. Esta semana irei dar a conhecer as minhas vivências a brincar na cozinha de lama e as minhas aprendizagens na observação da Atelierista de plástica.

Esta semana tive a oportunidade de brincar na cozinha de lama com algumas das crianças. Foi bastante divertido brincar com a terra, tal como fazia em criança, porém estava preocupada em sujar a roupa e o avental. O que mais gostei de fazer na cozinha de lama? Como me senti a brincar com as crianças? Como me senti a brincar com a terra? O que valorizei sobre o brincar das crianças na natureza? Como posso planificar estes momentos, a fim de proporcionar mais experiências com a natureza às crianças?

Adorei brincar com a terra (ver imagem 1) porque me fez lembrar a minha infância e os meus avôs maternos e, também porque tive oportunidade de me envolver com as crianças para além das propostas/provocações. Acho que as crianças devem ter este contacto com a natureza ao longo da sua infância porque é algo que lhes desperta curiosidade. E também achei fundamental para o meu desenvolvimento como futura educadora de infância pois há muito tempo que não brincava assim. Tal como afirma L'Ecuyer (2017) “a natureza é uma das primeiras janelas de curiosidade da criança e é, certamente, a janela que pode ajudar a recuperar o significado de curiosidade a quem a perdeu” (p. 77).



**Imagem 1:** Na cozinha de lama estava a partir bocados de terra – que se formaram por causa da chuva.

Enquanto estudante de educação de infância sinto que devo planificar leituras de história e provocações no espaço exterior porque tem potencialidades e oportunidades para a

educação das crianças. Segundo as OCEPE, o espaço exterior é “um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 27). Quando as crianças brincam fazem um jogo de exploração para desenvolver competências motoras, sociais e cognitivas para o seu desenvolvimento humano. Segundo os autores Neto e Lopes (2018) deve-se brincar e ser ativo e ter tempo para crescer (imagem 2).



**Imagem 2:** Esquemas sobre o tempo para crescer (pp. 24 e 25). Nestes esquemas destaco as características que as crianças desenvolvem ao brincar e serem ativos, as características associadas ao tempo para crescer e, por último o triângulo invertido das competências motoras, sociais e cognitivas que as crianças desenvolvem ao brincar.

Nesta semana de prática pedagógica tive a oportunidade de observar a forma que Atelierista de plástica apresenta ao contactar com as crianças, no seu atelier em pequenos grupos e no tapete em grande grupo. Como é que ela fala com as crianças? Qual a sua postura? O que aprendi de novo? Como vou implementar o que aprendi?

Na segunda-feira pedi para assistir a uma parte do atelier de plástica para observar a organização de materiais e a postura da Atelierista. Foi um momento de observação importante, no qual aprendi que o adulto deve ter bastante conhecimento científico, devemos apresentar às crianças enciclopédias e imagens reais, a organização da mesa, a música ambiente, a calma e a tranquilidade. Na minha prática pedagógica devo mudar a minha postura de forma a melhorar a minha intervenção educativa, tais como, ser culta, ser curiosa, trabalhar em grupo com a minha colega mestranda e com a equipa educativa e, estar envolvida ativamente no processo de aprendizagem das crianças, pois os

profissionais de educação devem ter uma vasta cultura, curiosidade, competências para trabalhar em grupo e estarem ativos no processo de aprendizagem. Tal como referem Gludice e Rinaldi (2001)

a cultura do professor deve ser ampla e transitar por muitos âmbitos do saber, e não só pedagógico e psicológico. É um professor culto, não só porque “sabe” um saber multidisciplinar, mas, sobretudo, porque tem a cultura da pesquisa, da curiosidade, do trabalhar em grupo: a cultura do projeto. Há, sobretudo, a necessidade de um professor que se sinta parte, ou seja, participante do processo: como professor, mas, acima de tudo, como pessoa (p. 90).

Na quarta-feira a Atelieirista de plástica estive em grande grupo na sala de atividades, pelo que observei a oportunidade que deu às crianças sobre a decisão do desenho a expor na parede e dando valor a cada um. Ao longo da minha prática pedagógica tenho vindo a sentir que não deixo as crianças serem autónomas, devido a que desde a minha infância e até hoje sou muito protegida pela minha família. De facto, esta observação de outro elemento de ação educativa com mais experiência foi relevante para perceber que na próxima semana tenho de deixar as crianças tomar decisões. De acordo com Araújo (2008), “a criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p. 16). Na décima quinta semana de prática pedagógica tenho de me libertar com as crianças para que elas tenham um processo de aprendizagem mais rico e para que eu também tenha um processo de aprendizagem rico.

Em jeito de conclusão, tenho de adequar a minha prática pedagógica na natureza e observar os intervenientes de ação educativa para me ajudar em novas estratégias com o grupo de crianças.

### **Referências Bibliográficas**

Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Gludice, C., & Rinaldi, C. (2001). *Tornando Visível a Aprendizagem: Crianças que aprendem individualmente e em grupo*. Brasil: Phorte Editora Ltda.

L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade: Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Barcelona: Planeta.

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

Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Lisboa: Câmara Municipal de Cascais/Associação de Profissionais de Educação de Infância.

## APÊNDICE V: REFLEXÃO N.º 5

No âmbito da unidade curricular em Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, vou refletir sobre as minhas vivências na sétima semana como mestranda em formação. Nesta reflexão irei dar a conhecer as minhas inquietações e novas aprendizagens sobre a abordagem de projeto.

Esta semana a educadora de infância combinou comigo que iria iniciar o projeto *era uma vez... o homem*, pelo qual eu e a Ana deveríamos continuar nos nossos dias de prática pedagógica. E, por sua vez, assisti ao seminário *abordagem ao trabalho de projeto* conduzido por Bruno Leite, uma comunicação completamente pertinente com o que vou vivenciar nas próximas semanas de prática pedagógica.

Quando penso na expressão metodologia de trabalho por projeto fico assustada, pois sei que devo centrar a planificação e a escolha de materiais nas crianças em vez de ser eu a decidir tudo. Já no semestre passado não consegui agarrar o projeto dos animais, contudo este semestre vou-me esforçar para fazer o melhor que conseguir. Eventualmente não será um projeto o mais fidedigno com a teoria, mas certamente que lhe darei o melhor de mim e sempre de acordo com o que as crianças querem saber e como querem saber. O que é a metodologia de trabalho por projeto? Qual o papel do educador de infância? Qual o papel das crianças?

A metodologia de trabalho por projeto é relevante acontecer no contexto de jardim de infância, pois permite que trabalhe em comum na sala de atividades, com o objetivo de desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento nas crianças com quem trabalho.

Independentemente dos modelos curriculares adoptados pelos jardins de infância ou pelas escolas do 1º ciclo, acreditamos que uma metodologia comum de trabalho de projecto em sala de actividades (Katz e Chard, 1997, 2009), poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento (Vasconcelos et al., 2011).

O projeto deverá decorrer por iniciativa própria das crianças, tendo como base os seus interesses e/ou as suas curiosidades. De acordo com Katz, Lopes da Silva e Vasconcelos (1998), “considera-se por vezes que o projeto deverá corresponder a uma iniciativa das

crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade” (p. 102).

Ao longo do projeto, devo estar atento e disponível às necessidades do grupo de crianças, valorizar o erro, a incerteza e a dúvida. E também devo fomentar o conflito cognitivo.

O papel do educador não incide apenas nos conteúdos, mas também na dinâmica relacional. Deve estar atento às necessidades dos vários grupos e indivíduos. Como atitude determinante do educador é indispensável *estar disponível e atento*. Crianças e educadores são construtores de saberes e novos saberes. Assim, os adultos valorizam o erro, a incerteza, a dúvida criadora. Não evitam conflito cognitivo, antes o incorporam e interagem (Katz, Lopes da Silva & Vasconcelos, 1998, p. 145).

Considero a criança como agente participativo, no entanto, devo observar, escutar e negociar para que planifique com as crianças. Neste sentido, devo criar momentos de escuta das crianças. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si” (p. 33).

No desenrolar do projeto *era uma vez... o homem* será bastante relevante ir lendo os projetos que se encontram em três livros que eu tenho, *A voz e a agência da criança: abordagem de projeto na formação de educadores de infância* de Miguel Oliveira (coord.), Marina Rodrigues (coord.) e Sandrina Milhano (coord.), *Trabalho por projeto na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias* de Teresa Vasconcelos (coord.) e *O trabalho por projeto na pedagogia-em-participação* de Júlia Oliveira-Formosinho (org.) e Rosário Gâmbôa (org.). E ainda proceder à leitura de dois recursos presentes no site da Direção-Geral da Educação, *Podiam chamar-se lenços de amor* Júlia Oliveira-Formosinho (org.) e *Limoeiros e laranjeiras: revelando as aprendizagens* de Júlia Oliveira-Formosinho (org.).

Em jeito de conclusão, vou tentar prosseguir o projeto *era uma vez... o homem* de acordo com as fases da metodologia de trabalho por projeto e dando voz ativa às crianças.

### **Referências Bibliográficas**

Katz, L., Ruivo, J., Lopes da Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

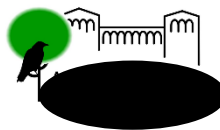
Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação da Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gâmbôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T., Rocha C Loureiro, C., Castro J., Menau, J., Sousa, O., Horta, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. e Alves, S. (2011). Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## APÊNDICE VI: DÁRIO DO TRABALHO POR PROJETO



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS SOCIAIS



## Diário do trabalho por projeto *'e de repente o homem...'*

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II

Professora Supervisora: [REDACTED]

Educadora Cooperante: [REDACTED]

Discentes: [REDACTED]

## Índice

<a href="#"><u>Introdução</u></a> .....	20
<a href="#"><u>Semana de 31 de outubro a 04 de novembro de 2022</u></a> .....	21
<a href="#"><u>Semana de 07 a 11 de novembro de 2022</u></a> .....	22
<a href="#"><u>Semana de 14 a 18 de novembro de 2022</u></a> .....	25
<a href="#"><u>Semana de 21 a 25 de novembro de 2022</u></a> .....	25
<a href="#"><u>Semana de 28 de novembro a 02 de dezembro de 2022</u></a> .....	26
<a href="#"><u>Semana de 05 a 09 de dezembro de 2022</u></a> .....	28
<a href="#"><u>Semana de 12 a 16 de dezembro de 2022</u></a> .....	30
<a href="#"><u>Semana de 09 a 11 de janeiro de 2022</u></a> .....	32
<a href="#"><u>Conclusão</u></a> .....	36
<a href="#"><u>Referências bibliográficas</u></a> .....	37
<a href="#"><u>Referências bibliográficas dos vídeos</u></a> .....	38
<a href="#"><u>Anexos</u></a> .....	39

## **Introdução**

No âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II elaboramos um diário do trabalho por projeto, isto é, uma modalidade de comunicação do trabalho por projeto para todos os intervenientes da ação educativa e para as famílias. Existem alguns passos que devem acontecer na metodologia de trabalho por projeto, tais como, a definição da problemática, a planificação, a execução e a avaliação. De acordo com Katz et al. (1998), o trabalho por projeto inclui alguns passos vitais, “definição da problemática, planificação, execução, avaliação” (p. 139). Nesse sentido, construímos este instrumento para compilar todas as fases da metodologia de trabalho por projeto, recorrendo a texto escrito e a imagens.

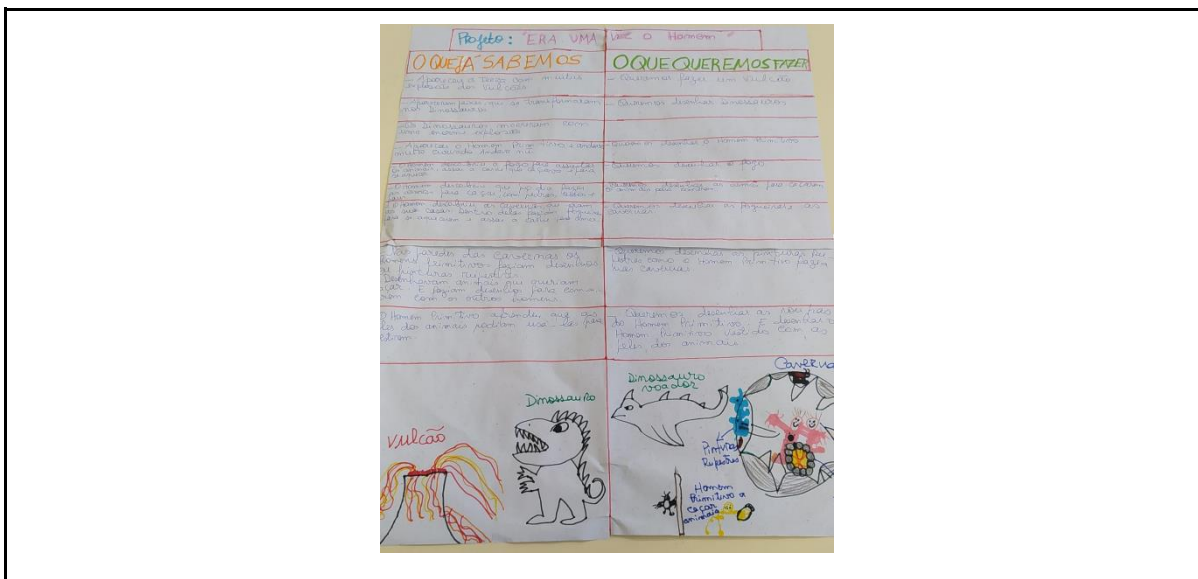
Neste instrumento de comunicação relatamos os episódios que ocorreram semanalmente ao longo das fases do trabalho por projeto – *e de repente o homem...*. Este instrumento deve conter “narrações e observações dos adultos, interpretações e hipóteses, referências culturais e pedagógicas, imagens e palavras das crianças” (p. 87), de acordo com Malavasi e Zoccatelli (2016).

### Semana de 31 de outubro a 04 de novembro de 2022

As crianças visualizaram alguns filmes da série de animação ‘Era uma vez... o Homem’ e dialogaram com a educadora sobre as questões ‘o que já sabemos?’ e ‘o que queremos fazer?’. Em seguida, apresentamos a tabela 1 com o que as crianças comunicaram oralmente.

**Tabela 1:** Resposta das crianças às questões do início do trabalho por projeto.

<i>O que já sabemos?</i>	<i>O que queremos saber?</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Apareceu o homem primitivo e andava muito curvado.</li><li>- O homem primitivo descobriu o fogo para assustar os animais, assar a carne que caçava e se aquecer.</li><li>- O homem primitivo descobriu as cavernas que eram as suas casas. Dentro delas faziam fogueiras para se aquecerem e assar a carne para comer.</li><li>- Nas paredes das cavernas o homem primitivo fazia desenhos, pinturas rupestres.</li><li>- Desenhavam animais que queriam caçar. E faziam desenhos para se comunicarem uns com os outros homens primitivos.</li><li>- O homem primitivo aprendeu que podia usar as peles dos animais para se vestirem.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Queremos desenhar o homem primitivo.</li><li>- Queremos desenhar o fogo.</li><li>- Queremos desenhar as armas para caçar os animais para comer.</li><li>- Queremos desenhar as fogueiras e as cavernas.</li><li>- Queremos desenhar as pinturas rupestres como o homem primitivo fazia nas cavernas.</li><li>- Queremos desenhar as roupas do homem primitivo. E desenhar o homem primitivo vestido com as peles dos animais.</li></ul>



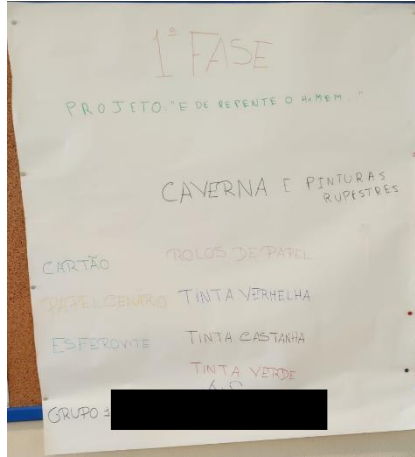
**Semana de 07 a 11 de novembro de 2022**

As crianças em conjunto com as mestrandas e com a educadora elaboraram um registo a respeito dos materiais necessários para a construção da caverna. Este registo continha as quatro fases do trabalho por projeto ‘*E de repente o homem...*’ definidas em conjunto na sala de atividades. Isto é, a primeira fase (tabela 2) diz respeito à caverna e os materiais necessários para a mesma, a segunda fase (tabela 3) diz respeito às armas e o que é necessário para as construir, a terceira fase (tabela 4) diz respeito ao fogo e os materiais necessários para a construção do mesmo e, por fim, a quarta fase (tabela 5) diz respeito à construção do vestuário dos homens primitivos. Depois destas quatro fases do trabalho por projeto terminadas, as crianças afirmaram que iriam pedir aos pais alguns materiais, pelo que, as mestrandas enviaram-lhes um comunicado (Anexo I).

**Tabela 2:** Primeira fase do trabalho por projeto.

<b><i>‘E de repente o homem...’</i></b>
1.ª Fase
Caverna e pinturas rupestres
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartão.</li> <li>- Rolos de Papel.</li> </ul>

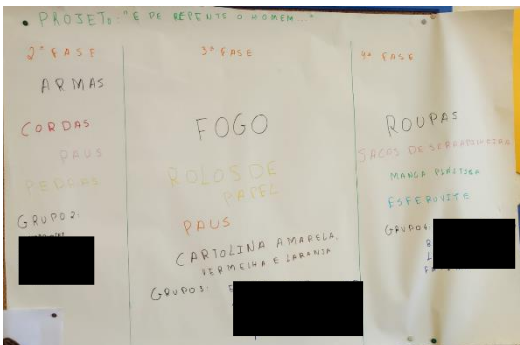
- Papel cenário.
- Tinta vermelha.
- Esferovite.
- Tinta castanha.
- Tinta verde.



**Tabela 3:** Segunda fase do trabalho por projeto.

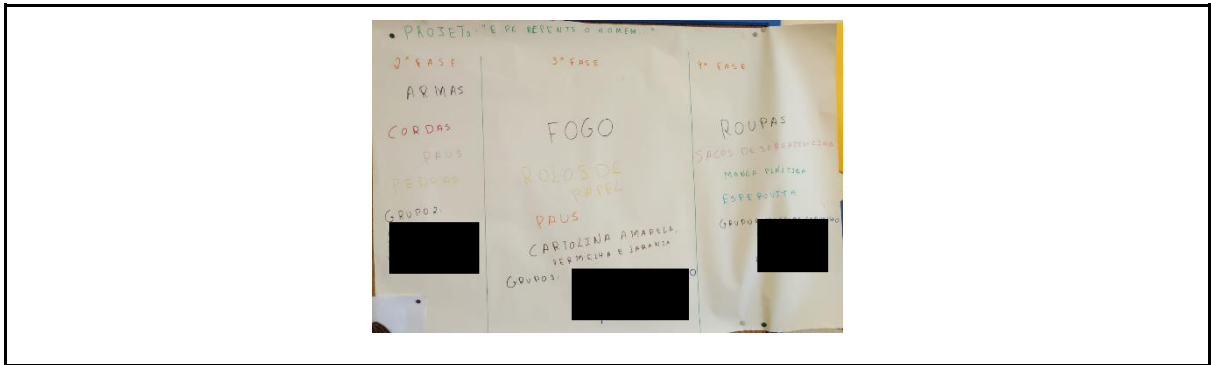
<b>‘E de repente o homem...’</b>	
2. <sup>a</sup> Fase	
Armas	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cordas.</li> <li>- Paus.</li> <li>- Pedras.</li> </ul>	

**Tabela 4:** Terceira fase do trabalho por projeto.

<b>‘E de repente o homem...’</b>
2.ª Fase
Fogo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rolos de papel.</li> <li>- Paus.</li> <li>- Cartolina amarela.</li> <li>- Cartolina vermelha.</li> <li>- Cartolina laranja.</li> </ul>


**Tabela 5:** Quarta fase do trabalho por projeto.

<b>‘E de repente o homem...’</b>
2.ª Fase
Roupas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sacos de serapilheira.</li> <li>- Manga plástica.</li> <li>- Esferovite.</li> </ul>



### Semana de 14 a 18 de novembro de 2022

As crianças em conjunto com as mestrandas, a educadora cooperante, o avô e a mãe do DF e a mãe da MI (imagem 1) iniciaram a construção da caverna, utilizando como materiais cartão e tubos de plástico.



**Imagem 1:** O processo de construção da caverna.

### Semana de 21 a 25 de novembro de 2022

As crianças decoraram a caverna com pinturas rupestres (imagem 2), isto é, pintaram as suas mãos na parede da caverna com tinta verde, vermelha e castanha. Posteriormente, elaboraram um desenho do homem primitivo (imagem 3), utilizando a técnica da cola acrílica e do lápis de cera. E, por fim, construíram o homem primitivo (imagem 4), utilizando como materiais cartão, lã, entre outros.



**Imagem 2:** Decoração da caverna.



**Imagem 3:** Desenho do homem primitivo.



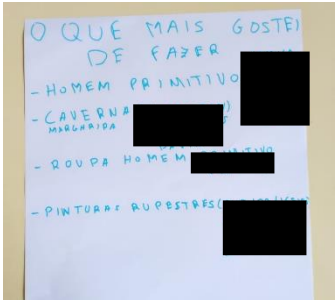
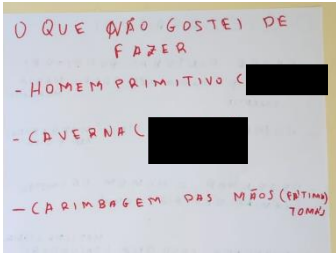
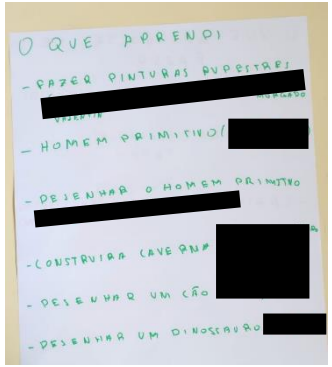
**Imagem 4:** O homem primitivo 'Tugabuga'.

**Semana de 28 de novembro a 02 de dezembro de 2022**

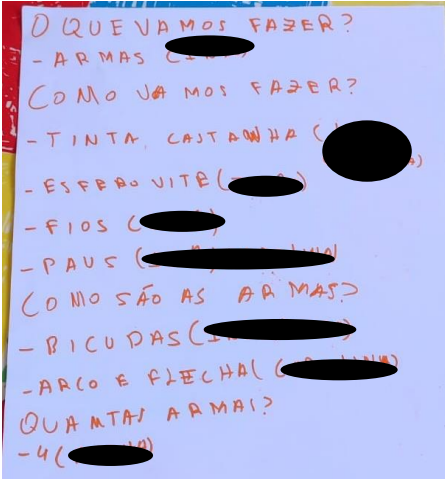
O grupo de crianças partilhou os seus entendimentos sobre a construção da caverna (tabela 6). De seguida, as crianças responsáveis pela construção das armas partilharam o seu ponto de vista sobre a construção das armas (tabela 7). E, por último, as crianças passaram para a construção das mesmas (imagem 5). Nesta semana, as mestrandas repararam que a caverna tinha poucos objetos para as crianças brincarem ao faz de conta, pelo que decidimos construir um colar de dentes, uma árvore com frutos, um veado, dois ossos, dois pedaços de carne, um rio, dois peixes e dois cogumelos (imagem 6).

**Tabela 6:** Respostas das crianças sobre a construção da caverna.

<i>O que mais gostei de fazer?</i>	<i>O que não gostei de fazer?</i>	<i>O que aprendi?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Homem primitivo.</li> <li>- Caverna.</li> <li>- Roupa do homem primitivo.</li> <li>- Pinturas rupestres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Homem primitivo.</li> <li>- Caverna.</li> <li>- Carimbagem das mãos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer pinturas rupestres.</li> <li>- Homem primitivo.</li> <li>- Desenhar o homem primitivo.</li> <li>- Construir uma caverna.</li> </ul>

		- Desenhar um dinossauro.
		

**Tabela 7:** A planificação com as crianças.

<i>O que vamos fazer?</i>	<i>Como vamos fazer?</i>	<i>Como são as armas?</i>	<i>Quantas armas vamos fazer?</i>
- Armas.	- Tinta castanha. - Esferovite. - Fios. - Paus.	- Bicudas. - Arco e flecha.	- Quatro.
			



**Imagem 5:** Construção das armas.



**Imagem 6:** Colar de dentes, veado e árvore.

**Semana de 05 a 09 de dezembro de 2022**

Um pequeno grupo de crianças partilhou os seus entendimentos sobre a construção das armas (tabela 13). De seguida, as crianças responsáveis pela construção das armas partilharam o seu ponto de vista sobre a construção das armas (tabela 14). E, por último, as crianças responsáveis pela construção do fogo planificaram a construção do mesmo (tabela 15), pelo que foi necessário enviar um novo comunicado aos pais a pedir novos materiais (Anexo II). No dia 07 de dezembro, as mestrandas, as crianças, a educadora de infância e a assistente operacional deslocámo-nos ao Museu de Leiria, no qual vimos o teatro de fantoches ‘O Menino do Lapedo’ e a exposição sobre esse mesmo menino. As crianças também desenharam uma pintura rupestre com carvão e pintaram com tinta pigmentada (imagem 8).

**Tabela 13:** Respostas das crianças sobre a construção das armas.

<i>O que fizemos?</i>	<i>O que falta fazer?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Armas.</li> <li>- Animais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fogo.</li> <li>- Roupa.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- O homem primitivo.</li> <li>- Pinturas rupestres. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Árvore.</li> <li>- Ossos.</li> <li>- Caverna.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frutos.</li> </ul>
<p>E DE REPENTE O HOMEN...</p> <p>O QUE FIZEROS?</p> <p>ARMAS ( )</p> <p>ANIMAIS ( )</p> <p>O HOMEN PRIMITIVO ( )</p> <p>PINTURAS RUPESTRES ( )</p> <p>ÁRVORE ( )</p> <p>OSSOS ( )</p> <p>CAVERNA ( )</p>	<p>E DE REPENTE O HOMEN...</p> <p>O QUE FALTA?</p> <p>FOGO ( )</p> <p>ROUPA ( )</p> <p>FRUTOS ( )</p> <p>O QUE GOSTARAM?</p>

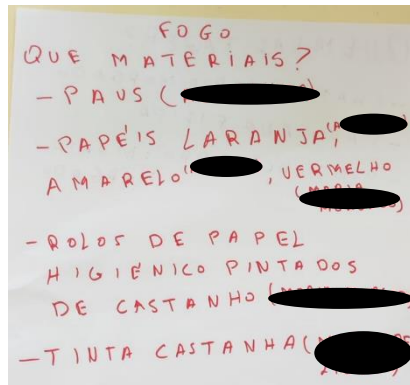
**Tabela 14:** Ponto de vista sobre a construção das armas.

<i>O que gostaram de fazer?</i>	<i>O que não gostaram?</i>	<i>O que aprenderam?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esferovite.</li> <li>- Arma.</li> <li>- Arco e flecha.</li> <li>- Arma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prender o fio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prender o pau à esferovite.</li> <li>- A fazer armas.</li> </ul>
<p>E DE REPENTE O HOMEN...</p> <p>ARMAS ( )</p> <p>O QUE GOSTARAM DE FAZER?</p> <p>ESFEROVITE ( )</p> <p>ARMA ( )</p> <p>ARCO E FLECHA ( )</p> <p>ARMA ( )</p>		<p>O QUE NÃO GOSTARAM?</p> <p>PRENDER O FIO ( )</p> <p>O QUE APRENDERAM?</p> <p>PRENDER O PAU À ESFEROVITE ( )</p> <p>A FAZER ARMAS ( )</p> <p>PRENDER O PAU À ESFEROVITE ( )</p>

**Tabela 15:** Planificação com as crianças

*Que materiais?*

- Paus.
- Papéis laranja, amarelo e vermelho.
- Rolos de papel higiênico pintados de castanho.
- Tinta castanha.



**Imagem 8:** As crianças a elaborar pinturas rupestres.

**Semana de 12 a 16 de dezembro de 2022**

As crianças responsáveis pelo fogo terminaram a construção do mesmo (imagem 9). Após essa construção partilharam as suas experiências (tabela 16). As crianças responsáveis pela construção das roupas planificaram a construção do vestuário do homem primitivo (tabela 17). Na quarta-feira, a mãe da LS disponibilizou-se a ajudar as crianças a construir as roupas do homem primitivo, pelo que cortaram peles de animais e coseram-nas

(imagem 10). Em último, as crianças partilharam os seus entendimentos sobre a construção das roupas (tabela 18).



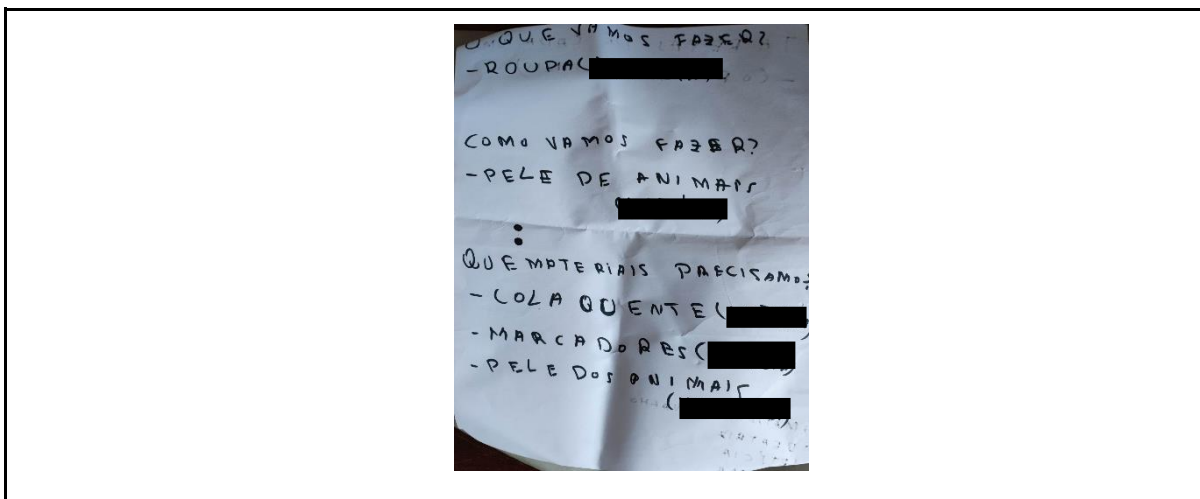
**Imagem 9:** Construção do fogo.

**Tabela 16:** Respostas das crianças sobre a construção do fogo.

<i>O que mais gostei de fazer?</i>	<i>O que aprendi?</i>	<i>O que menos gostei de fazer?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fogo.</li> <li>- Cortar.</li> <li>- Pintar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer o fogo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pintar.</li> <li>- Colar.</li> </ul>

**Tabela 17:** Planificação do vestuário.

<i>O que vamos fazer?</i>	<i>Como vamos fazer?</i>	<i>Que materiais precisamos?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roupas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pele de animais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cola quente.</li> <li>- Marcadores.</li> <li>- Pele dos animais.</li> </ul>



**Imagem 10:** Construção das roupas.

**Tabela 18:** Respostas das crianças sobre a construção do vestuário.

<i>O que mais gostei de fazer?</i>	<i>O que menos gostei de fazer?</i>	<i>O que aprendi?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cozer.</li> <li>- Recortar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recortar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A cozer.</li> <li>- Cortar bem.</li> <li>- A fazer uma camisola.</li> <li>- A fazer as roupas.</li> <li>- Decorar.</li> </ul>

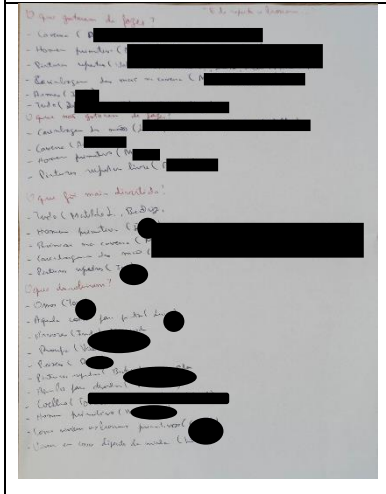
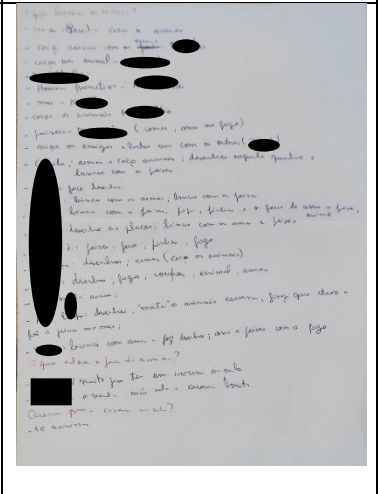
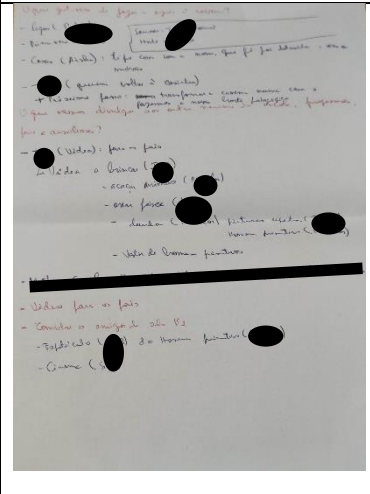
**Semana de 09 a 11 de janeiro de 2022**

O grupo de crianças partilhou as suas experiências duramente o trabalho por projeto e as suas ideias para a divulgação do mesmo (tabela 19). Combinámos como irámos fazer o teatro, pelo que decidimos dividir-nos em dois grupos, sendo que uns irão ser a

personagem de homem primitivo e os restantes os animais selvagens. Cada grupo apresentou o seu teatro no espaço da caverna, assistido pelo grupo de crianças e equipa educativa da sala B2 (imagem 11). Posto isto, determinámos que o vídeo do teatro (vídeo 1) seria divulgado e outro com uma frase de cada um a divulgar o que mais gostou de fazer (vídeo 2). Neste sentido, foi necessário enviar um novo comunicado aos pais com os vídeos (Anexo III).

**Tabela 19:** Entendimentos das crianças sobre o trabalho por projeto.

<i>O que gostaram de fazer?</i>	<i>O que não gostaram de fazer?</i>	<i>O que foi mais divertido?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caverna.</li> <li>- Homem primitivo.</li> <li>- Pinturas rupestres.</li> <li>- Carimbagem das mãos.</li> <li>- Armas.</li> <li>- Tudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carimbagem das mãos.</li> <li>- Caverna.</li> <li>- Homem primitivo.</li> <li>- Pinturas rupestres livres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tudo.</li> <li>- Homem primitivo.</li> <li>- Brincar na caverna.</li> <li>- Carimbagem das mãos.</li> <li>- Pinturas rupestres.</li> </ul>
<i>O que descobriram?</i>	<i>O que brincam na caverna?</i>	<i>O que acham os pais da caverna?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ossos.</li> <li>- Aquela coisa para pintar.</li> <li>- Árvores.</li> <li>- Roupa.</li> <li>- Peixes.</li> <li>- Pinturas rupestres.</li> <li>- Aquilo que desenham.</li> <li>- Coelho.</li> <li>- Animal castanho.</li> <li>- Homem primitivo.</li> <li>- Como viviam os homens primitivos.</li> <li>- Vivem em casas diferentes da minha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caçar os animais com as armas.</li> <li>- Caçar um animal.</li> <li>- Homem primitivo.</li> <li>- Mar.</li> <li>- Caçar os animais.</li> <li>- Peixes.</li> <li>- Caçar os animais e lutar com os amigos.</li> <li>- Armas e caço animais.</li> <li>- Desenhar naquele quadro e brincar com os peixes.</li> <li>- Faço desenhos.</li> <li>- Brinco com as armas e com os peixes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É muito fixe ter uma caverna na sala.</li> <li>- A minha mão acha a caverna bonita.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brinco com os peixes, fogo, pinhas, ferro de assar e peixe.</li> <li>- Desenho no placar. Brinco com as armas e o peixe.</li> <li>- Peixes, ferro, pinhas e fogo.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenhos. Armas.</li> </ul> </li> <li>- Desenhos. Fogo. Roupas. Animal. Armas.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Armas.</li> <li>- Desenhei. "Matei" os animais na caverna. Fingi que estava a pôr o peixe no mar.</li> </ul> </li> <li>- Brinco com as armas e faço desenhos. Asso o peixe com o fogo.</li> </ul>	
<p><b>Quem quer continuar com a caverna na sala?</b></p>	<p><b>O que gostavam de fazer a seguir à caverna?</b></p>	<p><b>O que vamos divulgar aos outros meninos da escola, professores, pais e auxiliares?</b></p>
<p>- 10 crianças votaram que sim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legos.</li> <li>- Primavera.</li> <li>- Casas. Tipo as casas como a nossa e a que já foi destruída, com móveis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeo.</li> <li>- Espetáculo aos amigos da Sala B2.</li> </ul>
		



**Imagem 11:** O teatro.

## **Conclusão**

No decorrer de todo o processo do trabalho por projeto tivemos em conta os passos fundamentais da abordagem de trabalho por projeto, a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação/avaliação (Vasconcelos et al., 2011). Por outro lado, tentamos desempenhar o nosso papel de mestrandas em formação ao escutar, observar e interpretar o trabalho por projeto, em conformidade com Mussini (2020).

Em jeito de conclusão, a realização deste diário permitiu-nos conhecer melhor as crianças e as suas famílias, ter em atenção, as suas ideias para a construção das diferentes etapas do trabalho por projeto, as suas aprendizagens, o que gostaram de fazer e o que gostaram menos de fazer. Este possibilitou-nos ainda, observar a responsabilidade de cada grupo em realizar a fase do projeto que lhe competia.

### **Referências bibliográficas**

Katz, L., Ruivo, J., Lopes da Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2016). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Mussini, I. (2020). O contexto: espaços, materiais, tempos e relações. Em D. Martini, I. Mussini, C. Gilioli, F. Rustichelli, *Educar é a busca de sentido: Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos*. Brasil: Ateliê Carambola/Escola de Educação Infantil.

Vasconcelos, T., Rocha C Loureiro, C., Castro J., Menau, J., Sousa, O., Horta, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. e Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

### **Referências bibliográficas dos vídeos**

Era uma vez (27 de dezembro de 2022). *O Homem Cro-Magnon*. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=rJnjY0SrXag&list=PLp7sRsfeCW3Ot6kR5MfQSM6qoZdRwm36V&index=3>

Era uma vez (27 de dezembro de 2022). *O Homem Neanderthal*. Youtube.

[https://www.youtube.com/watch?v=kn\\_i3beYZg4&list=PLp7sRsfeCW3Ot6kR5MfQSM6qoZdRwm36V&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=kn_i3beYZg4&list=PLp7sRsfeCW3Ot6kR5MfQSM6qoZdRwm36V&index=2)

Era uma vez (27 de dezembro de 2022). *O nascimento da Terra*. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=5Db7xBloB5k&list=PLp7sRsfeCW3Ot6kR5MfQSM6qoZdRwm36V>

## **Anexos**

### **Anexo I: Comunicado às famílias.**

Estimado (a) Encarregado (a) de Educação,  
Nós, [REDACTED], somos alunas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e frequentamos o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar.  
Encontramo-nos a desenvolver o projeto: "E de repente o homem ...", pelo que os vossos educandos planificaram connosco a construção de uma caverna, do fogo, do vestuário dos homens primitivos e das armas que usavam para caçar.  
Vamos precisar que nos ajudem com alguns materiais, cola quente, caixas de papel, rolos de papel, galhos secos, esferovite, fio de pesca e pedras e sacos de serapilheira.  
Vimos por este meio pedir a vossa colaboração na construção da caverna, durante a próxima semana, entre segunda-feira e quarta-feira.  
Contamos com o vosso apoio e colaboração.  
Cordialmente,  
[REDACTED]

### **Anexo II: Comunicado às famílias.**

Estimado (a) Encarregado (a) de Educação,  
Nós, [REDACTED], somos alunas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e frequentamos o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar.  
Encontramo-nos a desenvolver o projeto: "E de repente o homem ...", pelo que os vossos educandos planificaram connosco a construção de uma caverna, do fogo, do vestuário dos homens primitivos e das armas que usavam para caçar.  
Vamos precisar que nos ajudem com alguns materiais, pinhocas, tecidos, peles de animais se tiverem, alecrim e outras plantas.  
Vimos por este meio pedir a vossa colaboração na construção da caverna, durante a próxima semana, entre segunda-feira e quarta-feira.  
Contamos com o vosso apoio e colaboração.  
Cordialmente,  
[REDACTED]  
Ana Martin e Sofia Varela

### **Anexo III: Comunicado às famílias.**

Estimado (a) Encarregado (a) de Educação,  
Nós, [REDACTED] somos alunas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e frequentamos o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar.  
Vimos por este meio comunicar-lhe que o trabalho por projeto "E de repente o homem..." já está concluído.  
Divulgamos-lhe o diário do trabalho por projeto e dois vídeos.  
Cordialmente,  
[REDACTED]

## APÊNDICE VII: TRANSCRIÇÃO DOS REGISTOS AUDIOVISUAIS

<b>Transcrição audiovisual 1</b>
<b>Hora: 13h 48m</b>
<b>Data: 30-11-2022</b>
<b>Duração: 4min</b>
<b>Crianças: CF (5 anos); FY (6 anos); AF (5 anos); ML (5 anos)</b>
<b>Momento de brincadeira autónoma durante o trabalho por projeto</b>
<p>[0-1:34] A <i>CF</i> e a <i>AF</i> vão para o papel de cenário e a <i>ML</i> vai atrás delas.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Podemos pintar? – pergunta a <i>CF</i> olhando para mim. Eu aceno que sim com a cabeça e as crianças agarram as canetas com as mãos.</li><li>- O que é isto? – pergunta a <i>AF</i>. E as crianças começam a desenhar corações no papel de cenário.</li><li>- Eu também queria – diz a <i>FY</i>.</li><li>- Está aí outra caneta – afirma a <i>CF</i>. As quatro crianças desenham corações.</li><li>- Vou pintar a minha mão – diz a <i>AF</i>. A criança vira a palma da mão para o papel cenário e contorna a sua mão. As restantes crianças fazem o mesmo.</li><li>- Olha a minha mão – diz a <i>ML</i>.</li><li>- Eu já não quero mais – diz a <i>CF</i>.</li><li>- Eu também já não quero mais – diz a <i>AF</i>.</li></ul> <p>[1:34-2:27] A <i>AF</i> e a <i>CF</i> movem-se para outro sítio da caverna.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Olha isto que está aqui... - diz a <i>CF</i> para a <i>AF</i>, enquanto agarra no colar de dentes. – O que é isto? – pergunta.</li><li>- Não sei... - responde a <i>AF</i>, enquanto a <i>CF</i> agarra no colar de dentes com as mãos e o coloca no seu pescoço. A <i>AF</i> fica a observar a caverna.</li><li>- As armas? – pergunta a <i>CF</i> ao mesmo tempo que está a tocar com as mãos no colar de dentes. Depois, agarra num bocado de carne, mas volta a pousar no lugar.</li></ul> <p>[2:27-2:51] A <i>AF</i> e a <i>CF</i> sentam-se no chão, uma à frente da outra. A <i>CF</i> agarra num bocado de carne e leva-o à boca, fingindo que mastiga. A <i>AF</i> levanta-se e agarra num osso, leva-o à boca e finge que o mastiga, mas larga os dois objetos. Depois, a <i>AF</i> chega perto dela, de joelhos, agarra noutro osso e finge que o mastiga. (As crianças dão gargalhadas)</p>

[2:51-3] - Olha aqui. – diz a *CF* agarrando numa arma com a mão e apontando-a para o ar. Depois, eu dou outra arma que a *CF* agarra e dá a que tinha na mão à *AF*.

[3-3:25] As crianças vão para ao pé do rio com as armas nas mãos, colocando frente a frente. A *CF* agarra num peixe e levanta-se para ir buscar um bocado de carne. A *AF* agarra num peixe e bate com a arma nele. A *CF* volta a juntar-se à *AF*, levando o bocado de carne à boca, finge que o come e aponta-o para a *CF*.

[3:25-4] A *AF* e a *CF* levantam-se com as armas nas mãos e apontam-nas para o animal. - Pum, pum, pum – diz a *CF*. O animal vira-se para o chão, mas a *CF* levanta-o e as crianças continuam a apontar as armas para o animal. (As crianças riem-se)

[1:34-4] A *ML* e a *FY* desenham com as canetas vermelha e castanha o contorno das suas mãos, virando a palma das mãos para o papel de cenário. As crianças também pintam o interior dos corações e das mãos.

## **Transcrição audiovisual 2**

**Hora: 13h 37m**

**Data: 08-12-2022**

**Duração: 04m**

**Crianças: LC (4 anos); ER (4 anos)**

### **Momento de brincadeira autónoma durante o trabalho por projeto**

[0-0:40] A *LC* entra na caverna e vai para ao pé do papel de cenário. Pega na caneta castanha e começa a pintar os desenhos que já lá se encontram.

[0:40-1:53] A *LC* vai para outro lugar da caverna. Pega no colar de dentes com as mãos e coloca-o à volta do seu pescoço.

[1:53-2:06] A *LC* agarra com cada uma das suas mãos dois cogumelos e leva-os à boca, fingindo que os come. A criança atira-os para o chão e retira o colar de dentes do seu pescoço.

[1:53-2:06] A *ER* entra na caverna e fica a observar a caverna. (A criança ri-se)

[2:06-2:48] A *LC* vai buscar duas armas que estão no chão e dá uma à *ER*.

- Toma. – diz a *LC*.

A *LC* faz o movimento de bater no animal com a arma e a *ER* também vai fazer esse movimento. A *LC* agarra no animal, leva-o à boca e finge que o mastiga. A *ER* aproxima a sua boca do animal e também finge que o mastiga.

[2:48-3:44] A *ER* e a *LC* vão para o papel de cenário. Cada uma agarra numa caneta e desenha um coração.

[3:44-4] A *ER* e a *LC* vão para ao pé do fogo. Cada criança agarra num cogumelo e leva-o em direção do fogo, fingindo que o assam. A *LC* leva o seu cogumelo assado à boca e finge que o mastiga.

### Transcrição audiovisual 3

**Hora: 11h 44m**

**Data: 12-12-2022**

**Duração: 04m**

**Crianças: FY (6 anos); TM (5 anos); SJ (5 anos); DL (6 anos)**

#### **Momento de brincadeira autónoma durante o trabalho por projeto**

[0-1:04] A *FY* está no papel de cenário com uma caneta na mão. Parece que está a desenhar um animal e uma pessoa.

- Olha aqui! – diz a *FY* (A criança ri-se) – Olha aqui! – o *SJ*, o *TM* e o *DL* aproximam-se.

[1:04-1:30] O *TM* fica ao pé da *FY*, no papel de cenário. A criança também agarra numa caneta e desenha.

[1:30-2:40] A *FY* continua a desenhar no papel de cenário animais e pessoas.

[2:40-4] O *DL* junta-se à *FY* para desenhar.

- Olha aqui uma gatinha! – diz-lhe a *FY* – Olha aqui uma gatinha! – o *SJ* aproxima-se.

- Não... Tens de fazer aqui deste lado! – refere o *SJ*.

- Olha aqui uma gata! – diz a *FY*.

O *DL* desenha uma pessoa com a caneta vermelha. Enquanto a *FY* está a desenhar a letra “A”.

[0-1:04] O *SJ*, o *DL* e o *TM* têm uma arma na mão.

- Vamos matar pessoas. – diz o *SJ*, que se dirige para o rio. A criança finge que mergulha a arma no rio.

[1:04-1:30] O *SJ* e o *DL* estão com as armas na mão e fingem que batem com elas nas paredes da caverna.

- Não há mais setas? – questionou o *DL*.

- Não... Tem de se fazer mais! – responde o *SJ*.

[1:30-2:40] O *DL* agarra no colar de dentes e coloca à volta do seu pescoço.

- Olha ali – diz o *SJ*. E vai com a arma na mão fingindo que caça o animal. (As crianças riem-se)

- Foi uma batida muito forte. – afirma o *DL*.

O *SJ*, o *DL* e o *TM* fazem uma roda à volta do animal. O *SJ* volta a fingir que caça o animal, enquanto as outras crianças ficam a olhar.

- Ohhhhh – o *TM* reproduz um som.

O *DL* agarra num bocado de carne com a mão, levanta-a e diz

- Atacar, atacar.

O *SJ* levanta o animal, que estava deitado, e finge novamente que o caça. (A criança ri-se)

[2:40-4] O *SJ* concerta o animal, que estava deitado.

- Mostra a tua arma – diz o *TM*.

As crianças andam pela caverna com as armas nas mãos.

#### **Transcrição audiovisual 4**

**Hora: 14h 10m**

**Data: 14-12-2022**

**Duração: 04m**

**Crianças: MF (4 anos); ER (4 anos); LC (4 anos); MC (4 anos)**

**Momento de brincadeira autónoma após o trabalho por projeto**

[0-0:10] A *MF* e a *ER* estão na caverna com uma arma nas mãos.

- Eu sou um homem primitivo – afirma a *MF*.

- Eu também – diz a *ER* ao mesmo tempo que finge que está a caçar o animal, batendo com as armas nele.

[0:10-0:30] A *LC* e a *MC* vão para ao pé do papel de cenário e agarram nas canetas:

- Podemos desenhar? – questionou-me a *MC*.

- Claro – respondo.

- Ehhhhhh – diz a *ER* e desloca-se para ao pé do papel de cenário.

- Também vou desenhar – diz a *MF* e vai para ao pé do papel de cenário.

- Hoje já têm roupas. Já repararam? – questiono.

- Sim – responde a *MC*.

- Aiiiiii – a *MF* faz este som ao mesmo tempo que olha para as roupas.

As crianças pintam os desenhos que já estão no papel de cenário.

[0:30-0:50] A *LC* vai para ao pé do fogo e agarra numa arma.

- Posso? – questiona. Eu aceno com a minha cabeça.

- *MF* eu vou te matar. Ok? – diz a *LC* olhando para a *MF*.

- Ok – responde a *MF*.

- Então foge – grita a *LC*.

[0:30-0:50] A *ER*, a *MC* e a *MF* estão no papel de cenário a pintar e desenhar.

[0:50-1:20] – Eu quero comer peixe – diz a *ER*. A criança pega numa arma e finge que caça o animal, a *LC* e a *MC* juntam-se a ela. Passado um pouco de estarem a bater com as armas no animal, a *ER* com as suas mãos vira o animal de pernas para o ar e continuam a fingir que o caçam.

- Ele já morreu – diz a *ER*. E a *LC* finge que espeta a sua arma bicuda no corpo do animal.

[0:50-1:20] A *MF* está no papel de cenário a desenhar e a pintar.

[1:20-2:45] – Foge, foge – diz a *LC* para a *MC*.

- Eu quero comer um peixe – diz a *MF* – Aí, eu vou caçar um animal. - A *MF* finge que caça um animal, batendo com a sua arma no mesmo. – Pronto eu vou tirar um pouquinho da casca dele.

- Olha, vou papar o meu peixe – diz a *ER* para as outras crianças, enquanto agarra no colar dentes. (As crianças riem-se) - O meu peixe ahahahah. – diz a *ER*.

[1:20-2:45] A *MC* está no papel de cenário a desenhar e a pintar.

[2:45-3:30] – O meu peixe? – pergunta a *MF* – Vou assar na fogueira – diz a *MF* chegando o animal para ao pé do fogo. (As crianças riem-se)

- Comi, comi, comi tudo – a *MF* agarra na arma com a ponta bicuda e finge que come bocados do animal.

- Vou assar um pouquinho deste aqui – refere a *MF*. (As crianças riem-se) – Comi, comi, comi – continua a *MF* a dizer enquanto finge que come com a ponta bicuda de uma das armas.

[2:45-3:30] A *MC*, a *LC* e a *ER* estão no papel de cenário a desenhar e a pintar.

[3:30-4] A *ER* agarra num alecrim e dá outro à *MC*.

- Posso limpar? – questiona a *MC*. As crianças passam com o alecrim nas paredes da caverna e no Tugabuga.

[3:30-4] – Olha aqui – diz a *MF* enquanto se levanta e se desloca para ao pé do colar de dentes – Eu vou colocar o meu colar de dentes – diz.

A criança coloca o colar de dentes no pescoço.

– O meu colar de dentes – diz. (A criança dança)

[3:30-4] A *LC* saiu da caverna.

### **Transcrição audiovisual 5**

**Hora: 14h 40m**

**Data: 14-12-2022**

**Duração: 04m**

**Crianças: AB (5 anos); PT (5 anos); SJ (5 anos); LS (5 anos)**

#### **Momento de brincadeira autónoma após o trabalho por projeto**

[0-0:05] O *SJ* está com uma arma na mão a lançar um bocado de carne ao ar. (A criança repete duas vezes)

[0:05-0:13] O *SJ* vai ao pé da árvore, toca nela e diz:

- Vou comer, vou comer.

[0-0:13] O *PT* tem uma arma na mão, finge que dá com ela no fogo e diz:

- Uga uga. Despacha-te.

[0:13-1:14] O *SJ* e o *PT* fingem que dão com as armas no chão da caverna.

- Queres uma luta? – questiona o *PT* – Queres uma luta?

- Eu quero, eu quero – responde o *SJ* a fugir. O *PT* acerta-lhe com a arma nas costas.

O *SJ* espetava um alecrim na sua arma e diz:

- Arranjei, arranjei um, arranjei uma espada.

O *PT* levanta os braços, aponta a sua arma para o ar e diz:

- Oh my good.

[1:14-1:40] O *PT* vê o animal e diz:

- Sofia este animal nós já matámos com uma perna.

O *PT* levanta o animal e diz:

- Olha eu vou te matar, eu vou te matar – diz ele e o *SJ* fingindo que caçam um animal com as suas armas.

[1.40-2:20] O *PT* e o *SJ* dão saltos para chagar com as armas ao teto da caverna. (As crianças repetem várias vezes)

- Queres ver? – questiona o *SJ* antes de dar mais um salto.

[2:20-3:30] O *PT* sai da caverna.

[2:20-3:30] – Eu vou limpar outra vez – diz o *SJ* que volta a saltar para chegar com a arma ao teto da caverna.

– Vamos lá! Vou limpar. – O *SJ* volta a saltar – limpei aos bocados.

Depois o *SJ* vai limpar as paredes da caverna com a arma, espeta mais alecrim na mesma e diz:

- Agora é o empate – A criança salta mais uma vez.

[3:30-4] O *PT* volta para a caverna e diz:

- Tugabuga

- Não, *PT* é mais fixe assim – diz o *SJ*, atirando uma arma para o ar.

- Sim – responde o *SJ*.

[0-2:20] A *LS* e a *AB* estão a mexer no alecrim. As crianças separam as folhas de alecrim do caule, fazem um monte e depois atiram-nas para o ar. (As crianças riem-se; As crianças repetem inúmeras vezes).

[2:20-2:56] A *LS* coloca o colar de dentes no pescoço e fica a tocar no colar de dentes. A *AB* repara e também vai tocar no colar de dentes. Depois a *LS* volta a colocar o colar de dentes nas paredes da caverna.

[2:56-4] A *AB* senta-se ao pé do fogo e coloca um bocado de carne a assar. Depois tira o bocado de carne e dispõe o fogo de outra forma.

[2:56-4] A *LS* agarra numa arma bicuda e diz:

- Uga, uga, uga, uga – apontando a arma – Tugabuga, tugabuga, tugabuga – diz a *LS*. (A criança dança).

### **Transcrição audiovisual 6**

**Hora: 14h 39m**

**Data: 02-01-2023**

**Duração: 04m**

**Crianças: CF (5 anos); AF (5 anos); MI (6 anos); FY (6 anos)**

**Momento de brincadeira autónoma após o trabalho por projeto**

[0-0:41] A *CF* está a agarrar uma arma e um bocado de carne. (A criança ri-se). Também agarra num cogumelo e atira as pernas do animal para o chão.

[0-0:10] A *AF* vai para ao pé do papel de cenário desenhar e pintar.

[0:10-0:25] – Sofia posso ir para a caverna? – questiona a *MI*.

- Podes – afirmo.

A *MI* vai para a caverna e faz gestos de estar a pensar o que fazer e bate com o dedo indicador suavemente na sua cara.

[0:25-0:41] A *FY* entra na caverna e pega num alecrim. A criança esfrega-o na *MI*, na *CF* e na *AF*.

- Ahhhhh – grita a *AF*.

[0:25-0:41] A *CF* agarra em pinhocas e no fogo, e diz:

- Vou ligar o fogo – A criança ajoelha-se – O fogo está ligado.

[1:15-3:40] A *FY* abana o alecrim seco e diz:

- Vamos ter uma festa, vamos ter uma festa.

A *CF* também abana o alecrim seco e diz:

- Está a nevar.

A *MI* também abana o alecrim seco e a *AF* também vai buscar um alecrim seco.

- Vamos limpar o homem primitivo? – questiona a *FY*.

As crianças esfregam o alecrim seco em toda a caverna e em si mesmas.

- Vou limpar – diz a *AF*.

[3:40-4] A *MI* sai da caverna.

[3:40-4] A *AF* vai para o papel de cenário desenhar e pintar.

[3:40-4] A *FY* e a *CF* colocam-se frente a frente e dão com o alecrim seco uns nos outros.

- iaaaaaa, shhhhhh – a *FY* faz este som.